



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Facultad de Psicología

GRADO EN LOGOPEDIA

TRABAJO FIN DE GRADO

PROGRAMA DE

INTERVENCIÓN

LOGOPÉDICA PARA

UN CASO DE

AUTISMO

Presentado por:

D^a. Candela Toribio Consuegra

Tutores:

D. Emilio Crisol Moya

D^a María Asunción Romero López

Curso académico 2020/2021

Declaración de Originalidad del Trabajo

Dña. Candela Toribio Consuegra, con DNI 77689561T declaro que el presente Trabajo de Investigación es original, no habiéndose utilizado fuente sin ser citadas debidamente.

En caso de TFGs vinculados con las Prácticas Externas, declaro que el TFG es un trabajo con entidad independiente a la memoria de prácticas presentada.

Para que conste así lo firmo el presente en Granada, a 28 de Mayo de 2021.

Firma del alumno/a

A handwritten signature in black ink that reads "Candela".

Candela Toribio Consuegra

RESUMEN

El presente trabajo presenta un programa de intervención individualizado dirigido a un niño de tres años y cinco meses diagnosticado con un Trastorno del Espectro Autista (TEA). Con el fin de satisfacer sus necesidades educativas, se ha desarrollado una aplicación personalizada con diferentes actividades para resolver sus dificultades y mejorar sus habilidades. En último lugar, tras la impartición del programa, se evaluará su efectividad a través de una hoja de registro, además de evaluar si las actividades son adecuadas para alcanzar los objetivos establecidos. Se espera conseguirlos y en caso de que sea necesario, se realizarán mejoras puntuales.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA), programa de intervención, intervención logopédica, lenguaje, necesidades educativas.

ABSTRACT

This work presents an individualized intervention program aimed at a three year and five months old child diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). In order to meet his educational needs, a customized application has been developed with different activities to solve his difficulties and improve his skills. Finally, after the implementation of the program, its effectiveness will be evaluated through a record sheet, in addition to assessing whether the activities are adequate to achieve the established objectives. It is expected to achieve them and, if necessary, specific improvements will be made.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), intervention program, speech therapy intervention, language, educational needs.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1 Definición, Prevalencia y Criterios Diagnósticos del Autismo	2
2.2 ¿Qué causa el Autismo?	2
2.3 ¿Cuáles son los signos del Autismo?	3
2.4 Dificultades del Lenguaje	5
2.5 Necesidades Educativas	6
3. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA	14
3.1 Descripción Del Caso	14
3.2 Evaluación inicial	15
3.3 Programa de Intervención	16
3.3.1 <i>Objetivos generales</i>	16
3.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	16
3.3.2 <i>Metodología</i>	18
3.3.3 <i>Ejemplo de sesión</i>	21
3.4 Evaluación de la Intervención	25
4. BIBLIOGRAFÍA	26
5. ANEXOS	
Anexo I: Criterios DSM-V	
Anexo II: Recogida de información	
Anexo III: Cuestionario M- CHAT	
Anexo IV: Registros	
Anexo V: Horario secuencial	
Anexo VI: Agenda de trabajo	
Anexo VII: Tiempos de espera	
Anexo VIII: Carteles luces	
Anexo IX: Cuento de la obediencia	
Anexo X: Desarrollo de sesiones	
Anexo XI: Evaluación de los objetivos y el programa	

1. INTRODUCCIÓN

El autismo es un trastorno complejo del desarrollo que afecta a las habilidades cognitivas, emocionales y sociales, tiene una variedad de causas y diferentes niveles de gravedad (Millá et al., 2009).

Por este motivo, es necesario crear un programa de intervención específico que sea flexible y se adapte a la personalidad de cada niño y la peculiaridad de la familia. Pudiendo así, transformar su autonomía, aumentar la comprensión de su entorno, su comunicación y aprendizaje (Millá et al., 2009).

Además, tal y como dice Brewer et al. (2020), la detección temprana del autismo y una adecuada intervención pueden mejorar el pronóstico de los pacientes con autismo.

La causa por la que se ha elegido este trastorno ha sido el gran interés que ha suscitado el mismo durante el período de prácticas. Es un trastorno en el que existe mucha variedad, por lo que se deben de realizar programas de intervención específicos para cada uno de los casos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Definición, Prevalencia y Criterios Diagnósticos del Autismo

El Autismo o Trastorno del Espectro Autista (TEA) se refiere a un conjunto de trastornos que desafían las habilidades sociales, los comportamientos repetitivos, la comunicación verbal y no verbal. El DSM-V¹ marca unos criterios específicos para el diagnóstico del trastorno del TEA (Anexo I). Según datos de los Centros para el Control de Enfermedades, el TEA afecta actualmente a 1 de cada 100 niños en España (Autism Speaks, 2021).

Sabemos que no existe un único tipo de TEA, sino muchos subtipos, la mayoría de los cuales se ven afectados por factores genéticos y ambientales (Anexo I). Dado que el TEA es un trastorno del espectro, cada persona diagnosticada tiene diferentes puntos fuertes y débiles. Las personas con TEA tienen una amplia gama de formas de aprender, pensar y resolver problemas, que van desde los más fáciles de resolver hasta los desafíos más graves. Algunas personas con TEA pueden necesitar mucho apoyo en su vida diaria, mientras que otras pueden necesitar menos. En algunos casos, pueden vivir de forma completamente independiente.

2.2 ¿Qué causa el Autismo?

La gran mayoría de los casos de Autismo son idiopáticos, es decir, se desconoce la fuente (Autism Speaks, 2008).

La gravedad del TEA y la combinación de síntomas son diferentes, de igual modo, existen muchas causas posibles. La mejor evidencia científica disponible sugiere que una combinación de múltiples factores puede conducir al Autismo. Algunos de ellos son (Autism Speaks, 2021):

- Los estudios han demostrado que la genética está relacionada con la mayoría de los casos.
- Los niños con padres mayores presentan un mayor riesgo de padecer TEA.
- Los padres con niños con TEA tienen entre el 2 y el 18% de probabilidades de tener un segundo hijo también afectado.
- Los estudios han demostrado que, entre gemelos idénticos, si un niño tiene TEA, el otro niño se verá afectado entre el 36% y el 95% de las veces. En los gemelos

¹ American Psychiatric Association (APA) (2014),

fraternos, si un niño tiene TEA, el otro niño se ve afectado aproximadamente el 31% de las veces.

- En las últimas dos décadas, una amplia investigación ha preguntado si existe un vínculo entre las vacunas infantiles y el TEA. Los resultados de este estudio son claros: la vacuna no causa TEA.

Existen múltiples componentes genéticos que pueden causar TEA bien por sí solos, o combinándose con la exposición a factores ambientales no identificados. El instante en el que aparecen durante el desarrollo infantil (antes, durante o después del parto) también puede desempeñar un papel en el desarrollo o manifestación final de la enfermedad (Autism Speaks, 2008).

Un pequeño número de casos puede estar relacionado con enfermedades genéticas, (como X frágil, esclerosis tuberosa y síndrome de Angelman) y exposición a agentes infecciosos ambientales (rubéola materna o citomegalovirus) o químicos (como la talidomida o valprote) durante el embarazo (Autism Speaks, 2008).

Aunque la causa decisiva del autismo aún no está clara, es evidente que no es causado por malos padres ya que el Dr. Bernard Rimland, padre de un hijo con autismo, ayudó, fundando la Sociedad Americana del Autismo y el Instituto de Investigación Sobre el Autismo, a la comunidad médica a entender que el autismo no lo causan padres que no tienen afecto por sus hijos, sino que es un trastorno biológico.

Aún así, existe una variedad de factores que pueden afectar al desarrollo del TEA y, a menudo, se acompaña de sensibilidad sensorial y problemas médicos como trastornos gastrointestinales (GI), convulsiones o trastornos del sueño y problemas de salud mental como ansiedad, depresión y problemas de atención (Autism Speaks, 2021).

2.3 ¿Cuáles son los signos del Autismo?

Según Martos et al. (2018) es fundamental realizar una detección temprana del trastorno. Gracias a esta precoz identificación, se facilita la realización de un correcto pronóstico y evaluación. Además, de esta forma, se aporta un gran apoyo a los padres a la hora de comprender y aceptar el diagnóstico de su hijo.

Actualmente, existe un amplio consenso sobre ciertas señales de alerta, que, si se observan durante el primer año de vida, pueden ser muy relevantes, por lo que se pueden usar como elementos que ayuden a detectar el trastorno de manera temprana.

La edad en el momento del diagnóstico del TEA y la intensidad de los síntomas iniciales del trastorno varían mucho. Algunos bebés muestran signos durante los primeros meses. En otros casos, este comportamiento se hará evidente después de 2 a 3 años (Autism Speaks, 2021).

No todos los niños con TEA presentan todos los síntomas, e incluso, muchos niños sin él tienen algunos. Por eso la evaluación profesional es fundamental.

Si un niño presenta algunos de los siguientes signos, puede indicar que presenta riesgo de sufrir TEA. Los signos son los siguientes (Galván, 2017):

- De seis a 12 meses:
 - o Sonríe poco y realiza pocas expresiones.
 - o No balbucea.
 - o No presenta anticipaciones.
- De 12 a 18 meses:
 - o Reducido o nulo contacto visual.
 - o Reducidos o nulos gestos como señalar, mostrar, alcanzar o saludar.
 - o Reducida o nula respuesta ante su nombre.
- En mayores de 24 meses:
 - o Se pierde el habla, balbuceo o habilidades sociales que habían adquirido anteriormente.
 - o Retraso en el desarrollo del lenguaje.
 - o Resistencia a cambios en su rutina o en su entorno.
 - o Intereses restringidos.
 - o Comportamientos repetitivos, estereotipias como pueden ser aleteo, balanceo, etc.
 - o Reacción poco habitual ante sonidos intensos, sabores, texturas, luces y / o colores.
 - o Escaso interés por sus iguales.

Estas ideas también son compartidas por Autism Speaks (2021)

2.4 Dificultades del Lenguaje

Algunas de las personas diagnosticadas con TEA permanecen en silencio a lo largo de su vida, sin embargo, la mayoría de ellas desarrollarán el lenguaje oral y aprenderán a comunicarse de alguna manera.

Algunos niños que no mostraban signos de autismo previamente, comienzan a “*balbucear los primeros meses de vida*” y luego se detienen, otros, pueden quedarse atrás y aprender a hablar entre los cinco y los nueve años, mucho más tarde. Y otros, pueden aprender a usar diferentes sistemas de comunicación (Autism Speaks, 2008, p. 6).

Los niños con TEA que desarrollan el lenguaje, suelen hacer uso de él de manera inusual. Son “*incapaces de combinar palabras en una oración con significado*” y presentan muchas ecolalias (repeticiones de lo que escuchan) (Autism Speaks, 2008, p. 6).

Por otro lado, se indica que los niños con TEA poco severo presentan un amplio vocabulario y un lenguaje precoz, sin embargo, no son capaces de mantener una conversación, usando normalmente el mismo tema en todas sus conversaciones. Además, muestran problemas a la hora de comprender el lenguaje corporal, al igual que su expresión corporal es difícil de entender para los demás. Esto es debido a que sus expresiones faciales, movimientos y gestos pueden no coincidir con que se quiere decir y es posible que su tono de voz no refleje los sentimientos que quiere transmitir.

Por ello, los niños con TEA suelen gritar, o simplemente, agarrar lo que quieren con el fin de comunicarse con los demás, hasta que se les enseñan mejores formas de expresar sus necesidades (Autism Speaks, 2008).

De esta manera, se plantea que, tanto niños como adultos con TEA, presentan dificultades con la comunicación verbal y no verbal (Autism Speaks, 2021).

También, Matellán (2012) nos plantea que es necesario tener en cuenta las siguientes características que hacen a los niños con TEA diferentes a los de su edad:

- Dificultad para iniciar la comunicación social.
- Dificultades para establecer una conversación recíproca.
- No tienen en cuenta el espacio personal.
- Atención y contacto visual deficiente.

Respecto al lenguaje expresivo, dicho autor expone las siguientes características que se muestran en la tabla 1:

Tabla 1

Características del lenguaje expresivo en el autismo

Uso	Contenido	Forma	Comprensión
Aprenden y transmiten algunos mensajes de manera inadecuada debido a que tienen un pensamiento literal.	Expresiones y gestos faciales inapropiados.	Suelen producir el lenguaje con un tono de voz alto o monótono.	Incapacidad para reconocer indicadores de la comunicación no verbal.
Muestran sus sentimientos sin tapujos.	Dificultades en la pragmática.	Dificultades en el uso de gestos.	Interpretación literal de lo que le comunican los demás.
Vocabulario amplio en sus áreas de interés en diferencia a otras. El nivel de sus habilidades de comunicación es diferente del discurso que pueden hacer.	No suelen alcanzar el nivel adecuado para su edad.		

2.5 Necesidades Educativas

Rivière (1997, citado en Solano et al., 2008) nos hace considerar el TEA como un “continuo”, en el que cada una de las características, dimensiones, se encuentran en todas las personas diagnosticadas con este trastorno.

Por ello, plantea doce dimensiones (Tabla 2) que aparecen dentro del espectro autista, todas ellas tienen necesidades educativas.

Tabla 2

Dimensiones del espectro autista que propone Ángel Rivière

Trastornos cualitativos de la relación social.

Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas).

Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.

Trastornos de las funciones comunicativas.

Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.

Trastornos cualitativos del lenguaje comprensivo.

Trastorno de las competencias de anticipación.

Trastorno de la flexibilidad mental y comportamental.

Trastornos del sentido de la actividad propia.

Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.

Trastornos de la imitación.

Trastornos de la suspensión (la capacidad de hacer significantes).

