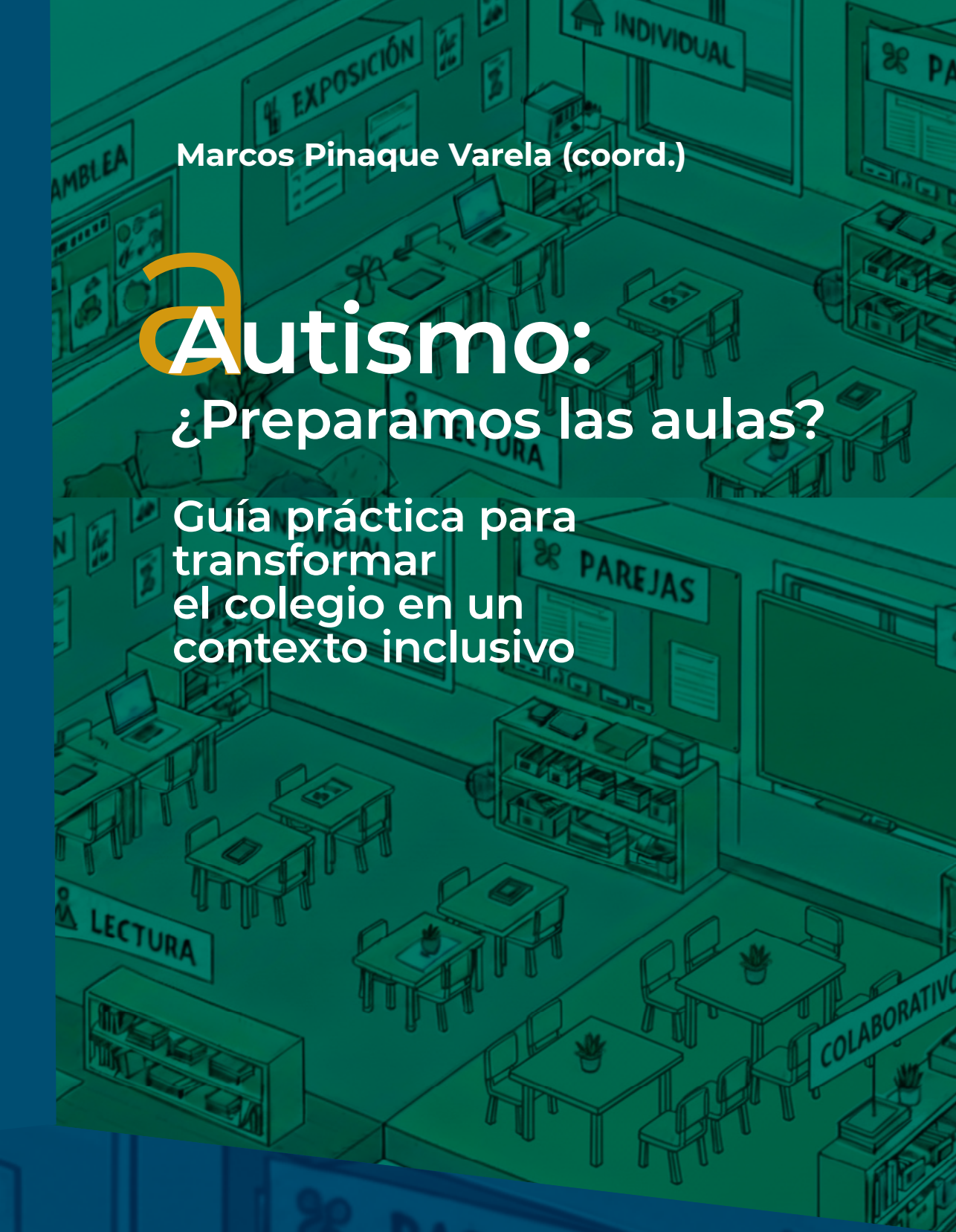
Marcos Pinaque Varela (coord.)

Autismo:
¿Preparamos las aulas?

Guía práctica para transformar el colegio en un contexto inclusivo



Octaedro Editorial

Autismo: ¿Preparamos las aulas?

Guía práctica para transformar el colegio en un contexto inclusivo

Marcos Pinaque Varela (coord.)

Autismo: ¿Preparamos las aulas?

Guía práctica para transformar el colegio en un contexto inclusivo

Octaedro

Colección Horizontes-Educación

Título: *Autismo: ¿Preparamos las aulas? Guía práctica para transformar el colegio en un contexto inclusivo*

Proyecto financiado por las asociaciones «Un paso máis» y «Paseniño». Así como por las empresas Lires Cons, Juan Lago Construcciones y Pinturas Ceecolor, junto con la colaboración de Emilia Trillo Lojo.

Primera edición: noviembre de 2026

© Marcos Pinaque Varela (coord.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S. L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ISBN: 978-84-1079-414-6

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Agradecimiento

A Jesús Rodríguez, impulsor de este proyecto
y acompañante a cada paso.
Gracias.

Autorías

La participación de todas las autorías ha sido completamente desinteresada, en consonancia con el carácter altruista y comunitario de este proyecto. Agradecemos enormemente su dedicación y profesionalidad, su compromiso social y la cercanía con la que han compartido su experiencia.
GRACIAS



Autorías.

Sumario

Prólogo 11
M.ª Montserrat Castro Rodríguez

Introducción 15
Marcos Pinaque Varela

1. Estructuración temporal 18
Paula Carreiro Prieto

2. Estructuración espacial 29
María del Carmen Mora Domínguez

3. Estructuración de Actividades 38
Rita Reza Losada

4. Flexibilidad cognitiva 51
Teresa Andrade Robles y Sira Cereviño Carro

5. Apoyos visuales 60
ARASAAC (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa)

6. Socialización 71
Verónica Antúnez González

7. Educación respetuosa 82
Silvina Lema Fernández

8. Técnicas específicas 91
Daniel Blanco Carpente

9 Diseño Universal para el Aprendizaje en el Trastorno del Espectro Autista . . . 100
Rosa Ana Pazos González

10. Organización inclusiva del aula . . . 114
Rosa Ana Pazos González

11. Trabajo colaborativo entre tutora y especialista . . . 125
Seyla Ballesteros Andújar

12. La atención educativa al alumnado autista: coordinación externa . . . 135
Ana Parada Gañete

13. Inteligencia Artificial . . . 144
Silvia López Gómez y Marcos Pinaque Varela

14. Recursos digitales para alumnado con trastorno del espectro autista y cómo emplearlos . . . 154
Pablo Gayo Pérez y Ana Rodríguez Guimeráns

15. Día a día . . . 162

16. Reflexiones y testimonios . . . 170

17. Recursos complementarios para una mejor comprensión del trastorno del espectro autista . . . 180
Ana Rodríguez Guimeráns y Pablo Gayo Pérez

18. Conclusión . . . 188
Marcos Pinaque Varela

Bibliografía . . . 190

Índice . . . 191

Prólogo

M.ª Montserrat Castro Rodríguez

Escribir un prólogo para un libro, es un halago al mismo tiempo que un reto no siempre fácil de alcanzar. ¿Qué puedo decir? Prologar el libro «Autismo, ¿preparamos las aulas?», lo interpreto como una oportunidad para expresar mi opinión y el sentimiento que me produce desde la perspectiva docente, científica e investigadora, pero también como miembro de una comunidad educativa que piensa que una escuela inclusiva es posible y necesaria para toda la sociedad. La concepción de este libro por parte de Marcos Pinaque Varela nace desde el más hondo de los sentimientos profesionales y personales. Fruto de su experiencia personal, profesional e investigadora, desde el punto de vista individual —pero también colectiva como miembro de grupos profesionales y personales de los que forma parte—, emerge la necesidad de una obra que contribuya a la búsqueda de una escuela más justa y equitativa, más respetuosa con la infancia y con el ser humano en general.

Si me dicen cuál es una de las imágenes que me gusta en relación con mi profesión y con mi faceta como madre, es ver como un niño o una niña va feliz a la escuela. Siempre soñé con una escuela en la que toda la comunidad va porque se siente feliz de ir, más allá de una legislación que lo impone. Una escuela en la que toda la comunidad se siente feliz de aprender; feliz de compartir con otros y otras experiencias y vida; feliz de reconocer como la escuela es un lugar de encuentro entre personas que aprenden juntas superando los retos del aprender para sentirse bien y de forma altruista, para crecer como persona y como sociedad... Y un largo etcétera. No obstante, cada vez parece que este sueño se queda al alcance de menos niños y niñas, de maestros y maestras e incluso de familias... ¡Qué bien lo refleja Jean Cohen en su libro *Mamá no quiero ir al colegio*! Una realidad que es necesario revertir. Y con el reto de ayudar a mejorar, de acompañar, de motivar surge este libro que tiene entre sus objetivos, por una parte, dotar al profesorado de fundamentación teórica y práctica para favorecer el aprendizaje colectivo en un aula ordinaria donde conviven estudiantes con múltiples características, entre ellas con rasgos autistas; pero por otra parte, también tiene el reto de proporcionar a la comunidad educativa ejemplos de propuestas que le ayuden a compren-

der cómo el quehacer diario de la escuela está contribuyendo al desarrollo individual y colectivo, partiendo del principio de reciprocidad en el que toda persona aprende y enseña.

La escuela actual se encuentra con grandes retos que implican el reconocimiento de la diversidad humana. Retos no fáciles de abordar, sobre todo por las sinergias perversas de la sociedad en la que se encuadra, derivadas de los valores del neoliberalismo, el capitalismo, el patriarcado. Se detecta un fuerte repunte sectario donde los seres humanos son entendidos y comprendidos desde perspectivas homogeneizadoras que buscan la «rentabilidad social» y el malentendido criterio de «normalidad» de la educación, que alimentan las modas de clasificación de la persona en función de sus condiciones, características personales, procedencia o formas de entender la vida. Todo ello, en un contexto de masificación, de reducción de plantillas y de un discurso sesgado y discriminatorio basado en identificar la inclusión con «dejar» que estudiantes que *no cumplen* con los requisitos estandarizados y clasistas del sistema escolar y social, estén en las escuelas y aula ordinarias.

En este marco axiológico, epistemológico y curricular homogeneizador que condiciona una escuela poco flexible, viven las distintas etapas del sistema educativo cada vez más niños y niñas españolas, tras recibir una valoración o evaluación de autismo. Según el I Plan de Acción Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo 2023-2027**,** el IMSERSO tipifica 127.612 personas con una valoración oficial de grado de «discapacidad» por «trastorno del desarrollo». El Centro Español sobre el Trastorno del Espectro Autista (2024), cuantifica como autista al 1% de la población española (450.000). La Confederación de autismo de España destaca un incremento en una década, del 13,13% en etapas no universitarias.

Todo ello condiciona la gestión y las políticas educativas que orientan el día a día de los modelos pedagógicos y metodologías docentes que se desarrollan en las escuelas, sin olvidar, las expectativas y actitudes que se generan en las familias hacia sus descendientes, así como las funciones de la escuela en la educación de la infancia. Conscientes del valor real de las verdaderas aportaciones de un diagnóstico y la visibilización de la condición de autismo, la hemeroteca no deja de visibilizar situaciones de discriminación que sufren muchas personas por sus condiciones personales… ¿por qué?, en ocasiones, esas valoraciones, lejos de suponer un avance importante en la identificación de las características de cada estudiante, por el contrario, contribuyen a una clasificación que lleva a la estigmatización o al desarrollo de procesos educativos integradores o incluso segregadores.

En este contexto, familias y profesionales, destacan necesidad de desarrollar discursos y prácticas educativas inclusivas para todo el alumnado. Sobre todo, porque no se puede negar la existencia de controversia sobre cómo abordar la diversidad en las escuelas y que tiene su raíz en la conceptualización del autis-

mo, en las políticas y prácticas educativas. Para muchas de nosotras, hay una emergencia de transformar el sistema educativo y muchas de sus prácticas, lo que exige una reflexión profunda y una nutrida investigación sobre las demandas que emergen relacionadas con la reconceptualización de los elementos curriculares, la dotación de recursos, la superación de una visión mercantilista de la escuela, las competencias profesionales o la visión de la interseccionalidad como eje clave para un trabajo en la escuela globalizado...

La escuela y la educación obligatoria se han tenido que poner el apellido de inclusiva desde hace ya décadas. ¿Cómo es posible que la escuela obligatoria y oficial de los estados no sea en esencia inclusiva?, ¿Nos hemos olvidado de la ESCUELA como un agente esencial de socialización para contribuir al desarrollo integral de todo el alumnado y de la sociedad, sean cuales sean sus características, y con el reto de la transformación para conseguir una sociedad emancipada, justa y equitativa?... Las respuestas a la inclusión de cualquier persona, con o sin valoración autista, exige un trabajo complejo en el que todos los elementos del currículum y del sistema educativo promuevan un contexto de aprendizaje con propuestas coherentes donde todas las dimensiones de la persona se encuentren contempladas. Dada la complejidad de los procesos, la comunidad educativa necesita compartir y aportar experiencias basadas en fundamentos epistemológicos que parten de una visión interseccional del trabajo en las aulas. ¿Y qué nos aporta la interseccionalidad? La interseccionalidad en la escuela permite abordar el hecho educativo desde una perspectiva compleja con el fin de desarrollar un modelo pedagógico y el uso de metodologías de aula, donde se identifican las características individuales y colectivas como una oportunidad para crear contextos y experiencias de enseñanza y aprendizaje respetuosos con las distintas formas de aprender de cada persona. Esta interseccionalidad favorece la innovación y la creación de escuelas que abrazan la diversidad como un pilar que contribuye a desarrollar un modelo de escuela y práctica educativa, desde una mirada poliédrica, integradora de matices, de emociones, de miedos, de desafíos, de posibilidades, de estrategias y metodologías de aula, de identificación de los contenidos y objetivos a formular, de la integración de recursos educativos...

En este discurso se encuadra este libro. Cada capítulo que lo integra acompaña una sólida fundamentación teórica y formas de trabajar. Es un libro hecho por personas que conocen el día a día de la escuela y la investigación-acción-innovación se constituye como un elemento esencial para contextualizar las intervenciones. Se conjugan distintos tipos de metodologías activas, que a su vez integran materiales y estrategias de trabajo dentro del aula. Como trasciende en el libro, no podemos hablar de «condición autista», sino de «condiciones», lo que exige un alto grado de contextualización. No se trata de un libro de recetas, sino de un libro de ejemplos de usos, que, dependiendo del contexto, se podrán desarrollar de distinta manera.

Podríamos decir que el libro representa una orquesta, donde todos y cada uno de los capítulos y vídeos, aporta miradas y experiencias distintas, pero complementarias. Mucho de lo que aquí se dice «destinado a alumnado con autismo», será bien útil para el resto de los estudiantes. Cierto, que los fines de su implementación pueden ser muy distintos. La lectura de los distintos capítulos evoca a un alumnado que comparte aula ordinaria, donde cada docente «orquestea» un clima de aula y de centro, donde metodologías, estrategias, materiales, comunicación,... están orientadas a responder a la diversidad de características dentro del aula, romper la brecha de la accesibilidad al conocimiento, entender la organización y distribución del espacio y de las distintas actividades como elementos claves para facilitar el bienestar en el aula, a crear sinergias de participación activa, donde la contribución al aprendizaje es por parte de todas las personas participantes.

Nuestra gratitud y felicitación a todas las autorías por su generosidad, por compartir sus experiencias y reflexiones. Mi felicitación a Marcos por este nuevo proyecto y mi gratitud por hacerme copartícipe de él.

Introducción

Marcos Pinaque Varela

Aquel día en el recreo, un niño no quería jugar a polis y cacos. Los demás insistían en que jugara, pero él no encontraba sentido al juego. Me acerqué corriendo para perseguir a los cacos diciendo: ¡corre! ¿o no ves que somos calamares colosales persiguiendo cachalotes? La actividad cobró sentido para él. De repente en el mismo juego convivían polis y cacos con calamares y cachalotes.

Este libro nace de esos momentos. De la convicción de que, en las aulas, la verdadera transformación educativa no siempre llega de grandes discursos sino con pequeños gestos cotidianos que abren las puertas a la participación de todos y todas. Nace de la experiencia compartida de docentes, familias y personas autistas que entienden que la inclusión debe lucharse en cada rincón del aula. De la práctica diaria con el objetivo de ofrecer estrategias educativas que nos puedan servir en el día a día del aula.

Este libro nace también de una pregunta que muchos docentes nos hacemos: ¿cómo pasar de las ideas a la acción, de los conceptos a la práctica real en el aula?

A veces basta un gesto para abrir una puerta. Pero otras, para transformar de verdad lo que hacemos en el aula, necesitamos entender con más profundidad los conceptos que usamos cada día.

En un examen ante la pregunta ¿qué es un río? la respuesta de dos alumnos fue la misma: una corriente continua de agua que empieza en las montañas y termina en el mar.

Sin embargo, los dos alumnos que la respondieron tenían experiencias muy diferentes. Dylan había visto el ancho del río Amazonas, había hecho deporte a las orillas del río Guadalquivir, visto el nacimiento de un riachuelo y visto la desembocadura del río Miño desde lo alto del monte de Santa Trega, había ido de pesca con su tía y comido de sus propias capturas, y había participado en labores de limpieza del río Ganges.

Susana solo había visto el vídeo que le puso la profe días previos al examen.

Los conceptos cobran sentido para cada uno de nosotros en función de nuestras propias experiencias. A veces nos quedamos en lo superficial y no ahondamos en su importancia o valía. Conceptos que manejamos habitualmente en la escuela, autismo, diversidad, estructuración, anticipación, apoyo

visual o flexibilidad cognitiva, entre otros muchos, tienen una profundidad inmensa que en ocasiones no terminamos de percibir.

Por ello, en este libro pretendemos acompañaros para que juntos podamos comprender la trascendencia de estos términos. Para cuando en un examen nos pregunten qué significa estructurar, anticipar o cómo trabajar la flexibilidad cognitiva nuestra respuesta tenga la misma profundidad que la de Dylan al definir qué es un río.

Lo que hace diferente a este libro no es solo su enfoque, sino la convicción compartida de que las ideas educativas cobran sentido cuando se ponen al servicio de la práctica cotidiana.

Por ello el reto no puede quedar en conocer la profundidad de los términos que empleamos, sino que estos cobran vida solo cuando somos capaces de llevarlos a la práctica.

Recuerdo las primeras veces que mis compañeros y yo escuchamos sobre autismo, pensar que cuando tuviéramos en el aula un niño autista bastaría con llenarla de pictogramas y ya estaría todo solucionado. En aquel momento era lo que entendíamos por necesidades de apoyo visual. Obviamente, cuando coloqué mis primeros pictogramas por el aula ningún niño les hizo ni caso. Con el tiempo, fui entendiendo —como muchos profes— que manejar bien ese concepto implica mucho más: entender qué son, saber introducirlos, enseñar a utilizarlos correctamente y acompañar en su uso en el día a día.

Esta experiencia resume la esencia de este libro: no se trata solo de conocer conceptos, sino de **convertirlos en estrategias prácticas y aplicables**.

Para ello con cada capítulo se ofrecen recursos, materiales educativos y videotutoriales que conforman un formato a medio camino entre un libro digital, una formación online y una guía de recursos.

Se presenta, por tanto, un libro que nace de la práctica diaria de maestros y maestras para ofrecer acciones para convertir el aula en un lugar donde niños y niñas se sientan más cómodos y tranquilos.

Además, el libro es en sí mismo una construcción con diversidad propia. Encontraréis diferencias en los términos, en las estructuras de los capítulos o en el diseño de los vídeos. No es un descuido, sino una elección consciente que respeta la voz de cada autor y autora. La uniformidad nunca fue sinónimo de inclusión.

Por eso, también en el uso del lenguaje hemos querido respetar la pluralidad de voces, de términos y de miradas. La diversidad no solo está en lo que decimos, sino también en cómo lo decimos.

Su carácter público y abierto habla de la implicación y compromiso de las autorías que en él colaboran.

Este libro quiere ser ese compañero que nos ayude a recordar que cada pequeño gesto de comprensión, de escucha y de esfuerzo cuenta. No pretende

dar todas las respuestas, sino ofrecer herramientas que permitan a cada niño y niña encontrar su lugar en el aula.

Lo que une estas páginas y a quienes escribimos en ellas es la certeza de que trasformar la escuela es un proyecto de actos cotidianos, de imaginación, atención y cuidado. Por ello en cada página de este libro encontrarás herramientas, materiales y estrategias concretas para la acción.

Cada calamar persiguiendo cachalotes, cada río observado desde distintas orillas y cada apoyo utilizado con sentido contribuye a una escuela más inclusiva. Quizás, como aquel día en el recreo, se trate de cambiar las reglas del juego para que todos podamos jugar. Cada profe que reflexiona, acompaña y transforma contribuye a que todos y todas participen en el juego.



Vídeo 0. Introducción.

1. Estructuración temporal

Paula Carreiro Prieto

1.1. Introducción

A lo largo del tiempo se ha podido comprobar, tanto desde la práctica diaria en las aulas como en la coordinación con familias y agentes externos, que la estructuración temporal es una estrategia fundamental para que el alumnado con autismo comprenda y gestione el tiempo de forma eficaz y respetuosa con su forma de procesar la información.

Este alumnado suele presentar desafíos relacionados con la noción de tiempo y la organización espacio-temporal. La incertidumbre ante lo que va a ocurrir, cuánto dura una actividad o cuándo se termina, puede generar ansiedad, desregulación o rechazo a la tarea. Por eso, contar con mecanismos que ayuden a **anticipar, organizar y secuenciar el tiempo** tiene un impacto positivo en su bienestar, su autonomía y su aprendizaje.

Establecer rutinas claras, predecibles y visuales **no es una sobrecarga**, sino una herramienta que permite generar seguridad. Cuando un alumno o alumna sabe qué tiene que hacer, cómo lo tiene que hacer y cuánto tiempo va a durar, **puede centrarse en aprender sin necesidad de estar constantemente descifrando el contexto**.

Este capítulo ofrece una guía práctica sobre cómo emplear estrategias y recursos que faciliten la comprensión del tiempo en el aula y en el centro educativo. Hablaremos de rutinas, temporizadores, agendas, horarios visuales y listas de tareas, entre otros apoyos. Todos ellos son útiles no solo para el alumnado con TEA, sino para todo el grupo, ya que permiten construir **una cultura de aula más clara, más autónoma y más amable** con la diversidad de formas de aprender.

1.2. ¿Qué significa estructurar el tiempo?

La estructuración temporal es una estrategia que consiste en representar el paso del tiempo y la secuenciación de las actividades de manera visual para favorecer la comprensión al alumnado con TEA o neurodivergente y facilitarles la gestión del tiempo en el aula, en las actividades comunes, en los períodos de ocio..., en definitiva, en toda la vida activa del centro educativo.

A simple vista, los centros educativos parecen ya estructurados temporalmente: tienen horarios fijos, timbres, sesiones ordenadas y recreos establecidos. Pero la realidad diaria en el aula es otra. La jornada está llena de interrupciones, cambios de ritmo, ajustes improvisados y decisiones espontáneas que, aunque justificadas, pueden generar confusión.

Por ejemplo, puede sonar el timbre para cambiar de clase, pero si un grupo está muy implicado en una tarea, el profesorado decide continuar. Otras veces se alarga el recreo porque el clima favorece el juego grupal. Este tipo de decisiones tienen valor pedagógico, pero también suponen una ruptura en la secuencia temporal esperada, lo que puede provocar ansiedad en parte del alumnado: ¿Cuándo acabamos la clase de matemáticas si ya sonó el timbre, pero seguimos trabajando?, ¿significa esto que voy a tardar más en salir al recreo y descansar?, y si salgo más tarde al recreo... ¿a qué hora me voy a ir a casa?

Estructurar el tiempo no significa volver rígida el aula. Significa **hacer visible el tiempo, anticipar los cambios y dar coherencia a lo que ocurre**. Y paradójicamente, una estructura clara permite mayor flexibilidad, porque los cambios se pueden representar, adaptar y comprender sin desorganizar al grupo.

1.3. ¿Por qué es importante la estructuración temporal?

La estructuración temporal es una herramienta clave para fomentar la autonomía, la comprensión del entorno y la autorregulación emocional en el alumnado. Aunque muchas veces se asocia exclusivamente al alumnado con autismo, su valor va mucho más allá: **también resulta altamente beneficiosa para estudiantes con TDAH, con altas capacidades, y, en realidad, para cualquier niño o niña que necesite claridad sobre lo que se espera de él o ella en cada momento**. Es, por tanto, una estrategia inclusiva, coherente con la filosofía del Diseño Universal para el Aprendizaje, que **mejora la experiencia educativa de todo el grupo**.

Dentro de nuestras aulas nos encontramos con multitud de casuísticas. Cada uno de nuestros niños y niñas tienen una mochila con la que debemos contar y a la que debemos dar respuesta a nivel emocional y a nivel curricular. Para ello tenemos que conocerlos y comprenderlos, pero ¿cómo poder hacerlo si es la primera vez que me enfrento a esta aula?, ¿de dónde parto si cada uno de mis alumnos/as es diferente y no he tenido tiempo aún de conocerlos, pero les tengo que dar una respuesta educativa adecuada?

Una buena forma de comenzar sería tener en cuenta que la mayor parte del alumnado neurodivergente y el alumnado autista en particular, tienen desafíos en las funciones ejecutivas. Estas son las «Capacidades mentales necesarias para formular metas, planificar la manera de lograrlas y llevar adelante ese plan de manera eficaz, mediante una conducta creativa y aceptada socialmente.» (Lezak, 1982, p. 281).

Para trabajar sobre ellas debemos centrarnos en:

- **Anticipar** (planificación de las tareas),
- **Detener** (inhibición ante estímulos),
- **Cambiar** (flexibilidad ante las modificaciones),
- **Supervisar** (monitorización y automonitorización del trabajo),
- **Responder** (velocidad de procesamiento) o
- **Mantener** (memoria operativa).

Para ello la estructuración temporal va a ser un pilar; ya que ayuda a desarrollar y favorecer estas funciones ejecutivas tan empleadas a diario y necesarias en el ámbito escolar.

Aquí es donde herramientas como **agendas visuales, horarios anticipadores o desgloses por pasos** se convierten en verdaderos aliados pedagógicos. Una agenda visual permite anticipar el orden de las actividades, afrontar mejor los cambios y visualizar la jornada completa. Un esquema por pasos hace visible lo que viene antes y después, lo que ayuda a alumnos con velocidad de procesamiento lenta o con dificultades de memoria operativa a no quedarse bloqueados. Estos apoyos no solo favorecen la ejecución de la tarea, sino que **reducen la ansiedad, aumentan el sentimiento de competencia y construyen un entorno donde el tiempo deja de ser una amenaza y se convierte en una herramienta comprensible**.

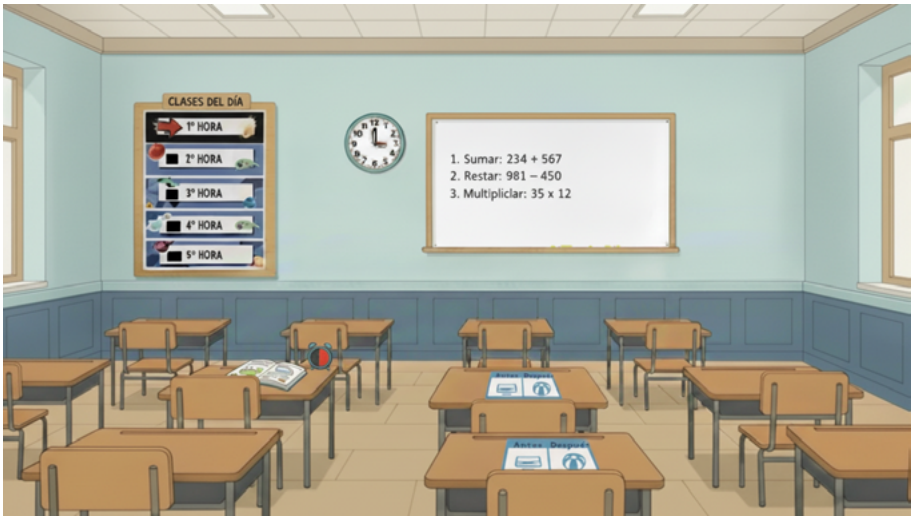


Figura 1. Aula con estructuradores temporales.

Estructurar el tiempo no es imponer rutinas rígidas, sino **dar forma visible a algo tan intangible como el paso del día escolar**. Y al hacerlo, estamos ofreciendo al alumnado algo más que organización: les damos confianza, previsibilidad y autonomía.

1.4. ¿Cómo puedo estructurar el tiempo?

Para representar el paso del tiempo podemos utilizar múltiples recursos. A continuación, detallaremos algunos de los más habituales, como las agendas, los horarios visuales, los calendarios o las listas de tareas. Es importante recordar que **no hay una única forma de estructurar el tiempo**, y que cada recurso debe adaptarse a las características individuales de nuestro alumnado.

No siempre es necesario recurrir a elementos pictográficos: en muchos casos, la palabra escrita es suficiente. En otros, esa misma palabra escrita —o incluso el pictograma— no es suficiente, y se hace necesario incorporar imágenes reales, fotografías o apoyos manipulativos que permitan **hacer tangible un concepto tan abstracto como el tiempo**. También podemos utilizar herramientas digitales, temporizadores físicos o cualquier otro recurso que facilite la comprensión.

Es importante recordar que **ninguna persona autista nace con un sistema de interpretación visual basado en pictogramas**. No existe un «código TEA» universal que los decodifique automáticamente. Los pictogramas, como cualquier otro recurso, también deben ser enseñados, validados y adaptados al perfil de cada alumno o alumna. Lo que funciona con una persona puede no funcionar con otra.

Dicho esto, cuando encontramos un recurso visual que facilita la gestión del tiempo a un alumno con TEA, es habitual que **también resulte útil para otros compañeros**, sean o no neurodivergentes. Por eso, no debemos tener miedo a extender estos apoyos a todo el grupo. Ofrecer recursos accesibles a toda la clase no solo favorece la inclusión, sino que **permite a cada alumno decidir cuándo y cómo los necesita**.

Si queremos que la estructuración temporal sea realmente eficaz —y, sobre todo, inclusiva— debemos **ampliar la mirada**. El tiempo se vive en todos los rincones del centro: en el patio, en el comedor, en las transiciones, en los pasillos y también en casa. Por eso, **la organización tangible del tiempo no puede limitarse al espacio del aula**, sino que debe extenderse a toda la jornada escolar.

En realidad, **los centros educativos ya tienen una estructura temporal básica**: hay una hora de entrada y salida, un recreo en un horario habitual, sesiones que se inician y terminan con un timbre. Sin embargo, esta aparente organización muchas veces se rompe por las dinámicas del día a día. Alargamos una clase porque el grupo está motivado, damos más tiempo en el recreo si están

jugando bien o modificamos actividades sobre la marcha. Son decisiones pedagógicas necesarias, pero para muchos alumnos y alumnas pueden generar confusión: «¿ya terminó la clase?, ¿por qué seguimos si el timbre sonó?, ¿cuándo es el recreo?, ¿cuánto falta para irme a casa?».

Como ya dijimos anteriormente, estructurar el tiempo no implica rigidez. De hecho, una **buena organización temporal permite mayor flexibilidad**, porque ayuda a anticipar los cambios, comprenderlos y transitar por ellos con seguridad.

Además, cuando extendemos esta lógica a **otros espacios del centro educativo**, como el comedor, el patio, la biblioteca o las aulas específicas (plástica, inglés, música...), estamos ofreciendo **referencias temporales claras** que reducen la incertidumbre y favorecen la autonomía. Acciones sencillas como diferenciar los sonidos que indican entrada, salida o cambio de clase, o usar apoyos visuales que indiquen cuánto dura una actividad fuera del aula, pueden marcar una gran diferencia.

Por último, **el impacto de esta estructuración no termina en la escuela**. Cuando se comparte con las familias, se facilita también la comprensión del día escolar y se abren puentes para trabajar la anticipación y la regulación emocional en otros contextos. Si además conseguimos implicar espacios cercanos como el comedor escolar, estaremos reforzando aún más la **coherencia temporal** que el alumnado necesita para sentirse seguro en su entorno.

1.5. Ejemplo de centro y aula estructuradas

Para entender cómo puede articularse la estructuración del tiempo a lo largo de la jornada escolar, veamos un ejemplo aplicado en un centro de educación infantil y primaria. Se trata de una organización sencilla pero muy eficaz, que puede adaptarse fácilmente a otros contextos sin necesidad de grandes recursos.

1.5.1. Entradas, salidas y cambios de sesión

El día comienza y termina con señales acústicas diferenciadas. La entrada al centro y la salida hacia el comedor o hacia casa se indican mediante una breve melodía, mientras que los cambios de clase entre sesiones se marcan con un timbre tradicional. Esta distinción sonora permite al alumnado identificar con claridad **cuándo se inicia el día, cuándo finaliza y cuándo simplemente se está produciendo un cambio de materia**. Este pequeño ajuste reduce la confusión en torno a los momentos clave y anticipa de forma amable el ritmo de la jornada.

1.5.2. Referencias visuales colectivas

Dentro del aula, además de un reloj de pared visible, se utilizan distintos apoyos visuales que ayudan a organizar el tiempo de forma colectiva:

- Una **agenda vertical** con pictogramas y palabras escritas indica la secuencia de materias del día. Está colocada en un lugar accesible y se puede modificar fácilmente gracias a un sistema de velcros. Esto permite adaptarla si hay cambios o imprevistos.
- En un lateral de la pizarra, se anotan cada mañana las tareas específicas que se realizarán en cada área. Por ejemplo: «Matemáticas: explicar división, ejercicios 2 y 3 de la página 54. Lengua: escritura creativa.» Esta información, escrita con rotulador, se va tachando o marcando a medida que se avanza en la sesión, lo que permite al grupo **ver en qué punto del trabajo se encuentra** y qué queda pendiente.

1.5.3. Apoyos visuales individualizados

Además de los recursos comunes, se han incorporado algunos apoyos adaptados a las necesidades de determinados alumnos, sin que ello los excluya o los separe del resto del grupo:

- En un lateral del aula, cerca de un alumno que requiere más referencias temporales, se encuentra un panel con las cinco horas lectivas del día y una **flecha con velcro** que él mismo mueve al finalizar cada sesión. Esto le ofrece una **referencia tangible de en qué momento de la jornada está**, aunque se haya decidido continuar con una actividad más allá del cambio de hora habitual. También le da la oportunidad de levantarse y participar activamente en su propia regulación del tiempo.



Figura 2. Alumno manipulando un panel de anticipación.

- En las mesas de algunos alumnos se han colocado **folios plastificados**, utilizados como pequeñas pizarras. En ellos se escribe, con rotulador borrable, la **secuencia por pasos de las tareas más complejas**. A medida que el alumnado completa cada paso, lo borra. De este modo, la tarea desaparece progresivamente del soporte visual, señalando claramente que se ha terminado.

Este sistema no solo organiza, sino que **visibiliza el progreso y reduce la sobrecarga de información**, especialmente para alumnado con dificultades de memoria de trabajo o procesamiento lento.

En conjunto, esta organización no requiere tecnología avanzada. Se basa en tener presente **qué necesita ver o manipular el alumnado para comprender el tiempo**, y cómo puede participar activamente en esa comprensión. De esta forma **el tiempo deja de ser una fuente de incertidumbre y se convierte en un aliado del aprendizaje**.

1.5.4. Recursos y materiales para estructurar el tiempo

Para ayudar al alumnado a comprender, anticipar y gestionar el paso del tiempo en el contexto escolar, existen múltiples recursos que podemos adaptar según el grupo, la actividad o las características individuales (atender al grado de abstracción del alumnado y conocimiento del tiempo). No se trata de aplicar todos, sino de identificar cuáles tienen sentido en cada momento y enseñar al alumnado a utilizarlos con autonomía. A continuación, se presentan algunos de los más habituales, divididos en materiales visuales y digitales.

1.5.5. Materiales visuales:

1.5.5.1. Horarios visuales o Agendas:

¿Qué son?

Los horarios visuales o agendas son una representación gráfica de la secuencia de lo que ocurre en el día a día. Ayudan a las personas a saber y comprender lo que tienen que hacer en cada momento o a dónde deben ir (transiciones). Estos horarios visuales los empleamos casi todas las personas en nuestro día a día para ser efectivos y no olvidarnos de nada; suele ser una agenda o cuaderno de anotaciones.

¿Para qué sirven?

Ayudan al alumnado a anticipar qué va a ocurrir, a dónde deben ir y en qué orden. Sirven como guía constante durante la jornada.

¿Cómo se adaptan?

Los horarios visuales favorecen a todo el alumnado, neurotípico y neurodiverso, pero siempre debemos tener en cuenta adaptarlos al nivel de representación de cada alumno y para ello podemos tener en cuenta:

- El sistema de símbolos que vamos a emplear (pictogramas, dibujos, elementos reales, fotografías, texto ...).
- Cómo lo va a manipular: si va a ser físico, digital, si lo manipula el alumnado o lo hará el profesorado.
- La ubicación en el aula: dónde se va a colocar ese horario visual (¿es un lugar visible para todo el alumnado?, ¿la ubicación es de fácil acceso? ...).
- La longitud: debemos tener en cuenta qué queremos que conste en nuestra agenda. Podemos tener desde un simple horario visual de las materias del día hasta una estructuración completa desde que inicia la primera hora de clase hasta que el alumno/a se va a casa.

Enlace: https://aulaabierta.arasaac.org/materiales-caa-agendas-visuales

1.5.5.2. Paneles de anticipación o planificadores:

¿Qué son?

Sistemas visuales que permiten representar lo que se va a hacer durante un momento concreto (por ejemplo, una sesión) o en un periodo de tiempo específico (semana, mes...).

¿Para qué sirven?

Organizan tareas complejas, favorecen la comprensión global de un proyecto o secuencian una actividad por pasos.

¿Cómo se adecúan?

- Pueden estructurarse por colores, números o pictogramas.
- Se recomienda emplearlos como apoyo previo a la actividad y dejarlos visibles durante su desarrollo.
- Útiles también para mostrar cambios: tachar, mover, reemplazar, etc.

Enlace: https://aulaabierta.arasaac.org/materiales-caa-anticipacion
Paneles de anticipación en ARASAAC

1.5.5.3. Listas de tareas:

¿Qué son?

Son secuencias de acciones necesarias para completar una actividad o bloque de trabajo. Se pueden presentar en tarjetas, folios plastificados, minipizarras o libretas personales.

¿Para qué sirven?

Ayudan al alumnado a saber qué tiene que hacer y en qué orden, y a comprobar que ha terminado cada parte. Reducen la ansiedad y favorecen la autonomía.

¿Cómo se adecúan?

- Pueden ir acompañadas de imágenes o palabras.
- Se puede permitir que el alumno tache, borre o marque cada paso al completarlo.
- Funcionan especialmente bien con tareas abiertas o actividades con múltiples fases.

1.5.5.4. Temporizadores y relojes:

¿Qué son?

Instrumentos que representan la duración de la actividad.

¿Para qué sirven?

Ofrecen una referencia clara del tiempo real. Ayudan a comprender el paso del tiempo y a gestionar los tiempos de espera (causantes de ansiedad y frustración en el alumnado). Permiten saber qué se espera de ellos y cuándo se termina.

¿Cómo se adecúan?

- Se pueden usar relojes de arena, temporizadores de cocina, cronómetros digitales o tarjetas que indican «faltan 5 minutos».
- También se puede marcar visualmente la duración de una actividad en el horario (por ejemplo, colorear la franja de 10 a 10:30).

Ejemplo: En lugar de decir «cuando suene el timbre vamos al recreo», podemos decir: «cuando el reloj llegue al rojo, salimos».

1.5.6. Materiales digitales:

Las nuevas tecnologías avanzan a pasos agigantados y hoy en día existe la posibilidad de gestionar de manera visual y auditiva el tiempo a través de dispositivos electrónicos y *apps* similares al cronómetro, pero con una interfaz más atractiva y visual para el alumnado como puede ser ChildrenCountdown, entre otras.

Este recurso es útil para emplear tanto de modo individual como en gran grupo, pero no siempre funciona ya que a veces, ese exceso de elementos visuales hace que el alumnado se distraiga en lugar de favorecer la concentración y la autorregulación en la gestión del tiempo.

Todos estos recursos son herramientas, no fines en sí mismos. Lo que realmente marca la diferencia no es el material que utilicemos, sino cómo lo enseñamos, cuándo lo usamos y para qué lo incorporamos. Un horario visual mal explicado o no actualizado puede generar más frustración que ayuda.

El objetivo es que el alumnado pueda anticipar el día, regularse durante las actividades y sentirse protagonista de su propio tiempo.

1.6. A modo de conclusión

El objetivo de la estructuración temporal no es solo organizar el día, sino **crear condiciones para que el alumnado pueda aprender sin estar constantemente preguntándose qué va a pasar**. Cuando saben qué tienen que hacer, cuánto deben hacer, cuándo han terminado y qué ocurre después, se reduce la incertidumbre y aumenta la autonomía, la calma y la capacidad de concentración.

Los materiales y estrategias que hemos visto a lo largo del capítulo no son fórmulas cerradas, sino herramientas versátiles que deben ajustarse a las necesidades reales de cada grupo. Su valor está en que, bien empleados, **pueden compensar los desafíos asociados a las funciones ejecutivas** y convertirse en facilitadores del bienestar emocional y del aprendizaje.

Esta estructuración, sin embargo, no actúa sola. Debe integrarse con otros elementos fundamentales que se desarrollarán en los siguientes capítulos: la organización espacial del aula y del centro, la secuenciación de actividades, la regulación de la conducta y la flexibilidad cognitiva para generalizar el aprendizaje.

El tiempo es intangible y abstracto, pero nuestras habilidades docentes permiten transformar cinco largos en la piscina en algo concreto y comprensible, cinco gomas en la muñeca que debe retirar con cada largo. Cuando hacemos el tiempo visible permitimos que el alumnado pueda recorrerlo a su ritmo.



Vídeo 1. Estructuración temporal.

2. Estructuración espacial

María del Carmen Mora Domínguez

2.1. Introducción

Cuando hablamos de inclusión educativa solemos centrarnos en metodologías, agrupamientos, adaptaciones... pero pocas veces tenemos en cuenta el entorno físico que rodea al alumnado. Sin embargo, **el espacio también educa**: comunica, anticipa, organiza, tranquiliza o, por el contrario, desorienta, excluye y genera malestar.

En este capítulo vamos a hablar de cómo estructurar el espacio del aula para que sea **más comprensible, accesible y seguro emocionalmente** para todo el alumnado. Veremos estrategias prácticas y ejemplos reales que nos permitan convertir el aula en un entorno más habitable y predecible, donde cada rincón tenga un propósito y donde el alumnado pueda saber con claridad **qué ocurre, qué se espera de ellos y qué pueden esperar del entorno**.

2.2. ¿Qué significa estructurar el espacio?

Estructurar el espacio implica **darle una lógica comprensible y funcional** al entorno físico del aula para que el alumnado sepa **dónde está, qué se hace en cada lugar, qué se espera de él en cada momento y cómo moverse por el aula con seguridad y autonomía**, con la intención de proporcionar información anticipada y organizada y, así ofrecerle un sentido claro a las actividades que se van a realizar. Esta organización implica un uso estratégico de la información visual para organizar tanto el entorno, como las rutinas y las actividades del día a día. Para que esto se pueda llevar a cabo, lo ideal sería dividir el aula en diferentes lugares de trabajo específicos para cada actividad.

Un aula puede estar visualmente ordenada, y aun así resultar confusa. Por ejemplo, una zona de trabajo puede tener materiales bien apilados, pero sin señalizar su uso, una alfombra puede parecer zona de juego, pero también usarse para trabajar en grupo. Todo eso genera ambigüedad.

Cuando estructuramos el aula, tratamos de **reducir esa ambigüedad**, proporcionando **claridad, anticipación y coherencia espacial** para participar sin ansiedad.

2.3. ¿Por qué es importante estructurar el espacio del aula?

- **Disminuye la ansiedad** al anticipar lo que va a suceder.
- **Favorece la permanencia y el compromiso con la tarea**.
- **Reduce las conductas desreguladas**.
- **Mejora la autonomía** al permitir al alumnado saber qué hacer sin esperar siempre instrucciones verbales.
- **Facilita la relación con otros** al reducir los malentendidos en los usos del espacio.

Por ejemplo: en una clase de primero de primaria uno de los alumnos con TEA no quería merendar. Durante varios días insistía en quedarse sentado en su mesa mientras los demás iban a un rincón con cojines y mantas. La docente pensaba que era por aislamiento, hasta que un día el niño dijo en voz baja: «Ahí no se puede comer, ahí se juega». Había interpretado que ese rincón era solo para actividades lúdicas. Una vez delimitaron claramente ese espacio como zona de descanso con una señalización visual y una pequeña mesa para quien quisiera merendar ahí, el alumno comenzó a emplearlo en ambas actividades. **No era resistencia: era falta de estructura**.

2.4. Claves para estructurar el espacio de manera inclusiva

Estructurar el espacio del aula de forma inclusiva no es aplicar una plantilla universal, sino entender qué necesita nuestro grupo para habitar el aula con seguridad y autonomía. Cada aula es única, pero existen principios comunes que pueden ayudarnos **a convertir ese espacio en un entorno que hable sin necesidad de palabras, que acompañe sin invadir y que regule sin castigar.**

A continuación, se presentan algunas claves fundamentales que pueden aplicarse con flexibilidad en cualquier aula.

Una de las primeras decisiones que podemos tomar es la de **señalizar de forma clara y comprensible los distintos espacios del aula**. No basta con que el profesorado sepa dónde se juega o dónde se trabaja: el alumnado también necesita esa información visible, accesible y estable. **Carteles con pictogramas, palabras clave, fotografías o esquemas sencillos pueden ayudar a que cualquier persona que entre en el aula sepa de inmediato qué ocurre en cada**

zona. Una estantería con materiales, por ejemplo, puede ser más clara si tiene una etiqueta que indique para qué se usan y cuándo se pueden coger.

De la misma forma es importante **controlar el ruido visual**. Tendemos a sobrecargar las aulas con información de todo tipo. No es cuestión de llenar todo de instrucciones o pictogramas, sino de ser claros. **La premisa de menos es más es básica** llegado a este punto de la implementación. Así que priorizaremos e iremos implementando poco a poco, porque si lo hacemos todo de golpe no seremos menos que un elefante en una cacharrería. La estructuración espacial no es una varita mágica con la que empecemos en septiembre con un nuevo grupo y todo funcione de cero. Al igual que cualquier otra cosa iremos aprendiendo poco a poco.

Del mismo modo, es importante que el aula tenga **zonas diferenciadas por función**. No siempre necesitamos paredes o mamparas: a veces, basta con una alfombra, una mesa redonda, una cortina o un cambio de color para indicar que «aquí se hace otra cosa». Un rincón de lectura se percibe como tal si tiene cojines, libros accesibles, una iluminación distinta. A mayor claridad en la función de cada zona, menor incertidumbre y mayor regulación emocional.

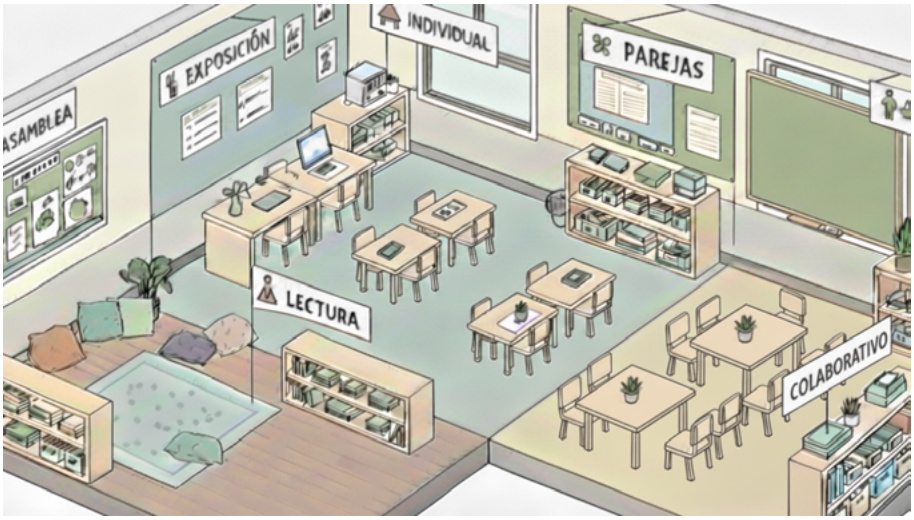


Figura 3. Ejemplo de aula estructurada espacialmente.

Además, el aula debe ayudar a anticipar lo que va a ocurrir. Esto puede lograrse mediante rutinas visuales, paneles «ahora-después», flechas que marcan un recorrido lógico o pequeños paneles con horarios. **En lugar de dar cada instrucción verbalmente, podemos utilizar el espacio como apoyo para la comprensión**. Por ejemplo, si el rincón de juego tiene una imagen con el pictograma del «juego del día», el alumnado no necesita esperar instrucciones para saber qué juego debe usar ese día.

