

Sugerencias para promover experiencias positivas de aprendizaje para niños y niñas con TEA





Este material fue posible gracias a la asistencia financiera para una publicación, a la becaria Lic. Carolina Casterá del PRONADIS y al becario Lic. Esteban Sosa del PRONADIS, por parte de la Asociación Uruguayo Japonesa de Cooperación Técnica (AUJCT) con el apoyo de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA).

Autores:

Cecilia Amigo, Carolina Cardozo, Carolina Casterá, Gabriela Garrido, Esteban Sosa, Andrea Yambei. Profesiones de los autores en orden de aparición: Doctora en Medicina-Psiquiatra pediátrica; Licenciada en Psicomotricidad y Estudiante de la Licenciatura en Terapia Ocupacional; Licenciada en Psicomotricidad; Doctora en Medicina-Psiquiatra; Licenciado en Psicología; Educadora Social.

(el orden de aparición de los autores responde a un criterio meramente alfabético)

Colaboradores:

Por el PRONADIS: Valentina Muñoz

Por la Asociación AMPAU-FLORECER: Andrea Crosa, Tania Munches, Giovanna Rodríguez.

Docentes: Inés Melgar, Maria Nella Bacci

Inspectora Nacional de Educación Especial Graciela Riotorto

Dibujo de portada:

Agradecemos a Axel (creador del dibujo) y a su familia por la ilustración realizada y utilizada en el diseño de la portada de este material

Descripción de portada: imagen de niño sentado en una silla, con un cuaderno abierto apoyado en una mesa y un pizarrón en frente.

Parte inferior de portada: logos del MIDES y del PRONADIS, logos de Facultad de Medicina, Unidad Especializada en TEA, Cátedra de Psiquiatría Pediátrica, y de la Carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional

Diseño gráfico e ilustraciones:

Valentina Vaccotti

Para enviar sugerencias, consultas y devoluciones sobre este material, dirigirse a: materialdifusiontea@gmail.com

2019, Uruguay.

Sugerencias para promover experiencias positivas de aprendizaje para niños y niñas con TEA

Contenido

Introducción	1
Conceptualización sobre los trastornos del espectro autista	4
Conceptualización sobre discapacidad	11
Sugerencias para promover experiencias positivas de aprendizaje	15
Orientaciones para el conocimiento del niño/a	16
Motivación	19
Sensorialidad	22
Aspectos a considerar para la selección de los materiales	26
Comunicación e Interacción Social	27
Pictogramas y Agendas Visuales	30
Organización / Estructuración del espacio físico	34
Funciones Ejecutivas	38
Reducción de conductas inapropiadas	44
Consideraciones sobre las conductas repetitivas	49
Juego	50
Sensibilización	57
Recursos	59
Anexos	65
Bibliografía Consultada	73

Introducción

Este material surge a raíz de un llamado a publicaciones realizado por la Asociación Uruguayo Japonesa de Cooperación Técnica (AUJCT) y por la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA-por sus siglas en inglés) a fines del año 2018, el cual estuvo dirigido a ex becarios del Programa de Co-Creación de Conocimientos de JICA. Esta instancia se presenta como una oportunidad para capitalizar el conocimiento adquirido durante la estancia en Japón y, al mismo tiempo, oficiar como una plataforma heurística de un acumulado de conocimientos y experiencias de diversos actores que están involucrados en este campo: familiares, docentes y técnicos.

El enfoque de esta publicación es acercar una mirada basada en las potencialidades y necesidades individuales de un niño/a con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se enfatiza en brindar estrategias de apoyo para favorecer y acompañar procesos de aprendizaje en entornos diversos.

Este material pretende poner a disposición herramientas que procuren contribuir favorablemente en la construcción de procesos orientados hacia la inclusión social. De esta manera, estas pueden ser usadas por actores del entorno social y educativo del niño/a, involucrando a todas aquellas figuras vinculadas a dichos entornos como lo son: docentes, familiares, allegados, distintos profesionales, entre otros.

Si bien el sistema educativo en su conjunto avanza hacia un sistema inclusivo, aún persisten dificultades en estos procesos para niños/as que se encuentran en situación de discapacidad y particularmente para niños/as con TEA. Queda, pues, un largo camino por recorrer y el presente material procura ser un aporte favorable en este sentido.