Por su relevancia, nos vamos a centrar en las necesidades educativas de algunas de ellas las cuales proponen Solano et al. (2008):

Necesidades educativas especiales relacionadas con el desarrollo de las funciones comunicativas

Solano et al. (2008) sostiene que las conductas comunicativas surgen en torno a los 10 meses de edad en niños con un desarrollo normal. A través de estas conductas se pretenden conseguir diversas funciones protoimperativas e imperativas. La mayoría de los niños con TEA no son capaces de desarrollar ni protoimperativos ni protodeclarativos en la edad que lo haría un niño con desarrollo normal.

Por ello, sus necesidades educativas son:

- Desarrollar habilidades básicas para relaciones.
- Desarrollar intención comunicativa.
- Conseguir mantener la mirada y la atención conjunta cuando se comunica.

- Pedir lo que necesita con protodeclarativos y declarativos.
- Enseñar el uso de estas funciones de comunicación.
- Aprender a comprender y considerar a tu interlocutor.
- Distinguir las emisiones irrelevantes de las relevantes.
- Conseguir expresar sus sentimientos.

Necesidades educativas especiales relacionadas con el lenguaje expresivo

Uno de los objetivos fundamentales en el tratamiento, es el desarrollo del lenguaje expresivo, ya que, sin un aprendizaje correcto, es probable que el niño no lo desarrolle y no sea capaz de comunicarse (Solano et al., 2008).

En consecuencia, sus necesidades educativas son:

- Establecer sistemas de comunicación alternativa y/o aumentativa (SAAC).
- Desarrollar un lenguaje funcional y espontáneo, enfatizando los objetivos pragmáticos en lugar de los estructurales.
- Enseñarles habilidades lingüísticas y comunicativas en entornos naturales.
- Fomentar la imitación gestual.
- Aprender vocabulario y la formación de oraciones no ecológicas.
- Aprender reglas lingüísticas y aplicarlas.
- Guardar los turnos de palabra.
- Aprender a comprender y considerar las necesidades del interlocutor en la comunicación.
- Distinguir las emisiones irrelevantes de las relevantes.
- Conseguir desarrollar definiciones.
- Aprender el proceso de ajustar la selección de temas y los cambios de temas en el diálogo y la discusión.
- Conseguir un lenguaje expresivo flexible.
- Aprender a interpretar las señales del interlocutor.
- Limitar las anomalías prosódicas.
- Aprender a empezar una conversación y a pedir explicaciones cuando no entiendan algo.
- Reducir la ansiedad producida por la actividad lingüística.

Necesidades educativas especiales relacionadas con el lenguaje receptivo.

Solano et al. (2008) plantea que los problemas y anomalías de comprensión en niños autistas son bastante versátiles. De manera que, algunos niños con TEA nunca responden al lenguaje, o en el peor de los casos, se comportan como si no pudieran oír. Sin embargo, otros solo presentan obstáculos a la hora de diferenciar el lenguaje literal del figurado.

De ahí que, sus necesidades educativas son:

- Adaptar el nivel de dificultad del lenguaje en función del desarrollo lingüístico del niño.
- Utilizar apoyos visuales.
- Aprender vocabulario expresivo.
- Aprender a comprender en contextos naturales.
- Aprender a reconocer órdenes sencillas.
- Mejorar la comprensión del lenguaje figurado.
- Entender el propósito por el que se comunican las personas.
- Comprender sus propias emociones y sentimientos.
- Diferenciar la información esencial.

3. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA

3.1 Descripción Del Caso

Niño de 3 años y 5 meses, derivado con un informe diagnóstico de TEA. Sin ningún problema aparente durante el nacimiento, la madre comenta que todo el embarazo tuvo un desarrollo normal, al igual que el parto. No presenta ninguna anomalía evidente. Vive en casa con sus padres. Su padre trabaja casi todo el día y no pasa mucho tiempo con él, mientras que su madre dejó el trabajo para poder ocuparse de él ya que necesitaba mucha atención.

A nivel cognitivo, muestra un desarrollo cognitivo normal para su edad. Revela, en general, unos buenos prerrequisitos de aprendizaje (memoria, atención, imitación, perseverancia a tareas, tolerancia a la frustración) aunque éstos siempre están mediados por sus intereses y la motivación hacia los contenidos y/o tareas que se le presentan.

A nivel comunicativo-lingüístico, es un niño que ha mejorado en la coordinación de diferentes estrategias comunicativas, especialmente en el uso de la mirada, si bien en ocasiones aún le cuesta. Es capaz de pedir y comentar con lenguaje oral, pero no siempre usa este lenguaje de modo espontáneo, sino que lo hace bajo demanda, ante una pregunta y/u orden. El vocabulario expresivo que posee es muy amplio.

A nivel morfosintáctico, puede realizar oraciones de 5/6 elementos, aunque en muchas ocasiones presenta dificultades para coordinar género y número, realiza inversiones pronominales, se refiere a sí mismo en tercera persona, etc. Es cierto que mejora mucho en la repetición, pero en ocasiones se limita a utilizar una frase que se le ha dicho en un contexto concreto a modo de frase hecha.

A nivel fonético-fonológico, realiza múltiples procesos fonológicos de facilitación, sustitución, omisión y distorsión.

Su capacidad comprensiva es buena, presentando un amplio vocabulario comprensivo y siendo capaz de seguir órdenes complejas. Si bien, presenta dificultades para la comprensión de las sutilezas del ambiente, es decir, para entender algunas situaciones sociales, así como para hacer atribuciones mentales. Esto hace que en ocasiones no sea capaz de entender qué es lo que está pasando o qué se espera de él.

Es capaz de realizar conductas de mostrar y compartir, tanto con adultos como con iguales. De hecho, está empezando a mostrar cada vez más interés por estos últimos,

iniciando algunas interacciones con ellos, especialmente a través del juego en paralelo; y es que hay que destacar su capacidad de imitación.

Conductualmente, presenta cierta inflexibilidad cognitiva y/o comportamientos restringidos, que suelen aparecer fundamentalmente en lo que podríamos llamar tiempos muertos, momentos en los que no tiene claro qué es lo que debe hacer, no hay una pauta clara o él no la ha entendido. Tiempos que suele llenar mediante la realización de conductas de carácter repetitivo. Por lo que, si bien es cierto que cada vez posee un mayor repertorio de conductas que está siendo capaz de generalizar, aún hemos de continuar ofreciéndole alternativas (adaptativas) que le den mayores oportunidades de participación/actuación en dichas situaciones evitando su evasión de las mismas.

A nivel de juego hay que mencionar que, es capaz de realizar secuencias de juego simbólico; su interés por el mismo no es muy grande, pero reacciona muy bien en cuanto se le dirige un poco. Por otro lado, también es capaz de realizar actividades y juegos de turnos, así como de jugar de modo independiente y funcional. Todo esto en muchas ocasiones solo lo realiza mediante indicación del adulto, es decir, de modo guiado.

Por último, mencionar que, a nivel de autonomía, es un niño capaz de comer de forma independiente; tiene adquirido el control de esfínteres, lo que no quita que alguna vez tenga algún accidente; y, colabora en el vestido sin dificultad.

3.2 Evaluación inicial

En la primera toma de contacto, realizamos una entrevista con los padres donde nos aportaron la información básica necesaria como son: los datos personales, si hay algún antecedente familiar, información médica sobre la posible existencia de otras patologías y el comportamiento del niño en casa. De esta manera pudimos rellenar el anexo II, donde se recoge información sobre la situación familiar (en la parte de consultoría ponemos lo que los padres nos dicen y en la de auditoría, lo que nosotros observamos.)

También, comprobamos con el cuestionario M-CHAT (Modified Checklist for AT Autism que in los Toddlers) que la información que se nos aporta está actualizada ya que es utilizable a los 24 meses. Éste, es una versión extendida del CHAT y los padres pueden completarla sin necesidad de ayuda. Contiene seis elementos clave, en el caso de

que la familia obtenga puntuación en dos o más ítems será necesario ponerse en contacto con ellos para realizar una evaluación profunda (Anexo III).

En esta sesión, tuvimos un primer contacto con el niño, donde vimos cuáles son sus intereses en los diferentes tipos de actividad; de esta manera, se rellenó el anexo IV, tabla 4; y pudimos saber qué le llama más la atención al niño para trabajar en base a eso en las siguientes sesiones. Ya que, cuanta más atención preste el niño, más oportunidades de que aprenda tendremos.

Además, rellenamos la hoja de refuerzo donde podemos ver cuáles son los materiales más efectivos para trabajar con el niño (Anexo IV).

Cuando el niño llegó a la consulta, se realizaron una serie de pruebas formales e informales para verificar el diagnóstico que nos dio la familia por parte del médico, ya que el niño puede evolucionar tanto que puede que sus dificultades no sean las mismas hoy que en el momento en el que se le dio el diagnóstico de TEA.

3.3 Programa de Intervención

3.3.1 Objetivos generales

Tras esta evaluación, podemos plantear unos objetivos generales a trabajar con nuestro niño. En este caso son los siguientes:

- Tolerar tiempos de espera y ser capaz de respetar turnos.
- Desarrollar vocabulario de campos semánticos como son animales, comida, frutas, prendas de vestir, medios de transporte y partes del cuerpo
- Usar frases intentando coordinar género y número e intentar no realizar inversiones pronominales
- Responde a órdenes generales.

3.3.2 Objetivos específicos

Dentro de los objetivos específicos se plantean los siguientes:

Tabla 3*Objetivos específicos del programa de intervención*

ÁREA	COMPONENTE	OBJETIVOS
COMUNICACIÓN SOCIAL	Expresión	Pedir y comentar usando lenguaje oral de manera espontánea.
		Usar frases intentando coordinar género y número e intentar no realizar inversiones pronominales.
	Comprensión	Responder al nombre con contacto ocular y girando el cuerpo cuando le llama el adulto.
		Responde a órdenes generales.
	Habilidades sociales	Mantener contacto ocular en juegos cara a cara y juegos interactivos.
		Iniciar una conducta mirando al adulto y esperar su reacción.
Habilidades comunicativas	Compartir y disfrutar juegos sensoriomotores, actividades interactivas persona a persona y persona-objeto.	
	Tolerar “no” con alternativa.	
	Rechazar signando “se acabó”.	
COGNITIVO		Tolerar tiempos de “espera”.
		Trabajar la percepción visual, la discriminación visual y la atención.
		Realizar actividades de emparejar.
COMPENSIÓN ENTORNOS		Conocer de manera global un vocabulario de al menos 50 palabras.
	Horario	Comprender un horario secuencial con pictogramas de Arassac 5x5.
	Sistema de trabajo	Seguir un sistema de trabajo de izquierda a derecha, para saber qué tiene que hacer y cuándo se termina.
	Acabado	Comprender que algo se acaba cuando el adulto signa o dice “se acabó”.
JUEGO	Juego social	Respetar turnos e implicarse en juegos con adultos y con sus iguales.
MOTOR		Mejorar la motricidad gruesa y la coordinación óculo- manual

3.3.2 Metodología

Se ha elaborado un programa en el cual, a través de una aplicación diseñada específicamente para este caso en concreto, se pueden trabajar los objetivos planteados. Esta aplicación ha sido denominada “JugueTEA”, nombre que surge de la unión de las siguientes palabras: jugar y TEA.

En el diseño de JugueTEA, se han creado diferentes actividades utilizando recursos y pictogramas de apoyo de la página Arasaac.

Se puede acceder a un vídeo explicativo de la aplicación a través del siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1UwY6VSRPCH-L-MIXiIF17KUjeDrYPWqQ/view?usp=sharing>

En todas las sesiones, utilizaremos el recurso “horario” (Anexo V) donde pondremos con pictogramas todas las actividades que va a realizar en cada sesión. Además, solicitamos a la familia que use todas las mañanas este recurso para que el niño sepa qué va a hacer durante el día y se vaya anticipando.

Con el recurso “agenda de trabajo” (Anexo VI), pondremos con pictogramas las actividades que realizaremos durante la sesión, así, él anticipa lo que va a realizar.

Estos dos recursos los utilizaremos en todas las sesiones siguientes, al igual que la familia debe usarlos en casa.

La intervención se llevará a cabo dos veces en semana en sesiones de 45 minutos, pudiendo variar según el horario y la disponibilidad. El programa durará aproximadamente un mes, con un total de 10 sesiones. Utilizaremos otro mes completo para reforzar de nuevo el programa, de esta manera el niño afianzará los conocimientos.

Se estructurará por bloques, cada bloque está dedicado a trabajar unos objetivos concretos, por tanto, cada una de las actividades incluidas en el mismo bloque son diferentes formas de trabajar el mismo objetivo.

En la tabla 4 se muestran los bloques a tratar con sus respectivas actividades. El material que se va a necesitar para cada una de ellas es una tablet con la aplicación JugueTEA.

Tabla 4*Bloques de contenido y actividades correspondientes*

BLOQUES	Nº DE SESIONES	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Bloque 1: Turnos de espera.	1 sesión	¡Vamos a pescar!	Trabajar los turnos de espera y aprender el vocabulario de los diferentes colores y animales acuáticos.
		Hagamos el puzle.	Trabajar los turnos de espera. Entrenar la motricidad fina, mejorar la coordinación óculo-manual y ejercitar la concentración y la paciencia.
Bloque 2: Vocabulario de campos semánticos.	3 sesiones	Emparejemos los animales.	Emparejar y aprender vocabulario sobre los animales. Trabajar la percepción visual y la atención.
		Emparejemos las partes del cuerpo.	Emparejar y aprender vocabulario sobre las partes del cuerpo. Trabajar la percepción visual y la atención.
		Emparejemos las frutas.	Emparejar y aprender vocabulario sobre la fruta. Trabajar la percepción visual y la atención.
		Emparejemos la ropa.	Emparejar y aprender vocabulario sobre la ropa. Trabajar la percepción visual y la atención.
		¿En qué grupo está?	Trabajar la categorización semántica y el vocabulario sobre animales, cuerpo humano, fruta y ropa Trabajar de forma lúdica la discriminación visual, el aprendizaje del vocabulario relacionado con distintas categorías.
		¿Dónde lo guardo?	Reforzar la identificación, evocación y categorización del vocabulario básico.
Bloque 3: Género y número	4 sesiones	Contemos la historia.	Realizar una correcta coordinación de género y número. Evitar la realización de inversiones pronominales. Trabajar aspectos de la morfosintaxis y de la semántica.