Otro elemento clave es la **existencia de un espacio de autorregulación**. Es un buen recurso para acompañar al alumnado en momentos de saturación, cansancio o frustración. Para que resulte útil deberá estar compuesto con materiales que se adecúen a nuestro alumnado, para ello es importante conocer el perfil sensorial del alumnado y proponer materiales apropiados a dicho perfil (por ejemplo, si el alumnado es predominantemente auditivo, podemos poner materiales que le permitan escuchar música o sonidos suaves). Lo importante es que no esté asociado al castigo ni a la expulsión, sino que se conciba como una parte legítima del aula. Es un espacio que hay que enseñar cómo usar.



Figura 4. Rincón de la calma.

El entorno también debe adaptarse a las necesidades sensoriales del grupo. Para muchos niños y niñas, especialmente aquellos con autismo, TDAH o alta sensibilidad, **el exceso de estímulos sensoriales puede resultar invasivo**. Podemos revisar si hay zonas del aula que están sobrecargadas, si los colores de las paredes generan calma o activación, o si el sonido rebota de forma molesta. A veces, pequeños cambios (como tapar parte de una estantería, o usar cajas opacas) generan un impacto enorme en la calidad del ambiente.

Una buena estructuración también implica entender que **el espacio no es estático**. Esto significa que se puede mover una mesa o reorganizar un rincón, pero siempre explicando por qué y anticipando el cambio. Cuando todo cambia cada día, el alumnado más vulnerable se desregula. La flexibilidad no consiste en moverlo todo, sino en saber qué puede variar y qué debe permanecer estable.

Por último, el profesorado también es parte del espacio. Su forma de desplazarse, de entregar materiales, de mirar o de acompañar a quien se desorienta,

forma parte de estructurar el aula. No basta con colocar bien los espacios: hay que enseñar a habitar el aula. Desde el primer día, se debe modelar cómo se accede a un rincón, cómo se piden materiales, qué hacer si necesito espacio o cómo me muevo cuando hay cambio de actividad. Estas acciones construyen una cultura de aula que se mantiene incluso en momentos de tensión.

2.5. Organización del aula según la metodología

No existe una única manera correcta de estructurar un aula, y eso es una gran noticia. La distribución del espacio debe responder siempre a las necesidades del grupo, pero también a la metodología que se utilice. **No es lo mismo una clase que trabaja por proyectos, que una que rota por rincones o que sigue una secuencia más tradicional. Y no es lo mismo planificar el espacio para un grupo tranquilo y verbal, que para un grupo diverso con alumnado que necesita anticipación, orden y regulación constante.**

Cuando el espacio acompaña a la metodología, el aula fluye. Cuando no lo hace, lo sabremos pronto: aparecen interrupciones innecesarias, desplazamientos confusos, materiales que se pierden, normas que cambian según el día o zonas que se usan de forma caótica. Todo eso impacta especialmente en el alumnado que necesita estructuras estables y predecibles.

Ahora bien, sabemos que muchas aulas tienen limitaciones importantes: espacios reducidos, recursos compartidos, materiales limitados o realidades cambiantes que dificultan aplicar modelos ideales. Por eso, más que replicar una distribución perfecta, se trata de **buscar coherencia en el uso del espacio disponible**, y que ese uso tenga sentido para todo el alumnado.

Si trabajamos por proyectos, podemos plantear una distribución que combine zonas estables con zonas flexibles. Por ejemplo, una zona de consulta o investigación (libros, ordenador, murales), una de creación (manualidades, materiales diversos), y otra de exposición o documentación. Cada una de estas zonas puede mantenerse a lo largo del proyecto y estar debidamente señalizada para que el alumnado sepa en qué parte del proceso se encuentra. Es importante que, aunque el contenido cambie, el uso del espacio se mantenga reconocible.

Si se trabaja por rincones o estaciones, la estructura debe marcar claramente qué ocurre en cada lugar, cuánto dura y qué se espera del alumnado. El uso de apoyos visuales y temporizadores puede ayudar a transitar entre rincones sin ansiedad. En este tipo de organización es especialmente útil tener una zona de transición o «espera tranquila», donde puedan ir quienes terminan antes o necesitan regularse entre una tarea y otra. También puede incluirse un rincón fijo de autorregulación, que no cambie según el día.

Si se apuesta por **el trabajo cooperativo**, la distribución de las mesas es clave. No basta con agrupar cuatro sillas: cada equipo debe tener elementos vi-

sibles que refuercen su organización (cartel con roles, normas visuales, materiales diferenciados), y debe quedar claro dónde se trabaja de forma cooperativa y dónde no. La zona común del aula puede incorporar también un espacio de exposición de los trabajos, de forma que se valore el proceso y no solo el producto.

En muchas aulas conviven momentos de proyectos, estaciones, explicaciones colectivas y tareas individuales. Esa diversidad no tiene por qué desestructurar el espacio si se cuida la señalización, la previsibilidad y el uso claro de cada zona. **La clave no es uniformar el aula, sino que los cambios no se vivan como caos**.

En todos los casos, lo importante no es imitar modelos, sino preguntarse: ¿Este espacio ayuda al alumnado a saber qué se hace, cómo se hace y con quién se hace? ¿Es coherente con las metodologías que se implementan en el aula? Si la respuesta es no, probablemente necesite algún ajuste.

Muchas veces tendemos a confundir la estructuración espacial con la distribución del mobiliario o el empleo de determinadas estructuras de aprendizaje y aunque no es lo mismo, no son incompatibles, pero sí que hay que diferenciar.

Como decía un compañero: «Tengo entrado en aulas en las que la disposición de las mesas era grupal y el 90% de las actividades que se llevaban a cabo en el día eran de carácter individual. Cada maestro entiende su clase, a su alumnado y la necesidad de los mismos. Quizás un curso puedas desarrollar una metodología que permita organizar la clase de forma grupal, y, sin embargo, otro curso, el alumnado del aula comprenda y trabaje mejor en una estructura más individual».

2.6. Transiciones y estructura del movimiento

Uno de los momentos más delicados en la jornada escolar son las **transiciones**: el paso de una actividad a otra, de un espacio a otro o de un ritmo a otro. Para muchos alumnos y alumnas, este tipo de cambios pueden ser fuente de confusión, ansiedad o desregulación, especialmente si no están bien anticipados o si no se comprenden las expectativas asociadas a ese momento.

La estructuración del aula y del centro debe contemplar también **cómo se gestionan estos tiempos de transición**, y qué apoyos necesitan quienes más lo requieren. Esto no implica añadir más instrucciones verbales, sino usar el entorno para que «hable» por sí mismo.

Por ejemplo, puede ser útil establecer **señales visuales o físicas que indiquen el inicio y el fin de una actividad**: un pictograma en la pizarra, tachar o borrar la hora que acabamos de llevar a cabo, un panel «ahora-después», un color en una cartulina o una melodía corta. Estas claves ayudan a prepararse para lo que viene y permiten cerrar mentalmente lo que se estaba haciendo.

En los desplazamientos, también puede estructurarse el movimiento. Una fila no tiene por qué ser una fuente de caos si se marcan puntos de espera con huellas, números o imágenes en el suelo. Para los momentos de entrada, salida o paso al comedor, también puede ofrecerse una rutina visual colgada en la puerta, o una caja con pictogramas que indique el orden de pasos: colgar mochila, lavarse manos, sentarse, etc. Este tipo de apoyos no sobrecargan el espacio y pueden usarse por todo el grupo, sin que nadie quede señalado.

Estructurar las transiciones **es dar forma a lo invisible**: ese momento intermedio que muchas veces se desatiende, pero que para el alumnado más vulnerable puede marcar la diferencia entre sentirse dentro o fuera del grupo.

2.7. Errores frecuentes (y cómo evitarlos)

En la configuración de un entorno funcional suelen cometerse ciertos errores que se repiten en diferentes aulas.

Uno de los más comunes es **saturar visualmente el aula**. Se piensa que cuantos más estímulos haya, más enriquecedor es el entorno. Tener información visual no significa llenar cada pared: a veces, menos, es más.

Otro error frecuente es **no definir la función de los espacios**. Hay aulas donde una misma zona sirve para leer, trabajar, jugar, relajarse e incluso merendar, según el momento. Para un adulto puede parecer práctico, pero para parte del alumnado esto se traduce en confusión. Cada zona debe tener una coherencia funcional.

También es habitual que se piense que la **zona de autorregulación debe estar aislada** o fuera del aula. Un rincón de calma debe estar dentro del aula, accesible, visible, pero con una cierta intimidad. Si lo ubicamos junto a una estantería ruidosa o un pasillo de paso, no cumplirá su función.

Otro error es **suponer que el alumnado entiende cómo usar el aula sin enseñárselo**. Se colocan carteles, se agrupan mesas, se preparan rincones... pero no se enseña qué se espera en cada lugar. La estructuración no es solo visual: también es pedagógica. Hay que dedicar tiempo a practicar, modelar y reforzar cómo se habita el aula.

Por último, uno de los errores más invisibles es **no revisar la estructura del aula una vez que el curso ha comenzado**. Lo que funcionaba en septiembre puede no servir en febrero. El aula no es un decorado: es un sistema dinámico. Observar cómo se mueven los alumnos, dónde se producen conflictos o desbordamientos, qué espacios se infrautilizan... puede darnos pistas sobre qué ajustar.

2.8. Estrategias rápidas para situaciones reales

Es muy probable que todos tengamos en la cabeza una estructuración de aula idílica, sin embargo, la mayoría de los centros educativos no gozamos de esa suerte. Por ello os dejamos una serie de estrategias breves y rápidas como ideas ante situaciones cotidianas.

¿Y si no tengo espacio para un rincón de calma?

Busca un hueco pequeño que pueda transformarse en un espacio funcional: una caja con materiales sensoriales en una mesa de lectura, una cortina que genere intimidad temporal, una señal que indique «zona tranquila».

¿Y si comparto aula con otro grupo o especialista?

Negociad puntos fijos de estructura (zonas de calma, señalización visual, ubicación de materiales clave) que se mantengan estables. Aunque cambien las actividades, hay elementos que pueden permanecer como referencia.

¿Y si tengo poco mobiliario o espacio reducido?

La estructura no siempre necesita muebles: alfombras, cajas organizadoras, colores en la pared o una imagen pueden marcar una zona. Puedes usar materiales portátiles (paneles visuales móviles, cajas con asas) para delimitar funciones sin ocupar espacio fijo.

¿Y si tengo alumnado que no comprende las señalizaciones visuales?

Eso no significa que no sean útiles. Puedes usar apoyos más concretos (fotografías reales, gestos, modelado constante) y acompañarlos con apoyo verbal. Poco a poco, el alumno construirá referencias propias.

2.9. Evaluación de la estructura espacial

A continuación, proporcionamos una serie de preguntas que pueden servir como punto de partida para una observación de aula o como autorreflexión al planificar ajustes.

- ¿Qué zonas del aula están definidas? ¿Cuáles no?
- ¿El alumnado comprende qué hacer en cada espacio?
- ¿Qué mensaje transmite mi aula a quien entra por primera vez?
- ¿Qué cambios he hecho en el espacio desde que empezó el curso? ¿Por qué?
- ¿Hay alguna zona a la que prácticamente no se le da uso? ¿Por qué?

- ¿Qué haría en esta aula si me sintiera saturado o nervioso?
- ¿El alumnado sabe a dónde acudir y las opciones que existen en cada espacio del aula en los descansos activos o en las transiciones?
- ¿El alumnado participó en la elección de los espacios del aula? ¿Y en la configuración de sus normas?

2.10. Conclusión

La estructuración espacial no es la panacea que va a evitar desregulaciones generales, pero sí es la que facilitará que el mayor número de personas entiendan qué se espera que hagan, cuál es el objetivo o cuál es la función de esa zona en cuestión. Esto nos permite implementar la funcionalidad de las zonas para que el alumnado gane autonomía.

Esta autonomía reduce la ansiedad y las conductas desreguladas, y potencia la permanencia en la tarea, al tiempo que promueve relaciones más fluidas y menos sujetas a malentendidos. Estos beneficios no se limitan al alumnado con necesidades específicas, como el alumnado con TEA, sino que se extienden a toda la comunidad.

Para lograrlo, resulta clave la señalización clara, el control del ruido visual, la diferenciación funcional de las zonas y la previsibilidad de rutinas y transiciones. Igualmente, la existencia de espacios de autorregulación accesibles y normalizados contribuye a que cada alumno y alumna disponga de un lugar para gestionar emociones y necesidades sensoriales sin sentirse excluido.

Asimismo, la estructuración no es estática: debe revisarse, adaptarse y explicarse de forma explícita al alumnado, que ha de aprender a habitar el aula y los distintos espacios del centro. Evitar errores comunes —como la sobrecarga visual, la ambigüedad en los usos o la ausencia de enseñanza sobre cómo utilizar cada rincón— es esencial para que el entorno cumpla su función pedagógica y reguladora.

En definitiva, aunque no sea una solución mágica, la estructuración espacial es una herramienta importante que permite convertir el espacio en un aliado.



Vídeo 2. Estructuración espacial.

3. Estructuración de Actividades

Rita Reza Losada

3.1. Introducción

A la hora de organizar actividades para nuestro alumnado debemos tener en cuenta que nuestros niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) **se benefician cuando se trabaja en un entorno estructurado, predecible y adaptado a sus necesidades**. La falta de claridad en las instrucciones puede generar ansiedad y afectar su participación en clase, generando frustraciones. Es por esto por lo que la organización del espacio, la estructuración del tiempo y la claridad en las tareas son aspectos importantes para lograr resultados positivos.

A lo largo de este capítulo veremos estrategias prácticas para la estructuración de las dinámicas y actividades que se desarrollen dentro y fuera del aula asegurando que nuestro alumnado TEA pueda aprender y participar de manera activa. Se presentarán ideas concretas sobre cómo organizar las actividades adecuándonos al nivel del alumnado.

3.2. ¿Qué significa estructurar una actividad?

Estructurar significa organizar u ordenar las partes de un conjunto. Estructurar cualquier actividad que desarrollemos en la escuela parte por determinar el espacio en el que se llevará a cabo y el tiempo que involucrará, ambos aspectos tratados en los capítulos anteriores. Sin embargo, el trabajo de estructura no acaba ahí, **la actividad en sí misma**, ya sea una ficha, un juego, un material manipulable **debe contener una serie de instrucciones claras y concisas que indiquen los pasos que se llevarán a cabo**.

Veamos qué significa esto tomando como ejemplo una actividad habitual en las aulas de educación infantil: pintar con témperas. Observemos dos maneras de presentarla al alumnado:

Ejemplo 1.

La maestra reparte las témperas y las hojas en blanco. Dice al grupo:

«Vamos a pintar con témperas. Tenéis que hacer un dibujo. Coged las témperas, los pinceles y podéis empezar.»

Ejemplo 2.

Antes de comenzar, la maestra presenta una secuencia visual en la pantalla digital donde se explican con imágenes los pasos de la actividad. En esa secuencia se puede ver:

- Me pongo la bata.
- Cojo un folio.
- Elijo un color.
- Mojo el pincel en la témpera.
- Pinto en la hoja.
- Limpio el pincel.
- Elijo otro color (si quiero).
- Pinto otra vez.
- Cuando termino el dibujo, lo dejo en la bandeja.
- Me limpio las manos.

En su mesa, cuenta con una lista de control con la misma secuencia, donde puede ir retirando las instrucciones a medida que las va realizando. En la mesa de trabajo, situaremos una tableta con un reloj que marcará el final de la actividad. Si se cuenta con profesor de apoyo en aula dispondrá de la secuencia ahora-después donde colocaremos el pictograma colorear en «ahora» y una actividad de su interés en «después» y se la irá enseñando para que el alumno se mantenga en la actividad.

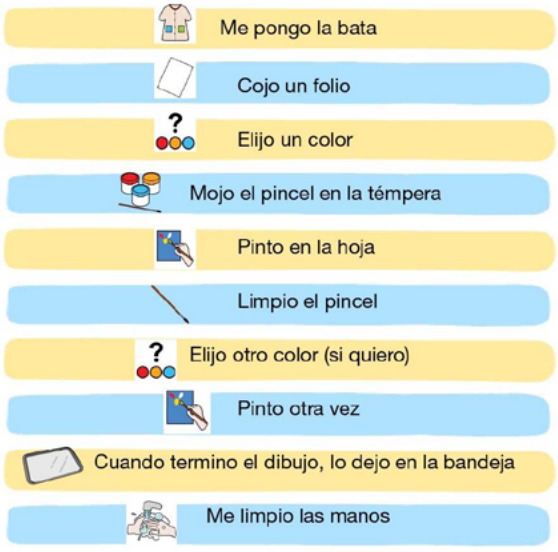


Figura 5. Lista de control de la secuencia a realizar.

Existe gran diferencia entre la primera forma de presentar la actividad y la segunda. **En la primera no se establecen pasos determinados para llevar a cabo la actividad, no sabemos cuándo termina la actividad y qué hacer al acabar. En la segunda opción está más claro que se espera del alumno y lo qué va a ocurrir alrededor de la actividad.**

Como siempre, la necesidad o el grado de estructuración que requiere el alumnado y, por ende, la actividad, dependerá del propio alumnado. Parece obvio, pero quizás es necesario recalcarlo, si un niño ya sabe la secuencia para pintar no hará falta una estructura de los pasos que debe seguir para hacerlo, lo mismo ocurre con el resto de las actividades o tareas.

3.3. ¿Por qué es importante estructurar las actividades?

El alumnado con TEA suele tener una gran necesidad de orden, previsibilidad y claridad en las tareas. Las actividades abiertas, mal organizadas, demasiado largas o sin objetivos claros pueden generar bloqueos o conductas desreguladas.

Al estructurar bien una actividad:

- Proporcionamos seguridad y bienestar. Es decir, reducimos la incertidumbre y ansiedad.
- Favorecemos la comprensión y la permanencia en la tarea.
- Trabajamos la autonomía.
- Facilitamos la participación en dinámicas grupales.
- Disminuimos la probabilidad de aparición de conductas desreguladas.

A modo de ejemplo: Si le entregamos al alumnado un Tangram para trabajar en pareja y les damos 50 cartas con modelos para que vayan haciendo existen muchos aspectos que quedan lejos de estar pautados, organizados y estructurados. ¿Cuánto tiempo me va a llevar la actividad? ¿Tengo que hacer las 50 fichas? ¿Qué es lo que tengo que aportar a la pareja? ¿Y si termino, qué hago? Todos estos elementos generan incertidumbre y desasosiego, por lo que es probable que el alumno o alumna no participe activamente o de la manera deseada en la actividad propuesta, no consiga desenvolverla con éxito, moleste a los compañeros/as o interrumpa la clase, no centre su atención en la tarea y/o lleve a cabo su comunicación a través de conductas. Todo ello puede evitarse con una adecuada estructura de las actividades.

Como acabamos de ver, la diferencia entre crear o no estructuras tendrá implicaciones en cómo el alumno se encuentre para abordarlas en baremos que van desde la tranquilidad y sosiego a realizarla con altos grados de estrés y ansiedad. Y eso no solo tiene repercusión sobre el éxito en la actividad sino también en la relación que se puede establecer con el resto de la clase. Ade-

más, una estructura bien planteada favorece que el alumnado pueda trabajar de forma autónoma fomentando su independencia. Por el contrario, una actividad desestructurada implicará la necesidad de que el profesorado acompañe la actividad generando mayor dependencia y no cediendo la autonomía suficiente al alumno/a.

3.4. ¿Cómo estructuro las actividades?

Para estructurar las actividades será importante tener en cuenta los siguientes principios:

- **Anticipación:** proporcionar información clara sobre qué, cómo y cuándo se realizará la actividad. Por ejemplo, «durante el tiempo de leer (20 minutos de lectura que existen en algunas comunidades autónomas que se suele situar después del recreo) realizaremos lectura en parejas del capítulo que nos corresponde en el libro.» Aunque nos quedan elementos por matizar como qué ocurrirá al terminar ya estamos adelantando lo que va a ocurrir durante ese periodo de tiempo. Es importante explicar al inicio del día las actividades que vamos a ir desarrollando, ya sea explicando las materias que se realizarán, el profesorado que acompañará y/o las aulas en las que estará.
- **Segmentación:** fraccionar las tareas en pasos más pequeños y manejables para el alumnado. Mostrar la organización y destacar los pasos más importantes. Por ejemplo, podemos crear una estructura para explicar cómo lavar las manos.
  - 1º Abrir el grifo.
  - 2º Echar jabón.
  - 3º Enjabonar las manos.
  - 4º Lavar las manos.
  - 5º Secar las manos.

En este punto será importante ir marcando las tareas a medida que vamos avanzando, como si de una lista de control se tratara. En función del formato utilizado podremos ir tachando cada paso, cubrirlo con un pictograma de completado, voltear el pictograma o incluso guardarlo. Es muy importante tener en cuenta el nivel de comprensión, comunicación y autonomía del alumnado para adaptar la forma en la que presentamos esta rutina.

En un nivel de apoyo visual muy concreto necesitaríamos presentar la estructura con pictogramas, bien situada ya en el baño (en el espejo, por ejemplo) o en una secuencia individual (estilo llavero) que pueda llevar consigo. Ahora bien, si el alumno muestra cierto nivel de lectoescritura quizás podemos crear la secuencia introduciendo las frases para acompañar los pictogramas u otro

tipo de símbolos. Por último, podemos escribirlo directamente en su agenda o en una secuencia individual y que cada vez que va al baño pueda consultar.

Esta presentación secuenciada podrá y deberá irse simplificando o eliminando (simplificar pictogramas, reducir el número de pasos, sustituir imágenes por palabras...) a medida que el alumnado vaya adquiriendo autonomía en la acción o actividad sobre la que se trabaja. Son los mismos niños y niñas los que determinan la necesidad o no de ese apoyo. Simplemente a medida que van aprendiendo a desarrollar la acción reducen el uso del apoyo.

Es muy importante que esta información sea muy clara y concisa evitando información superflua y complementaria.



Actividades segmentadas.

- **Flexibilización:** Una buena estructura es aquella que sostiene la actividad, pero permite recorrerla de distintas formas. Esto vendría a ser, ofrecer varias vías de acceso, de participación o de expresión dentro de la misma propuesta (consultar capítulos DUA). Si queremos que el alumnado explique lo aprendido sobre los animales del bosque podemos ofrecer varias alternativas para que presente la información**:** redactar un pequeño texto con imágenes, grabar un audio explicativo, hacer un dibujo o cómic o clasificar imágenes en una plantilla y verbalizar el criterio que ha seguido.
- **Uso de apoyos visuales:** uso de órdenes escritas, imágenes, esquemas, pictogramas, gráficos o ejemplos concretos en función de la actividad. Es importante que definamos los apoyos en función de la necesidad del alumnado. Como se explicó anteriormente podemos estructurar actividades por escrito, a través de dibujos, usando pictogramas, etc. todo dependerá de la comprensión de nuestro alumno/a (se recomienda consultar el capítulo sobre apoyos visuales).
- **Espacios y tiempos definidos:** zonas de trabajo diferenciadas dentro del aula para favorecer la concentración del alumnado. Es posible que alguna vez se os haya dado la situación de que un alumno rechaza merendar en su mesa, podría ser porque ese espacio lo tiene asociado a zona de trabajo, por lo tanto, sería importante definir otro espacio para llevar a cabo ese momento. Utilizar marcadores temporales y marcar el fin de la actividad (consultar capítulos de estructuración espacial y temporal).

- **Refuerzo positivo:** valorar el esfuerzo y ofrecer alternativas para la autorregulación emocional. Es importante que el alumno finalice la tarea con una sensación agradable por lo que ofrecer opciones basadas en sus intereses al terminar las tareas es una buena forma de fomentar el esfuerzo. Un ejemplo, permitirle dibujar sus animales favoritos al terminar, jugar con los lápices entre los dedos o leer un libro sobre sus intereses.

Antes de continuar es importante recordar que una parte fundamental de estructurar adecuadamente es prever que a muchos niños y niñas no terminar una tarea les frustra enormemente. Cuando estructuramos correctamente es importante definir bien el número de ejercicios y tareas que puede realizar el alumnado en el tiempo que estamos trabajando. **La sensación de trabajo terminado es mucho más placentera, evita desregulaciones emocionales y fomenta la motivación para querer seguir con las tareas**. En ocasiones ocurre que a primera hora no se termina la tarea, parece que no pasa nada (por estrategias de camuflaje) pero a medida que van surgiendo otras situaciones estresantes en el día (no soy capaz de hacer una tarea, me enfadé con un compañero en el recreo, no vino la profesora de inglés) el grado de estrés alcanza niveles que pueden no ser controlables.

3.5. Ejemplos de actividades estructuradas

Si queremos poner en práctica en nuestro día a día estas cuestiones anteriores debemos tener en cuenta que **cuando un niño/a con TEA comienza una actividad debe saber la respuesta a estas 5 preguntas**:

- ¿Qué hago?
- ¿Cuánto hago?
- ¿Qué pasos debo seguir?
- ¿Cómo sabré cuándo terminé la actividad?
- ¿Qué pasa al terminar?

De esta manera conseguiremos que sepan en qué consiste la actividad, cómo hacerla, cuándo termina y las posibles recompensas que tendrán al terminar.

Vamos a poner a continuación varios ejemplos de tareas estructuradas:

Ejemplo 1: tangram



Tangram.

Recuperamos el ejemplo dado anteriormente en el que propusimos al alumnado realizar un tangram en parejas y les entregamos 50 modelos. En este caso vamos a poner un temporizador en la pantalla del aula en la que marcaremos 20 minutos de actividad y escribiremos en la pizarra las siguientes instrucciones.

- Hay que hacer entre 5 y 7 fichas (las fichas son de varios niveles de complejidad, con colores, las fichas colocadas y definidas, pero en blanco y negro, y la figura toda junta).
- Podéis escoger las fichas que queréis hacer (intentaremos que algunas tengan formas con sus intereses).
- Cada vez que hagáis una correctamente debéis darle la vuelta (así sabremos que está bien hecha).
- Al terminar podéis leer, dibujar las figuras creadas en la libreta de matemáticas, o seguir jugando con el tangram a crear figuras libremente.

En este caso la actividad está mucho más pautada y responde a las cuestiones anteriormente mencionadas. Si aun así vemos que el alumnado tiene dificultades para la gestión en pareja de la actividad podremos, por ejemplo, explicarle que cada uno tendrá tres movimientos para colocar las fichas o moverlas y después le tocará al compañero.

Ejemplo 2: autoinstrucciones en problemas matemáticos



Autoinstrucciones en problemas matemáticos.

Un alumno debe realizar una ficha de resolución de problemas. Se le entrega una tarjeta de autoinstrucciones con los siguientes pasos.

- Lee el problema.
- Subraya lo importante.
- Dibújalo.
- Haz el cálculo.
- Revisa el problema.

Vamos a ver a continuación si se responde a las preguntas anteriormente descritas.

- ¿Qué tengo que hacer? Resolver la ficha de problemas matemáticos.
- ¿Cuánto debo hacer? El número viene definido por la propia ficha, si está escrita por las dos caras es importante que se lo hagamos saber antes de que empiece.
- ¿Qué pasos debo seguir? Como en la ficha no aparecen los pasos para resolver un problema le hemos entregado una tarjeta de autoinstrucciones (sería importante que fuera marcando los pasos a medida que va avanzando).
- ¿Cómo sabré si he terminado? En este caso debe hacer toda la ficha por lo que el propio trabajo determina el fin. Si queremos que solo haga tres ejercicios podemos hacer una línea debajo del último que queremos que haga, resaltar en colores los que queremos que haga, rodearlos... También es importante que el alumno/a sepa que tiene que hacer con la ficha al terminar, guardarla en una carpeta, dejarla encima de la mesa o guardarla en el pupitre.
- ¿Qué pasa al terminar? En este caso esa información no aparece en la ficha. Mi recomendación es establecer una serie de tareas de transición cuando el alumnado termine. Pueden acordarse entre todos en los primeros días de curso y dejarlas escritas, podemos, como ya comentamos, ceder ese espacio para la autorregulación, permitir que lleve a cabo actividades según sus intereses (leer sobre la Segunda Guerra Mundial, jugar con pompones, realizar sus movimientos estereotipados en el rincón ya acordado para ello...).

Ejemplo 3: trabajando el conteo

Trabajando el conteo.

Para alumnado que precise una guía más visual y manipulativa podemos utilizar bandejas de trabajo con los distintos materiales (al estilo de la metodología TEACCH), crear tableros de «ahora-después» (ver enlace) para anticipar lo que ocurrirá alrededor de la actividad o plantillas visuales para ordenar la información.

En este caso vamos a proponer una actividad para trabajar en infantil el conteo.

En la zona de trabajo prepararemos 5 cajas de colores con distintos números. Repartidos por la mesa distribuiremos pompones de colores (los mismos que las cajas). Además, contaremos con el tablero «ahora-después». En el «ahora» pondremos el pictograma de los pompones, en el «después» una actividad de su interés (escuchar música). Para explicar la actividad utilizaremos el modelado, de forma que cogeremos sus manos y al introducir los pompones en la caja con el color correspondiente contaremos.

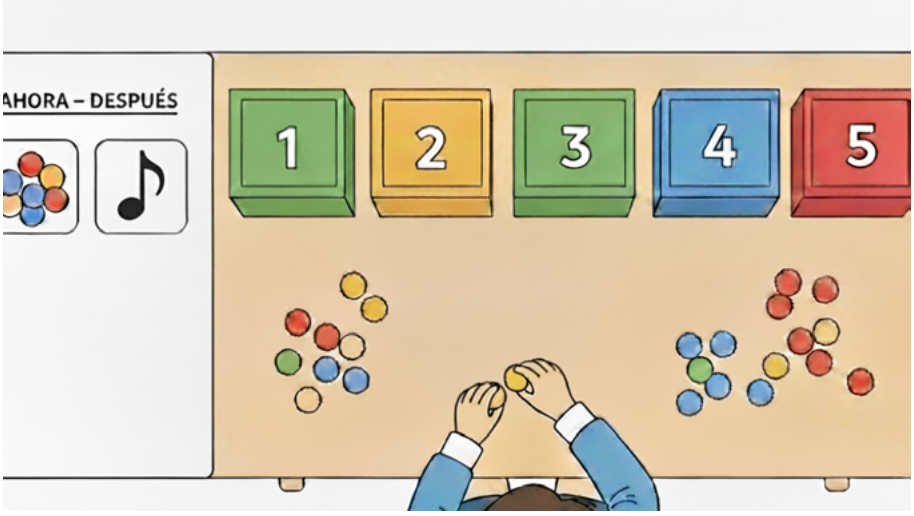


Figura 6. Ejemplo de estructuración en una actividad sobre el conteo.

Vamos a analizar si respondemos a las preguntas.

- ¿Qué tengo que hacer? Una actividad con pompones. Al ser la primera vez que la hacemos usamos la técnica del modelado para ayudar a la explicación.
- ¿Cuánto debo de hacer? Hasta que la mesa se quede sin pompones y todos estén en las cajas. En caso de que no esté claro podemos reforzar el momento del final con un gesto de término y voltear el pictograma de pompones.
- ¿Qué pasos debo seguir? En este caso los pasos los marca el modelamiento (con la repetición de la actividad iremos retirando esta estrategia para fomentar la autonomía), a medida que vayamos evolucionando en la tarea podemos marcar los pasos introduciendo una secuencia de pictogramas más compleja.
- ¿Cómo sabré si he terminado? Cuando todos los pompones estén guardados en la caja.
- ¿Qué pasa al terminar? Escucharé música.

Ejemplo 4: Días especiales



Días especiales.

¿Y qué ocurre los días especiales? Al ser días que rompen con lo rutinario los niveles de estrés de los niños suelen dispararse. Partiendo de las ideas tratadas en estos apartados tendremos que intentar aportar cuanta mayor y mejor información sobre el cuándo, el dónde y el cómo. Existe una gran diferencia entre decir mañana es Carnaval, vendremos disfrazados y haremos juegos que proporcionar una adecuada información. Vamos a verlo:

Los días anteriores trabajaremos con el alumnado qué es el carnaval, porqué se celebra y qué se suelen realizar esos días. Además, podemos ir anticipando las actividades que se suelen hacer ese día, el desfile, juegos... También utilizaremos un panel visual con fotos reales del patio decorado, del disfraz que vamos a llevar y nos coordinaremos con la familia para diseñar el disfraz (de forma que sea respetuoso con sus necesidades sensoriales).

El mismo día al llegar presentaremos una secuencia visual sobre las actividades que se van a llevar a cabo (bien en su mesa, bien en una tableta). A medida que se van realizando debemos tapar la imagen de la actividad, voltearla, ponerle un tic para marcar el fin de la misma.

El alumno debe llevar consigo alguna forma de comunicación (una tarjeta de apoyo visual de emociones) donde pueda comunicar si está cansado, si necesita ayuda, y expresar si la actividad gusta o no. Será importante intentar acordar con él o ella un espacio seguro al que poder ir para recuperar calma.

También será importante que tengamos diseñado para el final del día una actividad conocida y relajada, si es posible, basada en sus intereses tanto para lograr la regulación emocional como para que se vaya del colegio con una sensación placentera.

Ejemplo 5: ficha estructurada y no estructurada



Ficha estructurada y no estructurada.

El propio material que entreguemos al alumnado debe contar con una estructuración adecuada. La información debe ser lo más simple y concreta y estar organizada de forma secuencial, como se comentó anteriormente.

3.6. A modo de conclusión

Pasos para crear una actividad estructurada paso a paso.

- Define el objetivo de aprendizaje.
- Descompón la tarea en pasos.
- Elige el formato visual adecuado: esquema, texto breve, pictogramas, fotos.
- Prepara los materiales en orden: si es preciso podemos utilizar sobres, cajas, clips o bandejas de colores.
- Haz visible el inicio y el final de la tarea.
- Incluye apoyos de regulación emocional si es necesario.

Existen formas muy diversas de estructurar una actividad. Como profesorado tenemos muchas más estrategias de las que creemos para hacerlo. En ocasiones nos obsesionamos con utilizar estructuras perfectas y disponer de materiales súper elaborados; sin embargo, nos olvidamos de optimizar los recursos con los que ya disponemos. En ocasiones tres dibujos hechos en un papel nos permiten conocer la secuencia que ocurrirá en el salón de actos o incluso saber qué se espera de mí mientras dura esta obra, en otras ocasiones una lista escrita en la agenda puede estructurar de maravilla lo que va a ocurrir en una excursión o incluso nos va a permitir rehacer esa estructura si algo no sale como esperábamos.

Estructurar por lo tanto es poner orden en lo que a veces damos por supuesto. Al dar estructura a una actividad ayudamos al alumnado a comprender mejor qué se espera de ellos, se sienten más seguros y pueden participar con

mayor autonomía. **Eso no solo debe aplicarse a grandes proyectos, sino a tareas rutinarias, transiciones o actividades simples del día a día**.

Antes de continuar con el siguiente capítulo párate a pensar en una actividad rutinaria que hagas en el día a día, cocinar, vestirte, ducharte, cualquiera. Fíjate en cada uno de los pequeños pasos que de forma automática vas realizando. Hazlos explícitos, puedes escribirlos o dibujarlos. Piensa en qué va a ocurrir al terminar. Ahí tenemos uno de los fundamentos de la estructuración. Eso podemos aplicarlo a cualquier actividad del día a día.

Una última pista, pregúntate siempre, ¿lo necesita?



Vídeo 3. Estructuración de actividades

4. Flexibilidad cognitiva

Teresa Andrade Robles y Sira Cereviño Carro

4.1. Introducción

La **flexibilidad cognitiva** es una habilidad clave para la vida cotidiana. Se refiere a la capacidad de **adaptar nuestros pensamientos, comportamientos y respuestas ante situaciones nuevas, cambiantes o inesperadas**. Gracias a esta habilidad podemos, por ejemplo, encontrar distintas formas de resolver un problema, cambiar de estrategia si algo no funciona, ajustar nuestras expectativas o tolerar la incertidumbre. Para entender la flexibilidad cognitiva es muy útil pensar en realizar de manera simultánea dos tareas poco similares, por ejemplo, jugar al ajedrez y cocinar, para hacerlo bien tendremos que cambiar de foco atencional y de conducta de manera continuada lo que puede dar resultados variopintos en función de nuestra flexibilidad, desde comida quemada y partidas abandonadas por frustración a partidas deficientes y comidas pasables para los más hábiles.

En el contexto escolar, esta capacidad se pone en juego constantemente: desde adaptarse a un nuevo profesor o una modificación en la rutina, hasta comprender distintos puntos de vista o resolver conflictos con pares. Para muchas personas, estos procesos ocurren de forma natural. Sin embargo, en el caso del **alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la inflexibilidad cognitiva suele ser una característica predominante** y, en muchos casos, desafiante.

La inflexibilidad cognitiva se manifiesta como una **dificultad para adaptarse a lo nuevo o inesperado**, tanto a nivel de pensamiento como de comportamiento. No se trata de una simple «terquedad» o «manía», sino de una forma distinta de procesar la información, en la que el cambio o la variabilidad pueden generar una **sensación de pérdida de control o desorganización interna**, conforme estas sensaciones se mantienen en el tiempo y los cambios se acumulan el estrés irá aumentando y las respuestas pueden ser de mayor intensidad llegando incluso a desembocar en ansiedad si hablamos de un entorno altamente cambiante. En general, las personas dentro del espectro procesan todo al detalle, por lo tanto, lo que para nosotros es la cotidianidad (por ejemplo, usar ropa o un peinado diferente casi todos los días) para ellos es un cambio.

Entre las manifestaciones más comunes encontramos:

- **Insistencia en pensamientos o ideas:** dificultad para considerar alternativas, cambiar de perspectiva o buscar distintas soluciones ante un mismo problema.
- **Apego a rutinas:** necesidad de seguir ciertos patrones o rituales específicos, incluso cuando no son funcionales o han dejado de ser necesarios.
- **Resistencia a los cambios:** desde modificaciones menores en el entorno (una silla fuera de lugar, una actividad reprogramada) hasta eventos más significativos, los cambios pueden ser percibidos como amenazantes y desencadenar altos niveles de ansiedad o frustración.
- **Dificultades en la toma de decisiones:** elegir entre varias opciones o iniciar una nueva actividad puede resultar especialmente abrumador.
- **Problemas en las transiciones:** pasar de una tarea a otra o de un espacio a otro puede requerir mayor preparación, acompañamiento y estructura.

La inflexibilidad cognitiva está estrechamente relacionada con uno de los criterios diagnósticos del espectro autista: los **patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades**. Este criterio abarca varias dimensiones, muchas de las cuales pueden observarse con claridad en el entorno escolar. Algunas de las más frecuentes incluyen:

- **Movimientos motores repetitivos o estereotipados,** uso inusual de objetos o del lenguaje (como alinear objetos, girarlos, repetir frases de forma ecolálica o usar expresiones idiosincráticas).
- **Insistencia en la igualdad y la rutina,** es decir, una adhesión rígida a ciertas formas de hacer las cosas, malestar ante pequeños cambios, uso de rituales verbales o no verbales para actividades cotidianas.
- **Intereses muy intensos y específicos,** que pueden parecer inusuales por su temática o su grado de profundidad (como el apego a objetos poco comunes o una fascinación intensa por sistemas o temáticas muy concretas).
- **Respuestas sensoriales atípicas,** como hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos del entorno (ruidos, texturas, luces), o comportamientos de búsqueda sensorial poco habituales (oler objetos, observar luces giratorias, etc.).

Estas características no aparecen de forma aislada, sino que suelen estar interconectadas. La inflexibilidad cognitiva, por ejemplo, puede reforzar la necesidad de repetir ciertos comportamientos, o la dificultad para tolerar variaciones en los estímulos del entorno. Del mismo modo, la forma en que una persona organiza su mundo sensorial y emocional influye en su disposición al cambio.

A lo largo de este capítulo, profundizaremos en **cómo se manifiesta la inflexibilidad cognitiva en el alumnado con TEA**, qué papel juegan los **intereses específicos** y las **estereotipias**, y cuál es su **funcionalidad en términos de autorregulación y adaptación**. Entender estas conductas no como obstáculos, sino como formas de interacción con el entorno, es fundamental para poder **acompañar de forma empática, estructurada y respetuosa**.

También ofreceremos estrategias concretas que como docentes pueden ayudar a facilitar la adaptación al cambio, promover la flexibilidad desde pequeños ajustes en la dinámica escolar y responder de forma sensible ante situaciones que generan ansiedad.

Porque cuando acompañamos la rigidez desde la comprensión, **abrimos la puerta a nuevas posibilidades de aprendizaje, inclusión y bienestar**.

4.2. Insistencia en la igualdad y la rutina

Fruto de ese procesamiento en detalle que hemos comentado surge una necesidad muy marcada de cumplir con aquellas rutinas que nos generan bienestar y buscar un ambiente que se mantenga lo más inmutable posible. Lo cual, si nos centramos en la manera de procesar del alumnado TEA tiene mucho sentido. Su cerebro para funcionar necesita procesar todo al detalle por lo que cualquier detalle que cambie implica un reprocesamiento. Digamos que, traducido a nuestro funcionamiento, es algo similar a entrar en el aula en la que trabajamos habitualmente y ver que la distribución del aula y/o el orden de los materiales ha cambiado, nuestro trabajo sería más difícil ese día y necesitamos tiempo para adaptarnos al nuevo orden, la mayoría además nos sentiríamos invadidos por sentimientos que van desde el estrés hasta el enfado.

Cuando hablamos de cambio todos solemos pensar en cambios significativos porque es así como lo sentimos, pero, para una persona TEA el **concepto de cambio abarca un rango mucho más amplio** como la decoración del centro por festividades, compañeros que no acuden a clase ese día, cambios de perfume, corte de pelo, ruidos externos al centro que ahora son diferentes (obras, más tráfico), cambio de hora o de estación y un largo etc. por lo que normalmente el cambio que solemos detectar como detonante suele ser la gota que colmó el vaso de ese alumno ese día. **La rutina y lo predecible generan calma en el alumnado TEA ya que restan situaciones que procesar o reprocesar y, por lo tanto, esfuerzo diario**.

Dentro del aula hay varias opciones que podemos implementar para facilitar el procesar situaciones novedosas:

- **Emplear un lenguaje claro y conciso:** en este caso usar los condicionales para planes no cerrados y/o expresar alternativas en voz alta. Por ejemplo: mañana si no llueve cogeremos hojas en el patio, si llueve nos quedaremos en clase y colorearemos unas hojas impresas.
- **Utilizar apoyo visual:** el apoyo visual no solo son pictogramas, un calendario es un apoyo visual, un horario es un apoyo visual o tener sobre una estantería en orden los materiales que se van a utilizar es apoyo visual.
- **Dar tiempo para iniciar las actividades nuevas o para procesar el cambio:** a veces solo necesitan tiempo para reestructurar sus necesidades y su conducta por lo que no solicitarles que empiecen algo de inmediato ayuda.
- **Condicionar el cambio a un lenguaje predecible:** generar cambios intencionales y «positivos» para el alumno y asociarlos al concepto imprevisto (aunque podemos usar otros conceptos como cambio). Por ejemplo, seleccionar momentos a lo largo de la semana en que el alumno pueda dedicarse a algo que le guste y comentar de manera clara y asegurándonos de que nos escucha: «hoy ha habido un imprevisto y no vamos a poder hacer esta ficha vamos a dedicar 15 minutos a la plastilina.» De esta manera generamos un aprendizaje positivo en torno al cambio de rutinas.
- **Ofrecer alternativas:** normalmente nos encontramos dificultades para cambiar de conducta o para aceptar cambios en actividades para ayudar en este proceso siempre tiene que haber disponibles alternativas. Por ejemplo, si no quiere hacer esta actividad nueva puede observar y empezar a hacerla más tarde o bien puede intentar hacerlo un rato y después ir al rincón de la calma a relajarse.
- **Planificar transiciones:** los cambios de espacio o asignatura muchas veces suponen un espacio de tiempo sin una tarea determinada. Si el cambio se va a dar dentro del aula (por ejemplo, esperamos al especialista de inglés) podemos darle una tarea determinada al alumno que tenga que cumplir en esa espera (ir a buscar los libros de inglés) o bien asignarle una actividad que suponga un interés medio para él, como poder jugar a un juego corto y no especialmente estimulante. Cuando el cambio se produce entre espacios, por ejemplo, nos trasladamos al aula de música, tenemos dos opciones: adaptar el ambiente por ejemplo poniendo cintas con diferentes caminos en el suelo o bien proponer algún tipo de juego o norma para el camino, contar cuántos pasos hay entre aulas, ir caminando cada día todos como un animal diferente, dejar en las paredes dibujos que el alumno debe detectar y un largo etc. de posibilidades que puede adaptarse al alumno y circunstancias concretas.

- **Explicar los cambios:** los cambios inevitables son más llevaderos si se explican, dar detalles del motivo del cambio y de la naturaleza de lo que va a ocurrir siempre ayuda a la transición. Se puede recurrir a tableros o a tarjetas, la idea es utilizar un material en el que el alumno pueda consultar el cambio y cómo y cuándo se va a producir. En cursos de infantil o con alumnado con cierta autonomía se puede tener un tablero del cambio en el que pongamos todos estos datos y todos los alumnos puedan consultar. Si consideramos que esto va a hacer que el alumno no acceda a esta información se puede fabricar tarjetas (siempre un mismo modelo) y rellenar la información pertinente y dejársela al alumno.

En general, para acompañar un avance en flexibilidad es importante tener en la mente que los apoyos se incluyen y se retiran según se vayan necesitando y que en ningún momento se deben cronificar determinados apoyos.

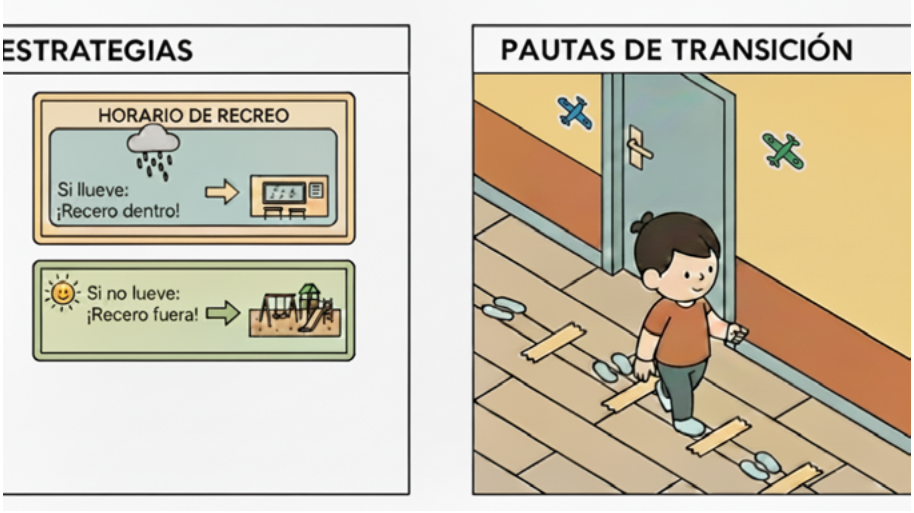


Figura 9. Ejemplos de apoyos para los cambios y transiciones.

4.3. Intereses profundos

Uno de los aspectos más característicos, y a menudo más incomprendidos, del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es la presencia de **intereses profundos, intensos y, en muchos casos, poco comunes entre el grupo de iguales de la persona**. Estos intereses forman parte del criterio diagnóstico del TEA, enmarcados dentro de los patrones de comportamiento, actividades o pensamientos restrictivos y repetitivos. Sin embargo, más allá de ser una característica

diagnóstica, los intereses profundos pueden convertirse en **un potente recurso educativo y una vía directa de conexión con el alumnado**.

Los intereses profundos, también llamados intereses circunscritos, son **temas, actividades u objetos que despiertan una atención excepcionalmente intensa y sostenida** en la persona con TEA. A diferencia de los intereses típicos que pueden variar con el tiempo o coexistir con otros, estos tienden a ser **muy focalizados, estables a lo largo del tiempo y con un nivel de profundidad notable**.

Pueden abarcar una gran variedad de contenidos: desde trenes, dinosaurios, el sistema solar o banderas, hasta temas más específicos y poco comunes entre los iguales como tuberías, horarios de autobuses, mapas de metro o la historia de un país concreto. También pueden manifestarse en la repetición de actividades vinculadas a ese interés (por ejemplo, recopilar información sobre el tema, hablar reiteradamente sobre ello, etc.). En los grados del espectro que requieren de menor apoyo estos intereses suelen ser temas más aceptados socialmente como por ejemplo las matemáticas o temas que a priori pueden parecer demasiado generales para ser un interés circunscrito como la ciencia.