Si bien este material ha sido pensado inicialmente para el trabajo con niños/as con TEA, cabe mencionar que las estrategias planteadas pueden ser beneficiosas para otros niños/as y podrán emplearse en modalidad grupal o individual.

El presente documento constituye un material de difusión que toma aportes de variedad de autores y modelos de intervención, sin pretender abarcar la totalidad de conocimientos y evidencias en la temática. Asimismo, no busca ser de ninguna forma un sustituto de las intervenciones profesionales de cada disciplina. Por el contrario, busca apoyarlas y reforzarlas, abordando elementos que han sido escogidos a partir de la experiencia de los participantes. La selección de los aspectos abordados se desprende de los principales desafíos que encuentran cotidianamente los niños/as con TEA, sus familiares, los docentes y técnicos.

Esperamos que esta publicación pueda oficiar como insumo para propuestas de esta índole, profundizando en este ámbito u orientadas a otros escenarios de la vida infantil, así como también a otros períodos del ciclo vital.

La metodología de trabajo utilizada ha sido la lectura y consulta bibliográfica de materiales de producción nacional e internacional y la realización de entrevistas a maestras y familiares de niños/as con TEA.

Conceptualización sobre los trastornos del espectro autista

La conceptualización del autismo ha ido modificándose y evolucionando desde las primeras descripciones realizadas por Leo Kanner en el año 1943. Se ha utilizado diferente terminología para hacer referencia a esta condición, pasando por los términos “trastorno profundo del desarrollo” y “trastorno generalizado del desarrollo”. Es de jerarquizar el aporte de Lorna Wing en cuanto al concepto del autismo como un **espectro**, que alude a la **diversidad de la presentación, con diferente profundidad de la sintomatología**, pero que tiene un núcleo de dificultad común. En la actualidad, ese concepto es tomado por las clasificaciones internacionales actuales, en las que se utiliza el término Trastorno del Espectro Autista. Dentro de esta entidad se contemplan **distintos niveles de severidad en función de los apoyos requeridos**.

Los trastornos del espectro del autismo (TEA) son complejos trastornos del neurodesarrollo que se definen en función de determinados patrones comportamentales. Sus características esenciales están dadas por la afectación en dos dominios:

- déficit persistente en la comunicación e interacción social, y
- patrones restringidos, repetitivos, de conductas e intereses o actividades. Dentro de este último componente, se incluyen también las particularidades del procesamiento sensorial.

Por definición, estas anomalías deben estar presentes desde la infancia temprana y limitar el funcionamiento cotidiano. Pueden, sin embargo, no hacerse totalmente manifiestas hasta que las demandas superen las capacidades del individuo.

Dado que los TEA implican una importante diversidad dentro de un núcleo de dificultad común, **cada caso tendrá una presentación singular** que lo distinguirá de otro. Estas diferencias se dan tanto en el modo de inicio de la sintomatología, la entidad de la afectación de cada una de las áreas, la comorbilidad con otras condiciones asociadas (déficits cognitivos, enfermedades genéticas, trastornos del lenguaje, entre otros). Los TEA desafían la generalización.

Áreas de dificultad:

A. Lenguaje:

Puede haber ausencia o presencia de lenguaje. De estar presente, puede o no ser comunicativo. El lenguaje puede consistir en palabras aisladas, frases simples, hasta lenguaje con uso de vocablos poco frecuentes y estructuras gramaticales complejas en casos menos severos. Puede haber afectación de la entonación (prosodia). Es frecuente el uso de lenguaje repetitivo.

Es importante considerar que la comprensión suele estar afectada, y ser menor a la esperable para su edad. Por este motivo, es importante utilizar lenguaje sencillo para comunicarse, que consista en frases cortas y simples, acompañadas de gestos y expresiones faciales claras. En cuadros de menor severidad puede verse afectada la comprensión de lenguaje figurado, chistes o dobles sentidos, por lo cual deben evitarse al establecer comunicación.

B. Comunicación social:

Implica dificultades en el uso de la mirada, gestos, expresiones faciales, comprensión de convenciones sociales y establecimiento de relaciones interpersonales.