		¿Jugamos a la ruleta? Versión artículos.	Desarrollar la capacidad de elaborar frases de tres elementos. Mejorar la coordinación género- número.
		¿Jugamos a la ruleta? Versión emociones.	Desarrollar la capacidad de elaborar frases de tres elementos. Mejorar la coordinación género- número. Conocer y utilizar el vocabulario de las emociones. Conocer y utilizar el vocabulario de las profesiones.
		Concordancia artículo- género y número.	Trabajar la concordancia del artículo con el sustantivo, atendiendo al género y al número.
		Frasecitas de colores.	Mejorar la coordinación género- número. Trabajar la morfosintaxis creando frases divertidas.
		Absurdos.	Trabajar la comprensión oral, el razonamiento verbal y el pensamiento racional. Mejorar la coordinación género - número.
		Cuentacuentos.	Mejorar la coordinación género - número. Trabajar la morfosintaxis creando frases divertidas.
Bloque 4:		Tiremos el dado.	Ser capaz de responder a órdenes generales. Estimular su lenguaje, comprensión verbal, atención y lógica. Trabajar los colores, animales, onomatopeyas y motricidad gruesa.
Responder a órdenes sencillas.	2 sesiones	¡Semáforo a la vista!	Ser capaz de responder a órdenes generales. Aprender a obedecer.
		De oca a oca.	Trabajar la estimulación del lenguaje y la comprensión de órdenes sencillas.
		Leamos un cuento.	Trabajar la comprensión verbal y entender y aceptar que las normas son la base de la obediencia.

3.3.3 Ejemplo de sesión

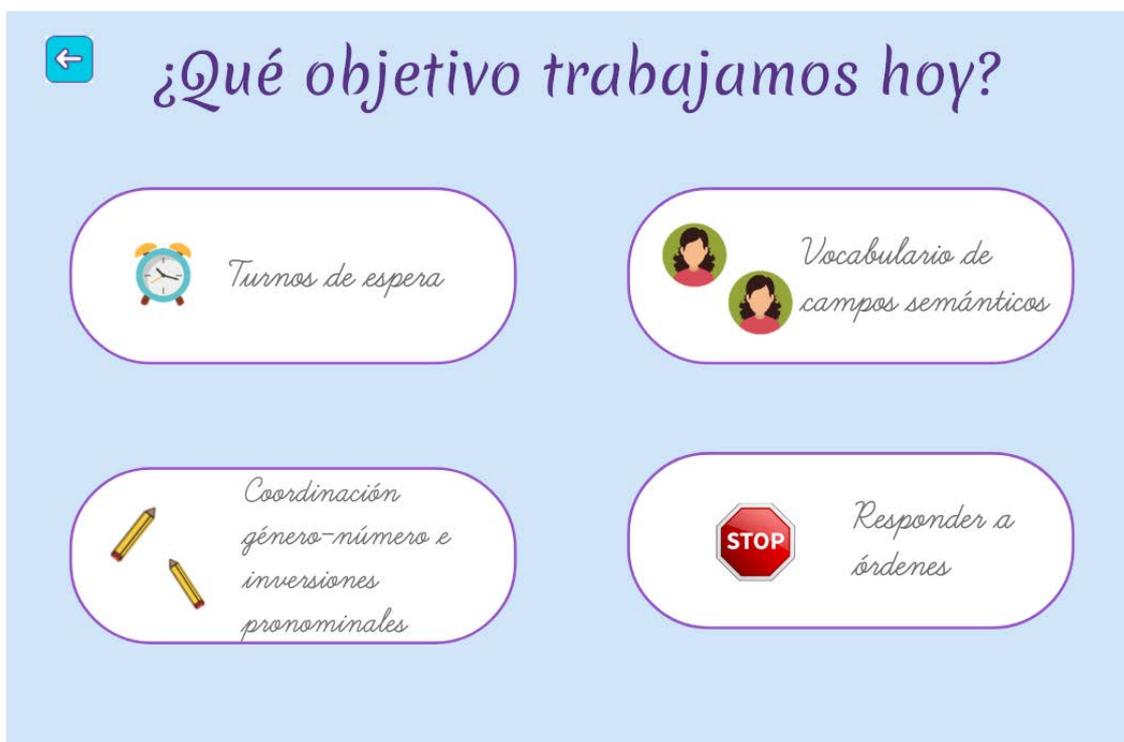
A continuación, se muestra un ejemplo de sesión las cuales vamos a realizar con el niño. Las demás sesiones se encuentran explicadas en el anexo X.

Como ya se ha comentado anteriormente, para la realización de las sesiones se utilizará la aplicación (Figura I) que ha sido diseñada para este caso en concreto.



Nota: Elaboración propia

Figura 1: Aplicación diseñada



Nota: Elaboración propia

Figura 2: Aplicación diseñada

Bloque I: Turnos de espera.

Sesión 1

En esta sesión trabajaremos dos actividades:

Actividad 1: ¡Vamos a pescar!

En la pantalla de la Tablet aparecen diferentes animales acuáticos. A su derecha aparece la imagen del animal que se debe pescar. Le indicamos que debe pescar el pez que se muestra en la imagen. Ejemplo: “Pesca la estrella de mar de color naranja, como la de esta foto”.

Cuando acabe de pescar el pez, le comunicamos que es nuestro turno y que debe esperar a que nosotros pesquemos un pez.

Mientras espera que nosotros pesquemos el pez que nos toca, utilizamos el recurso “turnos de espera” para hacerle la espera más amena (Anexo VII).

Cuando acabemos el juego, realizamos la señal de “se acabó” mientras decimos: “se acabó”. De esta manera, hacemos que entienda cuando se acaba una actividad.

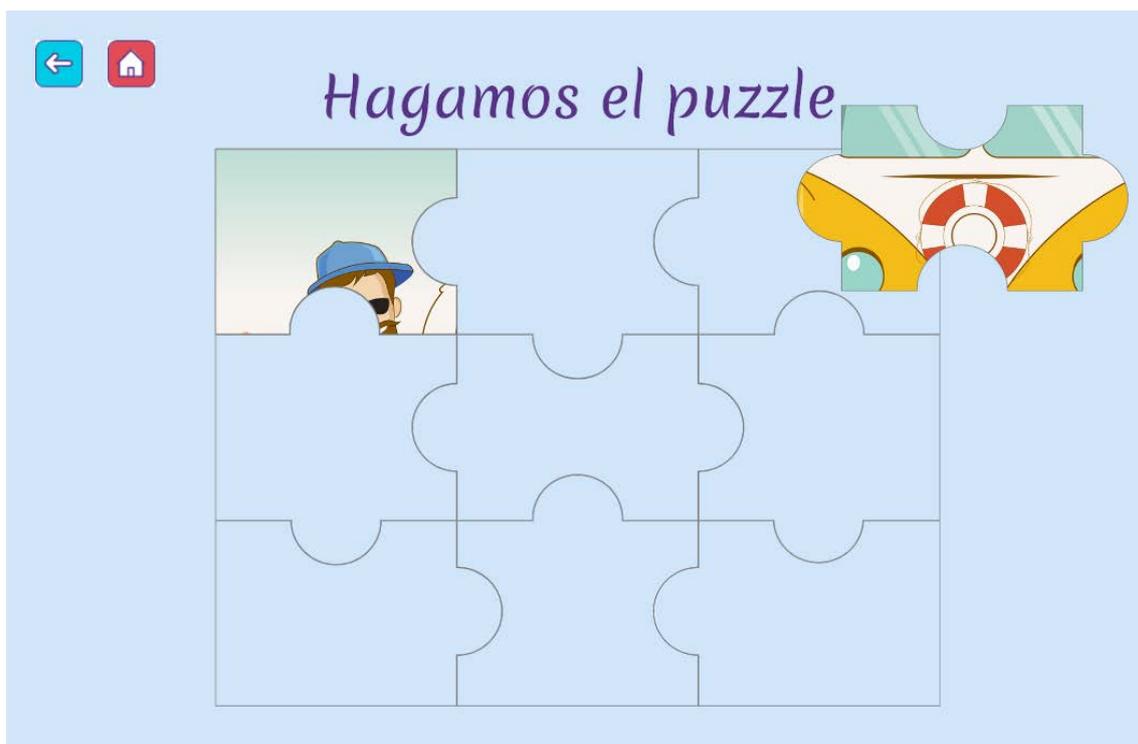
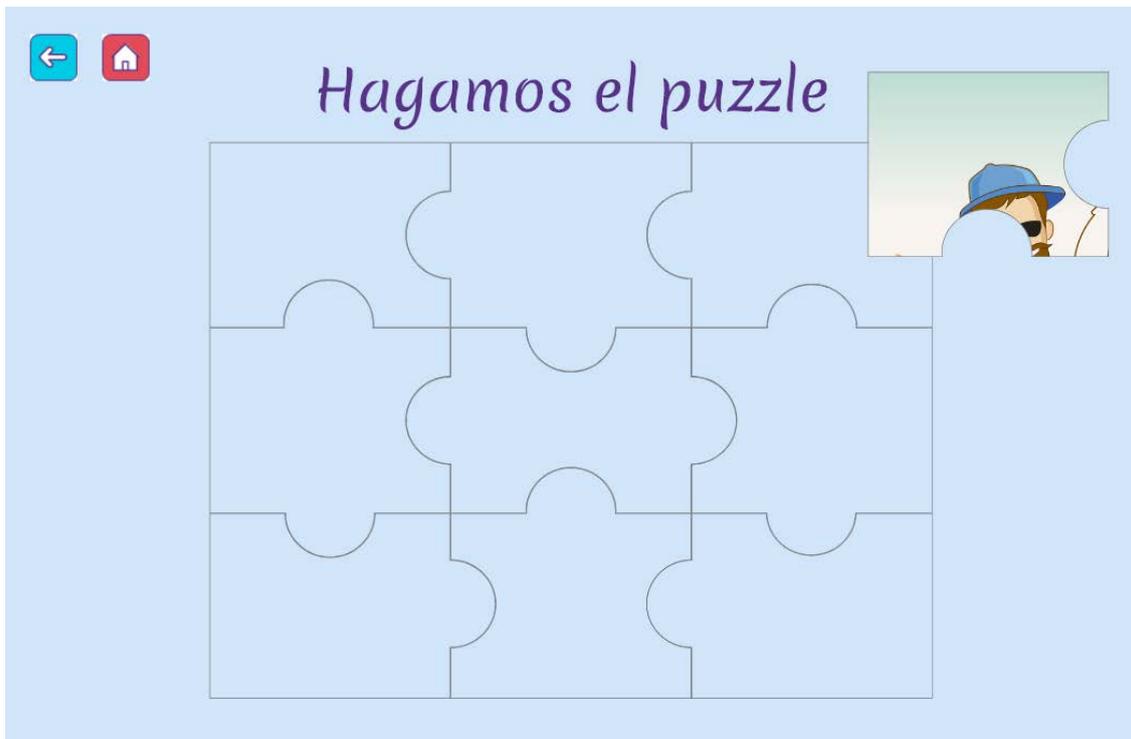


Nota: Elaboración propia

Figura 3: ¡Vamos a pescar!

Actividad 2: Hagamos el puzzle

En la pantalla aparece un puzzle que debemos formar. El niño colocará una pieza, tras ello, le haremos esperar ya que nos tocará a nosotros colocar una de las piezas. De esta manera trabajaremos la capacidad de respetar los turnos de una manera sencilla y entretenida.





Nota: Elaboración propia

Figura 4: Hagamos el puzzle

3.4 Evaluación de la Intervención

Para finalizar, se ha creado un instrumento con el que evaluar el programa. Se ha desarrollado una hoja de registro con la que se evaluará la eficacia de este y de los resultados obtenidos (Anexo XI).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Autism Speaks. (2008). *Manual de los 100 días*. Mather Media & Fusión mc communications, inc.
- Autism Speaks. (2021). What Are the Symptoms of Autism? <https://www.autismspeaks.org/>
- Autism Speaks (2020). What Causes Autism? <https://www.autismspeaks.org/>
- Bárzana, M. (2020). *Curso Atención Temprana y TEA, una guía para la intervención*. Infosal.
- Brewer, N., Young, R. L., & Lucas, C. A. (2020). *Autism Screening in Early Childhood: Discriminating Autism From Other Developmental Concerns*. *Frontiers in Neurology*, 11, 1-15.
- Freepick (2021). *Recursos gráficos para todos*. <https://www.freepik.es/>
- Galván, M. (2017). *¿Qué debería saber el médico de familia sobre...?* Centro de Atención Precoz del Maresme.
- Guía del niño. (2021). *Juegos para aprender la obediencia*. <https://www.guiadelnino.com/educacion/juegos-para-educar-en-valores/juegos-para-aprender-la-obediencia>
- Marcos, J. M. & Romero, D. (2021). *Aula Abierta de ARASAAC* (<http://aulaabierta.arasaac.org/>). Gobierno de Aragón.
- Martos, J., Llorente, M., González, A., Ayuda, R. & Freire, S. (2018). *Los niños pequeños con autismo*. CEPE.
- Matellán, M. D. M. G. (2019). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. (2019). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad- Universidad de Salamanca.
- Millá, M. G., y Mulas, F. (2009). *Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista*. *Rev neurol*, 48(Supl 2), S47-S52.

Palao, S. y Soy visual (2021). *Absurdos I*. Gobierno de Aragón.