Es importante considerar la funcionalidad de los intereses profundos en las personas dentro del espectro autista, pues tienen un **valor funcional muy necesario, actuando de**:

- **Fuente de motivación y disfrute personal,** generando emociones positivas, seguridad y autoestima.
- **Herramienta de autorregulación emocional,** ya que ayudan a calmarse o enfocarse en momentos de estrés o sobrecarga sensorial.
- **Canal de conexión con el entorno,** ya que a través de ellos la persona puede comunicarse, compartir conocimientos o establecer vínculos.
- **Potenciador del aprendizaje,** favoreciéndolo cuando se integran en actividades educativas.

Por ello, es fundamental que como docentes dejemos de ver estos intereses como una conducta a limitar, y comencemos a verlos como una **oportunidad para enseñar, conectar y respetar** la individualidad del alumnado.

En el aula, estos intereses pueden tener implicaciones tanto positivas como desafiantes. Por un lado, pueden ser una puerta de entrada muy valiosa para fomentar la participación, la atención y el aprendizaje significativo. Por otro, si no se regulan adecuadamente o si no se les da un espacio adecuado, pueden monopolizar el tiempo, dificultar la flexibilidad o generar frustración si se interrumpen bruscamente.

Algunas situaciones frecuentes incluyen:

- Dificultades para cambiar de tema cuando están hablando o pensando en su interés.
- Uso del interés como tema constante de conversación, incluso en contextos donde no es relevante.
- Malestar o ansiedad si no pueden acceder a materiales, hablar o interactuar con su interés.
- Conductas repetitivas vinculadas al tema (revisión constante de datos, relectura de libros, visionado repetido de vídeos, etc.).

El reto no está en eliminar estos intereses, sino en **acompañar su desarrollo desde una perspectiva educativa y respetuosa**. Algunas estrategias útiles incluyen:

- **Incluir el interés profundo como vehículo de aprendizaje:** adaptar tareas, textos, actividades o proyectos que partan de ese tema puede mejorar significativamente la motivación y el rendimiento. Por ejemplo, si estamos trabajando las formas geométricas y nuestro alumno TEA muestra un claro interés por el universo podemos relacionar esto con su interés. En cursos de infantil suele ser más sencillo ya que existe la posibilidad de trabajar trazos o pensamiento matemático utilizando como fondo intereses como los dinosaurios.
- **Utilizar el interés como reforzador positivo,** permitiendo momentos específicos para que el alumno pueda dedicarse a él tras realizar otras tareas o al finalizar la jornada escolar.
- **Fomentar la flexibilidad progresiva:** ampliar el interés a temáticas relacionadas (por ejemplo, si le gustan los trenes, explorar transportes, mapas, geografía...), de modo que poco a poco pueda generalizar conocimientos.
- **Establecer acuerdos claros sobre los momentos y espacios para hablar del interés,** de forma que se respeten tanto sus necesidades como las dinámicas del aula.
- **Promover la socialización a través del interés,** generando oportunidades para que comparta lo que sabe con sus compañeros o lo integre en actividades grupales. Por ejemplo, podemos facilitar una dinámica de alumno instructor en función de la temática e ir rotando tanto con el alumnado TEA como con el resto del aula, en cursos de infantil incluso podemos establecer un momento de asamblea para escuchar cada día algo especial de cada alumno, siempre anticipando y poniendo ejemplos.

En muchos casos, los intereses profundos no solo son una fuente de bienestar, sino también una **fortaleza personal que puede marcar el rumbo de la**

vida académica y profesional de la persona. A lo largo del tiempo, hemos visto a muchas personas dentro del espectro desarrollar carreras brillantes en campos relacionados con sus intereses de la infancia, por ejemplo, con los animales, el dibujo, los idiomas, entre otras.

Desde esta perspectiva, como docentes, **tenemos la posibilidad de sembrar confianza, autoestima y sentido del propósito** cuando validamos esos intereses y los integramos en el proceso educativo, sin olvidarnos de brindar oportunidades para conocer e interesarse por nuevos temas o actividades.

4.4. Estereotipias

Dentro del aula, nos encontramos con una gran diversidad de formas de aprender, comunicarse y autorregularse. En el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), uno de los aspectos que puede llamar la atención son ciertos **movimientos repetitivos o estereotipados**, conocidos como **estereotipias motoras**.

Estos movimientos pueden manifestarse de muchas maneras: desde retorcer o mover los dedos de forma rítmica, frotarse las manos en el centro del cuerpo (pseudolavado), golpear superficies, balancearse, dar pequeños saltos o realizar giros con el cuerpo. Cada estudiante puede tener sus propios patrones, y estos pueden variar en frecuencia e intensidad a lo largo del día, dependiendo del contexto o del estado emocional.

Lejos de ser conductas sin propósito, las estereotipias cumplen una **función de autorregulación sensorial, emocional y conductual**. El movimiento genera estímulos propioceptivos (relacionados con el cuerpo, el control muscular, la fuerza y el equilibrio), que ayudan a la persona a mantenerse en un estado de regulación.

Por eso, es habitual observar que estos movimientos aumentan en momentos de alta activación emocional (como alegría intensa, ansiedad, frustración o excitación) o en entornos sensorialmente complejos: aulas con mucho ruido, luces intensas, desplazamientos constantes, etc. En esas situaciones, las estereotipias ayudan a **regular el sistema nervioso** y a manejar los estímulos que podrían resultar abrumadores.

En muchos casos, las estereotipias **no interfieren en el aprendizaje ni en la dinámica del aula**. Sin embargo, en determinadas ocasiones pueden dificultar la concentración del propio estudiante o la de sus compañeros, o bien representar un riesgo físico (por ejemplo, si implican golpear objetos o el cuerpo).

Lo más importante como docentes es **observar sin juzgar**, comprender la función que cumple la conducta y decidir en base a eso si es necesario intervenir, y de qué manera.

A continuación, proponemos algunas recomendaciones y estrategias que se pueden emplear para acompañar y abordar las estereotipias dentro del aula, favoreciendo tanto el bienestar como el desempeño académico del alumnado con TEA:

- **Normalizar los movimientos repetitivos:** evitar llamar la atención de forma negativa sobre las estereotipias. Permitir que el estudiante las realice si no son peligrosas o disruptivas. Esto transmite un mensaje de aceptación y seguridad.
- **Ofrecer alternativas sensoriomotoras:** brindar recursos que permitan al estudiante canalizar su necesidad de movimiento de manera funcional:
  - Fidgettoys o elementos manipulables discretos.
  - Bandas elásticas en las patas de las sillas.
  - Cojines sensoriales o pelotas para sentarse.
  - Cajas sensoriales o rincones tranquilos dentro del aula.

  Podemos obtenerlos en páginas como hoptoys (aunque se pueden encontrar todas estas cosas en Amazon, Shein y algunas en Decatlón).

- **Incluir momentos y espacios para moverse:** incorporar pausas activas, cambios de posición o breves actividades motoras en la rutina diaria puede ser de gran ayuda, no solo para estudiantes con TEA, sino para todo el grupo. También se puede permitir que el alumno salga brevemente a caminar o estirarse si lo necesita.
- **Observar y adaptar según cada caso:** cada estudiante es único. Es fundamental conocer sus patrones, sus desencadenantes y sus preferencias. En algunos casos, puede ser útil establecer acuerdos o rutinas personalizadas para gestionar las estereotipias, siempre desde el respeto.
- **Colaborar con el equipo multidisciplinar y las familias:** el trabajo conjunto con terapeutas ocupacionales, psicopedagogos y las familias puede ofrecer información clave para entender mejor el comportamiento y decidir estrategias adecuadas. La coherencia entre los entornos favorece una mayor estabilidad y contención para el alumno.

En resumen, las estereotipias son una parte natural del funcionamiento neurológico de muchas personas con TEA. Como docentes, tenemos la oportunidad de ser agentes de cambio: creando **espacios inclusivos donde se respeten las diferencias**, y a la vez ofreciendo recursos concretos que ayuden al estudiante a participar, aprender y sentirse cómodo en su entorno escolar.

Una mirada empática, una actitud flexible y una planificación sensible a la diversidad pueden marcar una enorme diferencia en la experiencia educativa de nuestros estudiantes.

5. Apoyos visuales

ARASAAC
(Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa)

5.1. Introducción

Los sistemas gráficos (objetos, fotografías, pictogramas, etc.), la escritura y la lengua de signos, son sistemas de comunicación que se utilizan en la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) y facilitan la comunicación funcional y la accesibilidad cognitiva a todas aquellas personas que por distintos factores (autismo, discapacidad intelectual, desconocimiento del idioma, personas mayores, etc.) presentan graves dificultades en estas áreas, lo que dificulta su inclusión en cualquier ámbito de la vida cotidiana.

Uno de los sistemas gráficos más utilizados en CAA son los pictogramas, que consisten en representaciones gráficas de conceptos (personas, acciones, cualidades, emociones, objetos, etc.) y que pueden ser utilizados en distintos soportes según su finalidad: tableros o cuadernos de comunicación —baja tecnología— y/o software para dispositivos móviles —alta tecnología—.

En aquellos casos en los que se utilizan los pictogramas para mejorar la accesibilidad cognitiva o la autonomía personal, los soportes pueden variar desde documentos, señales, carteles, hasta diferentes tipos de *apps*.

5.1.1. Web de ARASAAC

En el año 2007, el Gobierno de Aragón apostó por el desarrollo de un sistema de comunicación por pictogramas, libre y gratuito, con licencia Creative Commons (CC—BY-NC). De esta forma nace el Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa ARASAAC. En abril del 2019, a través del DECRETO 58/2019 del Gobierno de Aragón, se crea el Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa, Centro ARASAAC con la finalidad de dar continuidad a este proyecto colaborativo, que ha recibido diferentes reconocimientos gracias a las aportaciones altruistas de todos los colaboradores/as.

Acceso: ARASAAC, pictogramas y recursos para la CAA.

En ARASAAC, los usuarios/as pueden acceder a recursos gráficos, materiales adaptados y software con licencia CC y utilizarlos en distintos ámbitos de la vida cotidiana (escolar, familiar, sanitario, fuerzas de seguridad, ocio y tiempo libre, etc.) **para mejorar su participación en la sociedad en la que convivimos**.

Desde su inicio, el proyecto ha estado financiado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

5.1.2. Aula abierta de ARASAAC

Para poder ofrecer contenidos formativos de calidad para familias y profesionales acerca del uso de los pictogramas en distintos contextos, en junio de 2016 se creó el Aula Abierta de ARASAAC donde de modo totalmente libre, sin necesidad de registro, se puede acceder a tutoriales sobre comunicación aumentativa, conocer una selección de los materiales más representativos que se publican en el portal, acceder a ejemplos de uso de los pictogramas en diferentes ámbitos (sanitario, señalización de espacios públicos, ocio/deporte, cultura, restauración, etc.), manuales y tutoriales de las herramientas que usan pictogramas de ARASAAC. El contenido, actualmente, se ofrece en 4 idiomas (inglés, francés, italiano y portugués), además del español.

Acceso: Aula abierta de ARASAAC

5.2. ARASAAC como sistema pictográfico para la CAA

5.2.1. SAAC ¿Qué son?

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad.

Los sistemas de comunicación pictográficos deben ser considerados «como un medio o una condición necesaria para que la persona con necesidades complejas de comunicación desarrolle sus capacidades y participe en el mundo que la rodea. Lo verdaderamente importante es el proceso de educación, habilitación y asesoramiento que debe acompañarlos».

Los sistemas pictográficos se aplican a personas que no están alfabetizadas a causa de la edad o la discapacidad. Tienen la ventaja de permitir desde un nivel de comunicación muy básico, que se adapta a personas con niveles cognitivos bajos o en etapas muy iniciales, hasta un nivel de comunicación muy rico y avanzado, aunque nunca tan completo y flexible como el que se puede alcanzar con el uso de la lengua escrita. Los sistemas pictográficos más usados en los diversos territorios del Estado español son el sistema SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación) y el sistema ARASAAC, desarrollado por el Portal Aragonés de CAA y que es de libre disposición.

5.2.2. SAAC ¿Qué utilizan?

Los SAAC pictográficos requieren el uso de productos de apoyo. Los diversos sistemas de símbolos se adaptan a las necesidades de personas con edades y habilidades motrices, cognitivas y lingüísticas muy dispares.

Los productos de apoyo para la comunicación incluyen recursos tecnológicos, como los comunicadores de habla artificial o los ordenadores personales y tablets con programas especiales, que permiten diferentes formas de acceso adaptadas algunas para personas con movilidad muy reducida, y facilitan también la incorporación de los diferentes sistemas de signos tipográficos y ortográficos, así como diferentes formas de salida incluyendo la salida de voz. También pueden consistir en recursos no tecnológicos, como los tableros y los libros de comunicación.

Para acceder a los ordenadores, comunicadores, tableros o libros de comunicación, existen diversas estrategias e instrumentos denominados, genéricamente, como estrategias y productos de apoyo para el acceso, tales como punteros, teclados y ratones adaptados, ratones virtuales o pulsadores.

5.3. ARASAAC como apoyo visual para la accesibilidad cognitiva

5.3.1. Apoyos visuales, ¿qué son?

Según Autism and communication, **los apoyos visuales son una herramienta de comunicación que se puede utilizar con personas que presentan desafíos en la accesibilidad cognitiva**. Se pueden utilizar en la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana y su característica principal es que son adaptables y portátiles.

Entre otras funcionalidades, los apoyos visuales pueden ayudar a:

- Transformar la información verbal compleja en información visual. Autoinstrucciones para resolver problemas de matemáticas | ARASAAC: Materiales CAA.
- Proporcionar rutinas para realizar las actividades diarias. Rutinas tales como lavar dientes, lavado de manos, ir al baño...como aparecen en estos ejemplos: Rutinas - Aula abierta de ARASAAC.
- Mejorar la comprensión y la expresión oral.

- Planificar y estructurar una actividad en diferentes secuencias para ayudar a preparar a la persona en la realización de una actividad que se va a realizar próximamente Anticipación - Aula abierta de ARASAAC. Así mismo, se puede trabajar la anticipación de las salidas, Anticipación de excursiones | ARASAAC: Materiales CAA o las visitas al médico o al dentista, Cuadernillo de anticipación y actividades dentista. | ARASAAC: Materiales CAA.
- Evitar la frustración y la ansiedad. Gracias a actividades como estas que os presentamos en los siguientes ejemplos se ayuda a la persona a autorregular su propia conducta. Regulación de la conducta - Aula abierta de ARASAAC.
- Generar confianza para enfrentarse a diferentes situaciones. A través de las historias sociales se puede trabajar este aspecto, tal cual vemos en algunos de estos ejemplos, Historia social - Aula abierta de ARASAAC.
- Proporcionar oportunidades para interactuar con los demás.
- Fomentar la independencia y la autonomía personal. Los recursos basados en la metodología **TEACCH** son materiales manipulativos y con una gran carga de motivación para la realización de cualquier actividad, incluidas las actividades curriculares. La estructuración con la que se presentan estos materiales mejora la autonomía de la persona, potenciando el trabajo individual e independiente. Materiales TEACCH - Aula abierta de ARASAAC.
- Mejorar la accesibilidad del entorno.

Los apoyos visuales pueden hacer que la comunicación sea física y consistente, en lugar de fugaz e inconsistente como pueden ser las palabras habladas.

5.3.2. Tipos de apoyo visual

Se puede utilizar una amplia gama de elementos como soportes visuales. Por ejemplo:

- Símbolos/objetos de referencia táctiles, por ejemplo, embalajes, etiquetas de alimentos.
- Fotografías.
- Videos cortos.
- Miniaturas de objetos reales.
- Cuadros en color.
- Dibujos lineales.
- Símbolos.
- Palabras escritas.
- Objetos reales

Los apoyos visuales se pueden utilizar de diferentes formas:

- como un solo mensaje, p. ej. la persona nos muestra un pictograma cuando necesita ir al baño, o coloca un pictograma en el tablero cuando se siente en una situación de ansiedad o estrés y/o.
- combinando varios apoyos visuales para crear una rutina, un horario diario, una secuencia o para ilustrar una historia social.

5.3.3. Apoyos visuales, ¿para qué se utilizan?

En la actualidad, el uso de los apoyos visuales resulta de interés para la adaptación de documentos en diferentes ámbitos (escolar, sanitario, ocio, cultura, etc.) y la señalización de dependencias y espacios.

¿Para qué usamos apoyos visuales en el colegio?

Dentro del ámbito escolar son varios los usos que se le pueden dar a los apoyos visuales, para que faciliten el desenvolvimiento en el entorno y las actividades que se llevan a cabo en el mismo.

Los apoyos visuales son fundamentales en el aula para trabajar rutinas y anticipaciones de tareas, agendas diarias/semanales, adaptaciones de currículo o incluso regulación de la conducta, todo para llevar a cabo un mejor desenvolvimiento dentro del aula y favorecer el desarrollo personal de aquellos alumnos que presentan necesidades complejas en estos ámbitos.

5.3.4. Anticipaciones y rutinas

5.3.4.1. Anticipaciones

Los apoyos de anticipación son estrategias que ayudan a los niños y niñas a prepararse para la realización de una actividad concreta, cuya falta de información puede ocasionar una situación disruptiva, y cuyo objetivo también es facilitar la comprensión de la actividad. A la hora de ejecutar las anticipaciones se deben desglosar los pasos a dar en la realización de la tarea, mediante pictogramas o frases con texto y pictogramas, atendiendo a las capacidades y características individuales de cada persona.

La elaboración de rutinas ayuda a las personas a estructurar de forma ordenada todos los pasos necesarios para la realización de una actividad de la vida cotidiana: lavar las manos, cepillar los dientes, afrontar la realización de un ejercicio o tarea del aula, etc.

5.3.4.2. Rutinas

Son útiles para descomponer tareas que tienen múltiples pasos y facilitan su aprendizaje para los niños. El objetivo final es reducir la ansiedad y mejorar su aprendizaje y comportamiento.

Incluso en aquellos centros que constan de enfermería esos apoyos visuales son fundamentales para explicar los procedimientos médicos/sanitarios que se han de acometer en momentos puntuales con los alumnos que pueden presentar problemas de salud, ayudando a reducir así la ansiedad durante su realización.

Materiales relacionados con las anticipaciones y rutinas en ARASAAC



Figura 7. Alumna consultando un panel para realizar una tarea que favorece la autonomía.

5.3.5. Agendas visuales

Las agendas visuales son una representación gráfica del horario o de las actividades que se realizan a lo largo del día, estas ayudan a los niños con necesidades específicas de apoyo educativo a entender lo que harán a continuación o a dónde tienen que ir (transiciones). Las agendas visuales son un elemento complementario a cualquier actividad de anticipación que ayudan a mejorar la respuesta emocional, ante cualquier situación futura para las personas que presentan dificultades de previsión. Así mismo, son un elemento fundamental para la comunicación bidireccional entre el colegio y la familia, y viceversa.

Las agendas visuales permiten a los niños ser independientes y estar motivados al anticipar qué va a suceder en cada periodo de tiempo (mañana, tarde, noche) y contexto (hogar, escuela, centro deportivo...).

Materiales relacionados con las agendas visuales en ARASAAC

5.3.6. Regulación de conducta

En algunas ocasiones, los alumnos/as presentan dificultades para entender las situaciones sociales y regular sus emociones y conductas. Esto puede traducirse en comportamientos que podemos considerar desajustados, inapropiados o problemáticos. Gracias a los materiales que os mostramos a continuación se permite trabajar las emociones, los sentimientos y actividades para ayudar a la persona a autorregular su propia conducta.

Los apoyos visuales utilizados en tableros de comunicación y en materiales para la regulación de la conducta pueden ayudarles a comprender cuál es el comportamiento que se espera de ellos en cada momento, a diferenciar las conductas adecuadas de las inadecuadas y a expresar la causa de su frustración, evitando una situación que provoque una conducta disruptiva.



Figura 8. Diferentes ejemplos de apoyos visuales que ayudan a regular la conducta.

Materiales relacionados con la regulación de la conducta en ARASAAC

5.3.7. Historias sociales

Por historia social se entiende la narración con apoyos visuales (imágenes, pictogramas y texto) que se utiliza para aclarar situaciones sociales difíciles o confusas y anticipar cómo debe actuar la persona en esa situación que no conoce o que es imprevista, preparan a la persona para conocer y comprender toda la información relacionada con este guion social y actuar en consecuencia.

Materiales relacionados con las historias sociales en ARASAAC

5.3.8. Recursos para el aprendizaje

Las actividades que incluyen apoyos visuales facilitan a los usuarios y usuarias con necesidades especiales el acceso al currículum y a la lectoescritura.

Los materiales educativos con apoyos visuales mejoran la accesibilidad cognitiva y proporcionan una motivación visual adicional para aprender. Podemos encontrar recursos con pictogramas sobre diferentes temas: lectura, lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales, música...

Materiales relacionados con unidades didácticas

5.3.8.1. Metodología TEACCH

Los recursos basados en la metodología TEACCH se caracterizan por ser materiales manipulativos, visualmente atractivos y motivadores que facilitan llevar a cabo cualquier actividad, incluyendo actividades curriculares.

La estructura en la que se presentan estos materiales mejora la autonomía de la persona, facilitando el trabajo individual e independiente.

Materiales relacionados con la metodología TEACCH en ARASAAC

5.3.9. Aprendizaje – servicio

El Aprendizaje Servicio o AS, es una metodología que integra en un solo proyecto tanto los objetivos de aprendizaje como los objetivos de servicio a la comunidad, por lo que favorece la interdisciplinariedad y el trabajo conjunto de alumnos, maestros y tutores.

Proyectos de Aprendizaje y Servicio en los que los alumnos/as toma la iniciativa y establecen las directrices para hacer más accesible su centro para las personas que presentan dificultades en la comunicación o en la comprensión del entorno. De esta forma, logramos también la concienciación y sensibilización en este ámbito desde edades muy tempranas.

Ejemplos de uso en Aprendizaje Servicio - Aula abierta de ARASAAC

5.3.10. Señalética / señalización de dependencias y espacios

Ser autónomo y vivir en comunidad requiere, en muchos casos, desplazarse a diferentes lugares públicos y privados que no siempre son familiares para nosotros. Cuando llegamos a un lugar que no conocemos, buscamos señales que nos ayuden a orientarnos, encontrar el camino y llegar a donde queremos ir. Para personas con dificultades en el lenguaje, si acompañamos la señalética textual con un pictograma ampliamente reconocido, como ARASAAC, les estaremos ayudando a encontrar el camino y a orientarse en su entorno.

Materiales relacionados con la señalética en ARASAAC

¿Quieres saber cómo señalizar espacios y servicios con pictogramas de ARASAAC**? Visita** Aula Abierta**, nuestro sitio web educativo.**

¿Cómo señalizar espacios públicos, servicios y comercios con pictogramas de ARASAAC?

5.3.11. Accesibilidad cognitiva en otros contextos escolares

El uso de apoyos visuales en otros contextos mejora la accesibilidad cognitiva y ayuda a las personas a participar en su entorno, disfrutar del tiempo libre y ser más independiente y autónomo.

Encontramos ejemplos de uso de los pictogramas como apoyos visuales en distintos ámbitos dentro del colegio: biblioteca escolar, documentos accesibles, recreo, comedor escolar, etc.

5.3.11.1. Biblioteca

La señalización del espacio destinado a la biblioteca del centro escolar y la adaptación de la guía de uso con apoyos visuales facilitan el desenvolvimiento de los alumnos/as en este espacio y un uso más satisfactorio y exitoso del mismo.

En estos enlaces, aparecen materiales destinados a la señalización de las bibliotecas escolares, así como ejemplos de otras bibliotecas públicas, que se podrían extrapolar a los centros escolares.

Ejemplos de materiales para la señalética de la biblioteca

5.3.11.2. Recreo

El uso de apoyos visuales en el recreo facilita la convivencia en este espacio, permitiendo conseguir que este tiempo sea más organizado e inclusivo.

Estos apoyos pueden utilizarse como señalética, con la que diferenciar las zonas específicas de juego, o pueden ilustrar, mediante pequeñas secuencias, las normas de convivencia y/o juegos, lo que motiva a que los alumnos/as pue-

dan participar de forma más autónoma y efectiva en los juegos y hacer un uso correcto de los mismos.

Materiales para la actividad de recreo

5.3.11.3. Comedor escolar

Los apoyos visuales en el comedor escolar pueden ayudar a mejorar la experiencia en este espacio y su relación con la comida, principalmente, en aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades alimenticias diferentes.

Entre los apoyos visuales que podemos utilizar en los comedores podríamos destacar:

- Normas de comportamiento para desenvolverse de forma autónoma y adecuada. El alumno o alumna puede comprender y entender lo que se espera de él/ella en ese espacio.
- Menús visuales para anticipar lo que se va a comer, reduciendo la incertidumbre y la ansiedad que genera la hora de la comida en algunos alumnos y alumnas con desafíos en la alimentación.
- Salvamanteles con pictogramas para trabajar la comunicación y la accesibilidad cognitiva en el entorno natural del comedor, extensible a la hora del almuerzo en el aula.

Materiales para la actividad del comedor escolar

5.4. Proyecto PICTORÍZATE

Desde hace varios años, el CPEE Alborada (Zaragoza) y ARASAAC colaboran en un proyecto global de comunicación y accesibilidad cognitiva, integrado en el Plan de Centro. Su objetivo principal es señalizar y adaptar todos los espacios del colegio mediante pictogramas de ARASAAC y fotografías, creando un entorno más comprensible e inclusivo. A través de este enfoque global, los apoyos visuales no solo facilitan la comprensión de las actividades que se realizan en cada espacio, sino que también favorecen la comunicación y la autonomía de toda la comunidad educativa.

«Pictorízate» nació con el propósito de mejorar la señalización del centro, proporcionar información visual que favorezca la accesibilidad cognitiva de los alumnos y alumnas y aprovechar nuevos recursos tecnológicos en Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), como el comunicador dinámico AsTeRICSGrid.

Este proyecto abarca la señalización de los distintos espacios del centro (aulas, despachos, salas, etc.), la actualización de los tableros informativos, la adap-

tación del tablero del menú a la entrada del comedor, la estructuración de las rutinas en los baños y la adecuación de la información del huerto escolar, entre otras iniciativas.

Se trata de un trabajo colaborativo excepcional, basado en el derecho a la comunicación, la accesibilidad cognitiva y el acceso a la información para todas las personas.

Además, «Pictorízate» responde a la necesidad de potenciar el desarrollo del lenguaje y sus funciones comunicativas —como dar y recibir información, interactuar socialmente o expresar necesidades y deseos— en contextos naturales, reales, motivadores y significativos dentro del ámbito escolar.

Os invitamos a que lo conozcáis y lo llevéis a cabo en vuestros centros.

Proyecto Pictorízate CPEE ALBORADA en colaboración con ARASAAC

5.5. Arasaac en las redes sociales

ARASAAC tiene presencia en las redes sociales más importantes en la actualidad:

- ARASAAC en Instagram
- ARASAAC en Twitter
- ARASAAC en Facebook
- ARASAAC en Pinterest

5.6. Enlaces de interés

- ¿Qué son los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)?
- Cómo diferenciar un pictograma para la comunicación de un apoyo visual
- Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació (UTAC)



Vídeo 4. Apoyos visuales.

6.
Socialización

Verónica Antúnez González

6.1. Introducción

«Socializar:

- (...)
- 3.tr. Adaptar a un individuo a las normas de comportamiento social.
- 4. Intr. Hacer vida de relación social.» (RAE).

Tradicionalmente, las estrategias puestas en marcha para promover la «socialización» se han centrado en que el alumnado con TEA mejorara sus habilidades sociales para adaptarse al entorno (lo que se correspondería con la 3ª acepción de la RAE). Sin embargo, este enfoque parte de la premisa de que es la persona en el espectro autista la que debe cambiar o esforzarse más, pues es ella quien «no se adapta».

«Socializar», sin embargo, no debería consistir en que alguien encaje en un modelo concreto de comportamiento. *Spoiler*: la persona de identidad autista seguirá siendo autista por mucho que se esfuerce. *Socializar*, tal como también recoge la RAE en su 4ª acepción, es hacer vida social, una vida en la que cada uno de nosotros tenemos una forma concreta de ser y actuar. Por ello, el entorno escolar debe orientarse a mejorar la comprensión, la acogida y la reciprocidad en las relaciones sociales, construyendo puentes desde ambas partes (la de las personas autistas y la de las no autistas); siendo así respetuoso con la neurodiversidad.

En este capítulo hemos recogido propuestas que pueden ponerse en práctica con el entorno más próximo (grupo clase), para que este sea más accesible, predecible y amigable con aquel alumnado que muchas veces se queda al margen. Dichas estrategias se organizan en dos bloques. En el primero, «comprender-nos», se parte de las oportunidades que los maestros tenemos en el día a día para ir explicando cómo puede ser la forma de pensar del alumnado con TEA u otras condiciones, sin necesidad de mencionar un diagnóstico. Eso puede ayudar a crear un clima en el que el alumnado con autismo es mejor comprendido por sus compañeros y, por tanto, respetado.

En el segundo apartado, «compartir la forma de entender», se proponen actividades dirigidas a la explicación de situaciones que provocaron un conflicto o malestar. También se recoge cómo poder compartir un diagnóstico, con el fin de favorecer una mayor empatía hacia aquellos compañeros con TEA.

6.2. Comprender-nos

En los distintos capítulos de esta guía encontrarás estrategias que, aplicadas en conjunto, facilitan que el alumnado con TEA comprenda mejor el entorno educativo y se encuentre más a gusto en él. De este modo, le será más fácil entender lo que se espera de él, estará menos ansioso y podrá interactuar con los demás de una mejor manera. Esto ya tendrá un impacto positivo en sus interacciones, puesto que tendrá una sensación de mayor seguridad personal y sobre la situación.

De manera concreta, en cuanto a socialización, ¿cuáles son los prerrequisitos necesarios para empezar a trabajar habilidades sociales? Principalmente dos: estar vivo y acompañado, como mínimo, de otra persona. A partir de ahí, la relación se puede ir construyendo con más o menos apoyos, siendo el profesorado una figura clave dentro del aula para ser mediador y explicar, a unos y otros, cómo relacionarse.

6.2.1. ¿Falla la empatía en las personas con autismo?

Probablemente en alguna ocasión has escuchado eso de la «falta de empatía» de las personas con autismo, o que no saben ponerse en el lugar de los demás (a esos demás podemos llamarlos neurotípicos, alistas o personas sin autismo).

Desde esta perspectiva, da la impresión de que el «problema» estuviera en nuestro alumnado con autismo, cuando en realidad no es así.

En 2012, Damián Milton propuso la teoría del problema de la doble empatía.

Resumidamente, lo que Milton expone es que, por un lado, las personas con autismo tienen una forma diferente de manejarse y comprender las interacciones sociales debido a su manera de procesar. Por otro lado, las personas sin autismo también tienen dificultades para entender las intenciones y la forma de comunicarse de las personas autistas.

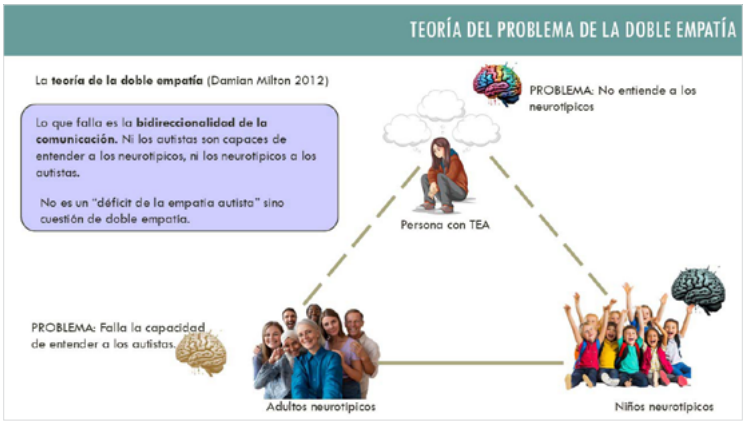


Figura 10. El problema de la doble empatía de Damián Milton, 2012.

Desde este enfoque, las dificultades en la comunicación social no son un problema exclusivo de la persona con autismo, **sino que lo que realmente falla es ese camino de ida y vuelta en la interacción entre autistas y no autistas**. Si, supuestamente, los neurotípicos tienen mayor facilidad para interpretar el mundo, ¿quién debería entonces hacer el esfuerzo por tratar de encajar y adaptar (se)?

Nuestro objetivo como docentes no debe ser «corregir sus habilidades sociales» —no pueden dejar de ser autistas—, sino facilitar relaciones sociales y pertenencia al grupo. Para ello será necesario trabajar en la doble vía (con el alumno y con el grupo) mediante diferentes estrategias:

6.2.2. Relacionar actividades grupales con intereses particulares.

Ejemplo: Pedro era un niño que, en el patio, tendía a estar solo en vez de jugar al pillapilla con sus compañeros. Si se le preguntaba si quería jugar con los otros niños, respondía que no.

Un día, sin embargo, su profesor se acercó y le explicó que los niños estaban jugando al pillapilla. A Pedro parecía no interesarle, pero su profesor lo animó a participar y le propuso imaginar que el grupo de niños que pillaban y los que escapaban, eran animales: leones contra gacelas. A Pedro le gustó aquella idea y decidió participar.

Vemos, por tanto, como en este caso la raíz de la situación no era el «desinterés por los compañeros», sino lo poco interesante de la actividad. Cambiar la perspectiva facilitó su participación.

6.2.2.1. ¿Nos conocemos? Algo sobre mí.

Algo sobre mí. Colegio.

Algo sobre mí. Instituto.

Los grupos-clase pueden ir variando de año en año por reagrupamientos o incorporación de alumnado. Conocer a alguien nuevo o darse a conocer puede ser complicado, y más cuando tienes dificultades para interactuar.

Una estrategia utilizada en un centro en el que se incorporó un alumno con TEA, con desconocimiento del idioma, fue la elaboración de un cuadernillo personal que cada alumno debía completar contando algo sobre sí mismo.

Al cubrirlo, es importante que todo el alumnado emplee tanto el apoyo visual —dibujando o pegando imágenes (puede haber alumnado sin lectoescritura o desconocimiento del idioma en este caso)— como la escritura (en función de las posibilidades).

Al acabar, todos los cuadernillos se pusieron en una caja, de modo que los niños/as podían consultar los de sus compañeros, conocer más sobre ellos, o buscar algún punto en común.

Con respecto al alumnado con desconocimiento del idioma, se utilizó la opción de traductor de Google Lens. Ese niño podía entender los cuadernillos de los demás, y ellos también podían entender el de su nuevo compañero.

6.2.2.2. El cuaderno secreto de amigos

Descrita por Horna (2021), se trata de una pequeña libreta o cuaderno en el que se irá anotando información importante sobre intereses, gustos o deseos de los compañeros. Esto puede ayudar al niño con TEA a la hora de acercarse a ellos o compartir momentos (por ejemplo, qué tipo de cromos colecciona un niño/a en concreto, qué cantante o canción le gusta a otro, un animal favorito...). Esta estrategia requiere del apoyo del adulto para su enseñanza y puesta en práctica. Tendría tres pasos:

- Incrementar el interés o la curiosidad por los compañeros: entender la importancia de interesarse por los demás, decidir por qué amigos/as le gustaría empezar.
- Enseñar a recabar información. Un primer paso puede ser utilizando el cuaderno «Nos conocemos» de la estrategia anterior.
- Utilizar la información para mejorar la relación personal con el compañero: practicar preguntas que podría hacerle, buscar información sobre un tema para compartirlo (ej. cantantes, vídeos musicales...).

El cuaderno debe estar en un lugar discreto para que no sea accesible al resto del alumnado (ej. en un aula de apoyo del centro), en casa...

6.2.3. La ceguera al contexto

Frecuentemente, el alumnado con TEA puede hacer una interpretación errónea de una situación por no tener en cuenta el contexto en particular: dónde sucede, quién está, qué pasó antes, después, etc. Peter Vermeulen (2017) lo define como «ceguera al contexto». Cuando se produce un suceso, la persona sin autismo valora en qué contexto se da y, en función de ello, responde de una forma u otra. Una persona con autismo puede responder siempre igual, resultando inapropiado su comportamiento en ese momento.

Veamos un ejemplo: en el colegio solemos recordarles la norma de buena educación de llamar a la puerta antes de entrar. Un niño sin autismo entiende que hay que llamar a la puerta antes de entrar en una clase y deduce que es lo mismo en la sala de profesores; pero infiere que no es necesario llamar a la puerta del aula al volver después de haber salido para ir al baño. Adrián, que tiene autismo, llama siempre a todas las puertas del colegio antes de entrar, incluso a la puerta de acceso a los baños, que suele estar abierta. Él no diferencia entre esas situaciones y, por ello, siempre llama porque aplica la norma «llamar a la puerta antes de entrar».

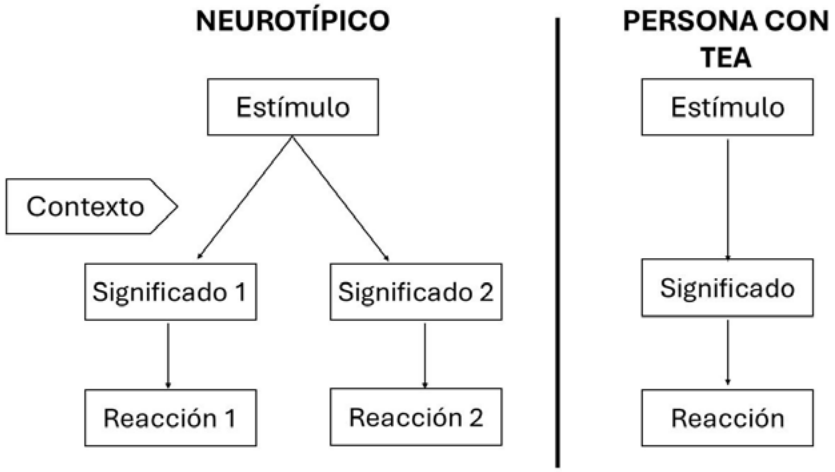


Figura 11. El autismo como la ceguera al contexto, Vermeulen, 2017.

Responder sin atender al contexto puede provocar malentendidos. Un ejemplo es Héctor, que interpretó mal una expresión irónica y desarrolló una aversión a ciertos comentarios.

Héctor se enfadaba cuando la profesora le decía «muy bien» al acabar una tarea. Gritando, él pedía que le dijeran «fenomenal». Tardamos bastantes meses en descubrir qué ocurría, hasta que en una ocasión, en medio de un enfado, dijo que un día en casa había roto algo y su madre, enfadada, le había dicho «muy bien» (evidentemente, era una ironía que él no captaba).

Desde entonces, ese tipo de frases le generaban confusión y ansiedad. Él no entendía las diferencias de contexto necesarias para saber si algo era literal o irónico; no se daba cuenta de si «muy bien» significaba que había hecho una actividad correctamente o si era el resultado de un desastre. ¿Qué hacíamos en ese tipo de situaciones?

6.2.3.1. Libreta de casos y cosas

Se trata de una libreta en la que se van desglosando algunos de los malentendidos que han tenido lugar, o situaciones que resultaron confusas para el alumno/a. Basado en las «conversaciones mediante cómics» de Carol Gray, se va explicando y dibujando con el alumno, de forma esquemática (con muñecos de palo), lo que cada persona fue diciendo, haciendo e incluso lo que podían estar pensando, y que provocó el malentendido.

Es recomendable incorporar aportaciones o sugerencias de la persona con TEA (a veces piden que se incluyan detalles concretos). También se puede incluir un apartado con posibles respuestas o estrategias que podrían ayudar a resolver esa situación confusa en el futuro.

¿En qué momento hacerlo? Es importante dibujar con ellos estas historias cuando la persona ya está un poco más tranquila y se puede retomar la situación con serenidad (puede ser en el mismo día o más adelante).

6.2.3.2. Representación de situaciones con muñecos

Similar a la estrategia anterior, se trata de representar con muñecos lo que fue sucediendo, incorporando mediante «globos de pensamientos» (dibujados en pósits) lo que la persona podía estar pensando y que es invisible a los ojos de la persona con TEA. Puede grabarse en vídeo para repasarlo después.

6.2.4. Fomentar la comunicación

En las aulas tenemos cada vez un mayor número de alumnado que utiliza diversos SAAC, con quienes se trabaja bajo el paradigma del lenguaje natural asistido (LNA). El rol del adulto ahí (PT, AL) no debe ser el de «experto» en comunicación con Pepito. Si no, corremos el riesgo de que, cuando el «experto» desaparece, Pepito deje de poder comunicarse. Estos especialistas deben ser los mediadores que permitan que el resto de profesorado y compañeros del niño sean capaces de utilizar ese SAAC con él, interactuando todos (profesor-alumno entre alumnos) en igualdad de condiciones.

¿Cómo hacerlo?

Una estrategia es utilizar los SAAC y los apoyos visuales en el día a día del aula ordinaria, sé modelo y ejemplo. Cuando los niños ven de forma natural cómo se utiliza un comunicador, cualquier otro SAAC o los apoyos visuales, acaban usándolo con su compañero. Es entonces cuando empieza a darse una interacción de calidad.

Un ejemplo fue el de Fran. Durante los ocho primeros meses, profesorado y compañeros usaban con él el comunicador, pero él casi nunca lo empleaba. Un

día, en clase, cuando se pidió a los demás hacer una redacción sobre su pueblo, ¡Fran empezó a describir lo que había! La clave fue el modelado constante por parte de su entorno en los meses previos.

6.3. Compartir la forma de entender

6.3.1. La explicación del conflicto

En cualquier centro educativo es común que surjan conflictos entre el alumnado.

Tras la intervención del profesorado, suelen escucharse respuestas del estilo: «Él empezó primero / yo solo.../ ¿pero por qué me castigas a mí si él...?».

En general, al alumnado (con, sin autismo) le cuesta entender el porqué de nuestras decisiones como profesorado ante un conflicto.

6.3.1.1. El bote de la paciencia



El bote de la paciencia.

A todas las personas (profesorado y alumnado) se nos acaba la paciencia alguna vez. Cuando se agota, solemos enfadarnos o desbordarnos emocionalmente.

Los niños —especialmente si tienen autismo— pueden no entender el motivo de nuestro enfado o verlo algo arbitrario e impredecible.

Ejemplo: un día, en el aula, rompieron un perchero al colgar una mochila pesada, pero no les dijimos porque había sido sin querer. Otro día, estuvieron hablando toda la sesión, levantándose para jugar, tirándose objetos pequeños como gomas y papelitos... Mientras esperaban para ir al patio, jugaban a empujarse y, al chocar con el dispensador del gel, este se rompió. Ese día nos enfadamos con la clase.

Una forma visual de explicar la paciencia es compararla con un bote que se va llenando poco a poco. Cuando se llena, hay una reacción (enfado, llanto, gritos...). De este modo, el alumnado aprende que las respuestas emocionales siempre tienen una causa, aunque a veces sean la acumulación de muchas pequeñas dosis.

6.3.1.2. El termómetro de las emociones y los pensamientos de tranquilidad



Pensamientos de tranquilidad.

Es importante enseñar al alumnado vocabulario emocional que les ayude a graduar la magnitud de una emoción. Una opción es tener un termómetro accesible en el aula (ver material de ejemplo) acompañado de tarjetas con pensamientos de tranquilidad. Al inicio, es necesario practicar el uso de esta estrategia.

6.3.2. Ayudar a identificar y reconocer los momentos críticos

Las personas con TEA viven, a lo largo de la jornada, momentos que también las van saturando, pudiendo después explotar por cuestiones que, aisladamente, no nos parecen tan importantes, pero que son esa gota que colma el vaso.

Es necesario que los adultos y los compañeros también tengamos esto en cuenta, y sepamos ir percatándonos de esos pequeños detalles que podrían indicar que esa persona quizás necesite un descanso. Es labor de los adultos enseñar a reconocer esto a los compañeros del niño con autismo, siempre de forma amable, para crear un clima de comprensión hacia su compañero.

Veamos un ejemplo con un grupo con el que ya se había trabajado el bote de la paciencia:

A Felipe normalmente le gusta que los compañeros vayan a buscarlo para hablar con él y lo inviten a jugar. Hoy hay excursión, Felipe ha tenido que madrugar más y está cansado. Además, hay cambios porque nos iremos en bus sin pasar antes por el centro como siempre. Una de sus compañeras, al verlo llegar, va corriendo hacia él para saludarlo. Nosotros vemos que Felipe viene saltando y pisando muy fuerte, lo que significa que está nervioso y necesita espacio. Llamamos a esta compañera y les explicamos a todos lo que está pasando: cómo reconocemos que está nervioso —para que lo puedan reconocer ellos en el futuro—, la posible causa y la estrategia: vamos a dejarle un poco de espacio para que camine lo que necesite. Después, seguro que estará mejor y le gustará que vayan a hablarle como siempre.

6.3.3. La balanza de la justicia



La balanza de la justicia.

Esta estrategia fue descrita por Tony Attwood (2007). Se trata de una herramienta visual para ayudar al alumnado a razonar sobre la importancia de los hechos y respuestas en un conflicto, graduar la responsabilidad de cada persona y comprender así las consecuencias.

Una persona con autismo puede ver injusto que lo castiguen a él cuando fue la otra persona quien empezó. Sin embargo, no siempre quien inicia un conflicto es quién tiene mayor responsabilidad. De este modo, el alumnado puede visualizar la responsabilidad que todos tenemos en un conflicto y entender mejor las consecuencias, que de otro modo podrían parecerles injustas.

En el material de descarga se ofrece un ejemplo resumido de cómo llevarlo a la práctica, a partir de las explicaciones de Attwood, que pueden consultarse de manera detallada en su libro.

6.4. Compartir un diagnóstico



Compartir un diagnóstico.

A lo largo del capítulo, se han presentado estrategias que ayudan al alumnado a entender que todos tenemos formas diferentes de interpretar y responder ante las situaciones, sin necesidad de hablar de una etiqueta. Es importante recordar que la condición o diagnóstico de una persona es absolutamente confidencial. Solo se puede hablar de ese diagnóstico —incluido con los compañe-

ros— cuando la familia y el propio estudiante (que debe conocer el diagnóstico) han dado su consentimiento.

En el caso de que la familia y la propia persona decidan compartir el diagnóstico, hay que valorar pros y contras. Comprender esa forma diferente de ser y de pensar, así como los puntos fuertes y las necesidades de una persona con TEA, puede favorecer un mayor acercamiento y comprensión por parte de los compañeros, donde antes había extrañeza. Sin embargo, también debemos tener presente que puede haber alumnado que podría utilizar esa información de forma inadecuada, lo que pondría a la persona en una situación de vulnerabilidad. Por ello, hay que valorar si el grupo es seguro para compartirlo.

Si entre todos los agentes implicados se ha tomado la decisión de seguir adelante, la explicación del diagnóstico debería darla alguien con experiencia en TEA y que conozca bien al alumno. Además, es importante incluir a la persona con TEA en la preparación de la presentación que se hará, independientemente de que después decida estar presente o no.

En un centro en el que se daban todos los puntos favorables, se hizo un trabajo (ver materiales) en tres fases:

1. Se elaboró una plantilla en la que el alumnado de las dos aulas del nivel (A, B) podía hacer hasta cinco preguntas, ya fueran dirigidas a su compañero o dudas sobre el autismo en general. Esas preguntas serían respondidas por su compañero, por un profesional, o posteriormente por un actor y escritor con autismo que vendría al centro para dar una charla.
2. Con esas preguntas se elaboraron dos presentaciones: una sobre aspectos personales del compañero (gustos, intereses, habilidades...), y otra de tipo «técnico». De este modo, se impartieron en días diferentes dos charlas: el primer día fue la propia persona acompañada de un adulto, quien respondió a sus compañeros sobre su vida personal. Otro día, un profesional explicó qué era el autismo en general.
3. Como cierre, un adulto autista visitó el centro para resolver dudas y romper estereotipos sobre el autismo.

6.5. Conclusión

A lo largo de este capítulo se han presentado diversas estrategias que pueden facilitar lo que comúnmente se entiende por socialización en el contexto escolar. Lejos de promover una integración forzada, el objetivo es generar oportunidades reales de conexión, pertenencia y entendimiento mutuo. Aplicadas de forma conjunta con el resto de las propuestas recogidas en esta guía, estas estrategias pueden contribuir significativamente a que el alumnado autista se relacione con los demás desde su propia manera de ser, participando de forma más natural, auténtica y respetada en la vida del aula.



Vídeo 5. Socialización parte 1.



Vídeo 6. Socialización parte 2.

7. Educación respetuosa

Silvina Lema Fernández

7.1. Introducción

Cuando comprendemos el comportamiento desde el respeto mutuo, con una mirada basada en la conexión y la pertenencia, abrimos la puerta a la verdadera inclusión.