Es frecuente que el uso de la mirada para regular la interacción social esté afectado, y esta sea escasamente dirigida al rostro del interlocutor. Suele haber un uso reducido de gestos de distinto tipo, incluida la ausencia de señalamiento con dedo índice en los casos más severos, lo que lleva a utilizar otros modos de comunicación tales como tomar la mano de otro y guiarla hacia un objeto. También se hallan reducidas las expresiones faciales.

La capacidad para “decodificar” intenciones sociales se halla comprometida. Presentan dificultad en comprender gestos, expresiones, sentimientos e intenciones de otros. Esta forma diferente de percibir a los otros influye decisivamente en el establecimiento de vínculos con otros.

La intención de establecer contacto con otros es variable. Se pueden distinguir:

1. Un grupo que manifiesta muy escasa intención de socializar con otras personas y tiende a aislarse. Es difícil captar su atención y generar momentos de intercambio compartido. No se comunican o lo hacen muy poco, frente a necesidades o actividades de gran motivación.

2. Un grupo intermedio que tiende a buscar mayor intercambio, pero especialmente, para buscar ayuda o satisfacer necesidades o demandas propias. Presentan una actitud más bien pasiva para establecer vínculos con otros.

3. Un tercer grupo que presenta intención de socializar, pero carece de las herramientas y habilidades para hacerlo de la forma habitual, por lo cual el contacto puede ser extraño o inapropiado. Por lo general, los intercambios no tienen el ida y vuelta habitual en los diálogos, les resulta difícil tomar la perspectiva del otro, tienden a hablar fundamentalmente de sus intereses, o no mostrar gran interés en las temáticas planteadas por el otro interlocutor. Les resulta difícil brindar información relevante para el otro.

C. Conductas e intereses restringidos y repetitivos.

Los elementos repetitivos son también variables en su intensidad. Pueden estar presentes en distintos dominios:

1. Lenguaje: utilizando ecolalias (lenguaje repetido de forma inmediata) o metalalias (lenguaje repetido de forma diferida) o lenguaje más repetitivo de lo usual. Se debe tener en cuenta que el lenguaje, a pesar de ser repetitivo, puede tener un valor de comunicación.

2. Movimientos repetitivos sin una finalidad aparente, llamados estereotipias motoras (aleteo, movimientos repetitivos de dedos, balanceo de cuerpo, entre otros). Las estereotipias motoras pueden aumentar o darse especialmente en momentos de alegría o placer o como conductas de autoestimulación que favorecen la calma (balanceo, giro).

3. Juego repetitivo, rígido, con escaso componente simbólico e imaginativo. (Ver apartado de Juego)

4. Dificultad con las transiciones de una actividad a otra

5. Inflexibilidad frente a cambios en general (cambios de rutina, imprevistos, intentar introducir cambios en una actividad, etc.).

6. Adherencia a rituales o rutinas específicas.

La inflexibilidad es, también, variable y puede interferir marcadamente con la vida de una persona con TEA. Puede generar comportamientos disruptivos (rabieta, crisis, conductas agresivas) o gran incomodidad para el individuo. Es importante poder anticipar las tareas y rutinas, de preferencia utilizando, también, claves visuales.

D. Particularidades a nivel de la sensorialidad

Si bien este aspecto es reconocido desde hace ya mucho tiempo, fue incorporado por las clasificaciones diagnósticas a la sintomatología vinculada al autismo de forma reciente.

Esto implica una forma particular de procesar la información que proviene de los distintos sentidos, lo que puede estar afectado en más (hipersensibilidad) o en menos (hiposensibilidad), dando lugar a una respuesta aumentada o disminuida a determinadas sensaciones.

Se pueden ver afectados todos los sentidos:

- Olfato
- Tacto
- Vista
- Gusto
- Audición
- Sistema vestibular (vinculado al equilibrio)
- Propioceptivo

El reconocimiento de estas características de hipo o hipersensibilidad y la adaptación del ambiente a estas resulta fundamental para poder mejorar la calidad de vida de las personas con trastornos del espectro autista. El percibir de forma excesiva algunos estímulos puede causar gran molestia. Asimismo, el percibir poco a otros, puede llevar a tender a la búsqueda de mayor estimulación y causar conductas extrañas o inapropiadas. De ser posible, es importante anticiparse a las sensaciones que le pueden generar malestar para evitarlas.