Robins, D., Fein, D. & Barton, M. (2009). *Cuestionario M-CHAT Revisado de Detección del Autismo en Niños Pequeños con Entrevista de Seguimiento (M-CHAT-R/F)*TM. Traducción y adaptación en España: Grupo Estudio MCHAT España. https://mchatscreen.com/wp-content/uploads/2015/05/M-CHAT-R_F_Spanish_Spain.pdf

Rogers, S.J., Dawson, G. & Vismara, L.A. (2020). *Atención Temprana para su niño o niña con autismo*. Asociación Autismo Ávila.

Solano, M. E., Cantabella, M. C., Navarro, J. H., & Verdejo, M. D. (2008). *Necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos del espectro autista*. Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Vélez Quintero, M. (2017). *Programa TEACCH: propuesta de intervención psicoeducativa en el alumnado con TEA*.

Yáñez, I., Rodríguez, M. & Palao, S. (2021). *Descripción de imágenes*. Gobierno de Aragón.

ANEXOS

ANEXO I

Tabla 1

Criterios del DSM-V (American Psychiatric Association, 2014, pp. 28-30) para el diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo (Autism Spectrum Disorder)

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos)

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos).

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor / temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Especificar si:

Con o sin déficit intelectual acompañante.

Con o sin deterioro del lenguaje acompañante.

Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos (Nota de codificación: Utilizar un código adicional para identificar la afección médica o genética asociada.)

Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento (Nota de codificación: Utilizar un código(s) adicional(es) para identificar el trastorno(s) del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento asociado[s].)

Tabla 2

Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo, 2013, pp. 31-32) para el diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo (Autism Spectrum Disorder)

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos 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 funciona-miento, 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 ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos.

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.	Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.
---	--

ANEXO II

Tabla 3

Recogida de información (Bárzana, 2020).

Situación familiar	
Información consultoría	Información auditoría
¿Quién vive en el domicilio?	
¿Con qué apoyos cuentan?	
¿Qué actividades realizan juntos?	
¿Qué actividades realizan por separado?	
¿Se entretiene solo y deja libertad a la familia?	

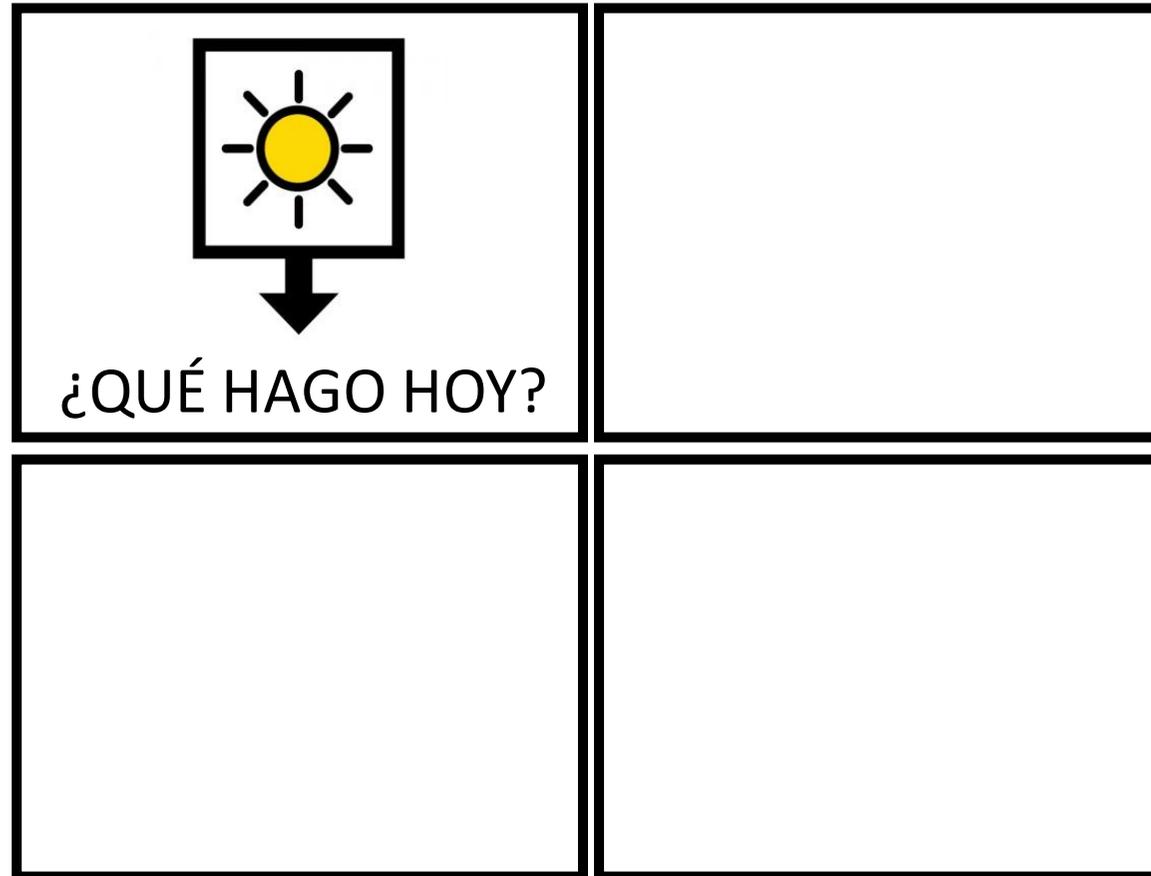
ANEXO III

1. Si usted señala algo al otro lado de la habitación, ¿su hijo/a lo mira? (POR EJEMPLO, Si usted señala a un juguete, un peluche o un animal, ¿su hijo/a lo mira?)	SÍ	NO
2. ¿Alguna vez se ha preguntado si su hijo/a es sordo/a?	SÍ	NO
3. ¿Su hijo/a juega juegos de fantasía o imaginación? (POR EJEMPLO, "hace como que" bebe de una taza vacía, habla por teléfono o da de comer a una muñeca o peluche,...)	SÍ	NO
4. ¿A su hijo le gusta subirse a cosas? (POR EJEMPLO, a una silla, escaleras, o tobogán,...)	SÍ	NO
5. ¿Hace su hijo/a movimientos inusuales con sus dedos cerca de sus ojos? (POR EJEMPLO, mueve sus dedos cerca de sus ojos de manera inusual?)	SÍ	NO
6. ¿Su hijo/a señala con un dedo cuando quiere pedir algo o pedir ayuda? (POR EJEMPLO, señala un juguete o algo de comer que está fuera de su alcance?)	SÍ	NO
7. Su hijo/a señala con un dedo cuando quiere mostrarle algo que le llama la atención? (POR EJEMPLO, señala un avión en el cielo o un camión muy grande en la calle)	SÍ	NO
8. ¿Su hijo/a se interesa en otros niños? (POR EJEMPLO, mira con atención a otros niños, les sonríe o se les acerca?)	SÍ	NO
9. ¿Su hijo/a le muestra cosas acercándolas o levantándolas para que usted las vea – no para pedir ayuda sino solamente para compartirlas con usted? (POR EJEMPLO, le muestra una flor o un peluche o un coche de juguete)	SÍ	NO
10. ¿Su hijo/a responde cuando usted le llama por su nombre? (POR EJEMPLO, se vuelve, habla o balbucea, o deja de hacer lo que estaba haciendo para mirarle?)	SÍ	NO
11. ¿Cuándo usted sonríe a su hijo/a, él o ella también le sonríe?	SÍ	NO
12. ¿Le molestan a su hijo/a ruidos cotidianos? (POR EJEMPLO, la aspiradora o la música, incluso cuando está no está excesivamente alta?)	SÍ	NO
13. ¿Su hijo/a camina solo?	SÍ	NO
14. ¿Su hijo/a le mira a los ojos cuando usted le habla, juega con él o ella, o lo viste?	SÍ	NO
15. ¿Su hijo/a imita sus movimientos? (POR EJEMPLO, decir adiós con la mano, aplaudir o algún ruido gracioso que usted haga?)	SÍ	NO
16. Si usted se gira a ver algo, ¿su hijo/a trata de mirar hacia lo que usted está mirando?	SÍ	NO
17. ¿Su hijo/a intenta que usted le mire/preste atención? (POR EJEMPLO, busca que usted le haga un cumplido, o le dice "mira" ó "mírame")	SÍ	NO
18. ¿Su hijo/a le entiende cuando usted le dice que haga algo? (POR EJEMPLO, si usted no hace gestos, ¿su hijo/a entiende "pon el libro encima de la silla" o "tráeme la manta"?)	SÍ	NO
19. Si algo nuevo pasa, ¿su hijo/a le mira para ver como usted reacciona al respecto? (POR EJEMPLO, si oye un ruido extraño o ve un juguete nuevo, ¿se gira a ver su cara?)	SÍ	NO
20. Le gustan a su hijo/a los juegos de movimiento? (POR EJEMPLO, le gusta que le balancee, o que le haga "el caballito" sentándole en sus rodillas)	SÍ	NO

© 2009 Diana Robins, Deborah Fein, & Marianne Barton. Traducción y adaptación en España: Grupo Estudio MCHAT España

Figura 1: Cuestionario M-CHAT. Robins et al., (2009)