A lo largo de este capítulo reflexionaremos sobre la importancia del sentimiento de pertenencia e importancia como ejes para entender y gestionar las conductas. Desde esta perspectiva nos centraremos en la enseñanza de habilidades para la vida y la resolución de conflictos, siempre desde el respeto mutuo y entendiendo el error como una oportunidad de aprendizaje.

Para ello, nos apoyaremos en las teorías de Alfred Adler y Rudolf Dreikurs sobre el desarrollo humano y el interés social, que sentaron posteriormente las bases de la Disciplina Positiva. Estas ideas se complementan con propuestas basadas en la experiencia cotidiana en los centros educativos, con el objetivo de avanzar hacia una inclusión real de todo el alumnado, teniendo en cuenta las «mochilas emocionales y vivenciales» que cada niño y niña trae de su hogar.

7.2. Necesidad de pertenencia e importancia

En la década de 1980, Jane Nelsen, psicóloga y educadora, combinó los principios de la psicología adleriana con ideas de crianza y educación, incorporando herramientas para aplicar estos principios tanto en los centros educativos como en las familias.

El eje central de las teorías de Adler, y posteriormente Rudolf Dreikurs, es el desarrollo humano y la idea de que **todas las personas necesitan pertenecer y sentirse importantes**. Esta necesidad guía nuestra manera de relacionarnos con quienes nos rodean y de contribuir positivamente a la sociedad, lo que Adler denominó «interés social».

Para alcanzar esta sensación de pertenencia e importancia, actuamos y nos comportamos de distintas



Principios Adlerianos.

formas, tomando decisiones constantes sobre nosotros mismos, nuestro entorno y nuestras relaciones. Por ejemplo, cuando en nuestra aula, un niño o una niña se encuentra sobreestimulado puede acudir a su figura de referencia para sentirse en calma, ya sea con su presencia, abrazos, canciones o utilizando algún objeto que le ayude a autorregularse y gestionar sus emociones de la manera más adecuada a sus características.

Siguiendo un principio de la programación neurolingüística, **todas nuestras acciones tienen una intención positiva**. Esto significa que las personas intentamos alcanzar un propósito con las herramientas que tenemos en ese momento, aunque el resultado o el proceso genere un comportamiento negativo o inapropiado. Por ejemplo, un niño con hambre que no puede comunicar su necesidad debido a la falta de apoyos que faciliten su comunicación puede gritar o golpear la puerta para conseguir lo que necesita.

En disciplina positiva, a estos comportamientos poco apropiados o adaptados, que solemos identificar como «malos», se les acuña con el término de **metas equivocadas**. Según esta teoría, niños y adultos utilizan ciertos comportamientos porque, en su momento, les ayudaron a alcanzar su propósito o intención positiva interiorizando de esta forma una creencia que forma parte de su «mochila de vida».

Las metas equivocadas son:

- Pertenezco solamente cuando me ven y tengo la atención de los demás.
- Pertenezco solamente cuando tengo el control.
- Como no consigo pertenecer y me siento dolido, voy a hacer lo mismo a los demás.
- Me doy por vencido, ya que no soy capaz de conseguirlo.

En personas autistas, las dificultades no siempre surgen de metas equivocadas; a veces reflejan diferencias en la comunicación, en la interacción social o en la forma de procesar el entorno. Con apoyos adecuados, estas diferencias pueden convertirse en oportunidades para potenciar sus habilidades y fortalezas. En el libro *Disciplina positiva para niños con necesidades educativas especiales* se analiza, mediante tablas, cómo identificar el objetivo del comportamiento, la creencia subyacente y posibles respuestas proactivas del adulto. El objetivo no es etiquetar ni reaccionar únicamente al comportamiento, sino aprovechar estos retos como oportunidades de aprendizaje.

Es importante recordar que **el cerebro está en proceso de desarrollo hasta aproximadamente los 25 años**. La corteza prefrontal, donde se encuentran funciones ejecutivas como el autocontrol, la planificación y la toma de decisiones, aún no está completamente madura. Esto significa que niños y jóvenes son muy observadores de su entorno y de las personas que los rodean, pero

pueden tener dificultades para interpretar críticamente lo que sucede, tomando decisiones erróneas sobre cómo alcanzar su pertenencia e importancia.

Los niños con autismo tienen capacidades y talentos diversos, y es importante asegurar que las estrategias de apoyo en el aula les permitan desarrollarlos plenamente, fomentando su autonomía y participación. En ocasiones, los adultos intentamos que encuentren esa pertenencia e importancia de formas socialmente útiles, centrándonos solo en suprimir conductas inapropiadas. Por ejemplo, si un niño recibe ayuda constante en tareas básicas (quitar y poner la chaqueta, organizar la merienda, etc.), estamos privándolo de oportunidades de autonomía. Alternativas más inclusivas pueden incluir **tutoría entre iguales** o **ayuda mutua**, donde otros alumnos colaboren y expliquen cómo realizar la tarea, o incluso asignarle responsabilidades según sus fortalezas, promoviendo así su sentido de pertenencia y contribución.

7.3. Comprendiendo las raíces para diferenciar comportamientos

Como docentes, sabemos que **discernir entre la finalidad de un comportamiento y las necesidades reales que lo originan** no siempre es sencillo. Los ejemplos mencionados son situaciones concretas que no siempre se pueden generalizar. Para entender la finalidad de un comportamiento en particular es necesario **observarlo de manera sistemática** y realizar un análisis posterior, ya que un mismo comportamiento puede tener distintos objetivos según el contexto o el momento en que se produzca.

Siempre debemos tener presente que los niños y niñas **no actúan para molestarnos**. Como ya hemos comentado, aún no tienen desarrollada completamente la corteza prefrontal, lo que limita su razonamiento crítico. Por eso prueban distintas opciones y observan la respuesta del adulto o del entorno para establecer patrones de conducta.

En relación con estos comportamientos, podemos diferenciar dos grandes grupos:

- **Comportamientos dirigidos a un fin social:**
  - Escaparse del aula tirando objetos para salir de un espacio que les resulta desafiante sensorialmente.
  - Tirar del pelo a un compañero en el recreo como forma de jugar y conectar socialmente, basándose en experiencias previas que asociaron a pertenencia y conexión.
- **Comportamientos propios de la condición de autismo,** que inicialmente no buscan un fin social, como aletear o realizar movimientos repetitivos.

Estos comportamientos visibles son lo que llamamos la **parte superior del iceberg de la conducta**. La parte inferior representa **las necesidades reales**, que no siempre son evidentes a simple vista. Para identificarlas, podemos usar **hojas de registro y análisis de conducta**, reflejando la situación, las personas involucradas, cómo se resolvió y anotando las posibles necesidades subyacentes. Es importante que el registro sea **objetivo**, evitando juicios previos, y reconociendo que una misma conducta puede tener múltiples fines.



Iceberg de la conducta.

De esta manera, la persona adulta puede **dar una respuesta a las necesidades reales**, ayudando al niño o niña a expresarlas de manera socialmente aceptada. La calidad de esta respuesta influirá en si una conducta inicialmente inocente se convierte en una **creencia equivocada sobre cómo alcanzar ese fin**, derivando en comportamientos repetitivos.

Mover un iceberg implica ir más allá de la superficie: **no basta con intervenir solo en la parte visible del comportamiento**, castigando o premiando. Es necesario **trabajar en la profundidad**, apoyando el desarrollo de habilidades de comunicación, relación social, comprensión y gestión emocional. Esto requiere que los adultos **observen y adapten el entorno** para que sea inclusivo a nivel organizativo, sensorial y cognitivo, ofreciendo propuestas y acompañamiento que fomenten la **conexión, la pertenencia y la contribución** de todo el alumnado.

El enfoque debe estar en **buscar soluciones respetuosas y constructivas**, viendo cada reto como una oportunidad de aprendizaje conjunto, en lugar de un problema a eliminar.



Cerebro en la palma de la mano.

7.3.1. Breve explicación del funcionamiento del cerebro

Para comprender qué emociones sentimos, primero debemos entender cómo funciona nuestro cerebro, ya que después de percibir estímulos a través de los sentidos, es allí donde se procesa la información y se genera una respuesta.

Daniel Siegel y Mary Hartzell, en su libro *Ser padres conscientes*, explican de manera comprensible los procesos cerebrales mediante el recurso del **«cerebro en la palma de la mano»**. Esta herramienta sirve tanto para que los adultos comprendan cómo funciona el cerebro, como para enseñar a los niños a identificar cuán-



Tips para adultos responsables.

do están en **modo supervivencia** y cómo actuar, compartiendo un **vocabulario común** para hablar de estas situaciones.

Podemos dividir el cerebro en tres grandes partes:

1. **Tronco encefálico** (representado con la muñeca de la mano): responsable de la supervivencia. Mantiene el cuerpo despierto o dormido, asegura la respiración y regula los latidos del corazón.
2. **Sistema límbico** (representado por la zona central de la palma): aquí se procesan las emociones y se almacenan los recuerdos. Contiene la **amígdala** (representada por el pulgar), un «radar de seguridad» que identifica peligros y responde rápidamente mediante lucha, huida o bloqueo. Estos peligros pueden ser reales o percibidos, ya que el cerebro integra experiencias pasadas. Por ejemplo, un niño que pisa una superficie de gomaespuma puede sentir miedo si anteriormente asoció una superficie puntiaguda con dolor.
3. **Corteza** (representada por los dedos): donde ocurre el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones. Dentro de ella, la **corteza prefrontal** (representada por las uñas) permite la intuición, la flexibilidad de respuesta, el pensamiento crítico, la empatía, la comprensión de perspectivas, la moral, la ética y el control de impulsos.

Como ya se ha comentado, la corteza prefrontal no se desarrolla completamente hasta aproximadamente los 25 años. Por ello, los niños procesan muchas situaciones principalmente a través de la amígdala, reaccionando instintivamente sin razonamiento crítico. Es esencial ayudarlos a **identificar cuándo están en modo supervivencia** y ofrecerles herramientas para **recuperar la calma**, antes de buscar soluciones al desencadenante de la situación. Esto puede incluir, por ejemplo, **opciones limitadas con pictogramas**, recursos visuales de apoyo o técnicas de regulación emocional aprendidas en el aula.

Incluso después de los 25 años, en situaciones de desbordamiento emocional o peligro percibido, el cerebro puede reaccionar de forma similar, activando la amígdala. Por eso, las **estrategias de autorregulación** siguen siendo útiles para todos.

Otra parte fundamental son las **neuronas espejo**, que se activan cuando observamos a otra persona realizar una acción o gestionar una emoción. Esto significa que la manera en que un adulto responde a un niño o niña desbordado emocionalmente influye directamente en cómo el niño procesa la situación. Si el adulto está muy enfadado, su postura corporal, tono de voz y activación cerebral también estarán en modo supervivencia, y será difícil responder de manera proactiva y respetuosa.

Por ello, la **persona adulta actúa como modelo**. Nuestra capacidad de autorreflexión nos permite examinar lo que decimos y hacemos, alineando nuestras acciones con las habilidades que queremos fomentar en el alumnado, como la empatía, el respeto, la asertividad, la comunicación efectiva y la búsqueda de soluciones.

7.3.2. Algunas herramientas para la identificación y regulación emocional



Esquema corporal.



Emociones y caras.



Sistemas sensoriales.

Ahora que conocemos un poco el funcionamiento de nuestro cerebro, es importante aprender a **identificar lo que sentimos** para poder gestionarlo. Todas las emociones son válidas y necesarias, ya que cumplen funciones esenciales en nuestro desarrollo y aprendizaje.

Para reconocer las emociones en nuestro cuerpo, primero necesitamos trabajar el **esquema corporal**, identificando y nombrando cada parte de nuestro cuerpo. También es fundamental conocer los **nombres de las emociones** y utilizarlos de manera habitual. Podemos empezar con emociones globales como: feliz, triste, molesto o asustado, y luego explorar sus **subemociones**, por ejemplo, dentro de «feliz» podríamos incluir alegre, emocionado o eufórico.

El proceso de sentir se inicia con la percepción de **diferentes sensaciones**, que nuestro cerebro procesa y que luego desencadenan una u otra emoción. No todas las personas percibimos y procesamos estas sensaciones de la misma manera; esto se conoce como **integración sensorial**. Los niños y niñas autistas pueden presentar ciertos desafíos en este procesamiento debido a hipo o hipersensibilidades.

Una vez comprendemos el proceso y nuestras emociones, podemos trabajar la **regulación emocional**, que es la capacidad de sentir emociones sin que nos desborden. Esto es esencial para un **aprendizaje significativo**, evitando que nuestros cerebros estén constantemente en modo supervivencia.

Cuando nacemos, no somos capaces de autorregularnos; la regulación es un **proceso de aprendizaje e interrelación**. En los bebés, las emociones se regulan a través de las personas cuidadoras y la satisfacción de necesidades básicas. Más adelante, en la infancia, se da la **corregulación**, en la que los adultos enseñan herramientas para identificar y gestionar emociones, actuando como **modelo y guía**. Finalmente, en la adolescencia y adultez, se alcanza la **autorregulación emocional**, cuando somos capaces de aplicar de manera autónoma las herramientas aprendidas en entornos emocionalmente seguros.

Teniendo esto en cuenta y analizando cómo siente nuestro alumnado y qué recursos les ayudan a calmarse, podemos crear con toda la clase un **espacio de la calma**. Otra opción es elaborar una **caja de tranquilidad**, que puede

utilizarse a lo largo de la mañana o en situaciones que sabemos que pueden generar sobreestimulación.

En la caja pueden incluirse objetos que ayuden a la regulación, como:

- Una fotografía que transmita calma.
- Una bolita para apretar o un *pop-it*.
- Una cera y un pequeño papel.
- Un celofán de colores para mirar a través de él.
- Algodón impregnado con un olor agradable.
- Una brocha para acariciar los brazos.

Es importante no saturar la caja con demasiados objetos, pero sí ofrecer **varias opciones** para que cada niño o niña pueda encontrar aquello que le resulte más útil en cada momento. Es importante recordar para ello los perfiles sensoriales del alumnado.

7.3.3. Otras herramientas para conseguir pertenencia e importancia: la importancia del entorno

Para trasladar a la práctica en el aula todo lo que hemos visto sobre necesidades, emociones y regulación, podemos implementar diversas estrategias que fomenten la pertenencia y el sentido de importancia de cada niño y niña. Estas herramientas buscan generar un entorno inclusivo en el que todos se sientan vistos, valorados y capaces de contribuir al grupo.



Tipos de apego.

Desde el aula y el centro, las personas adultas tienen un papel fundamental como responsables de establecer vínculos de apego seguros. Estos vínculos permiten que se den momentos positivos de encuentro y relación socioafectiva, favoreciendo un aprendizaje significativo y reemplazando respuestas punitivas centradas únicamente en el error. Además, debemos ser conscientes de que el lenguaje no verbal es tan importante, o incluso más, que el verbal, ya que alrededor del 95 % de nuestro cerebro funciona de manera inconsciente y percibe gestos, movimientos, tonos de voz y otras señales que transmitimos a los niños y niñas.



Acuerdos.

De manera complementaria, podemos establecer **acuerdos de clase**, creados con la participación de todo el grupo, incluido el docente. Estos acuerdos deben:

- Redactarse de manera afirmativa.

- Incluir pequeños dibujos o pictogramas para facilitar su comprensión.
- Servir como guía de comportamiento, **no como motivo de castigo** por incumplimiento.

Una vez establecidos los acuerdos, podemos promover la **participación activa mediante los oficios del aula**. Algunas recomendaciones para llevarlas a cabo:



Oficios.

- Designar al menos **dos personas por tarea**, para cubrir ausencias o ayudar a quienes lo necesiten.
- Rotar los oficios **mensual o trimestralmente**, favoreciendo la autonomía y el conocimiento de sus responsabilidades.

Además, en las relaciones humanas, surgen conflictos, muchas veces porque ambas partes están actuando desde la amígdala. Por ello es importante:



Círculo de la calma.

- Identificar la activación emocional.
- Contar con herramientas para calmarse como el círculo de la calma.
- Enfocar la atención en buscar soluciones.



Resolución de problemas.

Finalmente, para favorecer la **conexión entre compañeros**, es fundamental **conocer los intereses y emociones de cada niño y niña**. Algunas dinámicas recomendadas son:



La mochila.

- **La mochila:** cada alumno y docente lleva elementos de su hogar que representen sus gustos e intereses, para luego compartirlos con el grupo.
- **Palabras con corazón:** tras la lectura del cuento homónimo, cada niño y niña recibe un corazón en el que sus compañeros pueden escribir, dibujar o usar pictogramas para expresar lo que les gusta de esa persona.



Palabras con corazón

Todas estas estrategias funcionan de manera integrada: los acuerdos proporcionan seguridad, los oficios fomentan la contribución, los recursos de regulación emocional ayudan a gestionar conflictos, y las dinámicas de conocimiento refuerzan la conexión. Juntas, crean un entorno inclusivo y respetuoso, en el que cada niño y niña se siente importante, valorado y capaz de participar activamente en la vida del aula.

7.4. Conclusión

Para concluir, me gustaría invitar a la reflexión: cuando conozcamos a un niño o una niña, **intentemos conocerle de verdad**, explorando **cómo siente, cuáles son sus fortalezas, intereses y necesidades**. De esta manera, podremos acompañarle de forma respetuosa y ofrecer oportunidades para que **desarrolle todo su potencial**, apoyándonos en su zona de desarrollo próximo.

Más allá de cualquier diagnóstico o característica asociada, nuestro enfoque debe centrarse en **comprender, valorar y potenciar al niño o niña**. Cada experiencia, cada interacción y cada apoyo deben contribuir a que se sienta **visto, escuchado y capaz, fomentando su autonomía y participación plena en el aula y en la vida**.



Vídeo 7. Educación respetuosa.

8. Técnicas específicas

Daniel Blanco Carpente

8.1. Introducción

En este artículo, nos vamos a poner en el lugar de un alumno TEA con afectación en la reciprocidad social, con el lenguaje oral también mitigado y con necesidad de patrones repetitivos con el fin de ejemplificar de una forma sencilla y visual las estrategias de trabajo específicas, es decir aquellas que, sin deber nosotros perder la perspectiva de inclusión, son más funcionales para el trabajo con alumnado con TEA.

Si te esperas una respuesta mágica sobre qué estrategias aplicar en cada momento y la forma exacta de hacerlo, no existe. Es cuestión de probar, probar, probar y ver lo que funciona. Es más, habrá estrategias que funcionen hoy y dentro de un mes no. Y no por ello serás peor profesional (lo que hace mal profesional es ver que algo no funciona y no tener intención de modificarlo).

8.2. Paradigma de calidad de vida

Antes de comenzar a desgranar las estrategias es necesario que encuadremos su uso en un paradigma educativo al que le tengo especial cariño y dedico muchos momentos de reflexión: el **modelo de la calidad de vida** (compuesto por Schalock y Verdugo Alonso). No me extenderé, pero en él se intenta mostrar que el ámbito puramente académico es solo una pequeña fracción de una de las dimensiones que plantea el modelo y que, si queremos trabajar y desarrollar capacidades de una forma real en un alumno con TEA, debemos de tener en cuenta muchos otros factores como el bienestar personal, las interacciones sociales, la autodeterminación... Por poner un par de ejemplos de aspectos a conseguir que se escapen del currículo ordinario, un objetivo a conseguir con un alumno podría ser «ser capaz de realizar una transición entre actividades de forma independiente en un 80% de las ocasiones» o «aceptar cambios menores en la rutina diaria (como un cambio de orden en las actividades) sin mostrar señales de ansiedad».

Estos mismos autores, a través de este modelo de calidad de vida, crearon una teoría denominada **paradigma de los apoyos**. Esta teoría dice que los apoyos que les otorgamos a nuestro alumnado tienen que ser los suficientes como

para desarrollar las capacidades que necesitan potenciar, pero sin excederse como para que esos apoyos creen una realidad paralela que no sería necesaria. Por eso, cuando te dan fórmulas mágicas para un alumno TEA y te dicen: «pon pictogramas» o «utiliza paneles de comunicación», lo primero que tienes que hacer es pararte a pensar y hacerte la siguiente pregunta: ¿lo necesita?

Marquemos nuestros objetivos de intervención (más allá de lo estrictamente curricular) y buceemos en su calidad de vida en aras de mejorar su día a día y su futuro. Por ello, todas las estrategias que leas a partir de ahora serán útiles en algunos casos e innecesarias o inefectivas en otros. Yo te lo pondré como ejemplo de estrategias que se pueden utilizar, pero no olvides hacerte la pregunta: ¿lo necesita?

8.3. Estrategias específicas

Las estrategias que se presentan a continuación están organizadas en seis áreas: cognitiva, comunicativa, conductual, social, sensorial y familiar. No obstante, muchas de ellas tienen un carácter transversal y podrían situarse en más de una categoría. Esta clasificación tiene como objetivo facilitar la lectura y la consulta, sin limitar su aplicación flexible en el aula.

Es importante recordar que ninguna estrategia funciona como una receta universal. La clave está en adaptarlas al momento, a las necesidades concretas del alumnado y al contexto del aula.

Por otro lado, la profundidad con la que se describe cada estrategia varía en función de dos aspectos fundamentales: su nivel de complejidad conceptual y el tratamiento que ya recibe en otros capítulos del libro.

8.3.1. Área cognitiva y académica

Comenzaremos por lo tanto con aquellas que tienen que ver con el ámbito **cognitivo y académico**:

- **Enseñanza estructurada:** Revisar los capítulos sobre estructuración temporal, espacial y de actividades. Recordar la importancia de diferenciar zonas, como mínimo dos: la zona de trabajo y la zona de ocio; así como marcar los límites temporales, es decir, el momento de juego y de trabajo. Recordar también la importancia de la sensación de cierre de las actividades u ocio y marcar bien el final de las mismas.
- **Instrucción directa:** es una estrategia de enseñanza estructurada y explícita en la que el docente guía el aprendizaje paso a paso, con objetivos claros, ejemplos concretos y práctica guiada. Se basa en la repetición, el modelado y el refuerzo inmediato para asegurar que el alumnado adquiera y consolide

conocimientos de forma progresiva. En el caso del alumnado con TEA, la instrucción directa puede resultar especialmente eficaz porque reduce la ambigüedad y proporciona un entorno más predecible. Un aspecto clave en su aplicación es la forma de dirigirse verbalmente al alumno. Por ejemplo, no es lo mismo decir «¿Puedes sentarte?» que «Siéntate, por favor». Aunque en el lenguaje social habitual el uso de imperativos puede parecer brusco, en el contexto educativo con alumnado con TEA los enunciados directos, emitidos con calma y respeto, ayudan a clarificar lo que se espera y disminuyen la ansiedad asociada a las instrucciones ambiguas. Por tanto, al aplicar instrucción directa, es recomendable acompañar los imperativos con un tono afectuoso, contacto visual adaptado y refuerzos positivos inmediatos, generando un clima de seguridad y eficacia comunicativa.

- **Análisis de tareas:** se basa en la secuenciación de pasos para llevar a cabo una tarea. Revisar el capítulo «estructuración de actividades». A modo de complemento de la información recogida en el capítulo podemos aquí hacer mención sobre la técnica del «encadenamiento hacia atrás». Imagina que te dan un cubo de Rubik y te dicen que lo hagas. Difícil, ¿no? Ahora imagina que se ponen a tu lado y te explican todos los movimientos que tienes que hacer para resolverlo. En la segunda explicación, te dejan hacer el movimiento final hasta que lo resuelves. Posteriormente, te dejan hacer los dos movimientos finales, mientras te siguen explicando el resto del proceso con anticipación. Así parece más fácil, ¿verdad? Pues esto es el encadenamiento hacia atrás: dividir una tarea en pasos e ir quitando esos pasos finales uno a uno, para que el alumno gane autonomía a la hora de realizarlo. Ejemplos de ello podrían ser enseñar a hacer la secuencia completa de higiene para la merienda, enseñar a ponerse una chaqueta, participar en un juego de mesa, etc. Desarrollaremos el ejemplo de la secuencia de higiene:
  - El profesor realiza todos los pasos excepto secarse → el alumno se seca las manos.
  - Luego, el docente deja las manos enjabonadas → el alumno enjuaga y seca.
  - Finalmente, el alumno ejecuta toda la secuencia: mojar → enjabonar → frotar → enjuagar → secar.

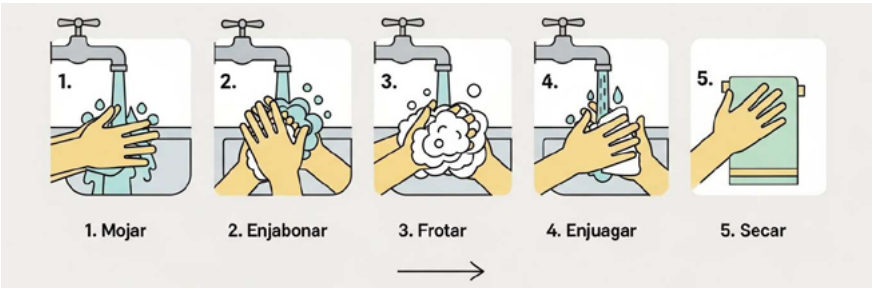


Figura 12. Ejemplo de «análisis de tareas»: secuencia de higiene.

- **Intervención mediada por música:** seguro que si digo «Head, shoulders, knees and toes» más de una persona lo leyó cantándolo e incluso recordando el baile que asociaba cada palabra con la parte del cuerpo correspondiente. Utilizamos la música como vía para el aprendizaje ya sea para aprender contenidos, vocabulario o comportamientos deseados.
- **Intervención naturalista:** no hay mejor forma de aprender los contenidos que en su contexto real. Date cuenta de que, si para aprender las reglas de ir a la compra, haces una ficha pictografiada y secuenciada, lo que estás creando es una representación de la realidad, por lo que vas a tener que enseñarle cómo funciona una realidad «irreal» y, después, extrapolarla a su día a día. Así que, coge fuerzas y hazle un escrito a inspección educativa para traspasar los muros del centro e irte a la compra con ese alumno y que aprenda a manejar el dinero, a dar las gracias, a ver dónde se sitúan las frutas... Y lo mismo para aprender normas de juegos; nada mejor que el recreo y sus iguales.
- **Enseñanza basada en tecnología:** antes de explicar la estrategia es importante recordar la necesidad y la importancia de una buena higiene tecnológica. Sin embargo, es cierto que la tecnología tiene una gran capacidad para sostener la atención y como elemento motivacional. Utilizarla para el aprendizaje puede resultar muy apropiado. Se recomienda ver el capítulo sobre recursos digitales para ver la multiplicidad de recursos existentes.

8.3.2. Área de comunicación

- **Comunicación alternativa y aumentativa:** métodos no verbales de comunicación. Este apartado merecería un libro en sí mismo. No nos pararemos en él mucho más, pero sí recomiendo para profundizar en esta estrategia revisar la página web de ARASAAC.
- **Entrenamiento en comunicación funcional:** muchas de las conductas que surgen en el alumnado suelen venir derivadas de ausencia de habilidades de comunicación para expresarse. Cuando una conducta está aprendida, llorar para conseguir una tablet, debemos introducir conductas comunicativas alternativas que le permitan acceder a lo que quiere o necesita (ya sea señalar el objeto, coger una tarjeta, seleccionar un pictograma, dirigir la mirada). En este caso podríamos modelar para que poco a poco cambie esa conducta por señalar el pictograma de la tablet. Es importante, en ese momento, asegurar que tenga éxito en la comunicación.

8.3.3. Conductuales

- **Intervención con impulso conductual:** esta estrategia consiste en algo tan sencillo como presentarle al alumno inicialmente tareas de fácil resolución para crear un «impulso» motivacional antes de ponerle la tarea más difícil.

Muy relacionado con esto está la estrategia del **aprendizaje sin error**. Esta técnica es una forma de enseñanza donde se ayuda al alumno a acertar en todo el proceso, evitando que se equivoque mientras aprende algo nuevo. De esta forma evitamos frustraciones y aprendizajes distorsionados. Para realizarlo podemos ofrecer materiales donde la solución esté visible y poco a poco ir retirándola o necesitaremos una persona de apoyo en aula que esté pendiente de que el alumno no falle guiándolo con señales que refuercen la buena dirección del aprendizaje y eviten que se escojan caminos incorrectos. Por ejemplo, si vemos que un alumno está realizando la pintura de triángulos y tenemos el objetivo de que pinte sin salirse demasiado y solo las figuras correctas, podemos reforzarlo con un «muy bien» cada vez que señala un triángulo (que modelamos para que señale antes de que directamente lo pinte), o podemos evitar que se salga dando instrucciones como «despacito» cuando lo creamos necesario o incluso poniendo nuestras manos en el dibujo para evitar que pinte en lugares incorrectos.

- **Refuerzo diferencial:** Consiste en reforzar una conducta que es incompatible con la conducta a eliminar. Al incrementar la frecuencia de emisión de la conducta incompatible, se reduce la de la conducta problema. Si no se pueden encontrar conductas incompatibles, se puede buscar el reforzamiento diferencial de conductas alternativas que compitan. También tenemos la opción de hacer el apoyo en sombra, donde el docente se sitúa de una forma poco invasiva con el alumno y lo va modelando hasta conseguir los resultados deseados. Por ejemplo, reforzar cada vez que el alumno levanta la mano para hablar ignorando cada vez que hable sin levantar la mano.
- **Extinción:** es posible que, sin que te des cuenta, estés reforzando una conducta que no quieres. Por ejemplo, si el alumno habla a destiempo y lo miras cuando lo hace, estás reforzando esa conducta. A veces, incluso una conducta que tú consideras negativa como una riña, puede ser un reforzador. La extinción consiste en «dejar de reforzar una conducta previamente reforzada, lo que provoca una disminución progresiva en su frecuencia hasta su posible desaparición» (Labrador, 2012).
- **Evaluación funcional de la conducta:** se basa en la idea de que las conductas son medios de comunicación por lo tanto debemos hacer un análisis de qué ocurre para prevenir la conducta. Si el alumno se escapa del aula todos los días justo antes de ir al recreo puede ser que en el recreo ocurra algo que no le agrade ya sean olores desagradables, sensación de soledad, tiempo desestructurado... (se recomienda revisar el capítulo «educación respetuosa»).
- **Ayudas y señales:** es una estrategia que resulta muy buena alternativa al llamado de atención en el aula. Si acordamos con el alumno/a un movimiento para recuperar su atención, cuando lo efectuemos recobrará la atención sobre nosotros sin necesidad de reñir. Podemos poner, por ejemplo, toser o tocar suavemente su mesa.

- **Refuerzo positivo:** es «la aplicación sistemática de recompensas o consecuencias positivas que incrementan la probabilidad de repetición de la conducta deseada» (Skinner, 1938). El refuerzo está muy bien porque es muy efectivo a corto plazo, pero tenemos que tener cuidado con su aplicación para que no consigamos que el alumno solo trabaje por recompensas externas. Puede utilizarse un sistema de fichas, elogios o actividades preferidas como recompensa. En esta técnica mencionaremos la ficha de «Trabajo por...». Es una ficha pictográfica donde aparecen uno, dos, tres o cuatro círculos que, posteriormente se completarán con gomets y un recuadro en blanco donde se pondrá el dibujo de una recompensa que quiera el alumno. Cada vez que el alumno acabe una actividad, se pondrá un gomet en uno de los círculos. Cuando los círculos se completen, el alumno tendrá acceso a esa recompensa.

Otra técnica muy conocida y utilizada aplicando esta estrategia es el principio de Premack. Se puede utilizar el Premack de varias maneras, pero la más usual es explicarle al alumno que antes de obtener su recompensa, debe de realizar otra actividad. Por ejemplo, si necesitas que el alumno se ponga a hacer una actividad que le cuesta mucho, estableces que, después de hacer esa actividad, podrá hacer eso que tanto le gusta. Por ejemplo, si el alumno disfruta recortando, permite que lo haga después de completar la tarea encomendada. También se utiliza como favorecedor de transiciones. Ponemos un ejemplo subido a ARASAAC por el autor Neuropeque.

Aquí también queremos destacar la **metodología Pivotal Response Training (PRT)**, que se enfoca en todo lo que comentamos. Para identificar los reforzadores más potentes para el alumno, lo que hago es, en los primeros días de aula, mostrarle todos los materiales que hay en el aula, así como mostrarle las opciones de actividad. Eso no significa que tenga acceso libre a todo ello. Solo voy enseñando y viendo cómo reacciona a cada una de ellas y, posteriormente, gestionar su uso. El elenco de reforzadores debe de contener, al menos, lo siguiente (Bados y García-Grau, 2011):

- Reforzadores sociales (elogios, atención, sonrisas).
- Reforzadores tangibles (pequeños objetos relacionados con sus intereses).
- Reforzadores de actividad (tiempo para actividades preferidas).
- Reforzadores sensoriales (experiencias táctiles, visuales o auditivas placenteras).

- **Interrupción/redirección de respuestas:** si comenzamos a ver conductas derivadas de la desregulación emocional (que resulten inadecuadas) podemos interrumpirlas y redirigirlas a opciones más adecuadas. Será importante que practiquemos en los momentos de calma la conducta alternativa. Sustituir el balanceo (si resulta inadecuado) por contar hasta 10.

- **Tiempo fuera:** no confundir con la respuesta clásica de echar al alumnado de clase. El tiempo fuera consiste en retirar brevemente de una situación concreta tras una conducta indeseada para lograr el retorno a la calma. Los rincones de la calma donde se cuente con material que permita la autorregulación emocional suelen ser una buena estrategia.

8.3.4. Sociales

- **Modelado:** es una técnica de imitación básicamente. El profesor hace y el alumno imita. A continuación, cuando el alumno imita, se le modela hasta que lo realiza de forma adecuada. Es importante combinar la demostración con explicaciones verbales muy breves y repetir la actividad varias veces hasta que el alumno se sienta seguro de imitar el modelo. Un ejemplo podría ser que, al realizar una actividad de escritura, el docente escribe una palabra en la pizarra y guía paso a paso su construcción, invitando al alumno a observar y luego repetir cada trazo. El modelado se utiliza en muchas ocasiones para enseñar a utilizar el SAAC, sobre todo en el caso del lenguaje natural asistido.
- **Modelado por vídeo:** simplemente varía de lo anterior en que el modelo presentado se realiza a través de un vídeo.
- **Instrucción mediada por iguales:** uso de los compañeros para modelar e interactuar. Es una técnica muy efectiva en el aprendizaje del lenguaje natural asistido. En vez de enseñarle exclusivamente al alumno cómo usar un comunicador enseñamos a sus compañeros cómo usarlo para que lo utilicen con él de forma que, a su vez, le enseñan a utilizarlo.
- **Historias sociales:** Relatos visuales de cómo realizar algo o cómo actuar ante una circunstancia. Estas historias se le pueden explicar e ir modelando el comportamiento del alumno en función del objetivo a conseguir. A continuación, podéis encontrar ejemplos varios en la página de Arasaac.
- **Entrenamiento en habilidades sociales:** se basa en el entrenamiento explícito de habilidades concretas (que en muchos casos se aprenderían de forma inferencial) como puede ser el saludo, la despedida, la práctica en juegos... En esta enseñanza explícita de habilidades sociales se vuelve incondicional el **role-playing**, es decir, simular situaciones como pedir un juguete o unirse a un juego, usar guiones sociales con frases modelo como «¿Puedo jugar contigo?» o enseñar a través de pictogramas la secuencia de un juego estructurado, es algo que debemos de realizar si vemos que nuestro alumnado no es capaz de relacionarse de una manera inclusiva con el resto del aula.
- **Grupos de habilidades:** escoger un grupo para trabajar habilidades concretas. Un buen ejemplo de esta estrategia son los grupos de mediación. Podremos poner el objetivo específico al grupo en función de las necesidades, desde trabajar habilidades sociales específicas, trabajar idiomas, ampliación de intereses, trabajo de intereses focalizados. De la misma forma este grupo

puede estar inmerso en las dinámicas de aula (en el trabajo por estaciones, por ejemplo) o puede ser específico para momentos concretos (trabajo con profesorado de apoyo, recreos, horas de leer...).

8.3.5. Sensoriales

- **Integración sensorial Ayres:** se basa en la mejora de la integración sensorial favoreciendo la regulación emocional previamente a desarrollar una tarea. Si nuestro alumno/a tiene necesidades propioceptivas podemos proporcionarle un juguete de presión antes de realizar una actividad.
- **Ejercicio y movimiento:** en el entorno escolar el alumnado pasa mucho tiempo sentado y quieto, introducir momentos donde se incluya el movimiento va a permitir al alumnado gozar de mayor tranquilidad y regulación. La introducción de pausas activas donde practiquemos yoga o juegos motores o incluir actividades de movimiento como búsquedas del tesoro por el patio o dictados dinámicos, por ejemplo.

8.3.6. Contexto familiar

- **Intervención implementada por los padres:** esta estrategia se basa fundamentalmente en la colaboración con la familia de forma que las rutinas, trabajos y/o estrategias que queramos implementar se practiquen también en el hogar. Si en el aula estamos trabajando la rutina de sacar la cazadora y dejar la mochila en el espacio correspondiente podremos acordar con la familia que lo realice en el hogar de una forma similar.

8.4. Conclusión

Recuerdo una actividad que habíamos preparado con mucho cuidado. El objetivo era trabajar la secuencia de vestirse, una habilidad funcional importante. Diseñamos una serie de pictogramas con los pasos bien definidos, colocamos una caja con la ropa ordenada y creamos un pequeño rincón tranquilo para la actividad. El alumno debía seguir los pasos visuales para vestirse solo.

Lo que ocurrió fue muy distinto a lo que habíamos planeado. El niño, con total tranquilidad, se limitaba a señalar los pictogramas, uno por uno, sin intención de realizar la acción. Lo vivía como un juego simbólico, como si fuera un cuento en imágenes, no una secuencia funcional. No tenía ninguna motivación real para vestirse, porque no iba a salir, ni a cambiarse, ni a participar de una situación que lo requiriera. El ejercicio, aunque técnicamente impecable, **no tenía sentido para él**.

Aquel momento me recordó algo esencial: aplicar una estrategia no es lo mismo que provocar una experiencia significativa. Podía haber insistido, haber evaluado si reconocía bien cada imagen, haber medido si había aprendido los pasos… Pero lo único que realmente importaba era que **no lo necesitaba en ese momento**. Ni emocional, ni funcional, ni vitalmente.

Desde el enfoque de calidad de vida, nuestras intervenciones deben orientarse a **lo que mejora la autonomía, el bienestar y la participación real**. No lo que está bien en una ficha, en una tabla o en una teoría. Lo que tiene sentido en su vida.

Por eso, al aplicar cualquier estrategia, por muy avalada o bien diseñada que esté, no deberíamos comenzar preguntándonos ***cómo se hace***, sino ***si tiene sentido hacerlo***.

Porque no se trata solo de aplicar estrategias. Se trata de construir sentido. Y la pregunta que siempre debe acompañarnos es: **¿Lo necesita?**



Vídeo 8. Técnicas específicas.

9.

Diseño Universal para el Aprendizaje en el Trastorno del Espectro Autista

Rosa Ana Pazos González

9.1. Introducción

Imaginemos un aula donde cada estudiante tiene necesidades, intereses y formas de aprender diferentes. Algunos alumnos requieren apoyos específicos para seguir el ritmo, otros necesitan mayor motivación para comprometerse con la tarea, y todos se benefician de un entorno organizado y accesible. En estas aulas diversas, ¿cómo podemos garantizar que cada niño y niña tenga igualdad de oportunidades para aprender y participar plenamente?

En palabras de Coral Elizondo (2020), autora destacada en la temática que abordaremos en estas líneas, el DUA se define como «un marco teórico, conceptual, dinámico y colaborativo, construido en torno a tres ideas fundamentales: la eliminación de las barreras, considerando que éstas surgen del diseño y nunca en la persona, la constancia de que la variabilidad es la norma, y el objetivo de lograr un aprendizaje experto y profundo para la totalidad del alumnado».

Aunque la legislación educativa estatal y autonómica ya incorpora referencias al DUA, la realidad en los centros muestra que su comprensión e implementación todavía resulta limitada. La versión más reciente, **DUA 3.0** (CAST, 2024), refuerza la idea de un aprendizaje inclusivo y participativo, asegurando retos, desafíos y equidad para todo el alumnado, incluyendo a quienes presentan **Trastorno del Espectro Autista (TEA)**.

En este capítulo exploraremos cómo trasladar el DUA a la práctica: primero analizaremos **cómo detectar y eliminar barreras en los centros educativos**, luego desglosaremos las **redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas**, para finalmente mostrar cómo combinarlas con **ajustes razonables** en aulas con alumnado TEA. También presentaremos ejemplos concretos y metodologías que favorecen la inclusión y el aprendizaje de todo el grupo.

9.2. DUA 3.0. La nueva versión de respuesta a la diversidad

Antes de trasladar el Diseño Universal para el Aprendizaje a la práctica diaria del aula, resulta imprescindible analizar el contexto en el que dicha práctica va a desarrollarse. El DUA no puede entenderse únicamente como un conjunto de estrategias metodológicas, sino como un enfoque que interpela al centro educativo en su conjunto, obligándonos a revisar estructuras, creencias y dinámicas que, en muchas ocasiones, generan barreras para el aprendizaje y la participación.

Cuando hablamos de barreras (Booth y Ainscow, 2000), nos referimos a aquellos aspectos organizativos, estructurales o materiales que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje en igualdad de condiciones. En la misma línea Cobarrubias (2016) señala que las «barreras para el aprendizaje y la participación son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural».

Si hemos de ser sinceros/as existen pocas herramientas que nos permitan detectar barreras. En mi experiencia, como formadora en centros educativos de educación infantil, primaria, secundaria e incluso otros, como escuelas oficiales de idiomas, nos encontramos que **no existen estructuras sistematizadas que proporcionen una línea de detección/acción** que sería la base de consenso para el inicio de un trabajo de transformación pedagógica y social en torno a la inclusión y a la neurodiversidad.

La base del DUA es una casa sólida. Se inicia por tanto por los cimientos que han de sostener el resto de las prácticas inclusivas posteriores. Desde esta perspectiva, cualquier enfoque DUA requiere partir de un análisis compartido del contexto y de las barreras que están presentes en el propio centro educativo.

9.2.1. ¿Por dónde comenzamos?

En este caso, las estructuras verticales y horizontales del centro educativo tienen la labor de proyectar un plan de acción. Dicho plan de acción surgiría en la base del centro educativo, en su Proyecto Educativo, partiendo de la idea de partir del propio contexto para detectar qué es lo que este necesita, generando una estructura lo más sistematizada posible que permitiese ir validando un plan de mejora progresivo.

9.2.2. ¿Cuáles serían los pasos a desenvolver en este proceso?

9.2.2.1. Identificación de barreras:

Un buen punto de partida será implicar al profesorado, familias y alumnado, en dinámicas abiertas, capitaneadas desde la dirección y las estructuras de orientación permitiendo analizar qué nos rodea y qué obstaculiza el avance. Este proceso no responde a acciones aisladas, sino a una secuencia de mejora continua que permite pasar del análisis a la acción de forma progresiva.

Algunos cuestionarios que podrían servir de modelo para este trabajo se encuentran en el Index for Inclusion, herramienta práctica y gratuita que favorecería el inicio de este camino. También será importante tener como referencia este documento sobre barreras para la inclusión.

A mayores os agregamos algunos ejemplos de tablas de detección de necesidades en los distintos ámbitos:

- ¿Está la diversidad valorada y considerada como una oportunidad para el aprendizaje y no como una dificultad?

SI	NO	BARRERAS DETECTADAS	PROPUESTAS

- ¿Existe una voluntad compartida de reducir al mínimo las desigualdades de oportunidades en el centro escolar?

SI	NO	BARRERAS DETECTADAS	PROPUESTAS

- ¿El equipo educativo evita usar etiquetas para los estudiantes considerados neurodivergentes y que aprenden por vías alternativas o con intereses y potencialidades diferentes?

SI	NO	BARRERAS DETECTADAS	PROPUESTAS

- ¿Se recogen las opiniones de los estudiantes, sobre la naturaleza de las barreras para el aprendizaje y la participación y sobre cómo puede mejorar el centro escolar?

SI	NO	BARRERAS DETECTADAS	PROPUESTAS

- ¿Existen mapas del centro escolar de fácil comprensión disponibles para el alumnado?

SI	NO	BARRERAS DETECTADAS	PROPUESTAS

- ¿La distribución de los estudiantes en el aula es flexible para favorecer la cohesión grupal y la inclusión de forma igualitaria?

SI	NO	BARRERAS DETECTADAS	PROPUESTAS

Por último, os dejamos a continuación algunas herramientas para la identificación de barreras: DAFO, la pecera, conversaciones de enjambre o la brújula.

9.2.2.2. Debate sobre posibles acciones

En esta fase debemos concretar y priorizar: las actuaciones, los agentes implicados y la temporalización de acciones. Para ello es importante actuar de modo cohesionado, potenciando acciones cortas, sencillas y transformadoras.

Algunos ejemplos de estas actuaciones podrían ser: pictografiar los espacios comunes de la escuela, cambiar los timbres estridentes por sonidos de transición suaves y calmados, realizar talleres formativos a familias y utilizar criterios comunes a nivel metodológico.

9.2.2.3. Puesta en marcha de acciones concretas

Fase de mayor relevancia ya que supone el trabajo en la propuesta de un modo activo. Supone la fase de trabajo real basado en las dos acciones previas. Los agentes implicados son protagonistas en este caso.

Destacamos la importancia de utilizar herramientas que aseguren el inicio, proceso y final de la acción. Por ejemplo, un **tablero kanban** que vaya recogiendo datos como: ¿Qué queremos? ¿Qué precisamos para lograrlo? ¿Cuánto hemos avanzado? ¿Qué nos limita? ¿Qué hemos conseguido?

Debemos ir realizando evaluaciones intermedias que nos aseguren el avance de forma progresiva, reorganizar pasos, eliminar acciones menos eficaces y caminar hacia la excelencia.

Un ejemplo de acción podría ser situar en el patio escolar una parrilla de opciones de juego visual, tomada de la pantalla del comunicador que utiliza un alumno/a. Pese a que la acción pueda parecer específica para el alumno será importante generalizar su uso por todo el alumnado para que sirva de información sobre zonas, recursos lúdicos. Así transformamos una acción que

podría ser individual en un aporte para toda la comunidad. Cumplimos así con la intención DUA de provocar la mejora de situaciones para todo el conjunto del alumnado.

9.2.2.4. Evaluación de medidas aplicadas

Este paso cierra el ciclo y servirá de inicio de las siguientes, contribuyendo a la sistematización de la que hablábamos anteriormente.

Algunas herramientas para evaluar son: registros de observación, grabaciones del antes y el después o presentación de procesos debidamente documentados (portfolios o bitácoras de procesos).

Todo este proceso de análisis, planificación, acción y evaluación constituye la base desde la que el enfoque DUA puede desplegarse de manera coherente en las aulas. Este proceso nos va a permitir que el DUA se traduzca en prácticas concretas en el aula. Para ello debemos centrarnos en cómo las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas guían la enseñanza inclusiva.

9.3. Enfoque DUA para aulas con alumnado TEA: redes DUA

Cuando en un aula hay alumnado con TEA, una de las primeras preguntas que suelen aparecer es cómo adaptar la enseñanza para dar respuesta a sus necesidades. Sin embargo, antes de pensar en adaptaciones individuales, resulta necesario detenerse en cómo estamos diseñando nuestras propuestas de aprendizaje desde el inicio.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) nos invita precisamente a dar ese paso previo: diseñar aulas y experiencias de aprendizaje que tengan en cuenta la diversidad real del alumnado, reduciendo barreras y ampliando las oportunidades de participación, comprensión y éxito para todos y todas. No se trata de aplicar grandes cambios, sino de introducir pequeños ajustes metodológicos, organizativos y estructurales en relación con los espacios, los tiempos, los materiales y las formas de participación.

Desde este enfoque, el alumnado con TEA no es entendido como una excepción a la que hay que «adaptar» la propuesta, sino como parte de esa diversidad para la que el aula debe estar preparada. Cuando el diseño es accesible, predecible, flexible y significativo, aumenta la probabilidad de que todo el alumnado pueda estar presente, participar activamente, sentirse incluido y avanzar en su aprendizaje.

Para comprender cómo se concreta este diseño inclusivo, el modelo DUA se apoya en tres grandes redes que influyen directamente en el aprendizaje: las redes afectivas, las redes de reconocimiento y las redes estratégicas. A través de ellas, podremos analizar de qué manera el DUA se traduce en prácticas

reales de aula y cómo estas contribuyen a generar entornos educativos más accesibles para el alumnado con TEA.

9.3.1. Redes afectivas

Las redes afectivas son entendidas como aquellas relacionadas con el **por qué del aprendizaje**. ¿Qué quiere decir esto?