Se puede encontrar:

- Sensibilidad aumentada o disminuida al dolor.
- Sensibilidad aumentada o disminuida a estímulos sonoros (pueden tener que taparse los oídos frente a sonidos fuertes o percibir sonidos escasamente perceptibles).
- Preferencia por determinadas texturas para alimentarse y rechazo a otras.
- Molestia con sensaciones en la piel tales como etiquetas, costuras, pinturas de actividades plásticas, etc.
- Exploración visual atípica de objetos (p. ej. mirar objetos por el rabillo del ojo)
- Quedar fijado mirando brillos o luces particulares.

- Preferencia por estar en superficies firmes, tendencia a acostarse en el suelo.
- Molestia frente a contacto físico.

E. Habilidades especiales

Es frecuente que las personas con TEA posean especial habilidad para algunas tareas o que manejen mucha y muy precisa información sobre algunas temáticas. Presentan fortalezas en las habilidades que implican identificar patrones y secuencias, y suelen poseer muy buena memoria visual.

Existe una gran diversidad de habilidades especiales, en distintas áreas, en personas con TEA, que es importante, conocer, reconocer y desarrollar.

G. Potencial cognitivo

Si bien la asociación de TEA con déficit intelectual es frecuente, esta no es la regla. Al igual que en las otras áreas, la inteligencia puede ser normal o, de forma excepcional, superior a la norma.

¿Cuándo y cómo es posible identificar los síntomas de autismo?

Los signos tempranos de alteraciones en el desarrollo son, por lo general, identificados por los padres. Cerca de la mitad de estos reportan problemas durante el primer año de vida. Los estudios muestran que hasta los seis meses las trayectorias del desarrollo no difieren entre niños/as sin TEA y niños/as que posteriormente desarrollarán TEA. Las dificultades específicas del autismo son usualmente apreciadas alrededor del año y medio de vida. Los médicos pediatras, mediante la vigilancia del desarrollo, así como los docentes, quienes desempeñan un rol privilegiado en su posibilidad de observar las trayectorias del desarrollo de sus alumnos, contribuyen en gran medida en la detección de dificultades que motiven una evaluación más exhaustiva.

Los signos de alerta para el diagnóstico de TEA son:

1. Falta de señalamiento a los doce meses
2. Ausencia de balbuceo antes de los doce meses
3. Falta de sonrisa social (sonrisa frente al rostro de otro) a los seis meses
4. Pérdida de lenguaje o habilidades sociales a cualquier edad (usualmente alrededor del año y medio, dos años)

Los signos tempranos de TEA, que emergen entre los 12 y 24 meses, se describen en la tabla adjunta. Es importante considerar que inicialmente su valor predictivo es bajo, es decir, que a edades tempranas es frecuente que se solapen los síntomas con otros cuadros que afectan el neurodesarrollo, tales como trastorno del lenguaje o retrasos del desarrollo. Ante la presencia de alguno de ellos, es necesario implementar una consulta con especialista.

Signos de TEA que emergen entre los 12 y 24 meses.

Déficits y retrasos en el inicio de la atención conjunta.
Respuesta al nombre descendida.
Imitación descendida.
Retrasos en comunicación verbal y no verbal.
Retraso motor.
Elevada frecuencia de conductas repetitivas.
Exploración visomotora de objetos atípica.
Características temperamentales extremas.
Flexibilidad descendida en “desligar” la atención visual.

Conceptualización sobre discapacidad

A lo largo del tiempo se le han otorgado diferentes significados al concepto de discapacidad, de acuerdo a los distintos contextos sociales, culturales, políticos y económicos. Estas miradas han llevado a la conformación de diferentes visiones de lo que engloba el concepto.

Históricamente, ha estado asociada a concepciones estigmatizantes, donde se pensaba a la persona desde el déficit, desde lo que el sujeto no puede hacer.