ANEXO V



Nota: Tomado de Bárzana, 2020

Figura 2: Horario secuencial

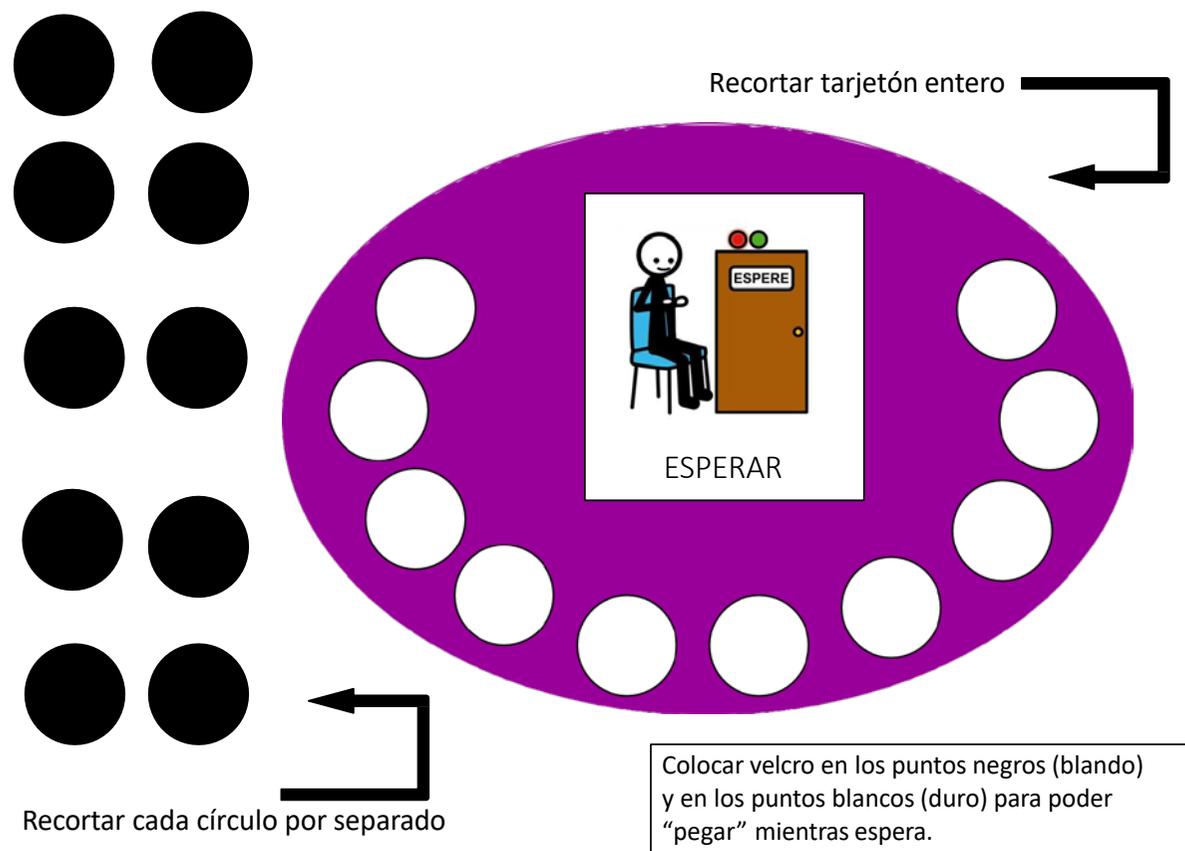
ANEXO VI

 TRABAJAR			

Nota: Tomado de Bárzana, 2020

Figura 3: Agenda de trabajo

ANEXO VII



Nota: Tomado de Bárzana, 2020

Figura 4: Tiempos de espera

ANEXO VIII

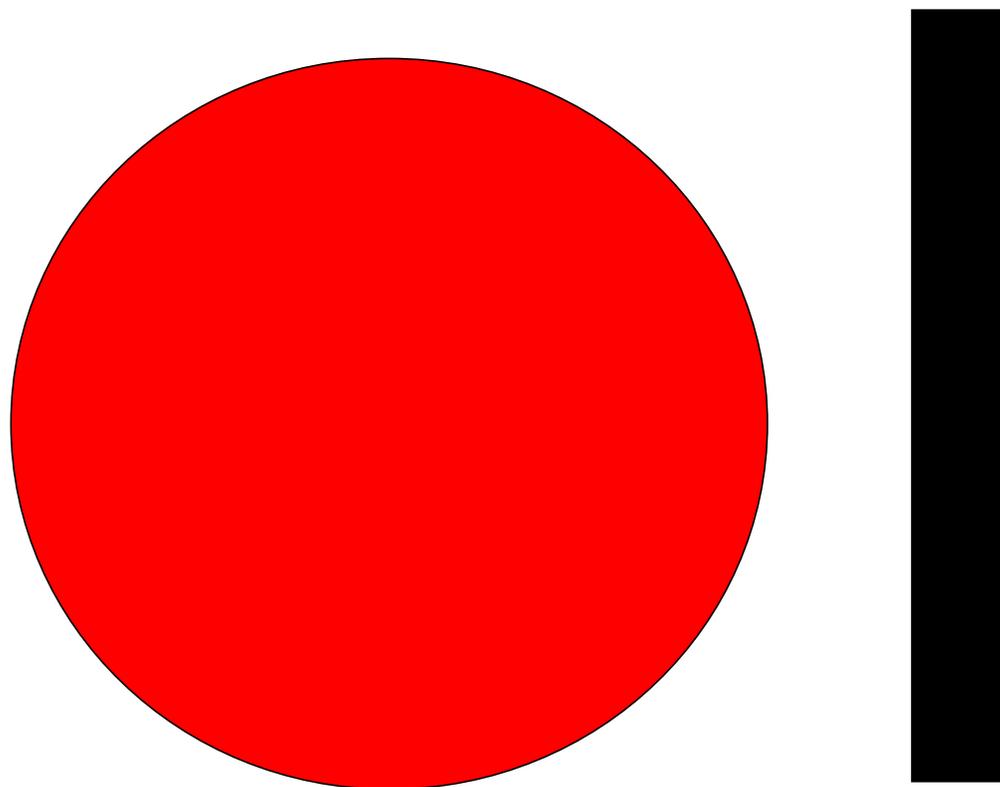


Figura 5: Cartel luz roja

Nota: Elaboración propia

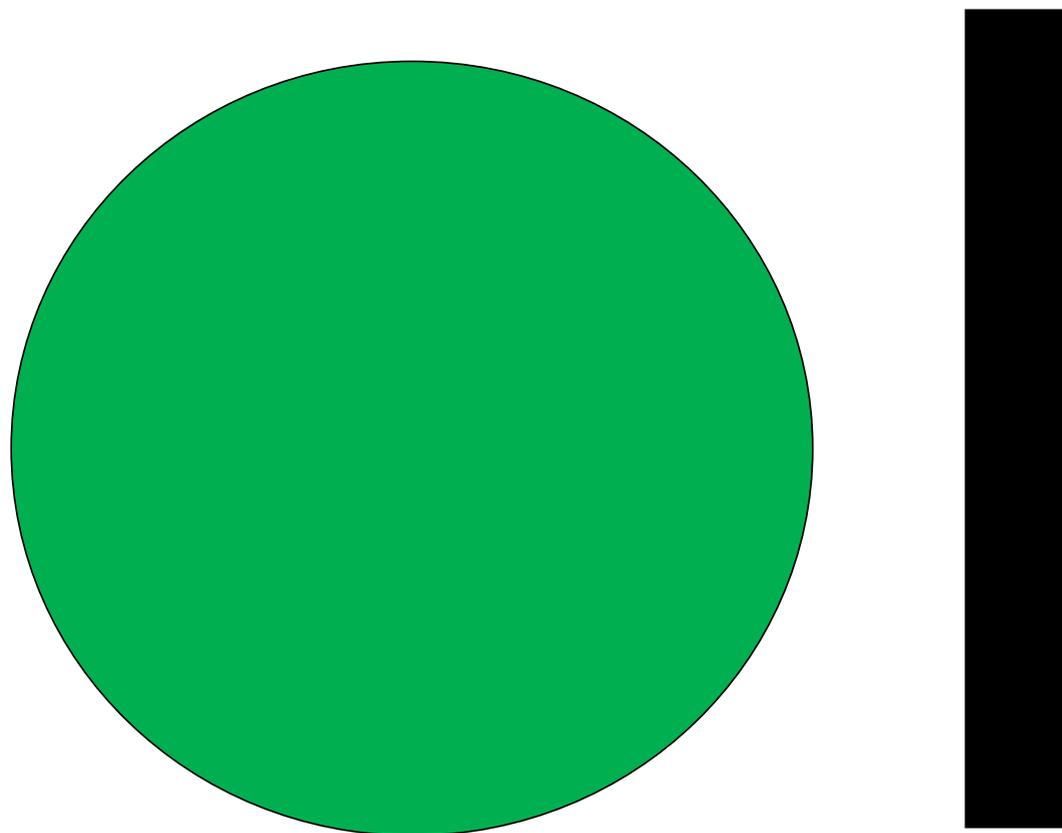


Figura 6: Cartel luz verde

Nota: Elaboración propia

ANEXO IX

"El sol aparecía en el cielo como un gran aro calentándolo todo, daba los buenos días a los animales y a las plantas que vivían contentos y felices allí lejos, donde están la laguna y el pantano.

- "Buenos días, ¡querido sol!", contestaban a coro todos los animales al ver el sol cruzar el firmamento: la tortolita con un viraje de sus ojos, la mariposa abriendo y cerrando sus alas, el pato entrando una y otra vez en el agua, el conejito escondiéndose temeroso tras los espesos árboles.

Todos ellos iban y venían en su diario quehacer, menos la cotorrita Tita, que no le hacía caso a nadie, ni a su mamá cotorra, ella quería solo hacer lo que le venía en gana.

Un día en que el cielo estaba encapotado con grandes nubarrones, y a punto de caer una torrencial lluvia, Tita muy adormada con sus plumas rojas y verdes, un gran collar en su cuello y en una de sus alas un brillante bolso, se disponía a salir.

Al verla así su mamá le preguntó: - "¿A dónde vas Tita? No puedes salir sin pedirme permiso, yo siempre tengo que saber dónde estás, porque eres pequeña aún y corres peligro en el monte. Además, mira al cielo, va a caer un gran aguacero y si te mojas te vas a resfriar".

- "Yo no me voy a enfermar, mamá porque yo soy una cotorrita muy fuerte y saludable. Además, son ideas tuyas, no va a caer una sola gota de lluvia, verás como el viento se la lleva."

Al cabo de un rato, Tita, en el menor descuido de su madre, partió sin hacerle caso.

Cada vez que Tita salía a pasear tan bonita, todos los animales decían "¡Qué cotorrita más linda y graciosa!" y Tita siempre respondía entornando sus ojos y mirando su cola verde oscura y verde clara con un acento de gracia.

Y tanto le gustaban esos halagos que no dejaba de hacer estos paseos todos los días, quisiera o no su mamá.

Aquel día se le acercó la mariposa. Batiendo sus alas, le dijo:

- "El día está nublado y lloverá seguramente, yo te aconsejo que no salgas"

Tita le contestó - "eso mismo dice mi mamá, pero yo no lo creo" - y echó a andar.

No había caminado mucho y al pasar por la laguna el pato sacó la cabeza y le dijo: - "Cuac, cuac, Señorita cotorra. Si llueve y crece la laguna no podrás cruzar cuando regreses de tu paseo."

- "Pero qué pato más atrevido"- contestó malhumorada Tita, - "Mira que decirme a mí que no podré cruzar ¿Quién le habrá dado autorización para decirme esto?"-

El pato contestó - "Pues vete. Allá tú si no quieres hacerme caso."-

Pero Tita, sin contestar nada, giró su cabeza y siguió caminando.

Luego, detrás de un árbol salió el conejito que, asustado, le dijo: - "¿Cómo te atreves a salir con un día así? ¿No ves que va a caer una gran tormenta y no vas a poder regresar a tu casa?"-

Tita contestó - "¡No quiero más recomendaciones! ¡Yo hago lo que quiero y no tengo que hacerle caso a nadie, ni a mi madre!"-

Y efectivamente, Tita se fue meneando más la cola, parando la cabeza como el bambú que crecía en las aguas de la laguna.

Pero, tal y como le habían anunciado los compañeros y su mamá, empezó la tormenta, y la lluvia arremetía tanto que Tita se asustó, y con voz lastimera decía: - "¡Ay de mí! ¡Ay de mi collar y de mi brillante bolso!" ¡Ay de mis plumas!"-

Y la desobediente cotorrita, mientras más llovía más asustada se ponía, y con todas sus plumas mojadas estaba hecha una calamidad.

Mientras tanto, su madre desesperada, buscaba a Tita. Los animales le informaron que ella había salido y esto aumentó más su preocupación.

La laguna crecía y las aguas desbordadas obligaron a los animales a subir a lugares altos.

La corriente era cada vez mayor, todo se había inundado, Tita divisó un madero que flotaba en el agua y se subió a él para no ahogarse y así estuvo varios días hasta que se calmó la tormenta, pero ya la corriente la había arrastrado muy lejos de su casa

Cuando escampó se encontraba sola en un paraje desconocido, pero sus compañeros pensando en los apuros y el peligro que corría Tita, se organizaron y la buscaron por todos lados. Finalmente la encontraron, toda mojada, sin collar, ni bolso y temblando de frío.

Ya en su casa, Tita juró a su madre y a todos sus amigos que nunca más sería desobediente."

Figura 7: La cotorrita desobediente. Guía del niño (2021)

Preguntas:

- ¿Consideras que Tita es desobediente?

- ¿Qué debe de hacer una persona obediente?
- ¿Eres obediente? ¿Por qué?

Critica la actitud de Tita, enfatizando en las consecuencias de su desobediencia, y el alto precio que pagó por no hacer caso a su madre y a sus compañeros. Aclara que a Tita le podía haber sucedido algo peor por desobedecer y hacer algo muy peligroso para ella.

ANEXO X

Bloque II: Vocabulario de campos semánticos.

Sesión 2

En esta sesión, vamos a trabajar:

Actividad 1: Emparejemos los animales.

Para trabajar este objetivo, en nuestra pantalla aparecen diversos bloques de vocabulario con los que podemos trabajar. En este caso, para esta sesión, nos centraremos en dos de ellos, los animales y las partes del cuerpo.



Nota: Elaboración propia

Figura 8: Vocabulario de campos semánticos.

Actividad 1: Emparejemos los animales.

Comenzamos por los animales. En la pantalla, aparecen todas las fichas, el niño debe buscar las parejas iguales. De esta manera trabajamos la capacidad de emparejar iguales. A su vez, cuando tengamos las dos parejas hacemos preguntas al niño, ¿Qué

animal es?, ¿Qué color tiene?, ¿Cuántas patas tiene? Así, trabajamos el vocabulario de los animales, los colores y los números.

Cuando acabemos el juego, realizamos la señal de “se acabó” mientras decimos: “se acabó”. De esta manera, hacemos que entienda cuando se acaba una actividad.

← 🏠 *Emparejemos los animales*

← 🏠 *Emparejemos los animales*



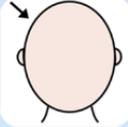
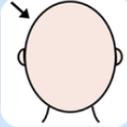
Nota: Elaboración propia

Figura 9: Emparejemos los animales.

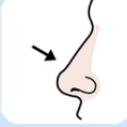
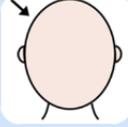
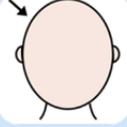
Actividad 2: Emparejemos las partes del cuerpo.

Finalizamos la sesión con las partes del cuerpo. Al igual que en la actividad anterior, en la pantalla aparecen todas las partes del cuerpo y el niño debe emparejarlas. Igualmente, realizaremos preguntas como: ¿Qué parte del cuerpo es?, ¿Cuántas manos tenemos?, ¿De qué color son tus ojos?, ¿Y los míos?; para ampliar el vocabulario del niño.

  **Emparejemos las partes del cuerpo**

  **Emparejemos las partes del cuerpo**



Nota: Elaboración propia

Figura 10: Emparejemos las partes del cuerpo.

Sesión 3

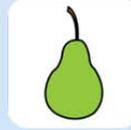
En la sesión realizaremos las mismas actividades que en sesión anterior, pero con categorías de vocabulario diferentes, en este caso nos centraremos en las frutas y la ropa.

Actividad 1: Emparejemos las frutas.

Comenzamos por la fruta. De igual modo, en la pantalla aparecen todas frutas y el niño debe emparejarlas. Le realizamos preguntas como: ¿De qué color es?, ¿Cómo se llama esta fruta?; para ampliar su vocabulario.

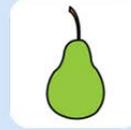
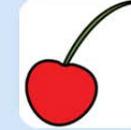
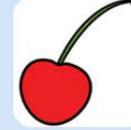
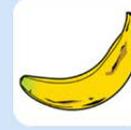
← 🏠

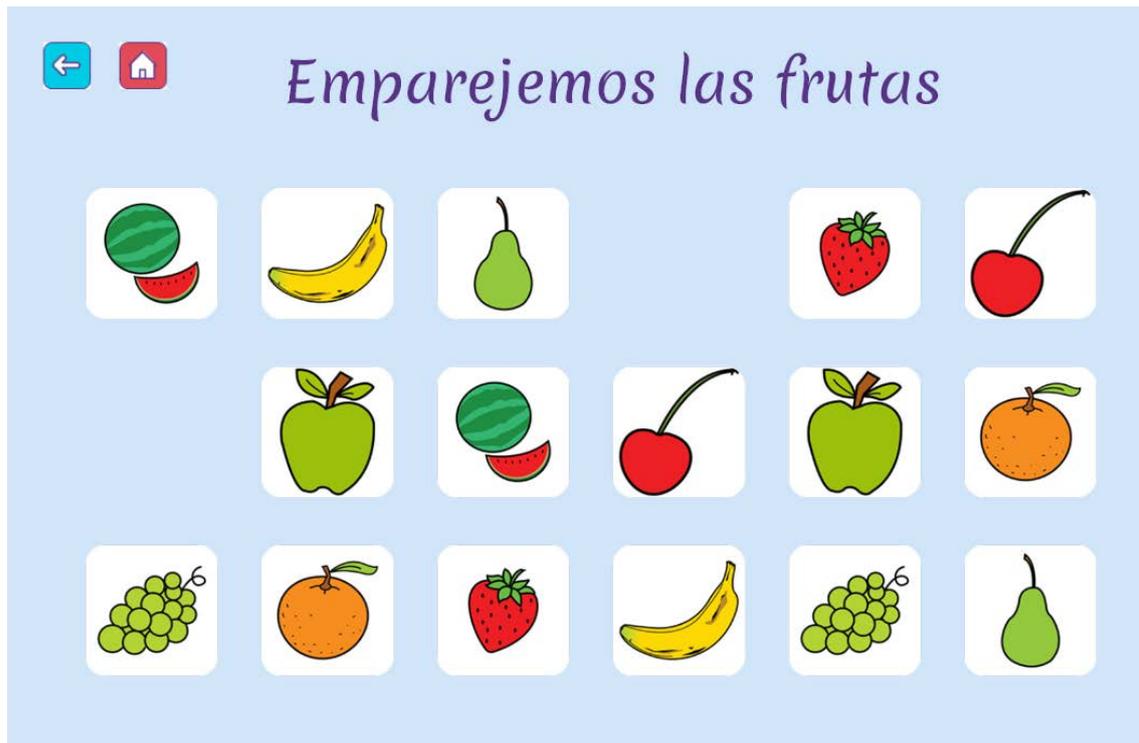
Emparejemos las frutas

← 🏠

Emparejemos las frutas



Nota: Elaboración propia

Figura 11: Emparejemos las frutas.