Cuando el ambiente para aprender se mima, provocaremos en el alumnado una movilización hacia la motivación y el compromiso con la tarea. Si observamos la propuesta DUA relacionada con dicho compromiso encontraremos una serie de directrices dirigidas a:

- Realzar el valor de la tarea.
- Motivar a través del juego.
- Eliminar sesgos de todo tipo.
- Reforzar el reto positivo asegurando el éxito.

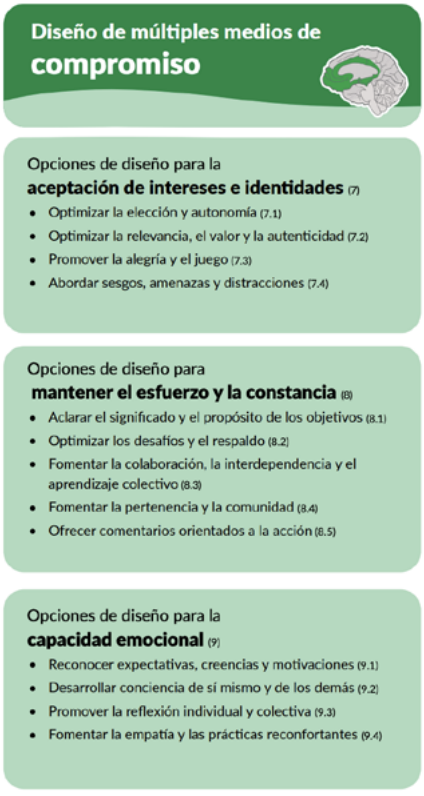


Figura 13.

- Favorecer la elección en las propuestas.
- Clarificar la finalidad de la tarea.
- Potenciar el trabajo colaborativo.
- Destacar la labor en equipo.
- Favorecer dinámicas de pertenencia.

Algunos ejemplos en relación con el alumnado TEA serían:

- Fomentar un clima de aula acogedor, donde el alumnado pueda expresarse y convivir con naturalidad. Aula diferenciada y diversificada en la que puedan alternarse diversas actividades a la vez, por ejemplo: trabajo por zonas, con propuestas abiertas y multinivel.
- Crear rutinas, estructuras claras que favorezcan el conocimiento de objetivos. Anticipación de acciones, ambientes predecibles.
- Posibilitar la elección de productos finales, de orden de actividad (menú didáctico) de flexibilización de tiempos (planes de trabajo flexibles) formas de presentar la información (oral, escrito, manipulativo...) etc.
- Planificar objetivos, a corto plazo, claros y concretos. Hacer evaluaciones intermedias. Usar herramientas de gestión para asegurar el éxito.
- Ofrecer diferentes formas de agrupamiento y tipos de actividades individuales, en pareja, en minipandilla, dando la opción de elegir compañero/a.
- Valorar el esfuerzo. Felicitar en público.
- Utilización del juego como forma de aprendizaje como facilitador de la interacción social: turnos, roles, etc.
- Usar los intereses personales a modo de elemento trasversal para favorecer el interés. Por ejemplo, hacer una lista de la compra para algún objetivo real, como elaborar una receta sobre el plato favorito.
- Reducir las barreras emocionales y sensoriales: zona de calma, semáforo de emociones, auriculares antirruido.

En resumen, las redes afectivas se activan a partir de propuestas donde sea puesto en valor el trabajo en equipo, el sentido de pertenencia, la finalidad de la tarea, y el disfrute. La motivación, el aprendizaje centrado en los intereses concretos del alumnado potenciará las ganas de aprender, comprender e implicarse en la propuesta.

Si las redes afectivas nos ayudan a implicar y motivar al alumnado, necesitamos también pensar en cómo acceden y comprenden la información. Ahí entran en juego las redes de reconocimiento, que nos muestran el 'qué' del aprendizaje.

9.3.2. Redes de reconocimiento

Las redes de reconocimiento están asociadas al **qué del aprendizaje**. Son las encargadas de percibir, reconocer e identificar la información para poder procesarla y comprenderla. En el aula, estas redes se activan cuando facilitamos que el alumnado acceda a los contenidos a través de **múltiples formas de representación**, evitando que una única vía de entrada se convierta en una barrera para aprender.

En el caso del alumnado con TEA, ofrecer distintas maneras de presentar la información resulta especialmente relevante, ya que no todo el alumnado procesa, comprende o retiene la información del mismo modo. Cuando ampliamos las formas de acceso, aumentamos las posibilidades de comprensión y participación de todo el grupo.

Orientaciones DUA relacionadas con esta red:

- Presentación de la información multicanal (visual, auditiva, táctil).
- Uso de herramientas variadas para el acceso y la clarificación de la información.

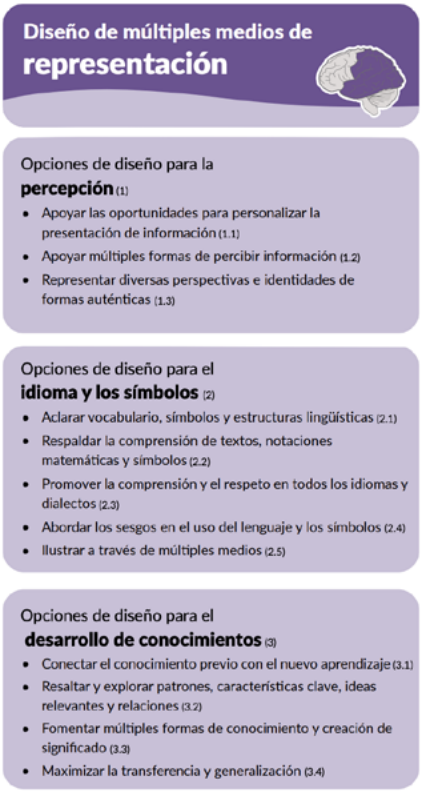


Figura 14.

- Potenciación del aprendizaje a través de diversas perspectivas.
- Conexión de aprendizajes nuevos con los anteriores.
- Fomento del aprendizaje interactivo, funcional y orientado a la práctica.
- Enseñanza de corte práctico. Aprender haciendo.

Acciones prácticas para el alumnado TEA son:

- Presentar información de forma visual, auditiva, táctil empleando vídeos, notaciones, reportajes, audiciones, experimentos etc. Una amalgama de posibilidades de entrada de información para acceder a la comprensión.
- Uso de gráficos, idiomas, pictogramas, *visual thinking*, glosarios... que favorezcan la comprensión y el objetivo a desenvolver.
- Uso de mapas mentales, rutinas de pensamiento, lluvias de ideas, etc.
- Contextos de aprendizaje, ABP, proyectos de trabajo, uso de invitaciones y provocaciones que derivarán en un interés auténtico.
- Planificación de experiencias reales de acción con el aprendizaje servicio, por ejemplo, realizar algún trabajo real en la comunidad (arreglo de un espacio, una feria a partir de un proyecto, una colaboración real en el entorno próximo, etc.).

En definitiva, las redes de reconocimiento se activan cuando el aula ofrece **múltiples puertas de entrada al aprendizaje**, permitiendo que el alumnado comprenda los contenidos desde diferentes formatos, lenguajes y experiencias. Esta diversidad de representaciones no solo beneficia al alumnado con TEA, sino que enriquece la comprensión del conjunto del grupo.

Mientras las redes de reconocimiento nos permiten asegurar que el alumnado percibe y comprende la información, necesitamos acompañarlas de estrategias que les ayuden a planificar, organizar y demostrar lo aprendido: las redes estratégicas, que nos muestran el 'cómo' del aprendizaje.

9.3.3. Redes estratégicas.

Las redes estratégicas están vinculadas al **cómo del aprendizaje**. Son las encargadas de planificar, organizar, regular y expresar lo aprendido, y se relacionan de forma directa con las **funciones ejecutivas**, que permiten al alumnado enfocar la atención, establecer metas, organizar los pasos necesarios y evaluar el propio proceso de aprendizaje.

En el alumnado TEA, estas habilidades pueden requerir apoyos específicos, por lo que resulta fundamental diseñar propuestas que ofrezcan **estructuras claras, apoyos visuales y andamiajes** que faciliten la planificación y la autorregulación. Es aquí donde el aprendizaje se vuelve más consciente, profundo y orientado a una meta concreta.

Orientaciones DUA relacionadas con esta red:

- Uso de dispositivos accesibles para que el aprendizaje sea interactivo.
- Planificación de procesos claramente definidos.
- Establecimiento de metas significativas.
- Anticipación de los retos y desafíos.

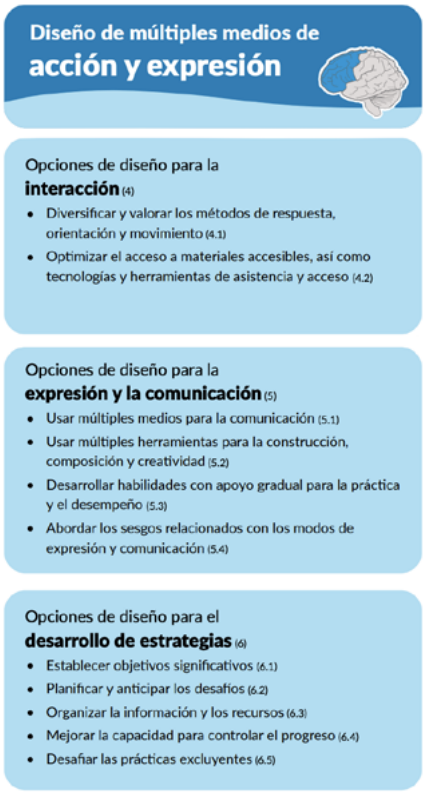


Figura 15.

- Organización de estructuras de apoyo.
- Creación de ambientes inclusivos y flexibles.

Acciones prácticas para el alumnado TEA:

- Uso de herramientas que hagan accesible el aprendizaje: tablets, *apps*, comunicadores, etc.
- Empleo de planificadores, autoinstrucciones, kanban de procesos, etc.
- Expresión de la información en diferentes soportes y formatos: visuales, escritos, maquetas, etc.

En resumen, las redes estratégicas se activan cuando el alumnado cuenta con **apoyos para planificar, organizar y expresar su aprendizaje**, reduciendo la carga cognitiva y aumentando la sensación de control sobre la tarea. Diseñar estas estructuras desde el inicio favorece la autonomía y la participación del alumnado TEA, al tiempo que mejora la competencia estratégica de todo el grupo.

Para completar la información aportada y con el fin de mejorar la comprensión del modelo DUA 3.0 os recomendamos consultar algunos de los siguientes enlaces web:

- Revisión DUA 3.0
- Pautas DUA
- Rueda DUA

Hemos visto cómo estas tres redes guían el diseño de un aula inclusiva, reduciendo barreras y favoreciendo la participación. Sin embargo, cada alumno es único, y puede necesitar apoyos adicionales que complementen el diseño universal. A esto se refieren las adaptaciones y los ajustes razonables, que permiten afinar la respuesta educativa para situaciones particulares.

9.4. Del diseño universal a la respuesta individual: adaptaciones y ajustes razonables

Tras analizar cómo las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas estructuran un aula inclusiva, debemos considerar cómo complementar este diseño universal con ajustes individualizados cuando sea necesario.

A lo largo de los apartados anteriores hemos visto cómo el Diseño Universal para el Aprendizaje permite **anticipar y reducir muchas de las barreras**, favoreciendo la participación, la comprensión y el progreso del conjunto del alumnado. Las medidas aplicadas desde el DUA benefician, en principio, a todo el grupo y no solo a alumnos concretos. Sin embargo, diseñar desde el DUA **no garantiza cubrir todas las necesidades individuales**. Cada alumno es único y puede requerir apoyos adicionales para participar con seguridad y éxito en ciertas actividades.

En este punto resulta importante diferenciar entre dos niveles de respuesta educativa:

- **Adaptaciones universales:** Son las medidas que forman parte del diseño del aula y benefician a todo el alumnado, como las que hemos descrito al trabajar las **redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas**.
- **Ajustes razonables:** son medidas específicas y personalizadas, aplicadas cuando el diseño universal **no es suficiente para garantizar la participación**

o el aprendizaje de un alumno concreto. Lejos de contradecir el enfoque DUA, **complementan el diseño universal**, permitiendo afinar la respuesta educativa sin renunciar a un aula inclusiva.

Para entender cómo se combinan estas medidas universales con ajustes razonables en un aula real, veamos un ejemplo práctico que ilustra cómo un alumno con TEA se beneficia tanto del diseño universal como de apoyos específicos adaptados a sus necesidades.

9.5. Ejemplo práctico: DUA y ajuste razonable en un aula ordinaria

Veamos cómo las estrategias universales y los ajustes razonables se combinan en un aula real mediante un ejemplo concreto:

Pablo es un alumno de 3º de Educación Primaria con especial predilección por las matemáticas. Destaca por su habilidad en el cálculo, especialmente cuando puede expresar los resultados mediante el uso de regletas. Aunque tiene lenguaje oral, utiliza un comunicador cuando no se siente cómodo con la expresión oral en el aula.

Actualmente, el grupo trabaja en un proyecto sobre el supermercado, donde Pablo y su compañera Rocío preparan una receta en el taller de cocina del centro. La tutora ha estructurado el espacio y añadido apoyos visuales como imágenes, pictogramas y un vídeo explicativo para facilitar la comprensión de toda la clase.

- **Medidas universales (DUA) aplicadas:**
  - Uso de pictogramas, anticipación de acciones, estructuración del espacio y apoyo visual mediante vídeos. Esto facilita la comprensión de la actividad para Pablo y aporta **claridad y orden a todo el grupo**.
  - Posibilidad de utilizar regletas para expresar procesos de cálculo, ofreciendo **formas alternativas de representación del aprendizaje**.
- **Ajuste razonable específico para Pablo:**
  - Permitir el uso del comunicador durante la actividad, garantizando su **bienestar y participación activa**, ajustada a sus necesidades individuales.

Nos encontramos así con un ejemplo en el que el aula ha sido diseñada desde el enfoque DUA, reduciendo barreras para todo el grupo, y en el que, cuando es necesario, se incorpora un ajuste razonable para garantizar la participación plena de un alumno concreto. Esta combinación permite avanzar hacia una inclusión real, en la que el diseño universal y la atención a la individualidad se complementan de forma coherente.

Ahora que hemos visto cómo el DUA se traduce en medidas universales y ajustes razonables, podemos explorar **metodologías concretas** que potencian estas redes y facilitan la aplicación práctica del modelo en el aula, asegurando que la participación, comprensión y aprendizaje sean accesibles para todo el alumnado.

9.6. Metodologías favorecedoras del DUA.

Para que el Diseño Universal para el Aprendizaje se haga tangible en el aula es fundamental apoyarse en metodologías que permitan aplicar sus principios de forma práctica. Estas metodologías refuerzan las **redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas**, favoreciendo la participación y el aprendizaje del alumnado con TEA, al tiempo que benefician a todo el grupo.

9.6.1. Enseñanza multinivel

Esta propuesta organiza estrategias desde el currículo común, pero con planificación flexible para incluir a todo el alumnado. Permite:

- Mostrar de manera clara lo que se debe aprender.
- Variar las formas de presentar la información.
- Diseñar distintas formas de evaluación según los niveles de desempeño.

Dentro de esta metodología se puede planificar **paisajes de aprendizaje** con un **menú didáctico** que contemple actividades obligatorias, opcionales o de ampliación, asegurando que cada estudiante encuentre su propio camino hacia el aprendizaje.

9.6.2. Aprendizaje basado en problemas

El ABP motiva al alumnado al partir de situaciones cercanas a la realidad, estructurando el aprendizaje por fases. Sus ventajas incluyen:

1. Permitir que cada alumno o grupo se vuelva «experto» en algún aspecto del tema.
2. Facilitar la comprensión mediante organizadores gráficos, planificadores y esquemas.
3. Ofrecer productos finales diferenciados, ajustados a las competencias académicas y emocionales de cada estudiante.

9.6.3. El aprendizaje cooperativo

Basado en el modelo *Aprender a Cooperar, Cooperar para Aprender* (Universidad de Vic, 2008), esta metodología busca:

1. Participación igualitaria e **interdependencia positiva** en equipos heterogéneos.
2. Asignación de roles que permitan la cohesión inicial y la cooperación efectiva.
3. Integrar los principios DUA, ya que combina planificación clara, cooperación y oportunidades de éxito para todo el alumnado.

9.6.4. Integración de las metodologías en el enfoque DUA

Estas metodologías no son propuestas aisladas; su valor reside en cómo permiten **aplicar el DUA en la práctica**, reforzando la motivación, la comprensión y la autonomía del alumnado. Al combinarlas, conseguimos un entorno más inclusivo, flexible y adaptado al conjunto del aula, atendiendo al mismo tiempo a las necesidades individuales cuando sean necesarias.

9.6.5. Más recursos para ampliar

Para más información, y a modo de conclusión, os dejamos los siguientes recursos adicionales para que podáis ampliar vuestros conocimientos:

- Aprendizaje basado en proyectos.
- Colegio Cepri metodologías.
- Plena inclusión.
- Currículum multinivel.
- Bitácora cooperativa.



Vídeo 9. DUA.

10. Organización inclusiva del aula

Rosa Ana Pazos González

10.1. Introducción

Este capítulo se vincula de forma directa con la idea de enseñanza inclusiva que atraviesa actualmente los sistemas educativos. Hablar de inclusión no implica únicamente la presencia del alumnado en los centros, sino su participación activa y en igualdad de condiciones en todos los espacios donde se desarrolla el hecho educativo.

En este sentido, la inclusión va más allá de modelos previos basados en la integración, ya que incorpora una perspectiva de derechos, pertenencia y oportunidades reales de aprendizaje para todo el alumnado. Tal y como señala Echeíta, «la inclusión educativa es hablar de todo el alumnado, y no sólo de un determinado grupo de estudiantes».

Desde esta mirada, y en coherencia con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, la inclusión se entiende como un proceso orientado a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002). Estas barreras no se sitúan en el alumnado, sino en el diseño de los entornos, los recursos, las metodologías y las dinámicas que estructuran la vida escolar.

Cuando hablamos de alumnado TEA, la inclusión implica su presencia y participación activa tanto en el aula como en el resto de espacios del centro educativo: patios, pasillos, zonas comunes o entornos exteriores. Todos ellos forman parte del escenario educativo y deben ser pensados desde una lógica de accesibilidad y participación, superando planteamientos reduccionistas basados en el apoyo dentro o fuera del aula.

A lo largo de este capítulo abordaremos cómo la organización intencional de los espacios y los tiempos, junto con propuestas de enseñanza diferenciada, flexible y multinivelada, puede contribuir a eliminar barreras comunes en las aulas y favorecer la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. En muchos casos, pequeñas modificaciones generan grandes beneficios; en otros, será necesario un trabajo más sistemático y sostenido que otorgue coherencia al enfoque inclusivo que se pretende construir.

10.2. Principios básicos de organización y diferenciación

El aula es el espacio que necesariamente ha de adaptarse al alumnado, en este caso con perfil TEA, y no al revés. Esta es la premisa de la que debemos partir. Eliminando barreras en la medida de lo posible, así como sistematizando y normalizando procesos y acciones que impliquen a la totalidad del grupo, utilizando aquellos ajustes razonables que consideremos en cada situación.

Comenzaremos por definir algunos términos interesantes que forman parte de este capítulo y que suponen una visión de conjunto necesaria en su enfoque: **enseñanza individualizada, personalización de la enseñanza y el aula diferenciada**.

10.2.1. Enseñanza individualizada

Parte de los principios metodológicos del currículo y nos indica que enseñar ha de ser un acto dirigido al conjunto del alumnado del aula, pero aplicando a cada alumno/a aquello que es preciso para que avance en su proceso. Un ejemplo de ello sería dotar al alumno/a con TEA de material concreto ajustado a su situación personal, favoreciendo su aprendizaje a partir del nivel en el que se encuentra.

10.2.2. Personalización de la enseñanza

Resulta muy interesante este nuevo término acuñado por autoras como C. Ann Tomlinson, ya que nos indica que además de individualizar es preciso personalizar y hacer partícipe al alumno/a de su propio proceso, en un modelo de enseñanza visible, teniendo claro el camino hacia el que se dirige y además contando con su opinión para ello. Algunos instrumentos que favorecen la personalización serían el uso del portfolio de talento o bitácoras de aprendizaje que recogerían hitos acordados, sesiones de evaluación conjunta o pequeñas reflexiones alumno/a-docente. Esto puede lograrse de un modo adaptado, con imágenes, símbolos, y/o pictogramas que favorezcan además la regulación y las funciones ejecutivas. La metodología scrum, favorece estas dinámicas porque se sostiene en procesos visuales, usa mapas conceptuales, diagramas, *visual thinking*, esquemas y rutinas de pensamiento, etc. Por tanto, ayuda a organizar el hecho de aprender y sobre aquello que se aprende.

10.2.3. Aula diferenciada

El aula diferenciada, asume un rol importante en el escenario del que estamos hablando. La diferenciación genera todo tipo de beneficios porque además favorece algo importante: la elección.

Se define el aula diferenciada o diferenciación como la posibilidad de crear un entorno comprensivo, donde el alumnado realiza propuestas distintas y además puede presentar productos y resultados también diferentes.

La diferenciación supone, por tanto, modificaciones de procesos, contenidos, productos resultantes y ambientes de aprendizaje adaptando el currículo, la instrucción y la metodología de trabajo a las aptitudes, intereses, preferencias y modos de expresión del alumnado. Esto es muy significativo con el alumnado TEA debido a sus intereses profundos que pueden ser el canal de anclaje al aprendizaje. Por otra parte, la forma en que exprese aquello que sabe hacer debería ser siempre ajustada a su manifestación concreta y a su modo de expresión.

Resumiremos ahora una serie de **principios de la enseñanza diferenciada** para el día a día en un aula con alumnado TEA:

1. Centrarse en aprendizajes esenciales, usando vías accesibles o de interés para el alumnado. Por ejemplo, una colección de cromos puede ser base para la adquisición de letras, números, de un modo significativo.
2. Diseño de tareas ofreciendo oportunidades vinculadas con los intereses destrezas, aptitudes y perfil de aprendizaje del alumno/ a con TEA. En este caso, los intereses del alumno/a (los cromos que le guste coleccionar, por ejemplo, pueden ser el canal para llegar al aprendizaje de habilidades concretas).
3. El alumnado participa en tareas acordes a su nivel, por lo que, se planifican actividades en multinivel, accesibles a todos/as. Un ejemplo de ello puede ser programar a través de una taxonomía (Bloom o Webb) generando paisajes de aprendizaje adecuados a los ritmos de aprendizaje.
4. El alumnado tiene expectativas de éxito ya que se ve debidamente reflejado en aquello que se le demanda, lo cual genera ganas de aprender más.
5. Se alinea de modo constructivo la demanda del profesor/a con la eficacia del alumno/a y este/a sabe qué se espera de él/a en una dinámica donde la evaluación formativa está presente y alumnado y profesorado movilizan acuerdos de aprendizaje. Se modela el trabajo en torno a cuestiones como: ¿qué te parece si ahora juntos hacemos esta tarea, y vemos cómo se nos da? Si no sale bien, lo intentaremos más tarde.
6. El método de trabajo es flexible en cuanto a tiempos, agrupamientos y recursos, ya que no todas las personas necesitan lo mismo a lo largo del tramo o jornada escolar. Por tanto, hay propuestas abiertas, conjuntamente con otras más guiadas para asegurar la comprensión, pero también la evolución personal de cada individuo. Podemos intercalar actividades con carácter obligatorio, y otras optativas y favorecer la elección y los distintos niveles de desempeño en el grupo.

Veamos a continuación como todos estos principios cobran vida en una situación de aula diferenciada.

10.3. Ejemplo práctico de aula diferenciada

Marcos es un alumno que acude cada día a su escuela en un entorno rural muy adecuado a su estilo de vida (poco ruido, presencia de animales...). Una característica muy particular de Marcos es el especial interés por su colección de cromos de razas de perros, que guarda con cuidado en un álbum que le ha regalado su familia. Siempre que puede, observa los cromos con atención y disfrute, especialmente en los momentos de recreo o cuando una actividad no logra captar su interés.

En el aula, este interés aparece de forma recurrente. Cuando una tarea le resulta significativa, Marcos se implica con entusiasmo; cuando no conecta con ella, recurre a sus cromos como refugio. Las respuestas del profesorado ante esta situación no siempre son coherentes: mientras que su tutora le propone acuerdos del tipo «trabajamos un rato y luego puedes ver los cromos», otros docentes le indican que no puede traer ese tipo de materiales al centro y amenazan con comunicárselo a la familia. Este tipo de mensajes contradictorios refuerzan la percepción del interés como un problema, en lugar de como una oportunidad educativa. De hecho, este verano ha hecho una caja de tesoros de verano, preciosa. Le encantaría traerla al colegio, pero sabe que puede que le riñan.

Una mañana, Marga, su tutora, inicia la asamblea con la lectura de un artículo de prensa relacionado con las colecciones y su vínculo con las emociones y las relaciones sociales. Marcos no comprende todos los matices del texto, pero identifica rápidamente ideas que conectan con su propia experiencia. A continuación, en el círculo de la palabra, la pregunta es sencilla: *¿Tú tienes alguna colección?*

Cuando llega su turno, Marcos —que habitualmente evita intervenir en este espacio— se muestra especialmente participativo. Habla de sus colecciones de cromos, de piedras, y cuenta que su madre también colecciona postales antiguas. A partir de esta intervención, la docente propone traer al aula colecciones personales para describirlas, compararlas y compartirlas. Marcos lleva su álbum de cromos de perros, que se convierte en el punto de partida para describir razas, hablar de cuidados de las mascotas y compartir experiencias personales.

La propuesta evoluciona hacia un pequeño proyecto de aula relacionado con el cuidado animal, en el que el alumnado puede buscar información, traer imágenes, consultar libros en la biblioteca y plantear posibles acciones en el entorno cercano, como colaborar con una protectora local. Marcos participa activamente, aportando sus conocimientos y explicando que él ya ha participado en paseos con perros y sabe cómo contactar con la protectora.

Para cerrar la propuesta, se ofrecen diferentes actividades entre las que el alumnado puede elegir:

1. Crear un cartel sobre el cuidado de las mascotas.
2. Organizar un concurso de fotografía.
3. Diseñar una ruta de juegos para perros en el entorno próximo al centro.

Marcos elige participar en el concurso de fotografía. Ese día, se muestra especialmente ilusionado con lo que ocurre en la escuela.

¿Qué hemos podido observar en esta práctica?

1. Se ha aprovechado la enseñanza incidental, utilizando un interés personal como vía de acceso a la motivación, la comunicación y la participación, activando el aprendizaje desde el juego y la experiencia significativa.
2. Se ha favorecido la comprensión mediante diferentes formas de acceso a la información: textos, imágenes, conversación compartida y experiencias reales.
3. Se han ofrecido múltiples opciones de participación y expresión, permitiendo que cada alumno y alumna encuentre una forma ajustada de implicarse en la propuesta.

Este ejemplo muestra cómo la diferenciación y el enfoque DUA permiten transformar un interés intenso, inicialmente percibido como una dificultad, en un motor de aprendizaje compartido. La adaptación del entorno, la flexibilización de tareas y la normalización de apoyos no solo favorecen la participación de Marcos, sino que enriquecen la experiencia educativa del conjunto del grupo.

Como hemos visto en la experiencia de Marcos, la respuesta educativa no se centra en adaptar al alumno/a de forma aislada, sino en ampliar el diseño del entorno de aprendizaje. La planificación de tareas, agrupamientos, contenidos y formas de expresión puede organizarse atendiendo a intereses, ritmos y capacidades diversas. Desde esta perspectiva, es posible distinguir distintas opciones de diferenciación que permiten traducir en práctica lo que hemos observado en el aula: del producto, del contexto, del proceso y del contenido.

10.4. Tipos de diferenciación

10.4.1. Diferenciación del producto:

Supone, como hemos visto, que aunque todos/as abordemos el mismo contenido, el resultado final puede ser diferente teniendo en cuenta distintas formas de expresión, con diferentes formatos, atendiendo a intereses y destrezas del alumnado.

10.4.2. Diferenciación del contexto:

En esta tarea, los agrupamientos pueden ser diferentes y flexibles, incluso hablamos de aprendizaje servicio, algo que puede resultar a la hora de implicar al alumnado y también a familias. Se generan por tanto diferentes paisajes de aprendizaje no cerrados en tiempo ni acción. Produce motivación por tanto y activación de funciones ejecutivas.

10.4.3. Diferenciación del proceso:

En este ejemplo se evidencian diferentes formas de instrucción y, al mismo tiempo, un rol flexible por parte de la persona docente, que en determinados momentos pasa a situarse como aprendiz. El alumno con TEA aporta conocimientos específicos sobre sus intereses —como el funcionamiento de las colecciones o el contacto con la perrera para los paseos—, convirtiéndose en referente dentro del proceso de aprendizaje. La diferenciación del proceso implica, por tanto, ofrecer múltiples vías para hacer llegar la información, así como poner en juego herramientas de evaluación diversas, ajustadas a los distintos productos generados.

10.4.4. Diferenciación del contenido:

En esta secuencia ejemplificada hemos recogido un contenido base que todo el alumnado ha de conocer (lectura, comprensión, comunicación, participación) pero igualmente se ha creado una galería de contenidos alternativos ajustándose de forma variada al público al que va dirigido. ¿Cómo? Generando la posibilidad del pensamiento crítico, creativo y divergente, dando opciones de profundización e indagación diferentes.

Toda esta propuesta abre un abanico de posibilidades en el aula donde se encuentra un alumno/a TEA. Se trata pues de adaptar el entorno al alumnado en su conjunto y no necesariamente crear un espacio concreto estructurado sólo para el niño/a que afronta determinadas barreras.

Ahora bien, una vez que comprendemos los diferentes tipos de diferenciación, surge la pregunta: ¿cómo se planifica todo esto de manera práctica? Existen herramientas y estrategias que facilitan la aplicación sistemática de estas opciones en el aula.

10.5. Estrategias y herramientas de planificación

Por cuestiones de espacio no es viable un desarrollo amplio de ello, pero dejamos por aquí dos estrategias muy sustanciosas que pueden dar pistas:

10.5.1. Herramienta para «programar en cinco minutos»

Esta herramienta supone un mapa visual para planificar teniendo en cuenta los diversos niveles que hay en un aula.

En esta planificación priorizamos aquellos aprendizajes que han de ser mínimos para el alumnado: vocabulario concreto, términos base, aspectos funcionales del aprendizaje (¿para qué lo puede utilizar el alumno/a?). A continuación, plantearemos **propuestas que favorezcan la motivación** y la entrada de la información de forma multisensorial (vídeos, material visual, manipulativo, dinámicas lúdicas etc.) Facilitaremos después las **formas de representación** asegurando que la totalidad del alumnado comprenda aquello que estamos proponiendo (lectura fácil, paneles visuales, accesibilidad en la presentación) Por último, daremos distintas **opciones para expresar** aquello que el alumno/a sabe (diversos materiales, diversas manifestaciones, teniendo en cuenta una visión multimodal). Además, prestaremos atención a graduar la demanda en cada caso.

10.5.2. Círculos de comprensión

Los círculos de pensamiento son otra herramienta que podemos tener en cuenta a la hora de programar diversas propuestas en el aula donde contamos con alumnado con TEA y otra diversidad ya que nos permiten hacer una planificación muy ajustada y concreta al perfil del grupo.

Así, en los diversos círculos concéntricos estableceremos tres niveles:

1. **Aprendizajes imprescindibles.** Se trata de aquellos aspectos que son necesarios para poder ir andamiando otros procesos, por ejemplo, conceptos de lógica en matemáticas. Sin ellos no podremos acceder al concepto de número.
2. **Aprendizajes deseables.** Serán aquellos aprendizajes hacia los que queremos que avance el alumnado. Por ejemplo, que sea capaz a partir de los

aprendizajes de conceptos básicos de lógica, comenzar a resolver pequeños problemas de forma manipulativa.

3. **Aprendizajes de enriquecimiento.** Estos contenidos son los más alejados en el aprendizaje por el momento, y debieran ser aquellos que favorezcan a posteriori un aprendizaje más amplio y generalizador.

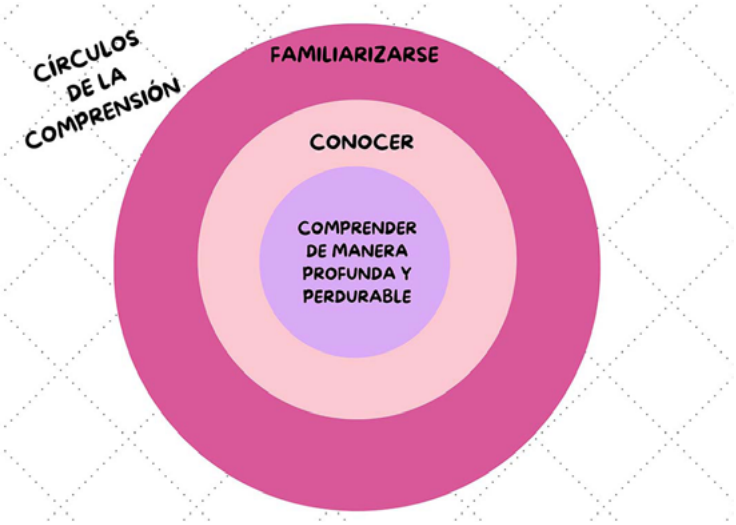


Figura 16.

Para ampliar la información y consultar diferentes formas de planificar el aprendizaje activo os dejamos el siguiente enlace:

10.5.3. Aprendizajes para la acción

Con los aprendizajes, procesos y productos planificados, resulta fundamental pensar también en **cómo organizamos el espacio y el tiempo** del aula, de modo que el diseño físico y temporal favorezca la participación de todo el alumnado.

10.6. Recursos para la organización espacio-temporal

En referencia a la **organización espacio-temporal del aula** hablaremos de incluir en los horarios diversas estrategias como:

10.6.1. Trabajo por zonas: propuestas y proyectos personales

El trabajo por zonas supone una propuesta organizativa muy interesante tomada como modelo en algunas escuelas como Amara Berri. Suponen una organización diferenciada en sí, dado que existen subespacios en el aula, con propuestas diversas que pueden realizarse a lo largo de diversos momentos en el aula.

Podríamos contar con una zona creativa con propuestas de inventos, montaje y desmontaje de viejos aparatos, o una zona de pensamiento lógico matemático que favoreciese los retos y la resolución de enigmas. Una zona de escritura, prensa o de los *escribas,* genera situaciones relacionadas con la parte lingüística a todos los niveles.

10.6.2. Estaciones de aprendizaje

Son muy numerosos los beneficios de incluir en el horario del aula las denominadas estaciones o circuitos de aprendizaje que, debidamente estructuradas facilitan que varios alumnos/as en un mismo espacio puedan trabajar en torno a temas diferentes. Facilitan además la incorporación de la «pareja pedagógica» al aula, pudiendo generar la introducción de nuevo contenido, adaptar otros que supongan mayor dificultad, o incluso combinar apoyos y tutorizaciones entre el alumnado.

10.6.3. Pequeños *clústers*

Los *clústers* suponen pequeños agrupamientos de alumnos/as que se juntan de forma flexible para abordar algún contenido concreto, centrado en sus intereses y con una persona experimentada en él (que no tiene por qué ser un maestro/a). Así, podemos disponer de pequeños momentos de distensión centrados en temas de interés de los niños/as, un aspecto muy beneficioso para el alumnado que ocupa este capítulo.

Para finalizar este apartado es interesante hacer referencia al uso sistematizado de algunas herramientas que a día de hoy pueden facilitar ampliamente la accesibilidad al trabajo como puede ser el *visual thinking* y las denominadas rutinas de pensamiento.

Por último, para aplicar con éxito todas estas estrategias, necesitamos un conocimiento profundo del grupo. Esto nos permitirá ajustar las propuestas al perfil de cada alumno/a y garantizar que la experiencia educativa sea inclusiva y enriquecedora para todos.

10.7. Recursos para el conocimiento del grupo

Algunos **recursos para el conocimiento del grupo** que ayudarán a entender el punto donde cada alumno/a se siente cómodo y fortalecido, y que puede servir de arranque para la acción educativa son los siguientes:

10.7.1. El perfil de aula

Crear un perfil de aula es muy interesante pues supone una acción que prepara al maestro/a para afrontar las diferencias que existen en el aula a partir del conocimiento del grupo. Dentro de este perfil podemos partir de elaborar un cuestionario de intereses, o un portfolio de talento (Renzulli y Reis, 2020) donde todo el alumnado pueda exponer sus gustos, preferencias, fortalezas y aquellos aspectos que le cuestan más en el contexto del aula y también fuera de ella. Con todo ello, elaboraríamos un perfil visual del grupo, atendiendo a habilidades, intereses y rendimiento (Sternberg, 2000). Con ello planificaríamos actividades diversas en el horario escolar, que respondiesen a la diversidad latente en el grupo, generar comisiones de apoyo, roles, atendiendo así a diversos tipos de inteligencia: creativa, práctica, analítica etc.

10.7.2. El porfolio de los talentos. Cuestionarios de intereses

Esta herramienta surge del modelo SEM nuevamente y supone un pequeño dossier en el que el alumno/a (apoyado por su familia, hermanos/as, etc.) especifique sus intereses, sus preferencias y permita así un mayor conocimiento que nos permita planificar teniendo en cuenta sus intereses.

10.7.3. El mapa de empatía

Se trata de una sencilla herramienta visual para el profesorado que nos permite poner palabras a la situación concreta de un alumno/a en un grupo. Esta herramienta puede servir de punto de partida para sistematizar la acción docente, partiendo de conocer: qué ve, qué oye, qué siente y qué necesita el alumnado con el que trabajamos. A partir de este arranque inicial, comenzaremos a diseñar la mejor estrategia para responder a su perfil concreto de aprendizaje.

10.8. Conclusión

La inclusión educativa, entendida desde el enfoque de derechos y oportunidades, requiere repensar tanto el **diseño de los entornos** como las **metodologías**, los **contenidos** y las **formas de evaluación**, de modo que cada alumno y alumna encuentre vías de acceso significativas y ajustadas a su perfil.

El ejemplo de Marcos nos muestra que los intereses personales, inicialmente percibidos como una dificultad, pueden convertirse en motores de aprendizaje compartido cuando se aplican principios de **diferenciación, personalización y enseñanza visible**. La planificación intencional, el uso de estrategias como los círculos de comprensión o la organización por zonas y estaciones, y la consideración de los distintos tipos de diferenciación, permiten que la educación sea flexible, motivadora y respetuosa con la diversidad.

Además, conocer al grupo a través de herramientas como el **perfil de aula, el portfolio de talentos o el mapa de empatía**, proporciona la información necesaria para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas y coherentes, ajustadas a intereses, capacidades y estilos de aprendizaje diversos.

En definitiva, una organización inclusiva no solo elimina barreras, sino que **abre oportunidades de participación, creatividad y éxito para todo el alumnado**. Es un compromiso con una escuela donde cada niño y cada niña se sienta visto, escuchado y capaz de aprender según sus fortalezas y su ritmo. La verdadera inclusión no consiste en adaptar a unos pocos, sino en **diseñar un entorno educativo que funcione para todos**.

Vídeo 10. Espacios y tiempos inclusivos.

11.
Trabajo colaborativo entre tutora y especialista

Seyla Ballesteros Andújar

11.1. Introducción

En los últimos veinte años la escuela ha cambiado de manera radical (Muntaner, 2011). La **diversidad en las aulas está en aumento**, por lo que no podemos seguir dando la misma respuesta que hace veinte años. La infancia no es la misma que entonces.

Se reconocen y se aceptan los principios de la **lógica de la heterogeneidad**. Sin embargo, **se combinan con prácticas discriminatorias** selectivas y categorizadas. (Muntaner, 2016).

Por ello, se hace necesaria la **transformación de dichas prácticas** y pasar de un modelo rehabilitador o médico (Echeita y Simón, 2007) a un **modelo social** con el fin de aunar **calidad y equidad como principios imprescindibles** para la inclusión.

En palabras de Muntaner:

> La calidad y la equidad son dos valores básicos, interrelacionados que sustentan un sistema educativo que ofrece las mismas oportunidades y condiciones a todos los alumnos para poder atender la diversidad existente, desde la singularidad y el respeto. (Muntaner, 2014. p. 63).

Tanto la **convención de los derechos de las personas con discapacidad** (ONU, 2006) como la **LOMLOE** (2020), nos indican que todas estas actuaciones tienen que promover **la presencia, participación y logro** del alumnado (Booth, Ainscow y Dyson, 2006). Y para ello es necesario que el **alumnado esté dentro de las aulas**, con sus compañeros y compañeras y, por supuesto, con los recursos y ajustes necesarios.

En este capítulo se intentarán proponer **pautas para mejorar la presencia y participación del alumnado** dentro del aula teniendo en cuenta la **colaboración de las maestras especialistas de audición y lenguaje (AL) y/o pedagogía terapéutica (PT)** con la tutora. Cabe señalar que el profesorado especialista es el modelo dinamizador del marco inclusivo (Pérez-Gutiérrez *et al*., 2021) y representa un recurso eficaz para la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2000; Marrodán y Malebona, 2012).

Para ello, hablaremos de los **fundamentos básicos de colaboración, la definición de los roles**, algunos de **los modelos de co-docencia**, las **metodologías y estrategias** para el trabajo colaborativo y la inclusión de **prácticas basadas en la evidencia** con alumnado autista.

11.2. Fundamentos del trabajo colaborativo

11.2.1. Definición de la colaboración

Desde un **enfoque inclusivo**, la **atención adecuada** del alumnado con TEA dentro de las aulas ordinarias presenta un **gran reto** para el profesorado. Supone la necesidad de promover **enfoques pedagógicos adaptativos y personalizados**. Veamos a continuación algunos de ellos.

Bauwens, Hourcade y Fried (1998) describieron la **enseñanza cooperativa** como un aula donde la programación educativa directa incluiría **un instructor** de educación especial **dentro de un contexto ordinario**. Años más tarde, Cook y Fried (1995) acuñaron el término **co-enseñanza** describiéndola como **dos o más profesionales que imparten instrucción** a un grupo heterogéneo de estudiantes en un solo espacio físico.

Para que se dé este estado es imprescindible que haya un **planteamiento didáctico conjunto, una planificación, enseñanza y evaluación coordinada**. Es necesario que los roles estén bien establecidos y que se evalúe también la propia práctica docente compartida con la intención de mejorar en la misma.

Es indispensable el **respeto por el trabajo del otro** y la capacidad reflexiva y de análisis. Y, por supuesto, las ganas. Si no se quiere, es imposible entrar en el aula del compañero de forma funcional.

Por ello, invito a la reflexión sobre lo que se expone en este capítulo pues el trabajo colaborativo entre docentes no aporta más que beneficios, tanto al alumnado como a los propios docentes.

11.2.2. ¿Cuáles son las funciones o roles de ambos perfiles?

La **determinación de las funciones** de PT y AL son una de las **dificultades** que encontramos en el marco del trabajo colaborativo, pues en muchas ocasiones estas **no quedan claras** y genera así debate y confusión.

La LOMLOE no establece las funciones de PT y AL. Es en cada **comunidad autónoma**, a través de Instrucciones o Decretos, **donde se concretan estas funciones** o, directamente, no se concreta nada, como ocurre con la Comunidad de Madrid entre otras.

Que muchas comunidades autónomas no contemplen en la normativa nuestras funciones dice mucho de la **poca importancia que para los gobier-**

nos autonómicos y la administración tiene nuestro perfil y, en consecuencia, la atención a la diversidad.

Como especialistas en AL o PT, es importante **conocer y reivindicar la especificidad de la especialidad**. Es saber que no se trata de trabajar con el libro de matemáticas y lengua, práctica habitual en muchos centros educativos, sino que requiere de unos conocimientos concretos y específicos a la hora de dar respuesta al alumnado que se encuentra con barreras para el aprendizaje, aún más, para trabajar con alumnado dentro del espectro.

Desde la oportunidad que me da este texto te invito a reivindicar la **figura de AL y/o PT. A actuar con coherencia y profesionalidad** dejando de lado el libro de matemáticas y de lengua y **trabajando sobre los procesos implicados en los aprendizajes**. Ya sean los **curriculares, académicos de autonomía o sociales**, en el caso de PT, o los relacionados con la **comunicación, el desarrollo de las habilidades sociales y el lenguaje**, en el caso de AL.

Los **PT y AL no trabajamos contenidos curriculares**, sino los procesos implicados en los mismos, que es muy diferente. No solo PT y AL deben conocer la forma de trabajar estos procesos, **desde la tutoría también se hace necesario conocer las características principales del alumnado** y cómo este está procesando y organizando la información para poder ajustar la respuesta educativa.

Desde el enfoque educativo-social y no clínico, es importante estar dentro de las aulas en la medida de lo posible, con el grupo. Conviene realizar una **intervención basada en el ajuste de los contextos**, no únicamente en el entrenamiento del aprendiz, y **posibilitar el sentido de pertenencia** del alumnado con barreras para el aprendizaje.

También te diré que nuestro **perfil es educativo** y, por lo tanto, social. **Nunca sustituye a terapeutas externos**, ya que no contamos con un perfil médico ni clínico. **No hacemos terapia**. Posiblemente esta atención fuera de las aulas proviene de una concepción terapéutica de la especialidad de audición y lenguaje más vinculada a la logopedia clínica que al enfoque actual social (Larrosa, 2019 p. 610).

Puedes tener más información acerca de las funciones tanto de la tutoría como de las especialistas en el siguiente enlace.

11.2.2.1. Beneficios para el alumnado autista

Algunos modelos de co-docencia permiten un **aprendizaje más personalizado** y mayor número de alumnado. **Fomentan la independencia y la ayuda mutua** entre estudiantes, en un entorno menos restrictivo y personalizado. Así, quienes necesitan adaptaciones no deben estar separados del grupo.

La atención a grupos más reducidos **facilita explicar contenidos, detectar dificultades y aplicar refuerzos**. Todo el alumnado puede construir lazos socia-

les. La inclusión es un derecho común y un beneficio para todos, que fortalece la convivencia y el desarrollo social del grupo completo.

11.2.2.2. Beneficios y retos para el profesorado

La colaboración **enriquece la práctica docente**, favorece el **intercambio de conocimientos** y reduce el aislamiento profesional. Uno de los principales retos es lograr una coordinación eficaz entre el maestro y el especialista de AL/PT (Larrosa, 2019 p. 611). Si se organiza adecuadamente, permite **repartir la carga de trabajo**, pues un desafío al que nos enfrentamos es la **falta de recursos en educación** lo que supone, en la mayoría de las ocasiones, una sobrecarga de trabajo para el profesorado.

Según Solís *et al.* (2012), los docentes identifican como elementos críticos para la enseñanza exitosa la **necesidad de más recursos materiales, equipamiento, personal especializado y apoyo de la administración**. A esto se suma la falta de tiempo para planificar adecuadamente la respuesta educativa y la escasez de recursos administrativos.

11.3. Metodologías y estrategias

11.3.1. Modelos de co-docencia en el aula inclusiva

La co-docencia es **un modelo de enseñanza colaborativa** en el que dos o más profesionales **comparten la misma responsabilidad** de la instrucción de un **grupo diverso de estudiantes en un mismo espacio físico**. Este tipo de organización puede resultar un facilitador para la atención al alumnado con TEA.

Existen diversos modelos de co-docencia que varían en su estructura y en la distribución de roles y responsabilidades.

Teniendo en cuenta los distintos modelos y las características del alumnado con TEA, los más interesantes a considerar son **la Enseñanza por Estaciones** (*Station Teaching*) y la **Enseñanza Alternativa** (*Alternative Teaching*).

En la Enseñanza por Estaciones el **contenido se divide en estaciones**, los **estudiantes rotan**, y cada docente es facilitador u orienta en una estación. Este tipo de modelo permite la instrucción en grupos pequeños y atiende a diversos estilos de aprendizaje.

En **la Enseñanza Alternativa un docente trabaja con la mayoría y el otro con un grupo pequeño para la instrucción diferenciada**. En este caso se ofrece una instrucción intensiva y personalizada para alumnos que se enfrentan a barreras en el aprendizaje.



Figura 17. Ejemplos de co-docencia en un aula inclusiva.

Ambas propuestas nos van a permitir integrar en ellas prácticas basadas en la evidencia. Si quieres ampliar tus conocimientos sobre co-docencia te animo a leer el libro de Paula Mínguez, **Docencia compartida**. **Transformando el reto en oportunidad**.

Es importante recordar que tanto el estilo perceptivo como cognitivo del alumnado dentro del espectro se manifiesta a través de características concretas que debemos conocer.

11.3.2. Modelos metodológicos que facilitan la inclusión

En este apartado mostraremos **qué enfoques metodológicos facilitan de forma natural el trabajo colaborativo entre tutoría y especialista**, y permiten introducir apoyos sin sacar al alumnado del aula.