En los últimos tiempos, el modelo social se presenta con una nueva perspectiva, como un paradigma basado en los derechos humanos. Se comienza a comprender que las sociedades se enriquecen por la diversidad de las personas que las componen, por lo que la discapacidad pasa a tener que ver, ya no con el individuo, sino con una construcción social, con causas de índole social. Asumen especial relevancia la dignidad humana, el valor y respeto por lo diverso, la igualdad de oportunidades, la libertad y los principios de autonomía personal, la accesibilidad universal, entre otros. Las barreras en la participación e inclusión en los diversos escenarios de la vida llevarán a las personas con discapacidad a circunstancias de desigualdad para su contribución en la sociedad.

A pesar de este entendimiento, con frecuencia se encuentra que los entornos están diseñados —desde lo urbanístico, lo comunicacional y otros aspectos que hacen al ambiente cotidiano— para un tipo de funcionamiento psicofísico estándar. Todas aquellas personas que no cumplan con la norma, se verán restringidas en su participación social.

La discapacidad está entonces configurada, tal como lo establece la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, p.2) en: *“la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”*.

Es tarea de todos y todas lograr una sociedad inclusiva, en la cual se respeten y valoren las diferentes formas de ser y estar en el mundo. Para ello, se debe comenzar identificando las barreras que limitan o impiden la participación. Dentro de las barreras sociales, la **actitud** ante la diversidad es muy importante. Las barreras actitudinales son las más complejas de deconstruir pero, a la vez, son las que dependen mayormente de nosotros y, por ende, son las que tenemos mayor poder de suprimir.

En este cambio de paradigma, es necesario comenzar a pensar en conceptos como el de “diseño universal”¹, donde los entornos y productos se piensan y construyen desde una perspectiva que aloja a estos funcionamientos diversos. A la vez, es preciso pensar en apoyos para reducir el desfasaje que puede generarse *“entre las capacidades y habilidades que tiene una persona y las que requeriría para funcionar en su comunidad y para llevar una vida más cercana a sus preferencias y a sus opciones”* (Fundación Eguía-Careaga, 2011, p.18). En esta línea es necesario pensar los entornos sociales y educativos, tomando en cuenta la perspectiva de diseño universal, las necesidades de apoyos y “ajustes razonables”² para promover procesos de participación e inclusión exitosos.

Los entornos de aprendizaje se extienden a escenarios tales como: los centros educativos, las aulas comunitarias, el hogar, la casa de un familiar, un vecino/a, un amigo/a, entre otros, por lo que es necesario pensar el acompañamiento del niño/a en diversos contextos, respondiendo con apoyos personalizados y en entornos sociales de aprendizaje.

Cuando se piensa en la implementación de apoyos en los entornos educativos es necesario pensar en procesos, más que en resultados, y en logros vinculados al

¹ El término Diseño Universal fue acuñado por Ronald L. Mace, arquitecto estadounidense. Este diseño busca idear productos y entornos para su utilidad por el mayor número de personas y con el máximo grado posible de uso, sin requerir un diseño especializado o adaptaciones (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014). Contempla, para ello, la diversidad de habilidades y características de las personas para que pueden ser universalmente utilizables (Suárez, 2017). La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) puntúa en su importancia y, en términos de conceptualización, lo extiende al diseño de programas y servicios. Junto a un equipo conformado por arquitectos, ingenieros, diseñadores industriales y medioambientales, Mace desarrolla, además, siete principios del diseño universal.

² La CDPD (2006) refiere los ajustes razonables como todas aquellas modificaciones y adaptaciones requeridas y adecuadas, que no impongan una carga desproporcionada o indebida. Con estos se busca garantizar a las personas con discapacidad el goce de los derechos humanos y libertades fundamentales, en igualdad de condiciones con los demás individuos.

funcionamiento de cada niño/a y al aprendizaje de competencias para la vida, partiendo de intereses, necesidades, experiencias y potencialidades individuales. Desde esta perspectiva es necesario que los planteamientos didácticos reconozcan la singularidad y diversidad de los niños/as, promoviendo contextos y estrategias que acojan la diferencia en los procesos de aprendizaje, proveyendo recursos para aprender desde la diversidad (Alba, 2012). La estrategia de Planificación Centrada en la Persona (PCP) tiene que ver justamente con establecer objetivos y estrategias de apoyo ajustados a cada niño/a, ya que el derecho a la educación no se satisface únicamente garantizando el acceso a las instituciones educativas formales o informales, sino que se hace necesario realizar una serie de cambios y adoptar diferentes medidas para que todos los niños/as puedan acceder a una educación de calidad. Con esta perspectiva, deben adecuarse, adaptarse y desarrollarse estrategias, dispositivos y apoyos.