Actividad 2: Emparejemos la ropa

Terminamos con la ropa, aparecen en la pantalla las imágenes y debe emparejarlas. Le realizamos preguntas del estilo: ¿Cómo se llama esta ropa?, ¿De qué color es?, ¿En qué parte del cuerpo se pone?

Emparejemos la ropa

Emparejemos la ropa



Nota: Elaboración propia

Figura 12: Emparejemos la ropa.

Sesión 4

En esta sesión trabajaremos los mismos objetivos que en las dos sesiones anteriores, pero con actividades distintas a las presentadas antes. Utilizaremos las siguientes actividades:

Actividad 1: Campos semánticos

En la pantalla aparecen diversas imágenes que forman parte de diferentes campos semánticos. El niño debe colocar cada imagen en su campo correspondiente. A la vez que coloca cada imagen se le hacen preguntas como: ¿De qué color es?, ¿para qué sirve?, ¿vive en el agua o en la tierra? en función del tipo de imagen que sea.

← 🏠

¿En qué grupo está?



← 🏠

¿En qué grupo está?



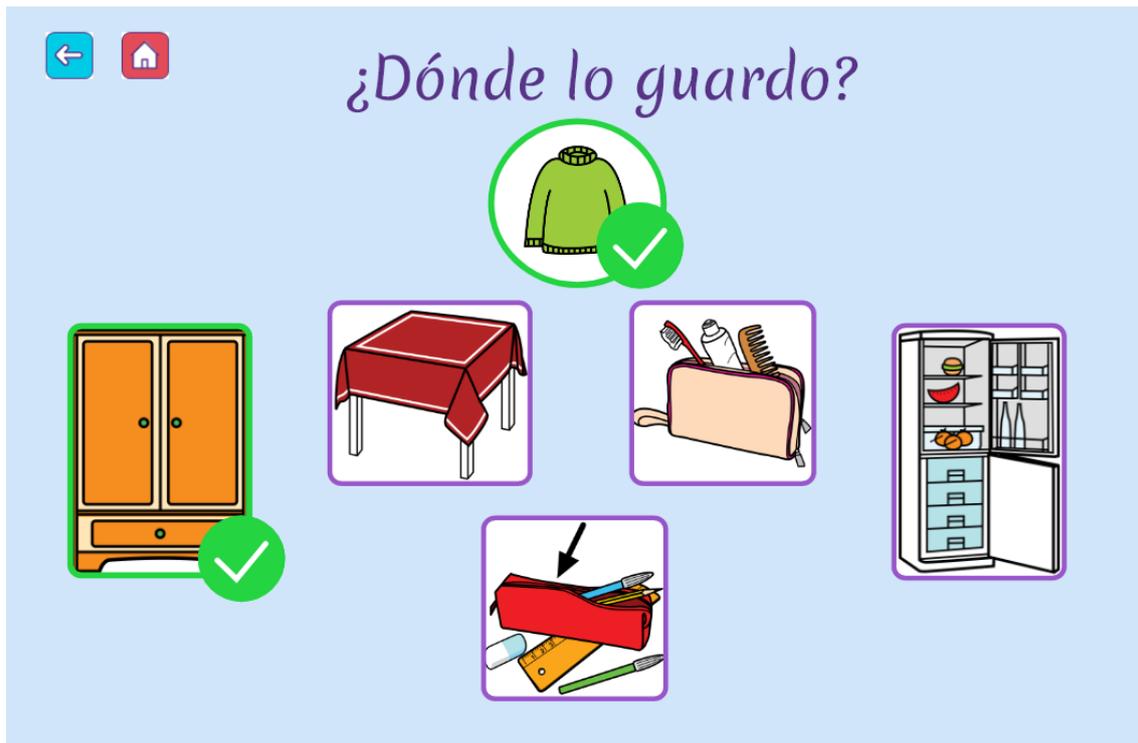
Nota: Elaboración propia

Figura 13: ¿En qué grupo está?

Actividad 2: ¿Dónde lo guardo?

El niño debe colocar cada uno de los objetos que aparecen en las imágenes en su lugar correspondiente: armario, mesa, neceser, nevera y estuche.





Nota: Elaboración propia

Figura 14: ¿Dónde lo guardo?

Bloque III: Género y número

Sesión 5

Actividad 1: Contemos la historia

Centramos la sesión en una actividad en la que el niño debe de contar una historia, de esta manera, se afianza la utilización correcta de la concordancia género y número además de evitar realizar inversiones pronominales, todo esto de manera espontánea. En la pantalla aparecen imágenes con distintas situaciones cotidianas, el niño debe de ir describiendo qué está sucediendo en la imagen. Tras la descripción de la imagen, le haremos preguntas del tipo: ¿Quién?, ¿Cómo está? y ¿Por qué? que debe de ir respondiendo.



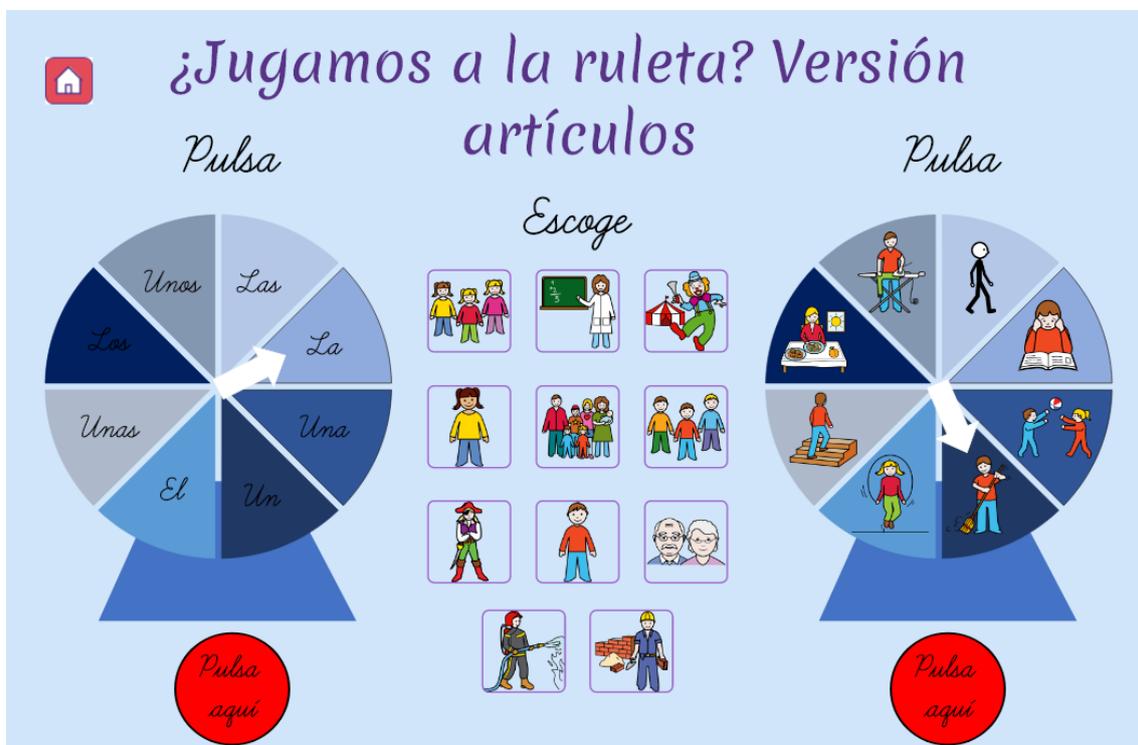
Nota: Elaboración propia

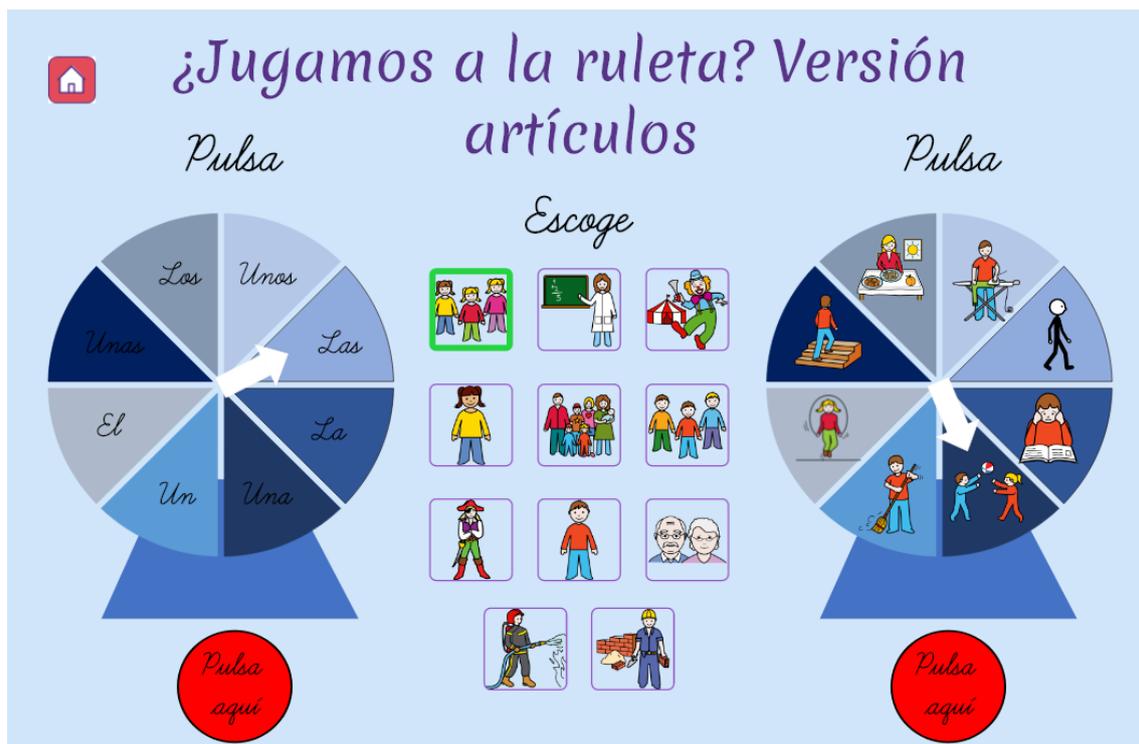
Figura 15: Contemos la historia

Sesión 6

Actividad 1: ¿Jugamos a la ruleta? Versión artículos

En la primera actividad nos centraremos en los artículos. En la pantalla aparecen una primera ruleta donde va a obtener un artículo, tras ello, escogerá la imagen que puede corresponder a ese artículo (son sustantivos como niños, maestra, abuelos, niña...). Finalmente, pulsa la segunda ruleta donde le va a salir una acción. Con esos tres elementos: artículo, sustantivo y verbo, debe de formar una frase.