Los **modelos metodológicos inclusivos promueven la participación activa**, adaptan la **enseñanza a la diversidad** y fomentan el **aprendizaje equitativo** para todo el alumnado. En la página web del Gobierno de Canarias puedes encontrar infografías sobre algunas de estas metodologías.

Estos modelos deben:

- Priorizar el **aprendizaje social**.
- Favorecer el aprendizaje **entre iguales**.
- Permitir **interactuar** con el entorno.
- Posibilitar **distintas** formas de **agrupamiento**.
- Ser **flexibles**.
- Promover **distintas formas de expresión, producción y evaluación**.
- Desarrollar **valores básicos**.

- Proporcionar **autonomía**.
- Posibilitar la elección y el desarrollo de la **autodeterminación**.
- Favorecer la **autoestima y la motivación**.
- Permitir **compensar las desigualdades**.

Desde esta perspectiva, no todas las metodologías activas facilitan del mismo modo la colaboración docente. A continuación, se presentan algunos enfoques que, por su propia estructura, permiten integrar de manera natural la codocencia y los apoyos especializados dentro del aula ordinaria.

El Aprendizaje Basado en Proyectos donde el tutor puede asegurar la alineación con los objetivos del currículum, mientras que el especialista puede guiar las adaptaciones para los estudiantes con barreras para el aprendizaje.

El Aprendizaje Colaborativo se organiza estratégicamente asignando roles y monitoreando las interacciones grupales, con el especialista brindando información sobre estrategias efectivas de comunicación y colaboración para los estudiantes que muestran desafíos en la comunicación en lenguaje.

En el Aprendizaje Basado en Problemas el especialista apoya el desarrollo de soluciones a través de estrategias personalizadas y aseguramos que todos los estudiantes tengan los apoyos necesarios para participar plenamente.

En el Trabajo por Estaciones se dividen las tareas y las responsabilidades en las diferentes estaciones logrando que todos los estudiantes reciban instrucciones y apoyos específicos, o bien del especialista o bien de la tutoría.

En definitiva, las metodologías activas y colaborativas ofrecen un marco especialmente favorable para la inclusión del alumnado con TEA, siempre que se diseñen desde la flexibilidad, la previsión de apoyos y la eliminación de barreras. No es la metodología en sí la que garantiza la participación y el aprendizaje, sino las decisiones pedagógicas que se toman dentro de ella y el modo en que se ajustan los procesos, los roles y las ayudas.

En este sentido, para que estos modelos metodológicos se traduzcan en prácticas realmente eficaces, resulta necesario apoyarse en intervenciones contrastadas que orienten la acción educativa. Es aquí donde adquieren especial relevancia las prácticas basadas en la evidencia, que permiten concretar cómo intervenir de manera ajustada y coherente dentro de los distintos modelos de co-docencia y metodologías inclusivas.

11.3.3. Prácticas basadas en la evidencia (PBE)

En la actualidad, **dos clases de intervenciones** aparecen en la literatura de investigación (Smith, 2013). Por un lado, **los modelos de tratamiento integrales** y, por otro, las prácticas de **intervención focalizadas**.

Los **modelos de tratamiento integral** consisten en un conjunto de prácticas diseñadas para **lograr un amplio impacto** de aprendizaje de desarrollo y en las **características básicas del autismo** (Odom, Boyd *et al*., 2010).

Y las prácticas de **intervención focalizadas** están diseñadas para abordar una **sola habilidad u objeto de un alumno con autismo**. (Odom, Collet-Klingenberg *et al*., 2010).

Si quieres **más información** sobre PBEs puedes acceder al documento que las recoge en **el siguiente** enlace y consultar el capítulo sobre técnicas específicas.

Según las **características de tu alumnado** tendrás que decidir qué **modelo** de co-docencia es el **más adecuado y cómo implementar** dentro del mismo estas **PBEs**.

11.4. Áreas de intervención conjunta

Entiendo que después de tanta información te encuentres en ese punto en el que no sepas **por dónde empezar**. A mí me ayuda **sentarme** a la altura del alumnado **y mirar el espacio**, el aula, y desde ahí, **comenzar a diseñar** los espacios que necesito, **eliminando** de estos **las barreras**.

11.4.1.1. Detección de las barreras

Puedes comenzar realizando una **evaluación de las barreras y una evaluación general del grupo**.

Si has pasado ya por el capítulo sobre **DUA** tendrás una idea de cómo **detectar estas barreras** y también cómo **derribarlas** y poner el foco en los **facilitadores del aprendizaje**. Si quieres saber más te recomiendo la lectura de **Evaluación de Barreras**. **Un camino hacia la inclusión**, de Diego Castro Oneto**.**

También te recomiendo bucear en el **Index for Inclusion**, desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow (2002). Es una **guía** que ayuda a las escuelas a **reflexionar y a mejorar** su práctica en términos de **inclusión**. Precisamente una de sus funciones **es identificar y eliminar las barreras** que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Promueve una reflexión colaborativa en torno a **tres dimensiones clave: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas**.

11.4.1.2. Evaluación del grupo

Me gustaría dejarte lo que para mí es una **pequeña guía que sirve para recoger información** importante de carácter individual y grupal que me permite crear distintos grupos de trabajo con relación a los objetivos a trabajar.

Te pongo **un ejemplo**. Si en el grupo hay varios alumnos/as neurodivergentes que necesitan trabajar sobre la comprensión de determinadas situaciones sociales, no para adaptarse a ellas sin más, sino para comprenderlas y poder gestionarlas mejor, es posible que haya otros alumnos y alumnas que también necesiten esto. Imagínate que tienes un alumno que no sabe entrar en los juegos, deambula solo por el patio, le cuesta iniciar conversaciones... puedes plantearte un grupo de habilidades sociales con otros niños y niñas en los que todos aprendan entradillas como «¿Puedo jugar?», o explicar las rutinas sociales que conllevan ciertos juegos.

Se puede dar el mismo caso con alumnado con dificultades en las habilidades fonológicas o a nivel ejecutivo.

En el **QR** este podrás encontrar **una guía** que te puede ayudar en la recogida de datos del grupo. Está **inspirada en el trabajo** que se hace, en colaboración tutor-especialista dentro del aula, en el **CRA Benavites-Quart de les Valls**, Valencia.

En esta guía puedes encontrar los **distintos ámbitos** en los que el alumnado presenta **mayores retos** y en los que tiene **mejor destreza**. De esta forma puedes crear grupos según las necesidades y los retos, independiente del diagnóstico o la condición del alumnado.

Evaluación.

11.4.1.3. Evaluación del alumno con TEA

Las especialistas de atención a la diversidad **no realizamos evaluaciones prescriptivas**, mucho menos diagnósticas. Tenemos que **ser prudentes** en este aspecto.

Realizamos **evaluaciones descriptivas**, que nos indican el punto de desarrollo en el que se encuentra el alumno o alumna **para ajustar la respuesta educativa**.

Si eres tutor, para conocer **las barreras** a las que se enfrenta tu alumnado y sus **necesidades educativas** te ayudará leer su **dictamen de escolarización**, documento en el que deberían venir reflejadas.

No obstante, te dejo aquí un par de **herramientas** que en su día me ayudaron mucho. Me sirvieron para **conocer el momento en el que estaba alumnado** y **planificar una respuesta** lo más adecuada posible.

Según la página Planeta Visual,

«Pretende ser un **recurso de apoyo en la planificación** de la intervención educativa en autismo. Su punto de partida son las **dimensiones** establecidas en el **Inventario de Espectro Autista**» (Rivière, 1997).

Es una herramienta de gran valía, en la que puedes navegar por la dimensión del desarrollo social, la comunicación y el lenguaje, la anticipación y fle-

xibilidad y la simbolización. En cada una de estas dimensiones encontrarás **distintos niveles de desarrollo**, con una **propuesta de objetivos, estrategias** metodológicas, **recursos** y propuestas bibliográficas.

11.4.2. Organización de la respuesta educativa

La **respuesta educativa** se organiza **de forma estructurada bajo los principios de equidad, inclusión y calidad educativa** (LOMLOE, 2020). Su aplicación se concreta según la comunidad autónoma. Estas medidas de atención se concretan en medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad.

Las **medidas ordinarias** son un conjunto de decisiones, estrategias, técnicas y recursos metodológicos y/o organizativos que se llevan a cabo para derribar las barreras con las que se encuentra el alumnado.

Son **universales** beneficiando a todo el alumnado. Estas contemplarían cómo se **organiza el aula, la metodología, el tipo de agrupamiento, refuerzos y apoyos dentro del aula, la adaptación de materiales** (los ajustes razonables).

Las **medidas extraordinarias** de atención a la diversidad se componen de los **medios específicos o singulares** que están dirigidas a **dar respuesta a las** necesidades específicas de apoyo educativo y complementan a las de carácter ordinario. Estas medidas requieren de una evaluación psicopedagógica para llevarse a cabo. Aquí enmarcamos las **adaptaciones curriculares significativas** (en caso de no estar implementado el DUA) o el **apoyo intensivo** de los especialistas.

Para llevar a cabo medidas extraordinarias ha habido que poner en práctica antes las medidas ordinarias.

Así que, por concretar, ¿qué tenemos que hacer de **forma conjunta especialistas y tutora**?:

- **Detectar y eliminar las barreras** (DUA).
- **Estructurar el contexto** (tienes los capítulos de estructuración espacial y de actividades para guiarte).
- **Evaluar el grupo** (con el anexo de apoyo para ello).
- Elaborar las **ACIS** (si no hay una implementación total del DUA).
- Elegir el **modelo de co-docencia** que más se ajuste a la necesidad.
- **Implementar** las **prácticas basadas en la evidencia**.
- **Evaluar**.

11.4.3. La importancia de la comunicación

La comunicación con la familia y terapias externas es **fundamental** y debe seguir el **enfoque colaborativo** desarrollado en el capítulo. Tanto las **tutorías y coordinaciones** con agentes externos han de ser **gestionadas por la tutora**,

quien tiene la responsabilidad directa del alumno y de **informar a los especialistas**. La familia necesita recibir **información unificada y coherente**, así como percibir que el centro trabaja de forma coordinada y que su participación es valorada.

11.5. Conclusión

A modo de conclusión me gustaría resaltar la **importancia de la formación del profesorado**, tanto especialista como tutor respecto a la atención a la diversidad, y de forma más concreta, al alumnado con TEA. Si no **comprendemos su estilo perceptivo y cognitivo**, no vamos a saber dar respuesta a las necesidades inherentes a las barreras del contexto.

En el trabajo colaborativo es **imprescindible el respeto por el trabajo del compañero o compañera**, además de la **comunicación, coordinación, planificación, puesta en marcha y evaluación conjunta**.

Sabemos que **los recursos** son escasos, sin embargo, estos por sí solos, **no garantizan la inclusión**. Es la gestión que hacemos de los mismos la que nos puede ayudar a avanzar en este aspecto. Por ello, planteamientos como el **trabajo colaborativo** puede resultar una **forma eficaz de gestión** de los recursos.

Quizá no siempre tengamos todo lo que necesitamos para dar la mejor respuesta educativa, pero sí podemos intentar gestionar estos recursos de la forma óptima.



Vídeo 11. Trabajo colaborativo.

12.
La atención educativa al alumnado autista: coordinación externa

Ana Parada Gañete

12.1. Introducción

Hace apenas unos días, una persona pronunció una frase de esas que te hace pensar, reflexionar y que remueve los esquemas cognitivos y de pensamiento, aun a aquellas personas que llevamos años comprometidas con un sistema educativo más inclusivo. Esas palabras fueron: la inclusión es un derecho, no un privilegio.

Bajo esta premisa, la de garantizar el derecho de todas las personas a una educación de calidad sin distinción ni discriminación, abordamos este capítulo alrededor de la coordinación externa, entendida como una estrategia de intervención fundamental para garantizar la adecuada atención a las diversidades del alumnado autista.

Nuestro objetivo fundamental es identificar y ejemplificar aquellas coordinaciones que se deben de iniciar, mantener y consolidar desde el ámbito educativo, sanitario, social y comunitario con el propósito de mantener la coherencia en la intervención educativa del alumnado autista, y favorecer así su máximo desarrollo personal, académico y social.

La importancia de las coordinaciones radica en la necesidad de superar las formas de violencia institucional presentes en el abuso de la categorización protocolizada en la infancia, y proponer un método de conversación, con encuentros regulares con profesionales que acompañan al alumnado en los diferentes ámbitos de su desarrollo, adoptando así un enfoque socio comunitario, en el cual las técnicas cualitativas de recogida de información son el eje fundamental de la intervención (Menéndez, 2022 y Armas, 2022).

Por supuesto, conviene dejar claro que cualquiera de las indicaciones sobre la coordinación que se plasman en este capítulo son perfectamente aplicables a todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas, independientemente de si el sistema educativo los categoriza como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) o no.

En ningún momento tenemos la pretensión de recoger aquí todas las posibles coordinaciones, pues el principio de individualización siempre debe de

estar presente en la atención a la diversidad del alumnado autista y no existe una intervención que deba ser igual a otra, pues cada uno de nuestros alumnos y de nuestras alumnas es individual y su atención educativa debe ser de la manera más personalizada posible. Lo que sí queremos, si es posible, es ofrecer una propuesta de hoja de ruta que se pueda llevar a cabo, con las pertinentes modificaciones, en la mayor parte de los casos.

No queremos continuar sin resaltar que, aunque este capítulo se va a centrar fundamentalmente en describir las posibles coordinaciones con servicios externos al centro educativo, la coordinación interna entre los diferentes educadores y educadoras que se ocupan de la atención educativa al alumnado con autismo es fundamental para una adecuada intervención, especialmente la figura del tutor/a y las personas integrantes del departamento de orientación: especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) y jefatura del departamento.

Pues bien, sin más dilaciones, nos centraremos ahora en describir aquellos servicios con lo que consideramos necesario establecer coordinación. Para ello, organizaremos nuestras aportaciones en cuatro grandes bloques de coordinación: con los servicios sanitarios, servicios sociales, servicios educativos externos al centro y servicios del entorno y la comunidad. Dedicaremos, a continuación, un pequeño espacio a la familia y, por último, indicaremos algunas pautas imprescindibles para que las coordinaciones sean adecuadas y respondan al fin último de garantizar una respuesta educativa de calidad al alumnado autista.

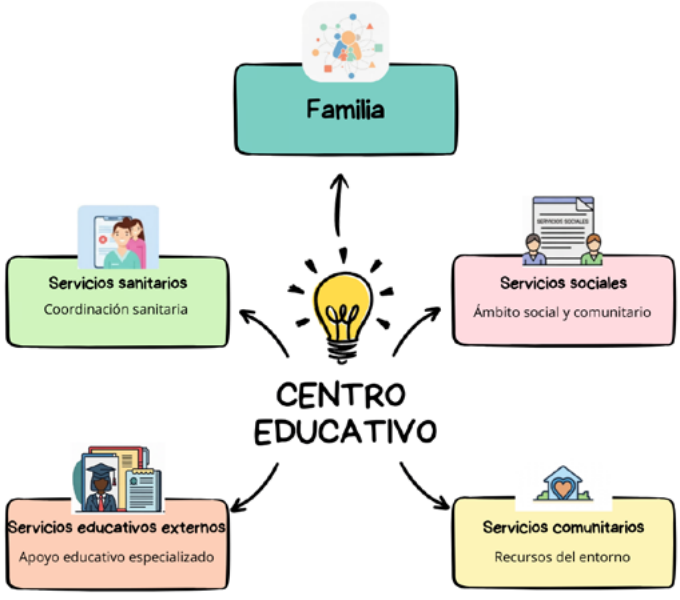


Imagen 18. Servicios con los que coordinarse desde el centro educativo.

12.2. Servicios Sanitarios

El alumnado escolarizado en un centro de educación infantil y primaria, tenga la identificación de persona autista o no, siempre tiene un seguimiento de su salud en los servicios sanitarios de atención primaria y, dada la edad de nuestro alumnado (3-6 años para alumnado de educación infantil y 6-12 años para alumnado de educación primaria), nuestros referentes serán, en concreto, los y las especialistas de pediatría. En este sentido, se podría establecer un documento conjunto, acordado entre los servicios de pediatría de atención primaria y los centros educativos, para hacer las comunicaciones y/o derivaciones pertinentes. También, a través de la familia o directamente pero con su autorización previa, será imprescindible que la información fluya entre el/la pediatra y el/la tutor/a del alumnado en el centro educativo a través de canales de comunicación como las reuniones presenciales, las llamadas de teléfono o el correo electrónico.

A modo de ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Galicia, para el alumnado de educación infantil, el Protocolo de coordinación, intervención y derivación interinstitucional en atención temprana de la Xunta de Galicia, incluye diferentes documentos para facilitar la coordinación entre los servicios sanitarios y educativos, entre los que destacamos un Formulario de derivación a los servicios de pediatría que se debe cubrir desde el centro educativo cuando existe sospecha de dificultades en el desarrollo evolutivo de un/una alumno/a. Nosotros hemos diseñado un documento específico de coordinación centro educativo-pediatría que, a nuestro juicio, puede favorecer el trabajo conjunto entre pediatría-escuela-familia.



Servicios de pediatría.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que, en muchas ocasiones en el caso de alumnado autista, la atención sanitaria se especializa con profesionales de la neuropediatría, neurología pediátrica y/o psiquiatría infantil y juvenil, entre otros. En este caso, a través de la familia o directamente con autorización previa por escrito de la misma, será necesaria también una coordinación y comunicación con los y las especialistas concretos que atienden a nuestro alumnado a través de diferentes canales como los ya mencionados: las llamadas telefónicas, el correo electrónico corporativo y/o las reuniones de coordinación presencial. El documento al que hemos hecho referencia anteriormente se podría adaptar perfectamente a la coordinación con cualquier profesional del ámbito sanitario.

El objetivo es, en este caso concreto, que los servicios sanitarios puedan ofrecer a los centros educativos una descripción y previsión detallada de las dificultades a nivel personal, educativo y social que va a tener el alumnado autista para favorecer su conocimiento y comprensión a los y las profesionales del ámbito educativo. Además, se podrán acordar de manera conjunta una serie

de pautas o indicaciones que, teniendo en cuenta las características de los sistemas educativos, puedan favorecer el desarrollo integral del alumnado en el aula. Por su parte, los y las profesionales del ámbito educativo pueden ofrecer a los servicios sanitarios información muy valiosa sobre el desarrollo personal, académico y social del alumnado en rutina diaria; información muy útil para las decisiones puramente sanitarias.

12.3. Servicios Sociales

El enfoque socio-comunitario para la atención educativa al alumnado autista es fundamental para garantizar una correcta intervención ante la aparición de diferentes dificultades que afectan a diferentes ámbitos de su desarrollo, no solamente al académico. Por ese motivo, los y las profesionales que se encuentran constituyendo los Servicios Sociales de los entornos próximos a los centros educativos hacen una labor fundamental en el ámbito familiar y comunitario.

Por un lado, podemos encontrarnos servicios de atención temprana a nivel local dependientes de los servicios sociales con los que sería igualmente necesario establecer coordinación y comunicación. Por otra parte, los profesionales que integran los Servicios Sociales y los diferentes servicios que nos puedan ofrecer (educadores y educadoras técnicos, educadora familiar, etc.), serán de gran utilidad en el ámbito educativo para prevenir e intervenir en situaciones de absentismo escolar, desprotección familiar, estilos educativos familiares inadecuados y situaciones de vulnerabilidad socioeducativa de cualquier índole. A este respecto, ofrecemos un modelo de documento, a modo orientativo, para facilitar la coordinación centro educativo – servicios sociales.



Servicios sociales.

12.4. Servicios Educativos

El sistema educativo cuenta con servicios externos a los centros educativos que cumplen funciones relevantes para una adecuada atención educativa al alumnado autista.

Empezamos en primer lugar señalando a los Equipos de Orientación externos a los centros educativos, que cuentan habitualmente con profesionales especializados en diferentes diversidades del alumnado. En este sentido, cada administración educativa tiene regulado el protocolo específico para la coordinación de este servicio de orientación externo y, siguiendo el mismo, se hace estrictamente necesaria el trabajo en conjunto y el asesoramiento especiali-

zado de este equipo para diseñar, desenvolver y evaluar las adaptaciones y apoyos pertinentes, con el objetivo fundamental de eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje que el alumnado autista se puede encontrar en los centros educativos. A modo de ejemplo y con la finalidad de orientar la información que se necesita trasladar, ofrecemos un modelo de coordinación centro educativo-servicios de orientación externos.



EOE.

Serán también un referente para la coordinación los servicios de inspección educativa para asesorar a los centros educativos (y a las familias y la comunidad educativa, en general) en cuestiones relacionadas con las posibilidades que el sistema educativo le ofrece al alumnado, especialmente las relacionadas con medidas de atención a la diversidad, el acceso al currículo, la evaluación, la promoción y titulación, la reserva de plazas, etc.

12.5. Servicios de la comunidad

Siguiendo el modelo socio-comunitario para abordar la atención educativa al alumnado autista, es fundamental indagar en los servicios y recursos que nos ofrece la comunidad en la que se encuentran integrados nuestros centros educativos de infantil y primaria.

En esta dirección deberemos conocer y establecer coordinación con los diferentes centros pedagógicos y/o psicopedagógicos que ayudan o pueden ayudar a las familias y al ámbito educativo a intervenir en las dificultades propias de las personas autistas.

También será necesario tener en cuenta las diferentes asociaciones constituidas alrededor del objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas autistas, conocer sus servicios y establecer coordinación con las mismas tanto para mejorar la atención educativa al alumnado, como para llevar a cabo iniciativas de concienciación, sensibilización y formación de la comunidad educativa.

En esta dirección, el movimiento asociacionista ha sido muy fuerte en los últimos años, de manera que las diferentes entidades a nivel social y comunitario relacionadas con el autismo constituyen un recurso fundamental para mejorar la atención educativa al alumnado autista en los centros educativos. Para ello, ofrecemos también un modelo de coordinación centro educativo-servicios de la comunidad en el que destacamos la necesidad de realizar informes de seguimiento frecuentes y sistemáticos, en los cuales se puedan detallar las



Servicios de la comunidad.

características de la intervención que se realiza, realizar una evaluación formativa y decidir los reajustes necesarios en las actuaciones.

12.6. La familia

La coordinación con la familia es, en general, una de las claves del éxito de una intervención adecuada y de una atención educativa de calidad. Siempre que la familia y la escuela comparten un proyecto educativo conjunto, el desarrollo integral del alumnado mejora. Esta situación de colaboración fluida se hace si cabe más importante cuando el alumnado, sea de manera temporal o permanente, se enfrenta a situaciones difíciles para las cuales es necesaria una atención más específica y especializada. Por eso hemos decidido dedicar una parte de este capítulo a la coordinación familiar.

Para ello, es fundamental que tengamos en cuenta que la familia debe ser, en muchas ocasiones, el agente de unión entre los centros educativos y las diferentes entidades sociales, sanitarias y/o socio-comunitarias con las que debemos mantener coordinación desde los centros de educación infantil y primaria. Por eso, será fundamental establecer reuniones periódicas y sistemáticas con la misma de manera presencial o por los diferentes canales de comunicación formal de los centros educativos: correo-e, aplicaciones de coordinación, etc.

Mención especial merece ese primer momento de sospecha en el que, tanto por parte del centro educativo como de la propia familia, comienzan a surgir las dudas sobre si el desarrollo evolutivo de un niño o niña está siendo el adecuado. En este sentido, consideramos importante que desde la escuela tengamos en cuenta una serie de pautas de comunicación muy respetuosas, que detallamos a continuación:

- Evitar el uso de términos absolutos como nunca o siempre.
- Evitar opiniones personales y juicios de valor sobre la situación.
- Evitar comparaciones con otros/as niños/as.
- Promover mensajes en positivo y constructivos.
- Realizar una escucha activa, con comprensión y empatía.
- No referirse ni opinar sobre decisiones que pertenecen exclusivamente al ámbito familiar.

12.7. Pautas para establecer las coordinaciones interinstitucionales e interprofesionales. ¿Qué debemos tener en cuenta?

La colaboración y coordinación entre diferentes profesionales y entidades supone un gran esfuerzo de todas y cada una de las partes para que se puedan identificar objetivos y, especialmente, llegar a alcanzarlos. Por eso nos parece relevante indicar algunas cuestiones clave para garantizar el éxito de la coordinación y, como consecuencia, una mejor atención educativa a nuestro alumnado autista.

Lo más importante, y aunque pueda parecer una obviedad, es el respeto hacia todos y cada uno de los profesionales que están implicados en la atención educativa del alumnado. Es importante asumir la colaboración y coordinación desde la predisposición a escuchar y validar todos y cada uno de los criterios profesionales, desde la creencia de que todos pueden sumar y constituir propuestas constructivas y adecuadas. También se hace imprescindible una responsabilidad individual en la asunción de funciones, de manera que el trabajo en equipo se convierta en una realidad, sin solapamientos de funciones ni desatención de las mismas. El trabajo en equipo se ve beneficiado siempre por la escucha activa, la solidaridad y la empatía, cualidades que debemos poner en práctica todos los profesionales implicados en la intervención.

Las coordinaciones también se benefician si están previamente definidas y sistematizadas. Es decir, es importante conocer y acordar de antemano cuáles son la o las personas de los diferentes ámbitos (sanitario, social, educativo...) que van a establecer la coordinación directa. Se recomienda que sea una persona en el centro educativo la que establezca la coordinación y que esta, a su vez, pueda transmitir las informaciones y acuerdos a los demás integrantes del equipo docente. En el caso de las etapas de educación infantil y primaria, la figura de coordinación debería ser el/la tutor/a del alumno, con el apoyo del departamento de orientación, debido a la cercanía que este perfil tiene con el alumnado y con sus familias.

Finalmente, cabe resaltar que la confianza y la transparencia en las actuaciones es clave para garantizar el bienestar del equipo de profesionales implicados en la atención al alumnado, mejora su implicación en el caso y las probabilidades de avances se hacen mayores.

Por último, uno de los acuerdos a los que es importante llegar también para establecer las coordinaciones interprofesionales e interinstitucionales son las técnicas y procedimientos que se van a seguir para llevar a cabo dicha coordinación. Es fundamental que se hablen de antemano y que se tome una decisión conjunta, sobre todo para que la información fluya de manera adecuada. En este sentido, indicaremos a continuación algunas de las técnicas más utilizadas:

Informes o documentos estandarizados y protocolizados: se trata del canal de coordinación más formal, a través del cual los diferentes sistemas implicados en la atención educativa al alumnado autista describen la situación del alumnado por escrito sobre aspectos relativos a su desarrollo evolutivo, académico, social, etc. Lo habitual es que cada sistema y/o entidad tenga sus propios modelos y, en ocasiones, podría ser recomendable que se llegase a acuerdos de modelos conjuntos para facilitar la redacción y comprensión de la información.

- Entrevistas semiestructuradas: se trata de encuentros entre los diferentes profesionales que establecen la coordinación, en las cuales se debe de establecer un guion previo de temas a tratar y acuerdos que se deben alcanzar. Pueden tener tres modalidades diferentes: presenciales, en las que todas las personas integrantes del equipo se reúnen en un mismo espacio y tiempo; virtuales, en las que todas las personas integrantes del equipo se reúnen a través de alguna aplicación de videoconferencia y mixtas, en las que parte de los integrantes del equipo se encuentra presencialmente en un mismo espacio y tiempo y otros se conectan a través de aplicaciones digitales.
- Correos electrónicos: es una buena forma de comunicación y coordinación cuando la coincidencia en el mismo espacio y tiempo se hace difícil por los diferentes horarios de las personas implicadas. Se recomienda el uso de correos electrónicos siempre corporativos y laborales.
- Aplicaciones de coordinación entre la familia y la escuela: actualmente son una técnica muy utilizada de coordinación y comunicación entre la escuela y la familia. Son aplicaciones que permiten flujo de información relevantes como las faltas de asistencia, la notificación de conductas contrarias a la convivencia o las cualificaciones académicas, pero también permiten la mensajería entre los docentes y las familias para transmitir información o llegar a pequeños acuerdos del día a día.

- Aplicaciones de coordinación entre la escuela y otras entidades sanitarias/sociales/comunitarias: no es lo más común, pero, en ocasiones, se diseñan diferentes procedimientos a través de las nuevas tecnologías para facilitar el flujo de información entre los servicios educativos y sanitarios, por ejemplo. Constituyen, a nuestro juicio, una oportunidad muy valiosa para la facilitación de la coordinación interinstitucional e interprofesional. A modo de ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Galicia, existe una aplicación conjunta entre el sistema educativo y sanitario para la derivación urgente de alumnado en riesgo de conducta suicida. Creemos que este tipo de canales facilita muchísimo la coordinación y la mejora de la atención educativa al alumnado.



Vídeo 12. Coordinación externa.

13. Inteligencia Artificial

Silvia López Gómez y Marcos Pinaque Varela

13.1. Introducción

La Inteligencia Artificial (IA) es un recurso más que como profesorado podemos utilizar para atender a la diversidad del alumnado, sin embargo debemos tener dos cosas presentes: por un lado la IA no sustituye la labor docente por lo que el conocimiento del profesorado es crucial para saber utilizar y para analizar críticamente la ayuda que nos puede prestar; por otro, mientras escribimos este capítulo los avances de este recurso siguen produciéndose, por lo que será importante mantenerse actualizado para maximizar las potencialidades que podría ofrecer.

Pese a que los usos de la IA son muy variados en este capítulo vamos a centrarnos en el uso y creación de chatbots como fuente de información y consulta, así como para crear y/o adaptar actividades para el aula. Para esta parte detallaremos con cierta especificidad el uso de dichos chats y expondremos ejemplos de conversaciones que nos permitirán alcanzar nuestro objetivo. Posteriormente enumeraremos una serie de usos de la IA que puede ser interesante tener en cuenta y su finalidad, sin ser tan concretos en su utilización.

Somos conscientes de que las realidades educativas de cada aula son tan diversas como el propio espectro del autismo. Este capítulo no pretende ni puede cubrir las necesidades surgidas en cada aula sino aportar información sobre la utilización de un recurso de una forma concreta, nuevamente la labor docente es fundamental para aprovechar esta información, hacerla suya y adaptarla a las necesidades de su aula.

13.2. Dos posibles usos de la IA para la atención educativa del alumnado TEA

13.2.1. Uso de chatbots ya creados para distintas finalidades:

Siri, Alexa, Chat GPT o POE son ejemplos de esta herramienta. Una adecuada conversación con ellos nos va a permitir recibir información valiosa con la que facilitar la atención educativa y la atención del alumnado. **Preguntas simples y directas del estilo**:

- Dame ejemplos de cómo estructurar temporalmente un día en la escuela.
- Explícame cómo debo estructurar espacialmente el aula para favorecer la inclusión de todo el alumnado.
- Busca en la página web de ARASAAC materiales que me ayuden a trabajar la autonomía de un alumno para ir al baño.
- Explícame detalladamente el método de implementación de la secuencia para ir al baño con pictogramas que me acabas de compartir.

Nos pueden facilitar información e incluso recursos interesantes cuando tenemos claro qué trabajar. Más complejo suele resultar que nos prepare los materiales de una forma adecuada. Muchas veces Chat GPT, por ejemplo, nos ofrece la posibilidad de crear dicho material, pero los resultados no son tan satisfactorios como esperamos, más adelante veremos cómo llevarlo a cabo.

En este capítulo nos centraremos en **3 acciones concretas para sacar partido a estos Chatbots ya creados**, adaptar actividades o materiales impresos, crear materiales específicos y realizar consultas sobre conductas no deseadas en el aula.

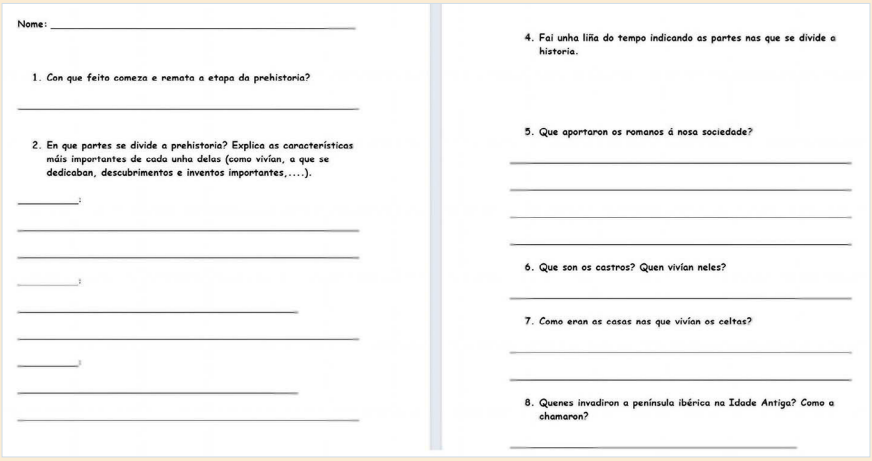
13.2.1.1. Adecuar actividades o materiales impresos

En capítulos anteriores se han abordado los aspectos necesarios que debe cumplir un material o las actividades para el alumnado TEA (consultar los capítulos sobre estructuración de materiales, apoyos visuales y DUA). Estos conocimientos son esenciales para poder crear *prompts* —instrucciones claras y detalladas que se le dan a una inteligencia artificial para que genere una respuesta acorde a nuestras necesidades— que, por ejemplo, permitan a herramientas como ChatGPT seguir unas indicaciones específicas y generar contenidos adaptados.

En el caso concreto de la elaboración de ajustes razonables en fichas, actividades o exámenes, es muy importante guiar al sistema paso a paso. Si además podemos darle indicaciones claras, actividad por actividad, sobre cómo queremos el resultado, mucho mejor. Para ilustrar esto, hemos subido a ChatGPT un examen de Ciencias Sociales redactado en gallego (Figura 19), no adaptado para un alumno con TEA de nuestra aula.

Como *prompt*, hemos utilizado el siguiente texto:

«Quiero que actúes como especialista en adaptación de materiales educativos para alumnado con TEA. Tu tarea es adaptar el siguiente examen para que sea:



Nome: _____

1. Con que feito comeza e remata a etapa da prehistoria?

2. En que partes se divide a prehistoria? Explica as características máis importantes de cada unha delas (como vivían, a que se dedicaban, descubrimentos e inventos importantes,....).

4. Foi unha liña do tempo indicando as partes nas que se divide a historia.

5. Que aportaron os romanos á nosa sociedade?

6. Que son os castros? Quen vivían neles?

7. Como eran as casas nas que vivían os celtas?

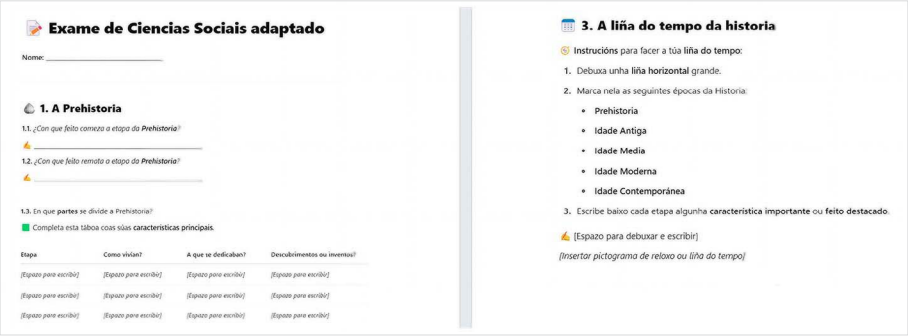
8. Quenes invadiron a península ibérica na Idade Antiga? Como a chamaron?

Figura 19. Examen de Ciencias Sociales sin adaptar.

1. Claro, visual y accesible.
2. Redactado con frases cortas y simples.
3. Con una sola idea por oración.
4. Destacando las palabras clave en negrita real (si puedes aplicar formato).
5. Con uso de iconos representativos al inicio de cada apartado o sección.
6. Añadiendo espacio suficiente entre preguntas para que el alumno responda.
7. Incluyendo tablas donde haya listas o clasificaciones.
8. Añadiendo una línea o cuadro para escribir en cada pregunta.
9. Indicando en cursiva cuando se deba insertar una imagen o pictograma: [Insertar pictograma de «X»].

Por favor, mantén una actitud amable, clara y visual. Si hay una pregunta muy larga, divídela en pasos más sencillos. Ahora, adapta el documento que adjunto.»

Como se puede observar en la Figura 20, la respuesta generada es bastante satisfactoria. Incluye sugerencias sobre dónde añadir pictogramas u otros elementos visuales para mejorar el material, divide preguntas, marca negritas en las palabras más importantes, etc. pues así se lo hemos indicado. Aunque es posible solicitar que el resultado se entregue en un documento Word, la calidad del formato no suele ser óptima. Por ello, recomendamos copiar y pegar directamente el contenido generado por el chat en un documento en blanco, y hacer sobre ese texto las modificaciones que se consideren oportunas.



Exame de Ciencias Sociais adaptado

Nome: _____

1. A Prehistoria

1.1. ¿Con que feito comeza a etapa da **Prehistoria**?

_____

1.2. ¿Con que feito remata a etapa da **Prehistoria**?

_____

1.3. En que **partes** se divide a Prehistoria?

Completa esta táboa coas súas **características principais**.

Etapa	Como vivían?	A que se dedicaban?	Descubrimentos ou inventos?
[Espazo para escribir]	[Espazo para escribir]	[Espazo para escribir]	[Espazo para escribir]
[Espazo para escribir]	[Espazo para escribir]	[Espazo para escribir]	[Espazo para escribir]
[Espazo para escribir]	[Espazo para escribir]	[Espazo para escribir]	[Espazo para escribir]

3. A liña do tempo da historia

Instrucións para facer a túa **liña do tempo**:

1. Debuxa unha **liña horizontal** grande.
2. Marca nela as seguintes épocas da Historia:
   - **Prehistoria**
   - **Idade Antiga**
   - **Idade Media**
   - **Idade Moderna**
   - **Idade Contemporánea**
3. Escribe baixo cada etapa algunha **característica importante** ou **feito destacado**.

[Espazo para debuxar e escribir]

[Insertar pictograma de reloxo ou liña do tempo]

Figura 20. Examen de Ciencias Sociales adaptado utilizando ChatGPT.

Como dijimos con anterioridad la IA todavía no puede realizar esta tarea con la precisión que necesitamos por lo que será importante que, como profes, se termine de adecuar el trabajo a las características concretas de nuestro alumnado.

Es importante compartir la idea de que, en muchos casos, los materiales que elaboremos desde esta perspectiva, van a resultar útiles para todo el alumnado ya que, una adecuada estructuración, el uso de apoyos visuales, las autoinstrucciones, etc. suelen ser apoyos que facilitan la comprensión de todos y todas.

13.2.1.2. Crear materiales

Los chatbots conversacionales, también pueden convertirse en herramientas útiles para crear materiales específicos. Para que funcionen bien, es importante escribirles instrucciones claras y tener presente el perfil del alumno o alumna para quien se está diseñando el material. Por ejemplo, se le puede pedir que adapte textos con lenguaje sencillo y frases cortas, que diseñe fichas de trabajo visuales con apoyos como pictogramas y elementos destacados, que elabore guiones sociales o rutinas visuales paso a paso para anticipar situaciones. Cuanta más información se le proporcione sobre el estilo de aprendizaje del alumno o de la alumna mejor, más preciso será el resultado. Por ejemplo, indicarle si necesita apoyos visuales, si entiende mejor con imágenes que con texto, o si tiene dificultades con el lenguaje abstracto. Estos chats no trabajan con suposiciones, sino con lo que le indiquemos (en cualquier caso, es importante matizar en este punto la importancia de no compartir información susceptible de no respetar la protección de datos).

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo escribir un *prompt* para solicitar a ChatGPT la creación de una ficha de trabajo adaptada para una alumna con TEA:

«Quiero que actúes como un especialista en educación inclusiva y adaptación de materiales para alumnado con TEA. Necesito una ficha de trabajo de Matemáticas para una alumna con TEA de nivel 1. La ficha debe centrarse en la tabla del 8 (multiplicaciones). Quiero que:

1. Incluyas instrucciones claras y visuales, divididas en pasos.
2. Utilices un tono amable, sencillo y directo.
3. Añadas ejemplos con operaciones y resultados.
4. Incluyas una tabla con la tabla del 8 completa.
5. Añadas actividades breves donde la alumna relacione y complete multiplicaciones.
6. Proporciones un espacio final donde pueda valorar su propio aprendizaje (por ejemplo, con colores o símbolos).
7. Si puedes, sugiéreme dónde podría insertar pictogramas representativos (como «multiplicar», «trabajo individual», etc.)».

Con este tipo de indicaciones, el chatbot puede crear una ficha ya adaptada y lista para usar. Luego, solo se tiene que copiar el texto, pegarlo en un documento y, si se quiere, añadir imágenes o pictogramas.

13.2.1.3. Realizar consultas sobre conductas no deseadas en el aula

Como dijimos anteriormente la IA no debe sustituir la visión crítica del profesorado. Saber comprender la naturaleza de las conductas del alumnado es una labor fundamental de los y las docentes (en ese sentido es importante consultar el capítulo sobre Educación Responsable). Sin embargo, con una adecuada visión la IA puede proporcionarnos ayuda y orientación para analizar y actuar.

Hemos creado para este fin un chatbot, cuyo enlace dejamos a continuación, que «hemos alimentado» con documentos que tratan dicho tema desde la perspectiva de la Psicología Positivista. Es decir, la respuesta generada por el chatbot se basa exclusivamente en los documentos que se han subido previamente. No realiza búsquedas en internet ni accede a otras fuentes externas. Lo que hace es analizar el contenido de esos archivos y, en función de la consulta realizada, seleccionar y organizar la información relevante para ofrecer una respuesta coherente y lo más ajustable posible al contexto. A continuación, os mostraremos una conversación que hemos mantenido con dicho chat sobre una conducta sucedida en el aula.

Enlace al chatbot sobre asesoría de conductas.

«Hoy en mi clase de 5º de Educación Primaria, un alumno con TEA de nivel 2 comenzó a insultar y a pegar a una compañera de clase y no supe manejar la situación. Cogí al niño por el brazo y lo llevé a otra clase, mientras la niña lloraba. Y si me vuelve a suceder mañana: ¿qué puedo hacer?»

Respuesta de GPT: Lamento que hayas vivido una situación tan compleja en clase. Es completamente entendible sentir desconcierto ante un episodio de agresividad, pero es positivo que busques estrategias para afrontarlo mejor si se repite. Desde el enfoque del Apoyo Conductual Positivo (ACP), te comparto algunos pasos concretos que pueden ayudarte a manejar mejor una situación así en el futuro:

1. Seguridad ante todo

Si se presenta una conducta agresiva, la prioridad es la seguridad de todos los alumnos, incluida la del propio niño con TEA. Según el Manual de conductas desafiantes y otras guías, la intervención física debe ser siempre la última opción, solo si es imprescindible para evitar un daño mayor, y siempre de forma controlada y no punitiva.

2. Mantén la calma y regula tu respuesta

En situaciones de crisis, el adulto debe estar emocionalmente regulado para poder ser un modelo y sostén. Tal como señala la guía de Autismo Madrid, «la persona adulta es quien tiene más recursos para dar una respuesta desde la calma». La regulación emocional del docente es clave para desescalar.

3. Estrategias inmediatas (fase reactiva)

Si vuelve a suceder:

- Aleja con calma al alumno del estímulo que desencadenó la agresión si es posible (no siempre es necesario cambiarlo de aula).
- Valida verbalmente sus emociones sin reforzar la conducta agresiva (ej. «Veo que estás muy enfadado, vamos a un sitio tranquilo»).
- Asegúrate de que el resto de la clase esté atendida y segura (puedes pedir ayuda a otro adulto del centro en ese momento).

4. Después del episodio

- Ayuda a la alumna que ha sufrido la agresión, asegurándote de que se sienta segura y comprendida. Valida su emoción y toma medidas de reparación.
- Con el niño con TEA, no uses castigos ni recriminaciones, sino busca entender por qué ocurrió la conducta. La mayoría de las veces, las conductas desafiantes en niños con TEA cumplen una función (comunicación, escape de una demanda, búsqueda de atención, autorregulación, etc.).
- Anota lo ocurrido en un registro ABC: Antecedente, Conducta, Consecuencia. Esto ayudará a identificar patrones.

5. Prevención (clave en el ACP)

- Observa qué situaciones suelen detonar estas conductas: cambios inesperados, sobrecarga sensorial, conflictos sociales, tareas difíciles, etc.
- Anticipa y estructura: usa apoyos visuales, rutinas claras, señales de cambio de actividad, espacios de autorregulación, etc.
- Trabaja habilidades alternativas: por ejemplo, enseñar al alumno a pedir ayuda, expresar malestar o retirarse del grupo de forma aceptada socialmente.
- Incluye un plan de regulación emocional en su programación individual, que puede incorporar actividades preventivas y estrategias específicas cuando hay señales de desregulación.

Si te parece útil, puedo ayudarte a elaborar una propuesta sencilla de plan de actuación para el aula en situaciones similares. ¿Te gustaría que lo hiciera?»

Si se le contesta afirmativamente, el chatbot elabora un plan de actuación en el aula e incluso puede redactarlo como un documento formal, listo para compartir con el equipo docente o con el equipo directivo. Además, indica que puede personalizarlo según el perfil específico del alumno.

Cuanta más información vayamos incorporando sobre las situaciones vividas, las respuestas serán más completas. Compartir el registro que llevemos de las conductas puede ser útil para que nos ayude a identificar la naturaleza de las mismas.

13.2.2. Crear chatbots con finalidades propias

Un chatbot es un programa informático que simula una conversación con una persona, en la actualidad de forma escrita. Es parecido a tener una conversación por WhatsApp o por un chat en línea, pero en este caso nos estamos escribiendo con una IA que responde de forma automática.

En el ámbito educativo, los chatbots pueden ser una herramienta útil para apoyar a estudiantes, familias y docentes. Pueden resolver dudas en tiempo real, facilitar la comprensión de documentos o lecciones, explicar la resolución de actividades e incluso servir de apoyo para regular emociones. Todo depende de cómo esté diseñado.

Crear un chatbot educativo con IA tiene muchas ventajas. La primera es que se puede crear sin tener conocimientos técnicos, no hace falta saber programar, como veremos más adelante, solamente se necesita un teléfono o un ordenador con acceso a internet.

Otra gran ventaja es que se puede personalizar fácilmente. Esto significa que el chatbot puede adaptarse al tipo de lenguaje, tono y contenido que necesites. Por ejemplo, puedes hacer que muestre las respuestas de forma clara

y concreta, usando ejemplos del aula o situaciones cotidianas. También son interactivos, lo que quiere decir que responden en tiempo real, por lo que se pueden resolver dudas al instante. Además, el chatbot creado puede compartirse con otras personas mediante un enlace.

Hoy existen plataformas que nos permiten construir asistentes virtuales simplemente cargando documentos o escribiendo instrucciones. Uno de los modelos más conocidos para esto es GPT (*Generative Pretrained Transformer*).

Estas plataformas permiten «enseñarle» al chatbot cómo queremos que actúe: qué tono usar, qué tipo de respuestas dar, qué temas abordar y qué materiales utilizar. Podemos diseñar, por ejemplo, un asistente que explique las normas del aula, ayude a resolver conflictos de forma respetuosa, refuerce conductas positivas o que nos permita ensayar situaciones sociales concretas.

13.2.2.1. Plataformas recomendadas para crear chatbots

Aquí presentamos tres opciones accesibles para crear un chatbot tipo GPT:

- **Chatbase (**https://www.chatbase.co/**).** Se trata de una plataforma en línea que permite crear chatbots personalizados a partir de tus propios documentos, como archivos PDF o Word. Es muy fácil de usar: simplemente subes el material, y el chatbot podrá responder preguntas basándose en ese contenido. Una vez creado, el chatbot se puede compartir mediante un enlace o incluso integrarlo en una página web, lo que lo convierte en una herramienta muy práctica para docentes que desean ofrecer apoyo a estudiantes, o para centros educativos que buscan automatizar el acceso a información importante.
- **Poe (**https://poe.com/**).** En este caso se trata de una plataforma para crear chatbots personalizados mediante instrucciones escritas. A diferencia de Chatbase, no requiere subir documentos desde el inicio, aunque ahora también permite añadirlos como apoyo. Es gratuita en su versión básica, fácil de usar y permite definir cómo debe comportarse el bot (por ejemplo, con tono docente, guía o como un personaje). Se comparte con un enlace. En el siguiente vídeo de INVESTIC-IA se explica paso a paso cómo crear un chatbot personalizado con Poe: https://www.youtube.com/watch?v=3LhjapTskW0
- **GPTs personalizados (**https://chat.openai.com/gpts**)** son una función dentro de ChatGPT (disponible en la versión de pago «Plus») que permite crear asistentes virtuales hechos a medida. Puedes decidir cómo quieres que hable, qué tipo de información debe usar y cómo debe comportarse. Una de sus ventajas es que permite subir hasta 20 documentos y en las instrucciones se pueden indicar las páginas web donde se quiera que busque o tome la información. Además, también se puede compartir fácilmente con otras personas mediante un enlace.

13.2.2.2. Pasos para crear tu propio chatbot educativo con documentos

- Define el propósito del chatbot. Antes de empezar, piensa qué función tendrá el chatbot y para quién está pensado: ¿Lo usarán estudiantes con TEA? ¿Servirá para repasar normas, resolver dudas o reforzar rutinas? También define el tono que debe usar (amable, claro, directo). Ejemplo: «Quiero un chatbot que ayude a los alumnos y alumnas con TEA a recordar las normas del aula, con lenguaje accesible y enfoque positivo».
- Prepara el contenido. Reúne los materiales que servirán de base para el chatbot: reglamentos, guías de conducta, rutinas, rúbricas o cualquier documento útil. Es importante que los textos sean claros, sin frases ambiguas, ya que el chatbot responderá según esa información.
- Crea tu GPT personalizado. Accede a chat.openai.com/gpts y selecciona «Crear un GPT». La plataforma te guiará paso a paso. Asigna un nombre y una descripción a tu bot, y escribe instrucciones sobre cómo debe comportarse. Por ejemplo, que responda con ejemplos escolares, sin sarcasmo y reforzando conductas positivas.
- Sube los documentos. Carga los archivos que quieras que el chatbot use como referencia (por ejemplo, un reglamento de aula). También puedes pegar el texto directamente si no tienes el archivo.
- Ajusta el comportamiento. Puedes decidir si quieres respuestas más breves o detalladas, qué estilo de comunicación usar (formal o cercano), y qué evitar (como tecnicismos o consejos médicos). Esto ayuda a que el chatbot se comunique de forma adecuada según el público.
- Ponlo a prueba. Hazle preguntas como lo harían tus estudiantes: «¿Qué hago si estoy enojado?» o «¿Puedo salir al baño sin avisar?». Observa cómo responde y ajusta el contenido si es necesario.
- Comparte tu chatbot. Cuando esté listo, puedes compartir el enlace con tu alumnado, familias o compañeros y compañeras docentes.

13.3. Otros usos

Partiendo de la base del DUA que propone ofrecer diferentes formas de representación de lo que se va a aprender, diferentes formas de acción y expresión del aprendizaje y diferentes vías para la implicación y motivación del alumnado, son muchas las herramientas que utilizan la IA que pueden facilitar la educación inclusiva. Se recomienda, en este sentido, al profesorado investigar sobre herramientas para crear texto, imágenes, música y vídeo.

13.4. Conclusiones

Actualmente no existe una herramienta de IA que, con solo pulsar un botón, adapte por completo un examen convencional, por poner un ejemplo, a las necesidades del alumnado con TEA. No obstante, el uso de chatbots conversacionales, disponibles en plataformas como ChatGPT o Poe, ya permite realizar esta tarea de forma mucho más ágil, eficaz y personalizada. A través de instrucciones claras (*prompts*) estas herramientas pueden simplificar enunciados, reorganizar contenidos, resaltar ideas clave y sugerir elementos visuales o pictográficos, facilitando así la comprensión y el acceso a la información. Además, existen recursos complementarios que pueden enriquecer estas adaptaciones. Herramientas como SimpleText o Cleartext reescriben automáticamente textos a lectura fácil, mientras que lectores digitales con funciones de personalización y apoyo visual —como el uso de pictogramas o la lectura en voz alta— ayudan a presentar la información de un modo más accesible. Muchas de estas soluciones están disponibles de forma gratuita, pero es muy importante revisar siempre los resultados con criterio pedagógico y tener en cuenta la privacidad de los datos cuando se trabaja en línea.



Vídeo 13. Usos de la IA.

Nota sobre la vigencia de los contenidos tecnológicos:
Este capítulo se finalizó en julio de 2025. Dada la rápida evolución de las herramientas de inteligencia artificial, es posible que, en el momento de su lectura, algunos de los procedimientos, pasos, interfaces, funcionalidades o enlaces descritos hayan sido modificados o hayan dejado de estar disponibles. Por tanto, las indicaciones prácticas recogidas en este capítulo deben entenderse en el contexto tecnológico existente en el momento de su elaboración. No obstante, los principios y objetivos educativos que fundamentan la propuesta mantienen su relevancia con independencia de los cambios que puedan producirse en las herramientas utilizadas.

14.

Recursos digitales para alumnado con trastorno del espectro autista y cómo emplearlos

Pablo Gayo Pérez y Ana Rodríguez Guimeráns

14.1. Introducción

El auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha dado lugar a numerosas herramientas, páginas web y aplicaciones que facilitan su accesibilidad y uso, al tiempo que buscan atender las necesidades específicas del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Conocer estos recursos y aprender a emplearlos correctamente puede favorecer la inclusión del alumnado mediante agendas visuales, comunicadores, actividades basadas en imágenes o pictogramas, así como la integración de sistemas similares en otras aplicaciones o la creación de lecciones de forma sencilla. Las herramientas que se presentan a continuación constituyen solo una pequeña muestra del amplio abanico disponible en la red, pero se han seleccionado por su utilidad, accesibilidad y facilidad de uso para el profesorado que trabaja con alumnado con TEA.

14.2. Proyecto Azahar

Es un conjunto de aplicaciones gratuitas y personalizables disponible para Android y Windows promovido por la Fundación Orange, la Fundación Adapta y la Universitat de València. Dentro del proyecto, conviene diferenciar en dos grandes bloques: **el tutor y el resto de las aplicaciones**.

El **tutor** es la herramienta desde la que se realiza toda la configuración de las demás aplicaciones. Aparecen por defecto dos perfiles orientados a explorar el funcionamiento de la plataforma, aunque se pueden crear tantos usuarios como se necesiten, personalizando tanto el perfil como la información asociada a cada uno.

Entre las demás aplicaciones adaptables se encuentran: **Tic-tac, Hola, Música, Fotos, Vídeo, Guía Personal, Internet y Radio, Alarmas y Mis Cosas**, siendo las cuatro últimas exclusivas para Windows.

Tic-tac: La comprensión del tiempo puede resultar difícil para el alumnado TEA (revisar el capítulo sobre estructuración espacial). Esta aplicación ofrece

dos usos principales: conocer el tiempo de espera para realizar una tarea y establecer la duración de una actividad. Desde el perfil de tutor se pueden programar actividades de manera permanente o puntual, añadiendo una imagen representativa, el nombre de la actividad, la duración y el tipo de reloj que se mostrará, así como la forma en que se visualizará el paso del tiempo.

Hola: Es un comunicador pensado para personas que están aprendiendo o ya han aprendido a comunicarse mediante imágenes. Permite añadir múltiples categorías temáticas, denominadas **paneles**, y colocar en cada una imágenes o pictogramas deseados. Por ejemplo, se puede crear un panel de emociones con fotografías reales o pictogramas, y añadir audios grabados por docentes o familiares pronunciando los términos. También permite generar frases combinando pictogramas de diferentes columnas, configurados previamente desde el apartado tutor.

Música, fotos y vídeo: Estas aplicaciones facilitan el acceso a recursos multimedia. Desde el apartado tutor, se pueden configurar los recursos a los que el alumnado tendrá acceso, garantizando ciertas condiciones de seguridad. En dispositivos móviles, también permiten tomar fotos de manera intuitiva, que se integran automáticamente en la aplicación correspondiente.

Guía personal: La principal finalidad de este apartado es que la persona pueda comunicar de forma sencilla información personal a personas de su alrededor. Desde la aplicación tutor se podría añadir la información que se considere oportuna como nombre, lugar de residencia, gustos o aficiones.

Internet y radio: Facilita el acceso a buscadores web y a sintonías de radio previamente configuradas.

Alarmas: Permite establecer avisos o alertas en determinados momentos del día.

Mis cosas: Su finalidad es facilitar el acceso a otros recursos del ordenador, introduciendo el software de Azahar. De esta forma, se trata de ofrecer una mayor posibilidad de accesibilidad al alumnado con TEA en herramientas que puedan ser necesarias para la realización de actividades.

14.3. Pictoaplicaciones

Es una fundación que nace en el año 2012 como un proyecto por parte del Grupo Promedia, empresa de Santiago de Compostela. Dentro de la categoría de pictoaplicaciones podemos encontrar diferentes herramientas que serán explicadas a continuación.

Pictotraductor: Facilita la comunicación de personas con TEA que tienen dificultades en el lenguaje oral. Introduciendo una frase en el cuadro de texto, la aplicación la traduce a pictogramas de ARASAAC, permitiendo elegir entre diferentes opciones si existen varias posibilidades.

Pictosonidos: Ayuda en la comprensión y adquisición de vocabulario mediante locuciones verbales y sonidos asociados a pictogramas. Los pictogramas están organizados en categorías, cada una con una frase de ejemplo y, cuando es posible, un sonido asociado. También permite jugar en cada categoría para hacer la experiencia más interactiva.

Pictojuegos: Plataforma web con siete juegos que incluyen pictogramas, destinados a estimular conocimientos básicos mediante actividades interactivas, sencillas y atractivas. Aunque no todos los juegos fueron diseñados específicamente para personas con TEA, se incluyen por su potencial educativo:

- **Pequepuzzle:** Para edades tempranas, permite seleccionar entre cinco puzzles de animales y ajustar la dificultad según el número de piezas. Se puede desactivar el sonido o la animación. Al completar el puzzle, aparece el nombre del animal, primero deletreado y luego completo.
- **Acciones:** Presenta un pictograma que representa una acción, acompañado de una animación que la realiza (subir, andar, bailar, jugar, etc.).
- **Emociones:** Permite trabajar emociones mediante fotografías o pictogramas. Aparecen cuatro imágenes que representan diferentes emociones; al seleccionar la correcta, suena un refuerzo positivo; si se falla, se genera un refuerzo que invita a intentarlo de nuevo.
- **Pictomemory:** Recrea el tradicional juego *memory* usando pictogramas de emociones. Al acertar una pareja, aparece el pictograma central con el nombre de la emoción, una animación y la locución verbal. La dificultad puede ajustarse y aumenta progresivamente.
- **Básicos:** Enseña conceptos como arriba, abajo, lento o rápido. Incluye una opción de aprendizaje con animaciones y locución verbal, seguida de la frase representada con pictogramas, y otra opción de juego con preguntas de selección entre pictogramas antónimos.
- **Cabezudos:** Juego que consiste en pulsar sobre un instrumento o cualquier punto de la pantalla mientras un personaje se desplaza hacia una zona delimitada, acompañado de música de fondo.
- **Pegatinas:** Permite elegir entre dos escenarios (Navidad o supermercado) y colocar pegatinas en el escenario. Al pulsar un elemento, se reproduce la locución verbal con su nombre y, al colocarlo, aparece escrito correctamente.

Pictoeduca: portal apoyado por la Fundación Barrié que permite a docentes y familiares subir lecciones académicas de diferentes materias, así como modificar presentaciones ya existentes. Facilita la integración de documentos, enlaces, actividades y vídeos, incluyendo materiales vinculados al desarrollo del currículo de Galicia.

Pictoagenda: herramienta sencilla que permite generar secuencias de trabajo de forma sencilla, permite marcar las tareas ya realizadas, así como aque-

llas que se están desarrollando en el momento exacto. También existe la posibilidad de imprimir la secuencia creada y subir imágenes.

Wikipicto: plataforma en la que aparecen diferentes palabras explicadas mediante pictogramas, además cualquier persona puede crear una nueva explicación tratando de hacer más accesible el significado de las palabras.

Pictocuentos: Página web que ofrece cuentos tradicionales acompañados de pictogramas, audio y subtítulos. Los títulos disponibles incluyen: *Caperucita Roja*, *Ricitos de Oro*, *Hansel y Gretel*, *El Patito Feo* y *Aventura en Caión*. La mayoría están disponibles en castellano, gallego y catalán; algunos también en inglés, francés, portugués e italiano. Algunos cuentos tienen versiones larga y corta.

14.4. Sígueme

Aplicación disponible para Windows, Linux, Android e iOS, desarrollada por la Universidad de Granada y la Fundación Orange. Su objetivo principal es trabajar la atención y la asimilación de conceptos básicos mediante seis fases diferenciadas:

Atención: Animaciones con movimiento y colores llamativos para captar la atención del alumnado.

Vídeo: Dos escenarios por defecto: supermercado y colegio.

- *Supermercado:* Incluye secciones de alimentación y juguetería. Al pulsar un elemento, se genera una animación seguida de un vídeo real donde una persona realiza una acción con dicho elemento (pelar un plátano, meter una pizza en el horno, etc.).
- *Colegio:* Tres escenarios: clase, aseo y armario. La clase incluye rincón del saludo, trabajo en mesa, desayuno y relajación, con diferentes objetos y materiales. En el aseo se presentan elementos como lavamanos y peine. En el armario se muestran prendas como pantalón, camiseta, guantes y gorros. Todos los vídeos incluyen audio para reforzar los conceptos.

Imagen: Permite trabajar contraste y alineación de los elementos, comparando imágenes sobre distintos fondos y utilizando el mismo vídeo del apartado anterior.

Imagen avanzada: Combina imágenes reales, dibujos a color y en blanco y negro. Cada palabra se muestra en mayúsculas y al seleccionarla se reproduce un vídeo con lengua de signos, reforzando la abstracción de la representación visual.

Pictos: Dos escenarios con tres acciones posibles:

- *Exploro:* Visualización de elementos en imagen real con pictograma y representación en lengua de signos.
- *Hago parejas:* Asociación de dibujos a color y en blanco y negro, acompañados de lengua de signos.
- *Miro y señalo:* Representación en blanco y negro que debe asociarse con el dibujo a color, mostrando el concepto en mayúsculas.

Juegos: Tres opciones:

- *Guardo:* Colocar elementos dentro de una caja.
- *Ordeno:* Organizar elementos en una fila siguiendo el orden correcto.
- *Agrupo:* Agrupar elementos según un criterio común, como tipo o color.

Potencialidades: La aplicación permite añadir nuevos espacios, conceptos, vídeos y sonidos, así como realizar evaluaciones sobre atención, actividades correctas y errores.

14.5. Otras webs

Aprendices visuales: Página web que ofrece cuentos con pictogramas, organizados en dos colecciones:

- *Aprende:* Cuentos que trabajan actividades de la vida cotidiana (lavarse las manos, vestirse), emociones básicas y situaciones complejas para el alumnado con TEA (visita a la peluquería o al supermercado). Los protagonistas pueden ser una niña (*Eva Aprende*) o un niño (*José Aprende*).
- *Disfruta:* Cinco cuentos enfocados en la iniciación a la lectura: *Las pelusas se mudan de casa*, *El Oledor Explorador*, *El Pajarito Rosa*, *La Rana Pirata* y *El Dragón Chef*.

Infinitas historias: Aplicación disponible para Android e iOS, desarrollada por la Universidad de Granada y la Fundación Orange. Permite la creación de historias sociales con itinerarios lineales o ramificados según las elecciones de la persona usuaria. Se pueden modificar personajes, objetos, textos y sonidos, y presentar las historias en formato de animación.

14.6. AsTeRICS Grid

AsTeRICS Grid es un comunicador dinámico, multiplataforma y gratuito, que permite el uso de imágenes, pictogramas o signos ortográficos, con posibilidades de adaptación según la edad, intereses o características del usuario. Fue desarrollado por la University of Applied Sciences Technikum Wien, con la colaboración de la Ciudad de Viena, y desde 2022 cuenta con el apoyo del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC) en la localización de pictogramas y en el desarrollo de tableros de comunicación.

- **Funcionalidad principal:** Permite crear tableros de comunicación personalizados, que pueden emplearse tanto en línea como sin conexión, y en diversos dispositivos mediante registro.
- **Adaptación:** Los tableros se pueden ajustar a las necesidades de cada persona, incluyendo pictogramas, signos ortográficos y configuraciones visuales y auditivas.
- **Recursos:** La plataforma cuenta con una guía completa para conocer todas sus funcionalidades, que se puede consultar en el apartado «Aprendemos a utilizar y crear tableros de comunicación con AsTeRICS Grid».

14.7. Araword

Araword es un procesador de texto que permite la escritura simultánea de texto y pictogramas, facilitando la creación o adaptación de materiales para personas con TEA. Fue desarrollado de forma conjunta por el Departamento de Informática e Ingeniería de Sistemas de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura (EINA) de la Universidad de Zaragoza, el Colegio Público de Educación Especial Alborada y el Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU).

- **Funcionalidad principal:** Al escribir texto, automáticamente se asocian pictogramas correspondientes, obtenidos de manera intuitiva y rápida.
- **Personalización:** Permite modificar la colocación de los pictogramas, tipografía, color, mayúsculas o minúsculas, tamaño de pictograma, descompo-

sición de palabras, y cambiar pictogramas a blanco y negro si se desea para impresión.

- **Contextualización:** Es posible subir imágenes propias y vincularlas con palabras clave, lo que permite contextualizar los pictogramas con fotos del entorno inmediato del alumnado.
- **Exportación y tutoriales:** Los textos con pictogramas pueden exportarse en diferentes formatos, y la plataforma ofrece tutoriales y ejemplos prácticos de uso.

14.8. *Apps* para dispositivos móviles

Jade APP: Aplicación disponible para dispositivos Android e iOS, limitada, sin suscripción, a la realización de parejas y un *memory* con la temática de animales. En caso de comprar la extensión se habilitan diferentes temas y se crea un perfil de usuario que permite seguir sus avances.

Habitica: Aplicación y plataforma para iOS y Android que funciona como agenda diaria gamificada. Permite registrar tareas pendientes, hábitos y actividades cotidianas. La gamificación incentiva la consecución de objetivos mediante puntos, recompensas y logros. También permite el trabajo en equipo mediante misiones o combates con monstruos.

Academons: Aplicación pensada para estudiantes de primaria que contiene todas las materias de esta etapa y cuenta con actividades que buscan trabajar de forma lúdica los diferentes temas. En la opción gratuita la aplicación está limitada a una cantidad de actividades diarias, a determinadas materias y a un único perfil. La clasificación en ligas, las posibilidades de compra para personalizar el avatar y el desarrollo de este tratan de fomentar la realización de las actividades, que pueden ser de selección, emparejamiento o respuesta.

Día a día: Aplicación que consta de un calendario que permite guardar, añadir y revisar actividades que se realizarán durante el día, de forma estructurada y visual, ya que permite añadir pictogramas, imágenes y vídeos, entre otros. Así mismo, se trata de fomentar la comunicación mediante las actividades realizadas o por realizar.

14.9. Conclusión

Los recursos digitales que hemos presentado son mucho más que herramientas: son puentes que acercan el aprendizaje al alumnado con TEA, facilitando su comunicación, comprensión y autonomía en el aula ordinaria. Desde agendas visuales hasta juegos interactivos, cada recurso puede adaptarse a las necesi-

dades y preferencias de cada estudiante, haciendo que el aprendizaje sea más claro, motivador y significativo.

Aplicar estos recursos con una mirada inspirada en el **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)** potencia aún más su efecto, ofreciendo múltiples formas de acceder a la información, expresarse y participar.

Por ejemplo, un alumno con TEA que mostraba resistencia a las actividades de matemáticas comenzó a implicarse activamente al usar, en una de las estaciones del aula, un juego interactivo de cálculo. Al combinar representación visual, gamificación y estructura clara, conseguimos que iniciara su apertura hacia las matemáticas, disfrutando del aprendizaje.

En este punto, es importante recordar que las TICs no generan por sí mismas aprendizaje ni inclusión; es la pedagogía que acompaña su uso en la escuela lo que nos permite aprovechar sus potencialidades. La tecnología, usada con sentido pedagógico, se convierte en un aliado que potencia la autonomía, refuerza la comprensión y amplía las oportunidades de participación de todos los estudiantes. Pero para ello, es crucial acompañarla de las estrategias que hemos ido aprendiendo a lo largo del libro.



Vídeo 14. Recursos digitales.

15.
Día a día

En este capítulo queremos acercarte al aula, mostrándote cómo las estrategias, adaptaciones y apoyos que hemos ido presentando cobran vida en el día a día. A través de ejemplos concretos —dos de educación infantil y uno de primaria— verás cómo diferentes maestras organizan la jornada para que el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) participe, se sienta autónomo y forme parte del grupo.

Cada ejemplo permite descubrir cómo se aplican las rutinas, los apoyos visuales, las adaptaciones de materiales y las estrategias de anticipación, y cómo todo esto influye en la participación y el bienestar de los estudiantes.

Como en todo el libro, el objetivo no es decir «hazlo así», sino mostrar realidades posibles: aulas en las que las estrategias se ponen en práctica, se adaptan y evolucionan según las necesidades de cada niño.

15.1. Ejemplo 1

Un aula de 5 años, con 26 alumnos, 5 de ellos con TEA, uno de ellos está en un aula preferente.

Faltan palabras para expresar el día a día del aula con alumnado con TEA. Para intentar explicarlo lo vamos a dividir en diferentes momentos:

15.1.1. La Acogida

Al recibir a los alumnos, hacen la fila y entran al aula con alegría. A los alumnos con TEA les mostramos una tira de pictogramas para secuenciar las primeras acciones de la mañana: quitarse la mochila, colocar su desayuno y colocar todo en la percha. Sus perchas están marcadas con sus fotos y cercanas a la puerta del aula para favorecer su colocación. Cuando ya está todo colocado, van a su sitio y realizamos la tira de anticipación del día. En ella, ponemos todos los momentos del día: asamblea, trabajo personal, las sesiones de PT/AL, especialistas con su foto, rincones, patio, comedor...Cuando la tira está lista, ponen una flecha roja en el pictograma de la asamblea y colocan la tira en un panel amarillo visible en la zona de asamblea. Se sientan en la zona de asamblea, localizan el punto azul que indica su sitio. Intentamos que sea de frente a la pizarra y a nuestra posición para tener mejor contacto visual. En el momento de la asam-

blea, algunos días contamos con apoyo (TIS, AL o PT) que acompaña a estos alumnos para realizar las rutinas diarias desde una asamblea personal y adaptada a sus necesidades. Es un cuaderno hecho específicamente para ellos, con los mismos pasos que tiene la asamblea general, pero que les permite mantener la atención al tener un trabajo que realizar. El alumno de aula preferente algunos días sale a realizar la asamblea al aula Cometa.

Las canciones que se cantan son acompañadas con comunicación Bimodal, de esta manera les ayudamos a fomentar la comunicación con los demás. Además, todas las imágenes que se utilizan en la asamblea, tanto digital como manipulativa, son pictogramas.

Los juegos y contenidos que se realizan en este momento son manipulativos para que todos puedan participar en ellos. Al pasar lista se leen los nombres del alumnado y los alumnos con TEA en su asamblea personal tienen las fotos para ir localizando a sus compañeros/as y ver si están en el aula o en casa.

Tras las rutinas diarias, se explica la tarea o rincones propuestos para la semana (si es lunes) y el resto de los días se recuerda lo que se está haciendo y lo que deben terminar.

15.1.2. El trabajo diario y los rincones

Cuando todos los alumnos se han puesto a realizar las tareas, comprobamos que los alumnos con diversas necesidades educativas tengan sus actividades adaptadas. Siempre intentamos que la tarea sea la misma, adaptando su accesibilidad o los materiales que se van a utilizar; es decir, proponemos actividades multinivel. Dos de los alumnos con TEA del aula tienen alta funcionalidad, pero tienen dificultades a nivel ejecutivo, por lo que les secuenciamos las tareas y les damos órdenes sencillas. Los demás necesitan además de secuenciación, una adaptación de objetivos y contenidos por lo que les ofrecemos actividades mucho más manipulativas y actividades dentro del enfoque TEACCH, explicadas mediante pictogramas. Algunas de estas actividades se las ponemos en la mesa junto a los demás compañeros y otras van al rincón TEACCH. En este rincón, les proponemos tres actividades relacionadas con el proyecto o con objetivos a desarrollar, en tres bandejas diferentes y se sitúan a su izquierda. Cogen la primera y la realizan y cuando termina la ponen en una gaveta a su derecha. Al terminar cogen la segunda y así sucesivamente hasta que terminan sus tareas. De esta manera van ganando autonomía en las tareas. Cuando terminan de realizar las propuestas se les enseña el pictograma de juego del rincón al que le toque ir. Algunas veces les cuesta bastante permanecer en el rincón asignado ya que algunos tienen juegos muy selectivos, por lo que se les recuerda lo que les toca y los acompañamos para enseñarles a jugar de manera más funcional.

15.1.3. Patio y almuerzo

Cuando toca patio se pone la flecha en el pictograma correspondiente. Al observar que estos alumnos en el patio tenían juegos muy solitarios se decidió crear un libro de patio en el que se ofrecieran los pictogramas de diversas zonas y juegos y las fotos de los compañeros para que cada día jugaran en al menos dos zonas diferentes y con diferentes compañeros/as para que aprendieran otros juegos y mejoraran sus habilidades sociales. A raíz de esto en el centro se creó un proyecto de patio para trabajar estas dificultades.

Al volver del patio se realiza una relajación, el aseo y se toma la fruta mostrándoles la secuencia de dichas acciones.

15.1.4. Actividades complementarias

Siempre seleccionamos actividades que todos puedan realizar teniendo en cuenta sus necesidades e intereses. Por ello, se procura que nos informen de todas las actividades a realizar para trabajar la anticipación junto a las especialistas. Para ello se realiza una tira de pictogramas con cada momento de la salida y se explica tanto los días de antes como el mismo día, señalando cada momento con una flecha. Intentamos que en las salidas nos acompañen todos los apoyos necesarios para que se realice de la mejor manera posible.

15.1.5. Especialistas

Es importante que desde el centro se realice una labor de sensibilización para que el especialista tome conciencia de su responsabilidad de adaptar sus propuestas. En las especialidades de inglés o de música acompañamos a los alumnos para ser un apoyo más en la realización de las actividades.

15.1.6. Despedida

Al terminar la jornada, preparamos las agendas con el alumnado TEA. Para ello utilizamos la tira diaria para realizar la agenda de ida y vuelta. Con ella pretendemos favorecer la comunicación y la memoria episódica. Al día siguiente la devolverán al aula con las actividades realizadas en casa. Después, cada alumno coge sus pertenencias y la flecha se pone en la casa. A veces, les cuesta mucho pedir ayuda para ponerse abrigos, mochilas, por lo que estamos pendientes y no nos adelantamos, sino que favorecemos que ellos sean los que la pidan. Nos despedimos y nos reunimos con las familias.

Nerea Díaz- maestra de educación infantil.

15.2. Ejemplo 2

Cada mañana, cuando entro al aula, intento que el ambiente sea tranquilo y predecible. Actualmente trabajo con un grupo de cinco años y, entre ellos, hay alumnado neurodivergente. Enseguida aprendí que las rutinas y la anticipación son mis mejores aliadas, y que preparar el espacio, los materiales y los tiempos no es una tarea extra, sino parte esencial del trabajo.

La jornada empieza siempre igual: saludo, rutina de entrada y asamblea. Los niños saben qué hacer porque todo está representado con pictogramas en el panel de rutinas. El niño con TEA entra un poco más tarde para evitar el «revuelo» de las entradas, coloca sus cosas e intentamos que se siente en su sitio para comenzar la asamblea. No siempre es posible, muchas veces lo que necesita es moverse, por ello es importante ser flexibles y que el resto de niños y niñas entiendan que cada uno tenemos unas necesidades distintas. Cuando hay algún cambio —una salida, un taller, una visita— lo anticipamos con tiempo. Utilizo imágenes y calendarios visuales (preparados por su PT de referencia) para que pueda comprender lo que va a suceder.

Durante la asamblea, intento que todos participen, cada uno a su manera. Respeto su forma de estar. Si necesita moverse o tiene algún objeto en la mano, no lo interrumpo; sé que es parte de su manera de autorregularse. El niño con TEA casi no habla por lo que es un momento perfecto para introducir algunos signos nuevos y que todos los conozcamos. Aprender a interpretar sus gestos, miradas y silencios me ha ayudado a entenderle mejor.

Después de la asamblea, pasamos al trabajo en mesa o por rincones. Este momento exige una buena organización. Cada espacio está delimitado con pictogramas para que todos sepan a dónde deben ir. En caso del niño con TEA, la alternativa al trabajo en mesa es el rincón TEACH, donde dispone de propuestas adaptadas ya conocidas y trabajadas para fomentar su autonomía. A veces tengo que adaptar los tiempos y, otras, combinar las actividades con pausas activas para que se regule.

Al acabar, siempre tenemos un momento de «juego libre» en los rincones. Es el momento de hacerlo partícipe de los juegos de los demás y que se sienta parte del grupo. En este tiempo, hay momentos de mucho ruido y movimiento. En esos ratos, le ofrezco la «caja de la calma»: dentro tiene una pelota antiestrés, mordedores y algunos objetos sensoriales. Puede usarla cuando necesita un descanso. También tiene unos cascos reductores de ruido a su disposición, aunque no le gusta mucho la sensación de tener algo en la cabeza. El objetivo es que aprenda a autorregularse: saber cuándo los necesita y cuándo puede guardarlos.

El momento del patio suele ser uno de los más complicados. El espacio abierto, los ruidos, los juegos en grupo... todo eso puede ser abrumador. Lo hemos trabajado mucho de forma que el cambio (aula-patio) no sea angustioso para él. Los demás niños ya lo conocen e intentan incluirlo sin forzar, aunque de

momento, en este espacio prefiere estar solo y realizar diferentes movimientos (de nuevo la autorregulación). Hemos hablado mucho en clase sobre las diferentes formas de jugar y de comunicarse. Los niños entienden que todos tenemos días buenos y días difíciles.

La vuelta del patio es un momento de transición importante. Para facilitarlo, tenemos una rutina fija: al volver, bebemos agua, y nos sentamos en el rincón de la calma donde realizamos una pequeña relajación en la que combinamos olores (siempre el mismo), música y algún material sensorial. Es el encargado quien conduce este momento, por ejemplo utilizando un masajeador o una pluma para ayudar a sus compañeros a lograr la calma. Es un pequeño ritual que ayuda a todos a bajar el ritmo. Luego retomamos actividades más tranquilas, como la lectura o los talleres manipulativos. En estas tareas, busco siempre que haya apoyos visuales, instrucciones sencillas y tiempos de descanso.

También cuido mucho la colaboración con las familias. Con la del niño con TEA mantenemos una comunicación constante, tanto para compartir avances como para resolver dudas. Disponemos de una agenda en la que intercambiamos información diaria con aspectos importantes para él (sueño, comidas, síntomas de enfermedad...) Las familias necesitan sentir que somos un equipo y que el colegio es un lugar seguro para sus hijos. En reuniones y tutorías intento escuchar más que hablar, porque cada familia vive el proceso de una forma diferente.

El trabajo con el resto del claustro también es fundamental. La inclusión no depende solo de una maestra. Coordinamos apoyos, ajustamos espacios y reflexionamos juntos sobre cómo mejorar. El aula no puede ser una burbuja aislada. Que un niño con TEA se sienta comprendido depende de todo el entorno: el comedor, el patio, las especialistas... Todos deben compartir las mismas claves.

Hay días en los que nada sale como espero: el horario se altera, el niño está más sensible o yo tengo menos paciencia. Pero también hay días de pequeñas conquistas: cuando pide algo con una palabra nueva, cuando espera su turno, cuando participa en un juego con un compañero. En esos momentos recuerdo por qué vale la pena el esfuerzo. Las rutinas, los apoyos y las estrategias son importantes, pero lo más valioso es la mirada con la que acompañamos.

El aprendizaje no ocurre solo en las fichas o las actividades programadas. Ocurre en los gestos, en las miradas, en la manera de acercarnos. La inclusión no se enseña con normas, se construye en el día a día, en cada detalle, en cómo atendemos, hablamos y comprendemos. Trabajar con un niño con TEA me ha enseñado a mirar más despacio, a escuchar mejor y a no dar nada por hecho.

El aula es un lugar de vida. Cada día es diferente y cada niño me recuerda que enseñar es, sobre todo, aprender. Y aunque a veces me sienta cansada o llena de dudas, sé que cada paso, cada intento y cada pequeño avance son parte de un proceso que transforma no solo a los niños, sino también a mí.

Nerea Rodríguez - maestra de infantil.

15.3. Ejemplo 3

Y llega el paso a primaria. Aunque mi labor profesional no se desarrolla como tutora de aula, sino desde el apoyo especializado, esta posición me ha permitido acompañar a muchos niños y docentes en el tránsito de etapa (a primaria, a secundaria e incluso a la FP), conocer prácticas diversas y observar con perspectiva aquello que favorece la participación, la comprensión mutua y el bienestar del alumnado con autismo en su día a día.

A lo largo de estos años he podido trabajar con numerosos tutores y especialistas, lo que me ha ofrecido una visión amplia de estilos docentes y formas de organizar el día a día en diferentes niveles de primaria. Esa experiencia me ha enseñado que no existe una única manera de hacerlo bien; sin embargo, sí he identificado elementos comunes en aquellos profesionales que lograban que la neurodiversidad fuera una característica del aula —un valor— y no un problema.

¿Y cómo es el día a día de ese profesorado con su grupo de alumnos?

Cuando el grupo llega al aula, **los horarios** de los niños con TEA **ya están preparados** (bien para montarlos con ellos, bien para leerlos cuando se les da hecho), y las actividades planificadas. Esto ya ha requerido coordinación previa con el profesorado que hará apoyo en el aula.

La jornada siempre comienza dedicando los primeros minutos a una **pequeña asamblea** (sí, también en primaria): pasar lista, calendario, revisar agendas y darles la opción a contar algo que necesiten o les apetezca. Alguna profesora incluía en esta dinámica «la palabra del día» o incluso «la imagen del día» que era el momento de leer una pequeña noticia de National Geographic acompañada de una fotografía. Este momento les encantaba.

Habiendo entrado en calor, se repasa con el aula el horario de esa mañana y **comunican** también las **novedades** (actividades especiales o complementarias) que incluyen un cuaderno de anticipación y explicativo para el alumnado con más necesidades de apoyo.

La **estructura de las mañanas** en cuanto a distribución de materias acostumbra a ser **muy similar cada día** para facilitar también las dinámicas de trabajo. Las tres primeras sesiones suelen programarse las asignaturas de matemáticas y lenguas (oficiales, cooficiales y alguna lengua extranjera).

La **forma en la que trabaja el alumnado** depende de la distribución del aula que propone el tutor. Hay profesorado que prefiere una **disposición tradicional** sentándose el alumnado individualmente o por parejas. Aquí generalmente se da una exposición de contenidos para después llevar a cabo un trabajo específico, que requiere que cada uno de los niños y las niñas pueda trabajar de manera autónoma. Para ello, es necesario contar con material adaptado para cada uno de ellos, de modo que el profesor pueda ir ayudando a quien tenga más dificultad en ese momento.

Sin embargo, cuando el tutor organiza el aula en **pequeños grupos y por estaciones**, normalmente todo es más sencillo para el alumnado que tiene más necesidades de apoyo: tendrá un grupo de compañeros con los que ir afianzando relaciones y que lo puedan guiar si lo necesita en momentos puntuales. Es aquí cuando empiezan a establecerse, de manera natural, los primeros pasos para una pertenencia real, mucho antes del patio y en un entorno más controlable y predecible.

Entre sesiones o al acabar las actividades propuestas, el profesorado propone **actividades de descanso** (en el caso de alumnado con TEA basada en sus intereses) o **descansos activos**. Una vez más, depende de la forma de organizar el aula de cada maestro: rincones específicos de lectura, tareas complementarias, juego o de creatividad en el aula (cuando las dimensiones lo permiten) o posibilidad de llevar la actividad a su mesa individual. En función de las características del grupo o de alumnos en concreto, la actividad de descanso es pactada antes o requiere de aviso si quieren cambiarla.

Sin embargo, estos profesores saben que no todos los días nos encontramos con la misma energía, e incluso en la misma mañana pueden variar las necesidades personales. En el día a día en estas aulas se permiten las **actividades de autorregulación**: cajas de la calma, posibilidad de levantarse, salir a hacer un recado, solicitar cambio de sitio en la propia aula... Saben acompañar y respetar los ritmos del alumnado, y es que no hay formas iguales de sentir, de procesar ni de mantenerse.

Con ello, llega el momento del patio. El trabajo de estos profesores en sus días de guardia en **el recreo suele ser de mucha observación**: quién es el alumno que necesita descargar energía, quién tiene que recargar pilas en su batería social (autorregularse para enfrentarse al final de la jornada) y por lo tanto necesita estar un rato solo, o quién es aquel que parece que querría estar con otros compañeros, pero necesita de una pequeña ayuda extra.

De regreso al aula, este profesorado dedica un tiempo a la **vuelta a la calma** con distintas estrategias: minutos de meditación guiada, de una actividad individual o tiempo para explicar alguna situación vivida durante el recreo.

A continuación, **tiempo de lectura**. Tradicionalmente suele escogerse un libro de lectura para el aula, pero esto puede dejar a muchos alumnos fuera de la actividad. Sin embargo, cuando el profesorado da la oportunidad de que cada niño escoja su propio libro, los tiempos de lectura pasan a ser un momento disfrutado por todo el conjunto del aula: explicar a los demás lo que están leyendo, compartirlo con los demás y conocer los gustos de los compañeros enriquece la dinámica del grupo.

Y así llegan las **últimas horas de la jornada** en donde suelen incluirse materias como música, educación física, plástica... Todas ellas requieren que el alumnado disponga de diferentes habilidades a nivel personal en las que muchas veces las personas con TEA presentan desafíos. Sin embargo, son materias en

las que la creatividad (y la imaginación en la búsqueda de estrategias por parte del profesorado) da pie a que todos puedan ser y todos puedan encajar con sus singularidades, cuando estas son comprendidas.

¿Y **cómo encajamos** aquí **el profesorado de apoyo de PT o AL**? Recordando que somos un recurso de centro, no de un alumno en concreto. No podemos ser omnipresentes y acompañar durante toda la jornada a todos los niños. La forma de optimizar nuestro apoyo es ayudando a tutores y especialistas a comprender la forma de procesar que tienen los niños con autismo, ayudando a buscar estrategias y colaborando con tutores en los momentos en los que estamos en aula, a la vez que aprendemos de ellos para luego trasladar ese aprendizaje a otros compañeros. En resumen: **ir sembrando pequeñas semillas. La inclusión crece desde lo pequeño, no de lo excepcional**.

VERÓNICA ANTÚNEZ - maestra de pedagogía terapéutica.

16. Reflexiones y testimonios

16.1. Introducción

En las siguientes páginas escucharemos voces que viven la escuela desde dentro. Los protagonistas, sus familias y el profesorado nos cuentan cómo se construye la inclusión en el día a día, con aciertos, errores, aprendizajes y emociones. Cada testimonio es un reflejo de la diversidad de necesidades, capacidades y formas de entender el mundo, y nos recuerda que la educación inclusiva no se limita a normas o recursos, sino que se hace tangible a través de la atención, la escucha y la disposición a acompañar.

16.2. De protagonistas

«Recuerdo del colegio muchas experiencias buenas, con anécdotas divertidas como una vez en la que me acerqué a la profe de inglés y le pregunté por sus michelines. O cuando en clase de mates se me estropeó la calculadora y yo solté: «teacher, mi calculadora is escacharring!».

Supongo que si hubieran sido otros compañeros los profes no hubieran reaccionado bien, pero ellos sabían de mis características, al igual que todos mis compañeros. Yo me animé a contar mis particularidades, y así fue más fácil para mí.

Claro que me pasaron cosas desagradables como cuando un profe me dijo que no llegaría a ser nadie en la vida. Pero eso quedó para ese profe y no para mí.

Yo me quedo con los buenos momentos, como cuando el mejor profe de biología del mundo me dejaba dar la clase. O cuando mis compañeros hacían bromas en el recreo sobre motos, porque sabían que a mí me encantaban.

También recuerdo cuando mis compañeras ensayaban los bailes de educación física conmigo, hasta que me los aprendía. Y cuando participaba en las excursiones o en los festivales como uno más.

Algunas cosas me resultaron difíciles. Por ejemplo, estar sentado atendiendo a explicaciones que para mí eran eternas. Entonces dejaban que me levantara de vez en cuando para dar un paseo por el pasillo. También me daban más tiempo para hacer los exámenes o los adaptaban haciéndolos orales o tipo test, porque me costaba escribir.

Lo mejor fue que, en general, siempre me animaron y valoraron mis cualidades. Me hicieron sentir bien conmigo mismo, me aceptaron tal y como soy. Y eso es lo que más me gustó de mi paso por el colegio».

Martín García.

Realmente no sé cómo debería empezar este texto. Y bueno, para ser justos tampoco sé muy bien como continuarlo. En teoría tengo que escribir sobre mis experiencias escolares, así que pensando en cómo estructurar este texto me ha venido a la mente la siguiente frase (juro que lo que voy a decir tiene sentido y está relacionado con el objetivo del texto): «*Hola. Me llamo Íñigo Montoya. Tú mataste a mi padre. Prepárate a morir*».

Supongo que os preguntaréis cuál es la relación. Veréis, es un ejemplo que usaba para recordar la estructura de los textos en ESO y Bachillerato, introducción (*Hola. Me llamo Iñigo Montoya*), nudo (*Tú mataste a mi padre*) y desenlace (*Prepárate a morir*). Así pues, me aprovecharé de este recuerdo y empezaré por el principio:

- Hola (en teoría tenía que saludar al principio, pero creo que bien vale).
- Me llamo Juan Díaz Puente (revisando el texto me he dado cuenta de que hasta ahora estoy calcando la frase del bueno de Iñigo, pero que conste que ha sido accidental).
- Soy autista (realmente no me convence decir «tengo autismo»).
- Además, tengo TDA (sin la «H», que conste), lo cual probablemente sea la explicación de la extraña organización de este texto.
- Vale, introducción hecha. Vamos al nudo:
- Soy autista y eso ha afectado a mis experiencias académicas.

En realidad, eso sería todo, pero dado el tema a tratar supongo que debería explayarme.

Escribo esto el cuatro de noviembre de 2025, dos mil veinticuatro años después de que Terry Jones diera a luz a un futuro profeta con problemas para dominar las declinaciones latinas. Quien haya entendido eso último cuenta con toda mi aprobación y respeto.

El caso, que me estoy yendo por las ramas. Ahora mismo (por esto mencionaba la fecha) tengo veintiún años. En el 2012 me diagnosticaron el síndrome de Asperger (tras un desfile interminable de psicólogos varios), pero no fue hasta el 2023 cuando incluyeron el TDA en la ecuación.

El primer diagnóstico fue cuando estaba en primaria. En retrospectiva, era ridículamente evidente que no era como los demás. No tenía amigos y pasaba los recreos solo y/o encerrado en la biblioteca, leyendo. Además, tenía una capacidad de memorización que (perdonad la falta de modestia) no era normal: para que os hagáis una idea, mi madre solía leer libros de los Bolechas conmigo

para enseñarme cómo hacerlo (leer, valga la redundancia). El caso, que hasta ahí todo normal... Si no fuera porque yo «leía» dichos libros sin mirar o adelantándome a la página en la que estaba.

Vaya, así que había dos opciones:

a) Tenía superpoderes.
b) Había memorizado los cuentos cuando mi madre los leía, de tal forma que era capaz de recitarlos textualmente de memoria, orientándome por las ilustraciones en caso de necesidad.

Tristemente era la segunda opción. Tengo bastantes anécdotas similares, pero a mi parecer la anterior ilustra perfectamente esa particularidad sin necesidad de contar la de los periophthalmos o las relacionadas con dinosaurios y maquinaria pesada.

Otra faceta bastante menos agradable era lo sensible que era. Por ejemplo, para mí las fiestas del pueblo eran una auténtica tortura: había demasiada gente y demasiado ruido. También estaba el asunto de la comida. ¿Sabéis la clásica frase de «si no te lo comes ahora te lo comes en la cena»? A mí nunca me lo hicieron, pero estoy bastante seguro de que no hubiera funcionado. Los olores, las texturas... Me superaban completamente. Muchas veces pasaba sin comer en el comedor escolar porque era incapaz de comer lo que había. Además, el colegio implementaba una política bastante pragmática en ese sentido: si no te comías (y acababas) un plato no te daba el siguiente. Si seguía sin funcionar te castigaban: te quedabas tras comer para ayudar a recoger y limpiar el comedor mientras los demás salían al recreo y, una vez terminada dicha tarea, ibas al despacho del director, donde este te cantaba las cuarenta sobre no desperdiciar comida.

Es decir, entiendo la lógica y la intención subyacente, pero en lo personal le veo un problema práctico: quizás si tras varios años de seguir castigando al mismo chico (chico el cual jamás fue castigado o amonestado por ningún otro motivo) cada día por los mismos motivos esto no daba resultados deberían haberse rendido.

Es decir, no les guardo rencor (la intención supongo que era buena), pero le estaban intentando ganar a testarudez a un autista que ya se había acostumbrado (y tenía asumida) esa rutina. Finalmente, mi madre me quitó del comedor y empezó a llevarme a casa para comer, donde al menos comía algo al mediodía.

Pero bueno, en honor a la verdad no todo fue malo. Tras el diagnóstico empecé a ir a terapia y, en general, mi situación fue mejorando poco a poco. Mi familia siempre me ha apoyado mucho, y, entre unas cosas y otras, fui sacando los cursos con buenas notas. Personalmente considero que el cambio a la ESO fue un punto de inflexión, más que nada porque cambié de centro (en el que estaba no la impartían).

Una vez allí conseguí mis primeros amigos, algunos (dos) de los cuales conservo hasta el día de hoy (curiosamente uno de ellos también resultó ser autista, cosa que le diagnosticaron tras conocerme) y conseguí ciertas adaptaciones académicas que me vinieron muy bien. Principalmente era que los profesores me recordaban cosas y me daban más tiempo en los exámenes, pero me bastaba. Logré sacar la ESO con buenas notas (salvo en matemáticas, todo sea dicho) y me volví a cambiar de centro para hacer el Bachillerato.

Cabe mencionar que hasta entonces no me habían diagnosticado el TDA. Mi método de estudio (la lectura y memorización de los contenidos en cuestión) se basaba principalmente en la insistencia y la fuerza bruta, pero lo cierto es que me hacía falta: tenía buena memoria, sí, pero necesitaba estudiar el triple que los demás para sacar los mismos resultados. El segundo diagnóstico, sumado a la medicación correspondiente, supuso un gran cambio para mejor. Además, en esta etapa no tengo más que halagos para la inmensa mayoría de mis profesores y compañeros de clase (entre los cuales se contaban mis amigos de secundaria, por cierto).

En resumen, cuando llegó la selectividad estaba preparado, por lo que me enorgullezco de decir que los traumas resultantes de tal agobiante, exigente y aterrador evento no fueron mayores en mí que en el neurotípico promedio.

Así que sí, finalmente lo había conseguido. Había entrado en la universidad y me preparaba para cursar la carrera de Historia en Santiago. ¿Qué podría salir mal?

Bueno, pues bastantes cosas. El primer año me fue bien: vivir sólo no supuso grandes dificultades y la carrera me encantaba, aunque la conciencia de que no iba a ser capaz de sacarla a curso por año (lo cual era una expectativa, o mejor dicho, autoexigencia, bastante exagerada e irrealista, la verdad) fue un duro golpe para mí.

Y bueno, desde ahí todo fue cuesta abajo y sin frenos. Finalmente, tras muchos problemas de ansiedad y sesiones con una psicóloga, dejé la carrera. No me arrepiento en absoluto: la historia, como disciplina, me fascina, pero el sistema educativo de las facultades sencillamente no se encontraba adaptado a mi condición.

Ojo, que con esto no quiero decir que a otro autista no le pueda ir bien en las mismas condiciones. Tengo amigos y conocidos a los que, en efecto, les va bien en sus respectivas carreras en circunstancias similares. Evidentemente cada uno enfrenta sus propias dificultades, pero lo logran.

Por terminar con una nota alegre, me gustaría dejar constancia de que ahora mismo me encuentro bien en lo personal. He avanzado mucho desde aquellos días de primaria que describo antes. Ahora como bien, me relaciono con otros y, en general, me he acostumbrado a comportarme como un neurotípico cuando la situación lo requiere. No es que lo sea, claro. Eso sería muy aburrido. Mi familia, como siempre, me apoya mucho en las decisiones que estoy toman-

do y, en general, soy feliz. Ah, y las fiestas del pueblo me siguen pareciendo aburridas, pero no por la aglomeración o el ruido (los cuales no me molestan cuando voy a festivales de heavy metal), sino por mera falta de interés.

Por cierto, tampoco he dejado de estudiar. Si todo va bien en unos meses seré un Técnico de Emergencias Sanitarias (campo que me ha resultado sorprendentemente apasionante) hecho y derecho.