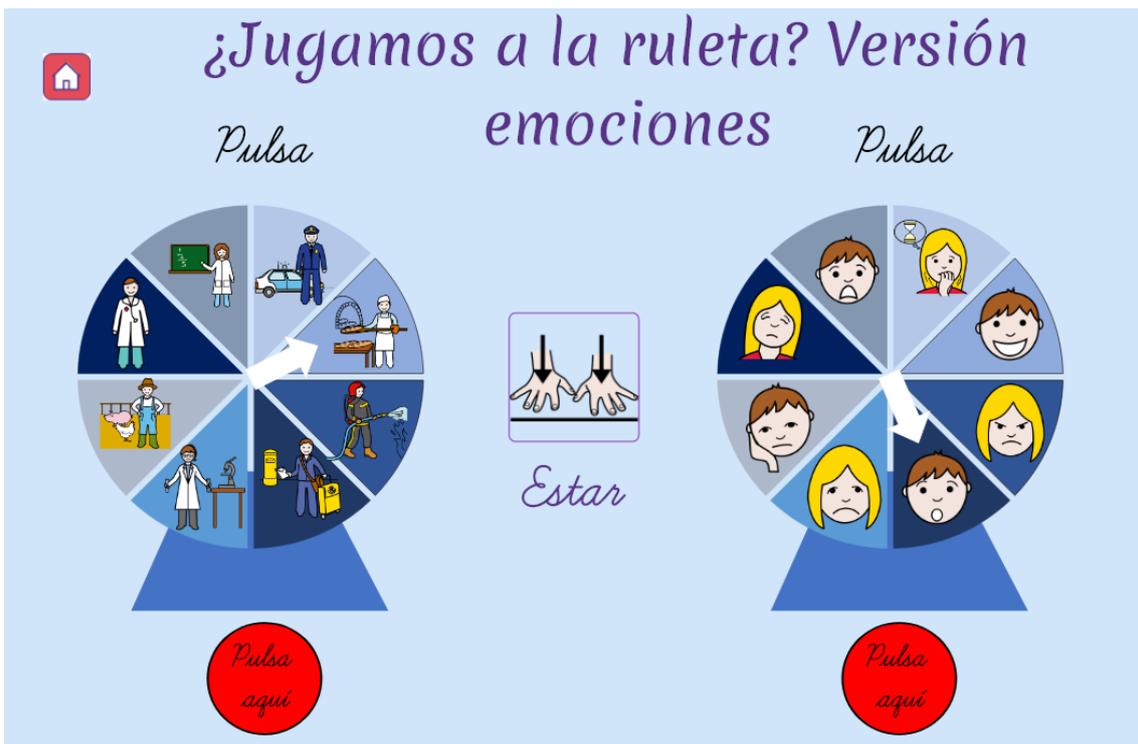
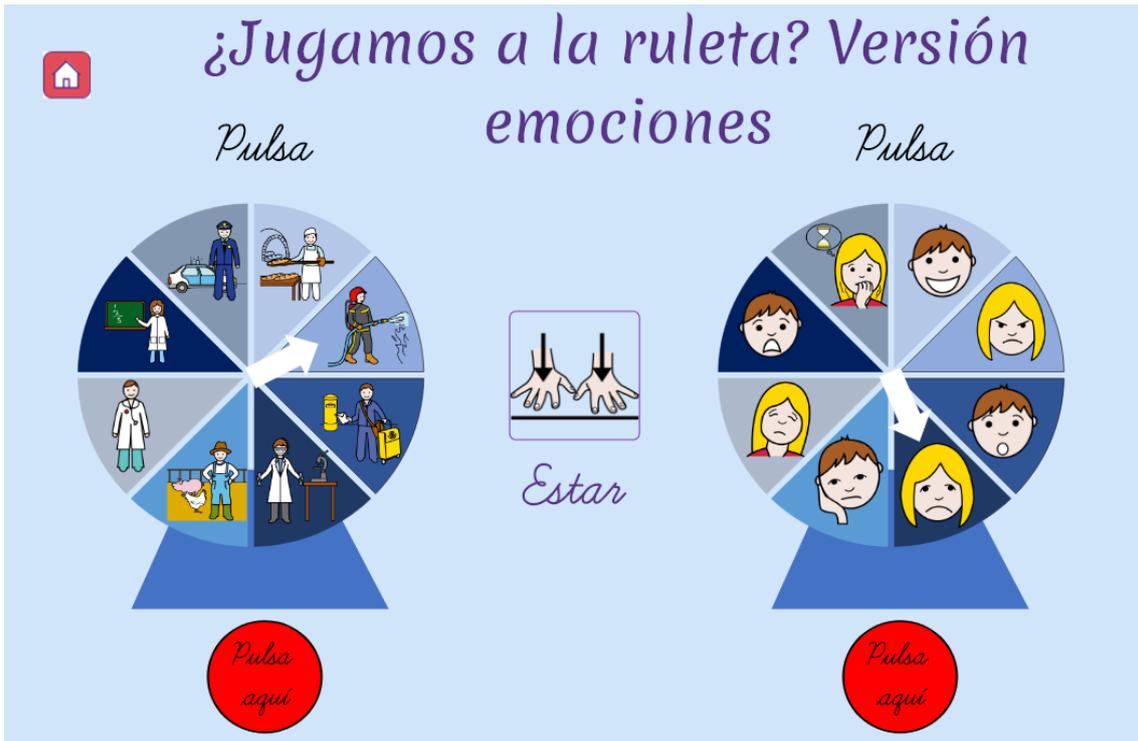


Nota: Elaboración propia

Figura 16: Ruleta de los artículos

Actividad 2: ¿Jugamos a la ruleta? Versión emociones

En la segunda actividad, aparecen dos ruletas, la primera son diferentes personajes mientras que la segunda son emociones. Con lo que haya salido en cada una de las ruletas, el niño debe elaborar una frase con el verbo estar. Ejemplo: “El panadero está sorprendido.”



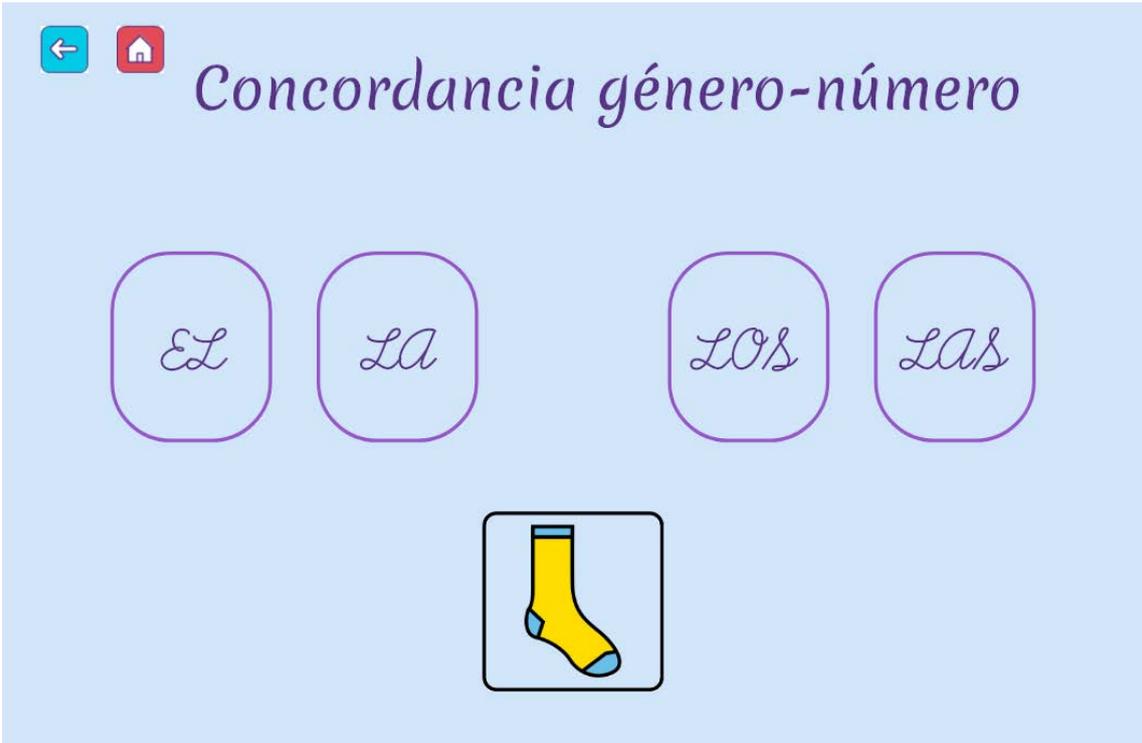
Nota: Elaboración propia

Figura 17: Ruleta de las emociones

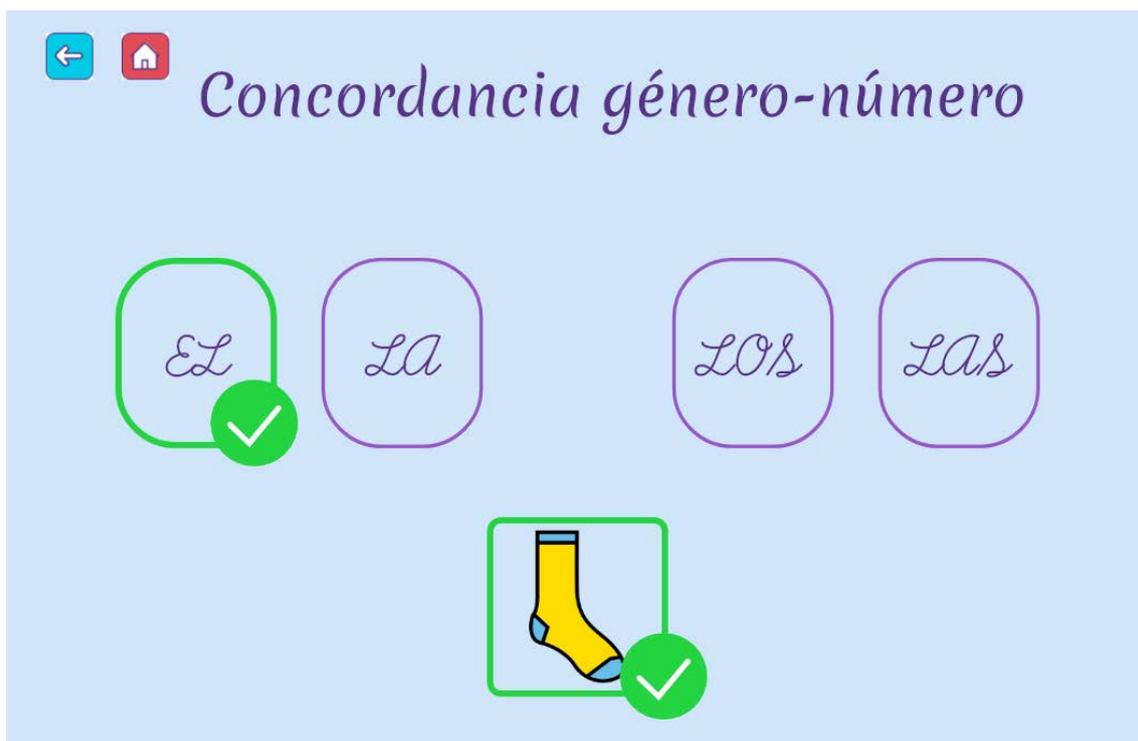
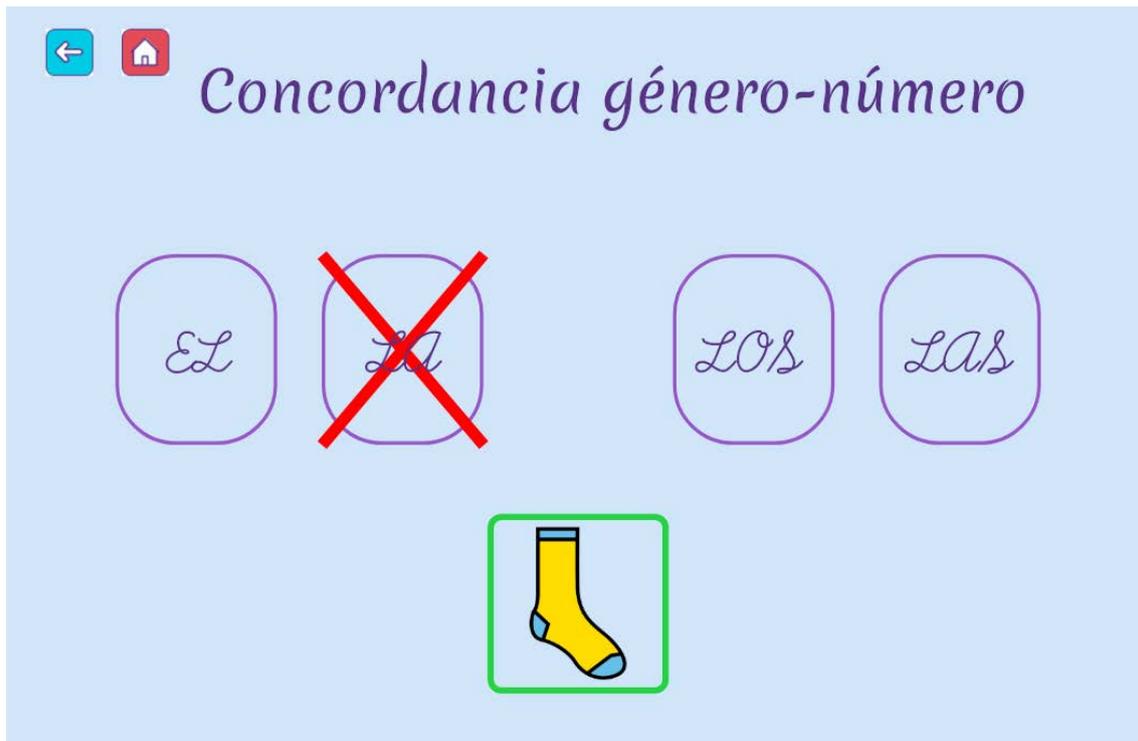
Sesión 7

Actividad 1: Concordancia artículo-género y número

En la primera actividad de esta sesión trabajaremos la concordancia género-número. En la pantalla aparecerán imágenes las cuales vamos a completar con la, el, los, las.



The screenshot shows a digital interface with a light blue background. At the top left, there are two navigation icons: a blue square with a white left-pointing arrow and a red square with a white house icon. To the right of these icons, the title "Concordancia género-número" is written in a purple, cursive font. Below the title, there are four rounded rectangular boxes with purple outlines, each containing a Spanish article in a cursive font: "EL", "LA", "LOS", and "LAS". In the center of the screen, below the articles, is a square box with a black border containing a yellow sock with a blue cuff and toe patch.



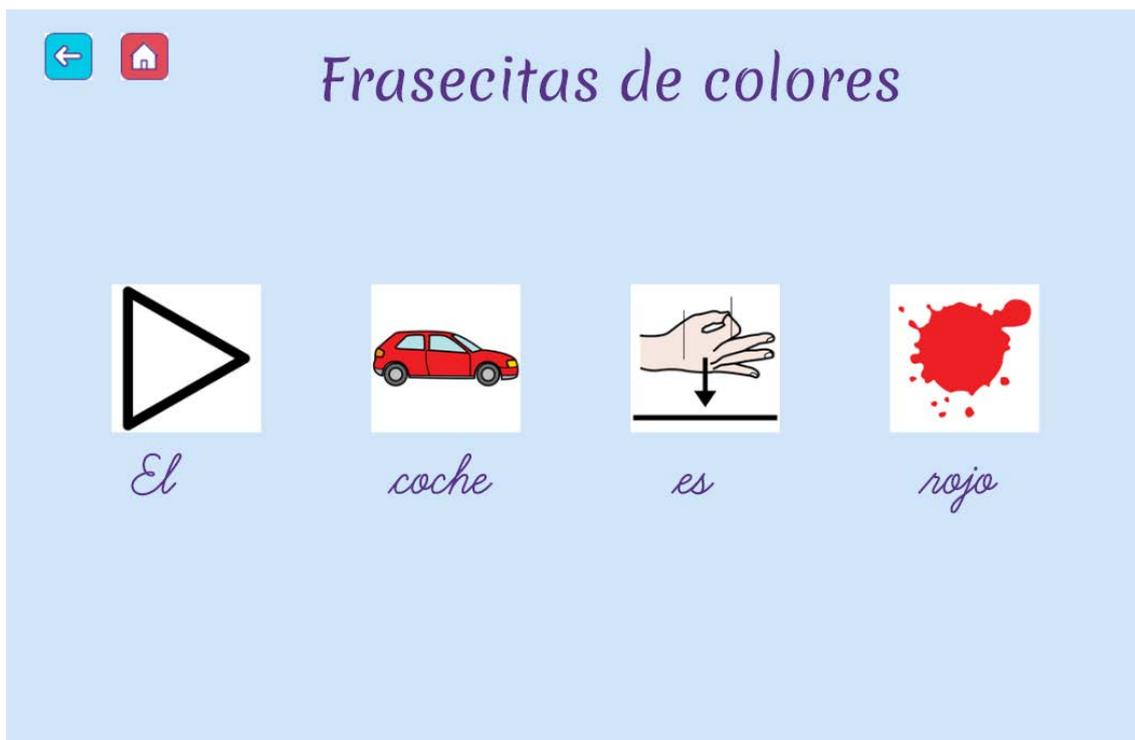
Nota: Elaboración propia

Figura 18: Concordancia artículo-género y número

Actividad 2: Frasecitas de colores

La segunda actividad consiste en crear frases utilizando el vocabulario de los colores. En la pantalla van apareciendo imágenes de objetos de diferentes colores. El niño debe de hacer una frase con ellos utilizando de manera correcta la concordancia género-número. Ejemplo: “El coche es rojo”





Nota: Elaboración propia

Figura 19: Frasecitas de colores

Sesión 8

Actividad 1: Absurdos

En la pantalla se presentan diferentes enunciados, con apoyos visuales, el niño debe discriminar si el enunciado tiene lógica o es un absurdo. A su vez, al leer los diferentes enunciados reforzamos la concordancia género-número.



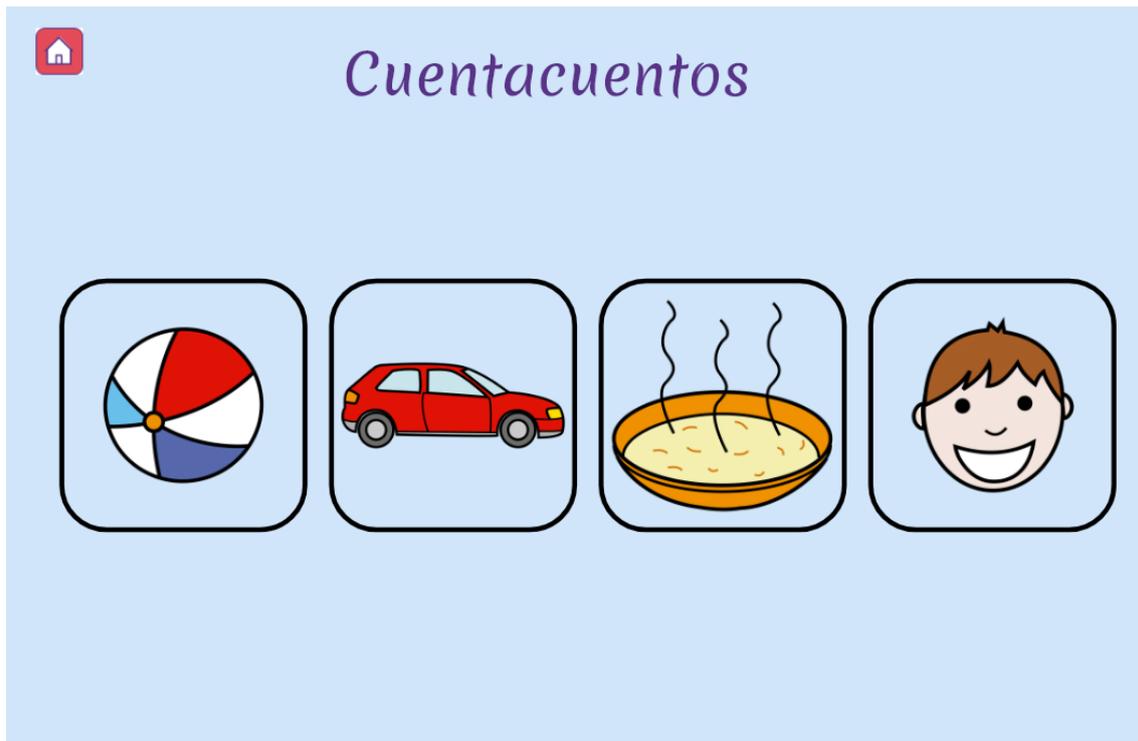
Nota: Elaboración propia

Figura 20: Absurdos

Actividad 2: Cuentacuentos

La segunda actividad consiste en crear frases a partir de las imágenes que salen en los dados. En la pantalla van a aparecer cuatro dados, uno en el que hay medios de transporte, otro con emociones, otro con una comida y por último uno en el que hay diferentes objetos como una pelota, unas gafas etc. El niño lanza los dados y debe comenzar a formar frases para contar una historia con ellos.





Nota: Elaboración propia

Figura 21: Cuentacuentos

Bloque IV: Responder a órdenes sencillas

Sesión 9

Actividad 1: Juguemos al dado

En esta actividad aparecerá un dado de colores en la pantalla. El niño hará girar el dado y debe coger una de las tarjetas del color que le ha salido. Las tarjetas contienen diferentes órdenes y preguntas que el niño debe responder. Las tarjetas están divididas en:

– ¿Cómo hace este animal? - Color azul. Ejemplo: “¿Cómo hace la vaca? Imita a la vaca”

– ¿Qué come este animal? - Color rojo. Ejemplo: “¿Qué come el mono? Dime qué come el conejo”

– Preguntas personales- Color rosa. Ejemplo: “Di el nombre de tu mamá.”

– Motricidad gruesa- Color amarillo. Ejemplo: “Salta tres veces”

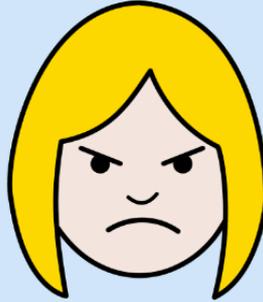
- Emociones- Color verde. Ejemplo: “Pon cara de enfadado”
- Búsqueda- Color naranja. Ejemplo: “Busca algo de color rojo y señálalo”





Juguemos al dado

*Pon cara de
enfadado*



Juguemos al dado

*Salta tres
veces*





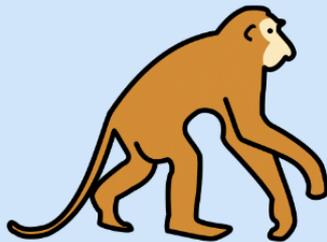
Juguemos al dado

*Di el nombre de tu
mamá*



Juguemos al dado

*¿Qué come
el mono?*





Nota: Elaboración propia

Figura 22: Juguemos al dado

Actividad 2: Juego del semáforo

En este juego nos colocamos de pie y le decimos al niño que nosotros somos un semáforo. Cuando levantemos el cartel verde podrá avanzar y mientras que levantemos el cartel rojo deberá permanecer parado. Comenzamos el juego y vamos levantando el cartel a la vez que decimos: “Luz verde”, “Luz roja”. En el anexo número VIII podemos encontrar los carteles correspondientes.

Sesión 10

Actividad 1: Oca de las órdenes

En la pantalla aparece el juego de la oca, pero con órdenes. Lanzamos los dados y debemos realizar la orden en la que caigamos.

La oca de las órdenes

Pulsa

Levántate y salta tres veces

Abre la boca y tócate la nariz

Sopla muy fuerte

Escóndete detrás de la puerta

Tócate la cabeza

Sopla muy fuerte

Mueve las brazos

Apaga la luz

Abre la boca y tócate la nariz

Choca esos cinco

Frota tu barriga

Lanza un beso al aire y di adiós con la mano

Da tres vueltas a la mesa

Haz como que masticas un bocadillo

Tócate un ojo y un pie

Tócate un ojo y un pie

La oca de las órdenes

Toca

Levántate y salta tres veces

Abre la boca y tócate la nariz

Sopla muy fuerte

Escóndete detrás de la puerta

Tócate la cabeza

Sopla muy fuerte

Mueve las brazos

Apaga la luz

Abre la boca y tócate la nariz

Choca esos cinco

Frota tu barriga

Lanza un beso al aire y di adiós con la mano

Da tres vueltas a la mesa

Haz como que masticas un bocadillo

Tócate un ojo y un pie

Tócate un ojo y un pie

La oca de las órdenes

Levántate y salta tres veces

Abre la boca y tócate la nariz

Sopla muy fuerte

Escóndete detrás de la puerta

Tócate la cabeza

Tócate un ojo y un pie

Sopla muy fuerte

Haz como que masticas un bocadillo

Mueve las brazos

Da tres vueltas a la mesa

Lanza un beso al aire y di adiós con la mano

Frota tu barriga

Choca esos cinco

Abre la boca y tócate la nariz

Apaga la luz

●

La oca de las órdenes

Levántate y salta tres veces

Abre la boca y tócate la nariz

Sopla muy fuerte

Escóndete detrás de la puerta

Tócate la cabeza

Tócate un ojo y un pie

Sopla muy fuerte

Haz como que masticas un bocadillo

Mueve las brazos

Da tres vueltas a la mesa

Lanza un beso al aire y di adiós con la mano

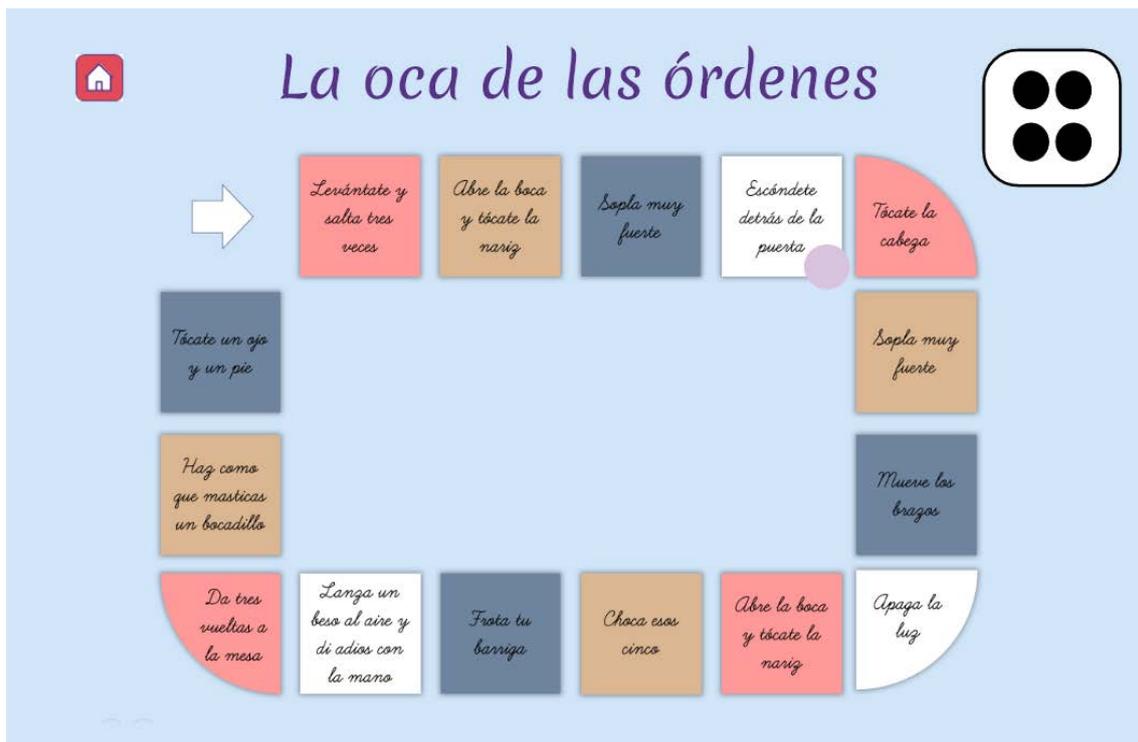
Frota tu barriga

Choca esos cinco

Abre la boca y tócate la nariz

Apaga la luz

● ●



Nota: Elaboración propia

Figura 23: La oca de las órdenes

Actividad 2: El cuento de la obediencia

Leemos al niño el cuento del anexo número IX y le realizamos las preguntas correspondientes.

ANEXO XI

Tabla 6

Evaluación de los objetivos.

INDICADORES	ESCALA DE ESTIMACIÓN			
	0: Nunca	1: Algunas veces	2: Casi siempre	3: Siempre
Asocia diferentes elementos con su pareja.				
Es capaz de comprender un horario secuencial.				
Es capaz de seguir un sistema de izquierda a derecha.				
Es capaz de entender el concepto “se acabó”.				
Respeto los turnos de espera.				
Posee un nivel básico de vocabulario de al menos 50 palabras.				
Realiza frases coordinando género y número				
Intenta no realizar inversiones pronominales.				
Responde a órdenes generales.				

Nota: Elaboración propia

Tabla 7

Evaluación del programa (Vélez, 2017).

INDICADORES	AUTOEVALUACIÓN DOCENTE			
	0: Nunca	1: Algunas veces	2: Casi siempre	3: Siempre
Los objetivos del programa han sido alcanzados.				
Las actividades realizadas han sido las adecuadas.				
Las actividades se adecuan a la temporalización establecida.				
Los contenidos han sido los adecuados.				
Los recursos utilizados han facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
Las estrategias metodológicas han sido eficaces para el desarrollo del programa.				
Los criterios e instrumentos de evaluación han sido adecuados.				