Bueno, creo que como nudo narrativo sirve, más o menos. Lo cierto es que me lo he mezclado en buena medida con el desenlace, pero me gustaría dejar claro que ese viene ahora:

¿He conseguido todo lo que me he propuesto? Pues no, pero no quiero que eso desanime a nadie. He conseguido otras cosas. ¿Soy feliz? Pues sí: tengo una familia que me quiere y me apoya, amistades y aficiones varias, todo ello sin dejar de formarme para conseguir un empleo que, por lo de ahora, me gustaría desempeñar. Hasta estoy pensando en hacer un voluntariado para poder ayudar a los demás, tal como yo he recibido ayuda de muchos otros, pero eso ya es otra historia.

Pues bueno, voy acercándome al final. No voy a decir que haya sido fácil vivir lo aquí redactado, pues sencillamente nos queda mucho por avanzar como sociedad en lo que respecta al conocimiento, apoyo y aceptación de los neurodivergentes. Tampoco es que vaya a proponer una solución yo mismo: le dejo eso a otros mejor formados y con una mejor comprensión del sistema actual, pues estoy seguro de que serán capaces de proponer medidas mucho más efectivas de las que pueda decir yo, especialmente en lo referente al autismo: cada uno de nosotros es distinto.

Supongo que debería terminar esto con una frase manida, del estilo «todos somos iguales» o la más actual «todos tenemos el mismo derecho a ser diferentes». Esta última me gusta más, pero dada mi sincera creencia en que *no* todos tienen derecho a actuar o expresarse en igualdad de condiciones que el resto voy a optar por otra vía: en lo personal, sólo quiero que vivamos en un mundo en el que los miembros de cualquier colectivo, y concretamente, dado el propósito de este texto, los neurodivergentes, no tengamos que ocultarnos o fingir ser «normales». No lo somos, somos distintos y lo sabemos. No pretendo ocultar mis diferencias, mis defectos, limitaciones y virtudes. No quiero que seamos algo que ignorar, por lo que tener pena o mirar por encima del hombro.

Y sinceramente «neurodivergente» suena muchísimo más interesante que «neurotípico».

En fin, espero que este caótico y probablemente repetitivo escrito pueda ayudar a alguien, aunque sea un poco.

Un saludo, y, como proclamaría un crucificado Graham Chapman, recordad:

«Always look on the bright side of life»

Juan

16.3. De familias

«Mi hijo, diagnosticado con autismo y con necesidad de apoyo máximo, comenzó su escolarización en el año 2011. Al principio, teníamos muchas dudas sobre si escolarizarlo o no, ya que la etapa de Educación Infantil no es obligatoria. Sin embargo, tras ser evaluado por el servicio de orientación específica, nos recomendaron su escolarización obligatoria en Infantil, en un centro ordinario con todos los apoyos necesarios: maestra de Pedagogía Terapéutica (PT), de Audición y Lenguaje (AL) y una cuidadora».

El inicio fue muy complicado, tanto para el equipo docente como para nosotros como familia, pero, sobre todo, para él. Nadie lograba entenderlo, y eso generaba mucha frustración. En enero de ese mismo año, pasamos a una modalidad de escolarización combinada con un centro específico concertado, al que acudía dos días a la semana, a 100 km de nuestro domicilio, y sin que se nos proporcionase el transporte. En ese momento nos dijeron que era lo mejor para él. Años más tarde descubrí que teníamos derecho al servicio de transporte, pero esa información nunca nos fue comunicada.

Mi hijo estuvo escolarizado en esta modalidad combinada durante 13 años, lo que dificultó enormemente la conciliación familiar. Fue en el centro específico donde realmente comprendí que mi hijo no era «el problema», como nos hicieron creer en el centro ordinario. Allí, por fin, entendieron sus necesidades y lo trataron con la dignidad que merece.

La experiencia en los centros ordinarios fue muy difícil: constantes cambios de docentes, falta de formación especializada y aulas con ratios elevadas. A pesar de la escasez de recursos para atender adecuadamente a la diversidad, se espera que un niño con autismo pueda aprender en ese entorno como cualquier otro.

Actualmente llevamos cuatro años en la etapa de Secundaria, escolarizado los cinco días en un centro ordinario. Cuenta con apoyo de PT y cuidadora durante todas las horas lectivas, pero la inclusión en el aula sigue siendo muy complicada. Cada año cambian los profesionales que lo atienden, lo que impide una verdadera continuidad educativa y emocional.

A pesar de todas las dificultades que ha enfrentado durante su escolarización, y de lo complicado que a veces resulta para él entender su entorno y a las personas que lo rodean, cada día estoy más orgullosa de su capacidad para adaptarse y por levantarse con una sonrisa la mayoría de los días, listo para seguir adelante.

Su manera única de ver el mundo, su curiosidad y sus ganas de aprender son un verdadero regalo para quienes lo acompañamos. Cada pequeño avance que logra nos llena de orgullo y nos recuerda lo valiente y fuerte que es.

Solo pedimos al sistema educativo que nos enseñe a cada uno de la manera que necesitamos para aprender, que nos permitan estar en las aulas ordinarias,

ser como somos y sentir que pertenecemos al grupo. Sabemos que la falta de recursos y de atención específica nos dificulta mucho el camino, pero confiamos en que, con un poco más de apoyo, podemos desarrollarnos plenamente».

Alejandra Caamaño

«La vida de Anxo en el sistema educativo empezó con dos años en una escuela de educación infantil, donde era un niño muy tranquilo, apenas mostraba emociones, ausente de comunicación verbal, sin apenas intención comunicativa y con la necesidad constante de tener algo en las manos. Para nosotros, sus padres, eran señales de alerta, pero sus profes, en afán de transmitir tranquilidad, nos comentaban que cada niño tenía una evolución/maduración diferente. En un primer momento este argumento nos «calmó», pero la situación no cambiaba, por lo que trasladamos la consulta al sistema sanitario, donde nuevamente se repetían las respuestas: cada niño/a evoluciona diferente, hay que estimular, hay que dar tiempo... Después de varios seguimientos (mensuales) y observar que la situación no cambiaba, decidimos que Anxo comenzase a recibir atención temprana con apoyo en logopedia y psicología de manera privada. Al mismo tiempo no desistimos en que el sistema sanitario descartase causa fisiológica que le impidiese desarrollar lenguaje verbal, muestras de afecto, responder a su nombre... pasando por pediatras, foniatras, otorrinos, rehabilitación, neuropediatría y psiquiatras. Todos nos hablaban de tiempo y paciencia, además de la necesidad de pasar por quirófano, ya que tantas infecciones de oído y moco acumulado «parecía» que limitaban su evolución. Anxo pasa por quirófano y descartan causa física que justificase su avance. En este momento tuvimos claro que lo más importante era poder proporcionarle a nuestro hijo los apoyos que fuesen necesarios para que se pudiese comunicar, mostrar emociones, interaccionar... por ello, en el momento de pasar a un CEIP, se solicita plaza de necesidades educativas. Ante la ausencia de diagnóstico y valoración de discapacidad, nos transmiten, de una manera poco empática, que iba a ser muy complicado que se admitiese esa matriculación sin que fuese de manera ordinaria. Por ello, llevamos al niño a la Unidad Específica de TEA para que lo conociesen y evaluasen sus necesidades de apoyo, y sin mucha dificultad inicia su etapa educativa en el CEIP con los apoyos que necesita, indistintamente del nombre que recibiese su condición, que posteriormente confirmaron las pruebas diagnósticas. A partir de este momento, Anxo fue progresando, aprendiendo, frustrándose y recuperándose, pasando momentos alegres y otros duros, muy duros... pero, creemos que es importante compartir en estas líneas, que todo ello dependió y depende de que por un lado, nosotros conocemos y confiamos en las capacidades de nuestro hijo y por otro lado de las personas docentes de referencia, de las «gafas» que éstas usaron y usan a la hora de «mirar» a Anxo (y al resto de niños y niñas), de

saber dar tiempo, de entender que su condición le hace interpretar de manera literal, de enseñar en la diversidad, de respetar y adaptar los tiempos, etc.

Entendemos que el sistema a veces se presenta en unas condiciones francamente difíciles, pero podemos AFIRMAR que, en muchos casos los recursos económicos y/o materiales, no lo son todo, tan sólo son una parte, lo que desde nuestra experiencia marca la diferencia entre el éxito y el fracaso, es la actitud del equipo docente, de la comunidad educativa, y sobre todo de ese/esa profesor/a. Esa persona que comparte tanto tiempo con nuestros/as hijos/as que con una mirada positiva y una escucha activa sabe observar e identificar las necesidades de apoyo que cada uno/a tiene. Acompañándolos, indistintamente de su condición o situación, haciendo que su vida educativa sea además de posible, positiva y satisfactoria».

Dolores Triñanes

16.4. Del profesorado

«Más de dos y tres días he llegado a mi casa pensando si estaría haciéndolo bien. Si las decisiones pedagógicas que tomé eran las adecuadas, si las estructuras del día a día ayudaban o entorpecían, si mi intervención ante las conductas fue suficientemente calmada o si respondí desde el enfado. Muchas veces incluso dudé si ese niño o niña estaría mejor con otro profe, alguien con más recursos o conocimiento. Ojalá pudiera decir que eso ya no es así pero cada semana llego a mi casa lleno de cuestiones que necesito responderme a mí mismo. El cambio más importante en mi etapa docente ha sido aprender a mirar de otra forma todas esas dudas. Dejé de ver el miedo y el error como algo negativo. Asumí que no tengo respuesta para todo y que el profesor que seré dentro de 10 años espero que sea muy diferente del de ahora, y al que fui cuando empecé».

Un día, en una excursión, Zoe empezó, sin venir a cuento, a golpear las vitrinas de una sala del museo. Nervioso por lo que ocurría salí con ella al pasillo y esperamos fuera, sin decir nada. Cuando vi que volvía a la calma me contó que las luces del techo parecían ojos que la observaban. Tuve suerte: esa vez pudo explicarlo con palabras y eso me permitió trabajar la situación. Pero aquel día entendí algo más importante. Si no hubiera podido verbalizarlo, seguramente yo habría vuelto a casa revisando cada detalle: si fallé en la anticipación, si la actividad no estaba bien estructurada, si me faltó prever el entorno. Pero entender no siempre es necesario para acompañar. Ese fue mi gran aprendizaje de ese día: no siempre necesitamos entenderlo todo. A veces, basta con acompañar en el momento. No fue la única vez que el aula me enseñó más de lo que yo podía enseñar. Años antes, en otra etapa, viví algo que aún hoy me

acompaña. Hace poco le mandé un vídeo a la madre de Rosi, una niña con la que trabajé en mis primeros cursos como profe —hace ya años—. Se emocionó al verlo y con alegría puso en su comunicador, «el profe Marcos». A día de hoy hubiera cambiado muchos de los aspectos pedagógicos que llevé a cabo aquel curso, entre ellos decisiones sobre la implementación del comunicador en el que Rosi escribió esa bonita frase. Sin embargo, lo que no hubiera cambiado es la relación que Rosi y yo construimos en aquel momento.

Mis conocimientos, mi experiencia, mis recursos eran otros, pero mis ganas de querer entender, acompañar y cuidar a esa niña y al resto de niños y niñas con los que convivo en un aula no cambiaron. Ahora, visto con la perspectiva del tiempo, la parte humana, la relación entre ella y yo, pesa mucho más que cada decisión pedagógica tomada.

Como en tantas otras historias que me ha regalado el aula, entendí que la inclusión se construye en lo cotidiano. Y que la educación inclusiva no se construye con certezas sino con la disposición a mirar, escuchar y reajustar las veces que haga falta. Cada docente que se permite dudar, mirar detenidamente o acompañar de cerca de un alumno, también está transformando la escuela para los demás.

No quiero caer en el mensaje fácil de que todo depende de la vocación y la buena voluntad. La formación, los recursos y el conocimiento son necesarios para atender a los niños y niñas, independientemente de su condición, y hay que reclamarlos. Haber acompañado y escuchado a Zoe fuera de la sala del museo fue posible porque otra profe se quedó acompañando al resto de alumnos.

Pero he visto a muchos profes —yo entre ellos— sufrir por intentar encajar a los niños y niñas, en estándares educativos y sociales que no fueron pensados para ellos. Lo cual acentúa todas las dudas que nos llevamos para casa. Aceptar la diversidad humana es liberador también para nosotros, porque nos permite dejar de perseguir un ideal imposible y empezar a disfrutar del acompañamiento real. Recuerdo que pasé una semana insistiendo a un niño para que se sentara durante la asamblea. Lo hacía, pero no conseguía estar quieto. Hoy, tres cursos después, participa en todas las asambleas sin dificultad... eso sí, de pie. A veces, la calma no llega cuando el alumno cambia, sino cuando dejamos de luchar contra lo que es y empezamos a estar presentes, la relación se vuelve más sencilla y más humana. Al final, en mi día a día en el aula más allá de los recursos o las metodologías están niños que se sienten tranquilos conmigo en el aula porque les atiendo, escucho y ayudo en todo lo que puedo. Y por eso, cuando llego a casa lleno de dudas, respiro, y voy respondiendo una a una sabiendo que mis niños y niñas están bien. Y entre todas estas reflexiones y dudas sobre por qué actúo de esta forma en la escuela hay algo que me acompaña como un farolillo que no se apaga. En la forma en la que hoy enseñamos diversidad, en los gestos de comprensión, en las explicaciones sobre las formas

de ser y estar de cada uno se están formando los niños que mañana sabrán encontrarse con personas con las que hoy muchos adultos no saben convivir.

Y quizás de eso se trate: de enseñar para que algún día la diferencia no necesite explicarse.

Y si este es el maravilloso objetivo, ¿cómo no voy a llegar cada semana lleno de dudas a mi casa?»

Marcos Pinaque Varela

17.
Recursos complementarios para una mejor comprensión del trastorno del espectro autista

Ana Rodríguez Guimeráns y Pablo Gayo Pérez

17.1. Introducción

En las últimas décadas, la comprensión del Trastorno del Espectro Autista ha suscitado notable interés en todos los ámbitos y contextos de la sociedad. Esto parece derivar de una normalización cada vez mayor de lo que es la diversidad y como esta está presente como característica intrínseca de lo que es la vida tal y como la conocemos. Parece percibirse, en consecuencia, un incremento del sentimiento de responsabilidad compartida a la hora de incluir a los colectivos que históricamente han sido excluidos y señalados socialmente. Este cambio en la mirada hacia una sociedad diversa y que por tanto debe ser amplia, flexible e inclusiva por naturaleza, parece buscar un mayor conocimiento de las diferentes características personales con el fin de visibilizar y comprender las múltiples formas de expresión que tiene el ser humano.

Como consecuencia de lo explicado, ha incrementado la representación en los diferentes elementos culturales como puede ser el cine, la literatura, redes sociales, etc. Los motivos responden a una necesidad ética, social y cultural de representar la diversidad humana en toda su amplitud. Un cambio que permite visibilizar, desmontar estigmas, fomentar la empatía, promover una comprensión rica y matizada de la diversidad y, por supuesto, ofrecer modelos de referencia diversos. Todo esto debe escapar a la perspectiva comercial que en ocasiones pretende aprovechar la inclusión como nicho de mercado.

Bajo esta concepción crítica es donde se sitúa el presente capítulo, que tiene como objetivo recopilar múltiples recursos complementarios (películas, documentales, series, libros...) con relación al TEA para ayudar a comprender el espectro del autismo. Cabe señalar que la inclusión de estos recursos no implica necesariamente una aceptación de sus enfoques o narrativas. Es innegable que muchas de ellas reproducen estereotipos y sesgos por lo que la forma de interacción con los mismos debe ser crítica. Sin embargo, se han incorporado por su valor como herramientas para reflexionar sobre las diversas formas de expresión del autismo, los desafíos que enfrentan las personas con TEA y todo

su entorno y muchas de las formas de exclusión que todavía afectan a este colectivo y a muchos otros.

17.2. Recursos audiovisuales

Los recursos audiovisuales se han consolidado como una herramienta poderosa para acercarse a la comprensión de la diversidad desde una perspectiva sencilla, emocional y amena. En el presente apartado se recogen películas, documentales y series que acercan las diferentes realidades en torno al autismo, visibilizando las experiencias en primera persona pero también el impacto en el contexto familiar, social y educativo.

17.2.1. Películas

Rain Man (1988). Esta película cuenta la vida de dos hermanos: Charlie y Raymond. Tras la muerte de su padre, Raymond, un joven con autismo, hereda la fortuna de la familia. Como consecuencia, los hermanos se ven en la obligación de emprender un viaje juntos en el que por fin Charlie se esfuerza por conocer a su hermano y su forma de ver el mundo.

El secreto de Sally (1993). Ruth es una mujer viuda que busca ayuda profesional para ayudar a su hija Sally, que ha dejado de comunicarse tras la muerte de su padre. Su falta de apoyos la lleva a emprender su propio camino para conseguir reconectar con su hija.

Un viaje inesperado (Miracle Run, 2004) se trata de una película basada en hechos reales que cuenta la historia de una madre soltera con dos hijos gemelos con autismo. A lo largo de su vida Corrine, lucha contra las diferentes barreras sociales que dificultan el desarrollo pleno de sus hijos.

Temple Grandin (2010) se trata de una película sobre la vida de Temple Grandin, una mujer e investigadora con autismo que obtuvo un gran reconocimiento por su trabajo como ganadera y activista por los derechos de las personas con autismo. La película muestra los principales retos de su infancia y juventud y la importancia de los apoyos de personas de su entorno.

Mi nombre es Khan (2010) es una película que entrelaza la neurodivergencia con temas de discriminación religiosa, racismo y exclusión social y la lucha por ser comprendido en un mundo lleno de prejuicios. Cuenta la historia de Khan, un joven con autismo de origen musulmán y todas las dificultades a las que él y su familia se enfrentan tras el 11S.

Fly Away (2011). La película muestra algunas de las dificultades parentales más frecuentes al debatir entre la independencia y la protección de los hijos. En este caso la protagonista es Jeanne, una madre que cuida sola de su hija autista.

El faro de las orcas (2016), este filme español basado en hechos reales narra el viaje de una madre y su hijo con autismo hasta la Patagonia para observar orcas y reconectar emocionalmente. Pone en valor el papel de la naturaleza como vía de conexión emocional de las personas con TEA.

Diecisiete (2019), es una película española que sigue la historia de Héctor, un adolescente de 17 años con dificultades de adaptación social que vive en un centro de menores. Tras iniciar una conexión especial con un perro de terapia llamado Oveja, decide escapar para buscarlo, acompañado por su hermano mayor. Aunque no se menciona explícitamente que Héctor esté dentro del espectro autista, su forma de relacionarse con el mundo sugiere rasgos neurodivergentes.

Especiales (2019) una película basada en hechos reales de origen francés. Cuenta la historia de dos amigos que dirigen organizaciones que atienden a personas con autismo severo. Con un enfoque humano y comprometido, la película muestra el trabajo cotidiano, las dificultades administrativas y la profunda conexión que se establece entre los profesionales de diferentes entidades y los usuarios.

17.2.2. Documentales

Su nombre es Sabine (2007), un documental dirigido por la actriz francesa Sandrine Bonnaire en el que habla de su hermana Sabine. En él se muestra el paso de esta mujer con TEA a través de diferentes instituciones psiquiátricas y el impacto que sus terapias tuvieron en su evolución.

María y yo (2010). Basado en el cómic de Miguel Gallardo en el que relata la relación y el día a día con su hija María, una adolescente con autismo. En él podemos ver la cotidianidad de unas vacaciones en la playa explicadas con humor y ternura en el que se muestran malentendidos, desafíos diarios y la naturalidad de la vida misma.

El cerebro de Hugo (2011) otro documental biográfico en el que se muestra la vida de Hugo Horiot, un joven con autismo. En él cuenta cómo fue su vida, poniendo énfasis en los desafíos para la adaptación social y el trabajo para lograr una buena autoestima y sentimiento de competencia.

El laberinto autista (2012). Este documental de TVE ofrece una mirada profunda sobre el autismo, mostrando las experiencias de personas con diferentes grados de afectación. A través de testimonios de niños y jóvenes con TEA, se abordan temas como el diagnóstico precoz, las dificultades de comunicación y la integración social, desafiando estereotipos y mostrando la diversidad dentro del espectro autista.

Hay alguien allí (2013) es un documental venezolano dirigido por Eduardo Viloria Daboin que narra la historia de Helena, una niña de nueve años con autismo. Sus padres emprenden una búsqueda para comprender el futuro de

su hija, utilizando filmaciones de niños autistas realizadas en los años 70 por la doctora Lilia Negrón.

La verdad sobre el autismo (*Inside Our Autistic Minds*, 2023) es una miniserie documental presentada por Chris Packham, un reconocido presentador con autismo. A lo largo de dos episodios, acompaña a personas autistas en la creación de cortos que expresan cómo viven el mundo desde dentro.

17.2.3. Series

Community (2009-2015) es una serie de comedia que sigue a un grupo diverso de estudiantes en una universidad comunitaria. Aborda temas como la amistad y la inclusión desde un tono humorístico y paródico.

Young Sheldon (2017-2023) es una serie de comedia que es un spin-off de *The Big Bang Theory*. Sigue la infancia de Sheldon Cooper, un brillante niño con un alto coeficiente intelectual, pero que enfrenta desafíos sociales y emocionales típicos del autismo dentro y fuera del contexto familiar.

Touch (2012-2013) es una serie que mezcla el drama y la ciencia ficción al contar la historia de un padre soltero que descubre que su hijo, tiene una habilidad especial para ver patrones numéricos. Jake, un niño autista no verbal, parece ser capaz de predecir eventos futuros y conectar a personas de manera inexplicable.

The Good Doctor (2017-2024) es una serie de drama médico protagonizada por Shaun Murphy, un joven cirujano con autismo y síndrome de Savant. A pesar de su extraordinario talento, Shaun enfrenta barreras sociales y profesionales como consecuencia de sus dificultades a nivel social, teniendo que demostrar constantemente su valía para su profesión.

Atypical (2017-2021) es una serie de comedia dramática que sigue la vida de Sam, un adolescente con autismo. La serie muestra cómo el protagonista intenta entender temas tan trascendentales como el amor, la independencia, el éxito en los estudios, etc. Es interesante el papel de la familia en la vida de este joven y cómo su condición les influye a todos.

As We See It (2022) sigue la vida de tres jóvenes con autismo mientras intentan comprender y encontrarse con la nueva etapa vital en la que se encuentran: la adultez. Estos tres amigos se enfrentan a desafíos cotidianos como la independencia, el empleo y las relaciones interpersonales, ofreciendo una representación bastante realista del espectro autista.

17.3. Recursos literarios

Al igual que con los recursos audiovisuales, las obras literarias se conforman como un espacio idóneo para explorar el mundo del autismo. Son múltiples las perspectivas que nos permiten una mayor comprensión de lo que es el autismo. Aquí se recogen novelas de ficción, basadas en hechos reales, autobiográficas, obras de literatura infantil y juvenil y también obras que relacionan la perspectiva feminista con el TEA.

17.3.1. Libros de divulgación sobre el TEA

El cerebro autista de Temple Grandin y Richard Panek ofrece una visión profunda sobre el autismo al combinar los avances científicos con la experiencia personal de la autora. El libro explora tanto las bases biológicas del autismo como las vivencias personales, proporcionando una comprensión accesible sobre la neurodiversidad y la experiencia interna de las personas autistas. Es una lectura clave para quienes buscan entender mejor el autismo desde una perspectiva científica y humana.

El niño al que se le olvidó cómo mirar, escrito por Juan Martos y María Llorente, aborda el TEA desde el ámbito de la psicología presentando historias reales que ejemplifican las múltiples formas de expresión del autismo. Este libro ayuda a sensibilizar, comprender, empatizar y entender la particularidad de cada persona.

En ***La razón por la que salto***, el autor Naoki Higashida, un niño de 13 años con autismo, consigue expresar sus pensamientos y emociones ofreciendo una visión profunda y poco explorada del mundo interior de las personas con autismo. Con la ayuda de su madre, fue capaz de responder a algunas de las incógnitas más frecuentes alrededor del autismo de forma clara y conmovedora.

Mujeres y autismo. La identidad camuflada es una novela gráfica que aborda el autismo desde una perspectiva femenina, explorando principalmente las estrategias de masking que suelen emplear las mujeres dentro del espectro para conseguir adaptarse y cumplir las expectativas sociales. La obra es una recopilación de experiencias y conocimientos aportados por diversas profesionales y personas autistas.

Si te abrazo, no tengas miedo cuenta la historia de un padre y su hijo con autismo a lo largo de un viaje en moto por América. Durante esta travesía Andrea consigue comunicarse gracias a un comunicador, mostrando así su realidad, antes desconocida para su padre.

Me duele la luna de Olga Lalín y Esther Medraño se conforma como una obra muy interesante y valiosa por combinar la perspectiva de una madre y una terapeuta para explicar los primeros años de vida de un niño con autismo.

17.3.2. Autobiografías escritas por mujeres

Neurodivina y punto (2023) es un relato de Sara Codina donde comparte su experiencia recibiendo un diagnóstico de autismo a los 40 años. La autora divide la obra en su vida antes del diagnóstico, el proceso y el cambio de perspectiva de su vida hacia la aceptación y el empoderamiento.

Cómo ser autista es una obra autobiográfica de Charlotte Amelia Poe donde explica de forma detallada sus memorias como persona con autismo a través de las diferentes etapas de la vida. Desde la infancia, el paso por el sistema educativo y la vida adulta, la autora expone la incomprensión que rodea al autismo en todos los ámbitos.

Pensar con imágenes: Mi vida con el autismo es la autobiografía de la reconocida Temple Grandin. En ella ofrece una perspectiva única sobre el pensamiento en imágenes de la persona autista mientras combina experiencias personales con la divulgación científica y el activismo.

El autismo a través de mis ojos: Más allá de un diagnóstico, se trata de una obra que reivindica la lucha por la identidad personal y el derecho a ser uno mismo. Para ello, pone el foco en las múltiples formas de expresión del ser humano y la riqueza de la diversidad. A través de esta obra autobiográfica, la autora cuenta su proceso de diagnóstico, así como el largo camino que tuvo que recorrer para comprender el autismo y comprenderse.

17.3.3. Literatura infantil y juvenil

Tally, la niña tigre es una novela que relata los esfuerzos de una niña autista por encajar en las expectativas sociales de su entorno. La historia se cuenta en formato de entradas de diario donde se ofrece una mirada profunda y personal de la vida de Tally, la protagonista.

El curioso incidente del perro a medianoche es una novela de literatura juvenil en la que se cuenta la historia de Christopher, un adolescente autista que encuentra el cadáver del perro de su vecina e inicia una investigación para descubrir el porqué de ese suceso. Durante la trama, Christopher descubre secretos familiares con relación a sus padres que le hacen cambiar su perspectiva de la vida y de las relaciones humanas.

Guía Autista: Consejos para sobrevivir en el loco mundo de los neurotípicos es un libro del reconocido Daniel Millán López en el que se ofrecen consejos y estrategias para personas con autismo y también para sus familias y profesionales. El libro pretende trabajar la empatía, la sensibilidad y la perspectiva de lo diferente que es el mundo a ojos de una persona neurotípica y una neurodiversa.

M (de autismo) es una novela escrita por Vicky Martín en colaboración con 72 adolescentes con autismo de la escuela británica Limpsfield Grange. Las

historias de todos los participantes se fusionan a través de la protagonista, M, una joven con autismo que explica la incomprensión social, la búsqueda de la identidad, las relaciones en el núcleo familiar, la educación y las amistades, temas clave durante la adolescencia.

TEA. Se trata de un libro infantil enfocado a que los niños y niñas entiendan qué es el TEA. El libro trae gafas que muestran realidades paralelas a las que los más pequeños suelen percibir. Con este recurso pretende promover la empatía y la inclusión dentro y fuera de las aulas, mostrando algunas de las dificultades que pueden encontrar las personas con TEA en los centros educativos, así como estrategias para promover su bienestar y desarrollo.

17.4. Otros recursos online

En la era digital, internet es una fuente de información inmediata, portable, diversa que permite acercar la información a un gran número de destinatarios en cualquier momento. En este apartado final se recopilan webs, blogs y cuentas de redes sociales que abordan la temática del TEA en concreto y el activismo en pro de la diversidad de una forma general.

Autismo.org.es Esta web se conforma como un recurso de gran interés en el ámbito del autismo por proporcionar información relevante sobre el autismo (qué es, diagnóstico, mitos, preguntas frecuentes, etc.). Destaca también por la amplia oferta de cursos gratuitos destinados a familias, asociaciones, profesorado de diferentes etapas y cualquier persona interesada en el TEA.

Mamá de Teo. Se trata de un blog impulsado por Lidia, madre de una niña con TEA. En esta web podemos encontrar posts de reflexión, resolución de dudas y también una gran cantidad de recursos gratuitos para descargar que la propia creadora elabora para facilitar la comunicación de su hija Teo.

Alto alto como una montaña es un blog creado por la madre y la terapeuta de un niño con TEA. Este blog con origen gallego recoge entradas formativas, de reflexión y otros muchos recursos para comprender el autismo. Además, en él se pueden encontrar recursos pedagógicos gratuitos para trabajar, libros de lectura fácil, libros con pictogramas y otras producciones audiovisuales creadas por las autoras y su entorno para visibilizar el autismo.

Madretea. Este blog creado por una madre de un niño con autismo nace con el objetivo de sensibilizar, divulgar, ofrecer una red de apoyo y orientación y asesorar sobre trámites y ayudas de utilidad para las personas con TEA y sus familias. Pretende así, ser una página que reúne múltiples recursos de interés al mismo tiempo que crea comunidad y red de apoyo desde el cariño, la empatía y el respeto por la diversidad.

@doble_equipo es una cuenta de Instagram de carácter divulgativo sobre la diversidad humana. En esta cuenta es posible encontrar información sobre

neuroeducación, inclusión educativa y crianza respetuosa. Desempeñan también una gran labor de activismo y movimiento social en pro de los derechos de las personas diversas.

@tea.autisme es la cuenta de Instagram de una maestra de PT con especialización en neuropsicología y educación. En ella, difunde información interesante sobre el TEA con un lenguaje sencillo y cercano, acercando el espectro a la comunidad de la red social. Además, publica materiales específicos para el trabajo con personas con TEA, normalmente desde el ámbito de la educación. Estos materiales son gratuitos y están disponibles para su descarga.

@Paupautista es la cuenta de Instagram de un niño con TEA. En ella, Pau va contando su día a día como persona neurodiversa, reflexionando sobre las barreras a las que se enfrenta y mostrando los cambios y adaptaciones que facilitarían su interacción con el mundo y con los demás.

18.
Conclusión

Marcos Pinaque Varela

Queremos cerrar estas páginas con la certeza que ha acompañado al libro desde su inicio: **enseñar no consiste en aplicar métodos. Enseñar es descubrir juntos las formas de convivir y aprender en un mismo espacio.** Quienes trabajamos en el aula lo vemos en pequeñas escenas cotidianas:

- Dos alumnos que organizan junto a una compañera el panel de anticipación del día.
- Una niña que convierte el movimiento repetitivo de un amigo en un baile compartido.
- Un aula donde los niños pueden elegir si comunican lo que saben mediante un cómic, un programa de radio o por escrito.
- Una profe que se sienta al lado de un niño para corregular sus emociones hasta que la calma vuelve.

A veces, la inclusión sucede en estos pequeños actos. Es la magia de una escuela que incluye: reflejo de la sociedad que queremos construir, donde convivir con la diversidad nos permite aprender juntos.

Escenas como estas son las que dan sentido a cada herramienta, cada historia y cada forma de entender y mirar que hemos reunido en estas páginas, nacidas del trabajo de las personas que, a diario, convivimos en las aulas. Son recursos pensados para apoyar, guiar y acompañar a cada niño, haciendo que la inclusión sea algo tangible y posible en el aula.

Y es que la inclusión, en buena parte, se construye ahí, en lo cotidiano, en pequeños gestos que hacen la diferencia: crear ambientes estructurados, apoyarnos en los intereses de los niños, acompañar las conductas, diseñar para todos...

Por ello, no pretendemos que al finalizar esta lectura el aula se convierta, de golpe, en un espacio perfecto. Deseamos que, aunque solo haya sido una vez, una idea te haya servido, una estrategia te haya resultado útil o que una historia te haya hecho replantearte lo que ocurre en tu aula. Si este libro ha logrado que una sola práctica cambie, que una relación se vuelva más cercana o que un solo docente ponga la voluntad de entender, nos sentiremos reconfortados y sabremos que el esfuerzo ha valido la pena.

El libro no solo habla de diversidad e inclusión; lo practica en cada capítulo. Quienes hemos participado no miramos igual, no pensamos igual y tampoco escribimos igual. Ahí reside su coherencia: la inclusión no solo se explica, también se practica cuando voces distintas conviven sin necesidad de parecerse. Cada autor y autora ha aportado una mirada singular sobre una misma idea: construir escuelas donde todos tengan un lugar. Esa diversidad es, en sí misma, la prueba de que también al escribir las diferencias pueden complementarse.

No pedimos heroísmos. Pedimos persistencia. Que pruebes alguna de las estrategias, ideas o recursos que se comparten en este libro. Y que guardes la esperanza de que los pequeños cambios transforman aulas, y con ellas, vidas.

El trabajo continúa. La inclusión no es un manual que se acabe, sino un proceso que se sostiene en la curiosidad, la modestia y la valentía: curiosidad por entender otros modos de estar, modestia para aceptar que no lo sabemos todo y valentía para seguir intentándolo.

Quizás, en tu caso, los gestos de inclusión pasen por transformar calamares y cachalotes en tiranosaurios y triceratops, por explicar visualmente las normas del juego o por preparar caretas de superhéroes y villanos que permitan diferenciar los equipos. No grandes gestas, sino esos pequeños ajustes que permiten que alguien entre y se quede.

Cerramos este libro como quien apaga la luz al final de un día intenso de cole: despidiéndonos con cansancio, con gratitud y con la certeza de que mañana seguiremos trabajando para que nuestra aula sea un espacio en el que todos puedan y quieran estar.

Con cariño y compromiso, *las personas que hemos escrito y coordinado estas páginas*.

Bibliografía



Bibliografía.

Índice

Prólogo . . . 11

Introducción . . . 15

1. Estructuración temporal . . . 18
- 1.1. Introducción . . . 18
- 1.2. ¿Qué significa estructurar el tiempo? . . . 18
- 1.3. ¿Por qué es importante la estructuración temporal? . . . 19
- 1.4. ¿Cómo puedo estructurar el tiempo? . . . 21
- 1.5. Ejemplo de centro y aula estructuradas . . . 22
  - 1.5.1. Entradas, salidas y cambios de sesión . . . 22
  - 1.5.2. Referencias visuales colectivas . . . 23
  - 1.5.3. Apoyos visuales individualizados . . . 23
  - 1.5.4. Recursos y materiales para estructurar el tiempo . . . 24
  - 1.5.5. Materiales visuales: . . . 24
    - 1.5.5.1. Horarios visuales o Agendas: . . . 24
    - 1.5.5.2. Paneles de anticipación o planificadores: . . . 25
    - 1.5.5.3. Listas de tareas: . . . 26
    - 1.5.5.4. Temporizadores y relojes: . . . 26
  - 1.5.6. Materiales digitales: . . . 27
- 1.6. A modo de conclusión . . . 27

2. Estructuración espacial . . . 29
- 2.1. Introducción . . . 29
- 2.2. ¿Qué significa estructurar el espacio? . . . 29
- 2.3. ¿Por qué es importante estructurar el espacio del aula? . . . 30
- 2.4. Claves para estructurar el espacio de manera inclusiva . . . 30
- 2.5. Organización del aula según la metodología . . . 33
- 2.6. Transiciones y estructura del movimiento . . . 34
- 2.7. Errores frecuentes (y cómo evitarlos) . . . 35
- 2.8. Estrategias rápidas para situaciones reales . . . 36
- 2.9. Evaluación de la estructura espacial . . . 36
- 2.10. Conclusión . . . 37

3. Estructuración de Actividades . . . 38
3.1. Introducción . . . 38
3.2. ¿Qué significa estructurar una actividad? . . . 38
3.3. ¿Por qué es importante estructurar las actividades? . . . 40
3.4. ¿Cómo estructuro las actividades? . . . 41
3.5. Ejemplos de actividades estructuradas . . . 43
3.6. A modo de conclusión . . . 49

4. Flexibilidad cognitiva . . . 51
4.1. Introducción . . . 51
4.2. Insistencia en la igualdad y la rutina . . . 53
4.3. Intereses profundos . . . 55
4.4. Estereotipias . . . 58

5. Apoyos visuales . . . 60
5.1. Introducción . . . 60
5.1.1. Web de ARASAAC . . . 60
5.1.2. Aula abierta de ARASAAC . . . 61
5.2. ARASAAC como sistema pictográfico para la CAA . . . 61
5.2.1. SAAC ¿Qué son? . . . 61
5.2.2. SAAC ¿Qué utilizan? . . . 62
5.3. ARASAAC como apoyo visual para la accesibilidad cognitiva . . . 62
5.3.1. Apoyos visuales, ¿qué son? . . . 62
5.3.2. Tipos de apoyo visual . . . 63
5.3.3. Apoyos visuales, ¿para qué se utilizan? . . . 64
5.3.4. Anticipaciones y rutinas . . . 64
5.3.4.1. Anticipaciones . . . 64
5.3.4.2. Rutinas . . . 65
5.3.5. Agendas visuales . . . 65
5.3.6. Regulación de conducta . . . 66
5.3.7. Historias sociales . . . 67
5.3.8. Recursos para el aprendizaje . . . 67
5.3.8.1. Metodología TEACCH . . . 67
5.3.9. Aprendizaje – servicio . . . 67
5.3.10. Señalética / señalización de dependencias y espacios . . . 68
5.3.11. Accesibilidad cognitiva en otros contextos escolares . . . 68
5.3.11.1. Biblioteca . . . 68
5.3.11.2. Recreo . . . 68
5.3.11.3. Comedor escolar . . . 69
5.4. Proyecto PICTORÍZATE . . . 69
5.5. Arasaac en las redes sociales . . . 70
5.6. Enlaces de interés . . . 70

6. Socialización . . . 71
6.1. Introducción . . . 71
6.2. Comprender-nos . . . 72
6.2.1. ¿Falla la empatía en las personas con autismo? . . . 72
6.2.2. Relacionar actividades grupales con intereses particulares. . . . 73
6.2.2.1. ¿Nos conocemos? Algo sobre mí. . . . 73
6.2.2.2. El cuaderno secreto de amigos . . . 74
6.2.3. La ceguera al contexto . . . 74
6.2.3.1. Libreta de casos y cosas . . . 76
6.2.3.2. Representación de situaciones con muñecos . . . 76
6.2.4. Fomentar la comunicación . . . 76
6.3. Compartir la forma de entender . . . 77
6.3.1. La explicación del conflicto . . . 77
6.3.1.1. El bote de la paciencia . . . 77
6.3.1.2. El termómetro de las emociones y los pensamientos de tranquilidad . . . 78
6.3.2. Ayudar a identificar y reconocer los momentos críticos . . . 78
6.3.3. La balanza de la justicia . . . 79
6.4. Compartir un diagnóstico . . . 79
6.5. Conclusión . . . 81

7. Educación respetuosa . . . 82
7.1. Introducción . . . 82
7.2. Necesidad de pertenencia e importancia . . . 82
7.3. Comprendiendo las raíces para diferenciar comportamientos . . . 84
7.3.1. Breve explicación del funcionamiento del cerebro . . . 85
7.3.2. Algunas herramientas para la identificación y regulación emocional . . . 87
7.3.3. Otras herramientas para conseguir pertenencia e importancia: la importancia del entorno . . . 88
7.4. Conclusión . . . 90

8. Técnicas específicas . . . 91
8.1. Introducción . . . 91
8.2. Paradigma de calidad de vida . . . 91
8.3. Estrategias específicas . . . 92
8.3.1. Área cognitiva y académica . . . 92
8.3.2. Área de comunicación . . . 94
8.3.3. Conductuales . . . 94
8.3.4. Sociales . . . 97
8.3.5. Sensoriales . . . 98

8.3.6. Contexto familiar . . . 98
8.4. Conclusión . . . 98

9. Diseño Universal para el Aprendizaje en el Trastorno del Espectro Autista . . . 100
9.1. Introducción . . . 100
9.2. DUA 3.0. La nueva versión de respuesta a la diversidad . . . 101
9.2.1. ¿Por dónde comenzamos? . . . 101
9.2.2. ¿Cuáles serían los pasos a desenvolver en este proceso? . . . 102
9.2.2.1. Identificación de barreras: . . . 102
9.2.2.2. Debate sobre posibles acciones . . . 103
9.2.2.3. Puesta en marcha de acciones concretas . . . 103
9.2.2.4. Evaluación de medidas aplicadas . . . 104
9.3. Enfoque DUA para aulas con alumnado TEA: redes DUA . . . 104
9.3.1. Redes afectivas . . . 105
9.3.2. Redes de reconocimiento . . . 107
9.3.3. Redes estratégicas . . . 108
9.4. Del diseño universal a la respuesta individual: adaptaciones y ajustes razonables . . . 110
9.5. Ejemplo práctico: DUA y ajuste razonable en un aula ordinaria . . . 111
9.6. Metodologías favorecedoras del DUA . . . 112
9.6.1. Enseñanza multinivel . . . 112
9.6.2. Aprendizaje basado en problemas . . . 112
9.6.3. El aprendizaje cooperativo . . . 113
9.6.4. Integración de las metodologías en el enfoque DUA . . . 113
9.6.5. Más recursos para ampliar . . . 113

10. Organización inclusiva del aula . . . 114
10.1. Introducción . . . 114
10.2. Principios básicos de organización y diferenciación . . . 115
10.2.1. Enseñanza individualizada . . . 115
10.2.2. Personalización de la enseñanza . . . 115
10.2.3. Aula diferenciada . . . 115
10.3. Ejemplo práctico de aula diferenciada . . . 117
10.4. Tipos de diferenciación . . . 119
10.4.1. Diferenciación del producto: . . . 119
10.4.2. Diferenciación del contexto: . . . 119
10.4.3. Diferenciación del proceso: . . . 119
10.4.4. Diferenciación del contenido: . . . 119
10.5. Estrategias y herramientas de planificación . . . 120
10.5.1. Herramienta para «programar en cinco minutos» . . . 120

10.5.2. Círculos de comprensión . . . 120
10.5.3. Aprendizajes para la acción . . . 121
10.6. Recursos para la organización espacio-temporal . . . 121
10.6.1. Trabajo por zonas: propuestas y proyectos personales . . . 122
10.6.2. Estaciones de aprendizaje . . . 122
10.6.3. Pequeños *clústers* . . . 122
10.7. Recursos para el conocimiento del grupo . . . 123
10.7.1. El perfil de aula . . . 123
10.7.2. El porfolio de los talentos. Cuestionarios de intereses . . . 123
10.7.3. El mapa de empatía . . . 123
10.8. Conclusión . . . 124

11. Trabajo colaborativo entre tutora y especialista . . . 125
11.1. Introducción . . . 125
11.2. Fundamentos del trabajo colaborativo . . . 126
11.2.1. Definición de la colaboración . . . 126
11.2.2. ¿Cuáles son las funciones o roles de ambos perfiles? . . . 126
11.2.2.1. Beneficios para el alumnado autista . . . 127
11.2.2.2. Beneficios y retos para el profesorado . . . 128
11.3. Metodologías y estrategias . . . 128
11.3.1. Modelos de co-docencia en el aula inclusiva . . . 128
11.3.2. Modelos metodológicos que facilitan la inclusión . . . 129
11.3.3. Prácticas basadas en la evidencia (PBE) . . . 130
11.4. Áreas de intervención conjunta . . . 131
11.4.1.1. Detección de las barreras . . . 131
11.4.1.2. Evaluación del grupo . . . 131
11.4.1.3. Evaluación del alumno con TEA . . . 132
11.4.2. Organización de la respuesta educativa . . . 133
11.4.3. La importancia de la comunicación . . . 133
11.5. Conclusión . . . 134

12. La atención educativa al alumnado autista: coordinación externa . . . 135
12.1. Introducción . . . 135
12.2. Servicios Sanitarios . . . 137
12.3. Servicios Sociales . . . 138
12.4. Servicios Educativos . . . 138
12.5. Servicios de la comunidad . . . 139
12.6. La familia . . . 140
12.7. Pautas para establecer las coordinaciones interinstitucionales e interprofesionales. ¿Qué debemos tener en cuenta? . . . 141

13. Inteligencia Artificial 144
13.1. Introducción 144
13.2. Dos posibles usos de la IA para la atención educativa del alumnado TEA 145
13.2.1. Uso de chatbots ya creados para distintas finalidades: 145
13.2.1.1. Adecuar actividades o materiales impresos 145
13.2.1.2. Crear materiales 147
13.2.1.3. Realizar consultas sobre conductas no deseadas en el aula 148
13.2.2. Crear chatbots con finalidades propias 150
13.2.2.1. Plataformas recomendadas para crear chatbots 151
13.2.2.2. Pasos para crear tu propio chatbot educativo con documentos 152
13.3. Otros usos 152
13.4. Conclusiones 153

14. Recursos digitales para alumnado con trastorno del espectro autista y cómo emplearlos 154
14.1. Introducción 154
14.2. Proyecto Azahar 154
14.3. Pictoaplicaciones 155
14.4. Sígueme 157
14.5. Otras webs 158
14.6. AsTeRICS Grid 159
14.7. Araword 159
14.8. *Apps* para dispositivos móviles 160
14.9. Conclusión 160

15. Día a día 162
15.1. Ejemplo 1 162
15.1.1. La Acogida 162
15.1.2. El trabajo diario y los rincones 163
15.1.3. Patio y almuerzo 164
15.1.4. Actividades complementarias 164
15.1.5. Especialistas 164
15.1.6. Despedida 164
15.2. Ejemplo 2 165
15.3. Ejemplo 3 167

16. Reflexiones y testimonios 170
16.1. Introducción 170
16.2. De protagonistas 170

16.3. De familias . . . 175
16.4. Del profesorado . . . 177

17. Recursos complementarios para una mejor comprensión del trastorno del espectro autista . . . 180
17.1. Introducción . . . 180
17.2. Recursos audiovisuales . . . 181
17.2.1. Películas . . . 181
17.2.2. Documentales . . . 182
17.2.3. Series . . . 183
17.3. Recursos literarios . . . 184
17.3.1. Libros de divulgación sobre el TEA . . . 184
17.3.2. Autobiografías escritas por mujeres . . . 185
17.3.3. Literatura infantil y juvenil . . . 185
17.4. Otros recursos online . . . 186

18. Conclusión . . . 188

Bibliografía . . . 190

Autismo: ¿Preparamos las aulas?

Guía práctica para transformar el colegio en un contexto inclusivo

En el día a día escolar surgen situaciones que, a simple vista, parecen no tener explicación. Un alumno observa cómo sus compañeros juegan en el recreo, pero no participa. Otro rechaza la merienda. Una actividad que funciona con la mayoría del grupo no consigue despertar el interés de un estudiante concreto. Con frecuencia, tendemos a buscar la respuesta en el alumno. Sin embargo, a veces basta con cambiar la puerta de entrada a la actividad.

Autismo: ¿Preparamos las aulas? nace de este tipo de situaciones reales. A partir de experiencias cotidianas vividas en las aulas, docentes, especialistas, profesionales de asociaciones diversas e investigadores comparten estrategias prácticas para comprender mejor las necesidades del alumnado y transformar los entornos educativos en espacios donde todos puedan participar y aprender.

Lejos de los enfoques exclusivamente teóricos, la obra ofrece ejemplos reales, propuestas de intervención, recursos, videotutoriales y materiales complementarios que facilitan el paso de la reflexión a la acción. Desde la organización de espacios y tiempos hasta el uso de apoyos visuales, los intereses específicos o la estructuración de actividades, cada capítulo muestra cómo pequeñas decisiones pueden generar grandes cambios en la experiencia educativa.

Porque preparar un aula no consiste en cambiar a las personas, sino en construir contextos donde cada una de ellas encuentre su manera de participar, aprender y ser dentro del grupo.

Marcos Pinaque Varela es maestro de Educación Primaria y doctor en Equidad e Innovación Educativa por la Universidad de Santiago de Compostela, donde desarrolló una tesis centrada en el autismo y los materiales curriculares. Su trayectoria profesional e investigadora se sitúa en la intersección entre la escuela y la investigación, con especial interés por el autismo, la neurodiversidad, la inclusión educativa y la transferencia del conocimiento científico a la práctica docente.

Ha participado en publicaciones académicas, capítulos de libro, proyectos de investigación y actividades de formación dirigidas a profesionales de la educación. Sin embargo, considera que gran parte de su aprendizaje procede de la experiencia cotidiana compartida con niños y niñas en las aulas, un espacio desde el que trata de comprender los desafíos reales de la inclusión.

Su trabajo se centra en transformar la evidencia científica en herramientas, estrategias y recursos útiles para el profesorado, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más accesibles, participativos e inclusivos.



Octaedro Editorial