En este sentido, la educación inclusiva no se limita a la integración de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad al sistema de educación general, sino que supone la adopción de un conjunto de medidas y ajustes que posibiliten su efectiva educación. Esto implica que se deben realizar los ajustes necesarios para garantizar la inclusión educativa.

Desde esta mirada, el no acceso a la educación o su acceso en condiciones de menor calidad y desigualdad implica un déficit en cuanto a la posibilidad de participación en todos los ámbitos de la sociedad.

Es menester continuar avanzando en esta área, contribuyendo y aportando desde la diversidad de conocimientos y acumulados, a fin de aproximarnos al logro de un sistema educativo inclusivo y de calidad para todos y todas.

Sugerencias para promover experiencias positivas de aprendizaje

A continuación se describen actividades y ejemplos basados en los aspectos mencionados en el recuadro que figura consecutivamente. Estos ítems han sido considerados claves por las personas consultadas para la realización de esta publicación: familiares de personas con TEA, docentes y técnicos que poseen experiencia en el trabajo con niños/as con TEA.

Orientaciones para el conocimiento del niño/a
Motivación
Sensorialidad
Aspectos a considerar para la selección de los materiales
Comunicación e interacción social
Pictogramas y agendas visuales
Organización/Estructuración del espacio
Funciones ejecutivas
Reducción de conductas inapropiadas
Consideraciones sobre las conductas repetitivas/comportamientos restringidos y repetitivos
Juego
Sensibilización

Se pretende brindar ideas prácticas orientativas a las personas que acompañan a niños/as con TEA en situaciones de aprendizajes enmarcadas en entornos diversos. Su uso y las variantes que puedan idearse a partir de estas estarán sujetos a la individualidad de cada niño/a y a la comprensión de sus necesidades en cada situación y contexto específico.

Orientaciones para el conocimiento del niño/a

Por qué: el conocimiento de las características del niño/a orienta la acción del otro en experiencias de intercambio en distintas situaciones de aprendizaje tales como: el juego, actividades de la vida diaria, de contenido social, académico. Constituye, además, un insumo relevante para idear un plan individualizado de trabajo para cada niño/a.

“Mapeo”

Herramienta que puede utilizarse para recopilar información sobre el niño/a a partir de diversas fuentes. Se realiza a partir de la observación del niño/a en diferentes situaciones, junto a la información aportada por él, sus familiares y/u otras personas cercanas. Para recabarla se pueden utilizar diferentes modalidades, técnicas y estrategias, pudiendo integrarse la información aportada por los técnicos y la aplicación de pruebas estandarizadas (si las hubiera).

Mapeo =

Información aportada por entorno social +

observación del niño/a (en diferentes situaciones)³ +

aplicación de **pruebas estandarizadas** (si las hubiera)

A continuación se describe un ejemplo de una actividad que puede ser realizada en conjunto con el niño/a, para ir identificando junto a él datos relevantes relativos a sus intereses y motivaciones, y asignando dibujos en función de sus respuestas.

Puede ser de ayuda utilizar objetos, dibujos o fotos para mostrarle al niño/a, para que de este modo, vaya asignándole las caras en función de sus intereses.

³ Observación del niño/a en distintos contextos (dentro del aula, en el recreo, en talleres, en su hogar, en cumpleaños u otros eventos, en la plaza, entre otros sitios); de ser posible, es necesario realizarlo en reiteradas oportunidades, distintos momentos o en forma continua. Esto posibilitará conocerlo más y monitorear su proceso, pudiendo identificarse cambios en el niño/a que orienten ajustes en las propuestas educativas en respuesta a sus necesidades individuales de apoyo.



**COSAS QUE
LE GUSTAN**



**COSAS QUE NO SON
DE SU AGRADO**



**COSAS QUE LE SON
INDIFERENTES**



**DESEOS A
CORTO PLAZO**



**DESEOS A
LARGO PLAZO ⁴**

Esta actividad nos puede proporcionar información relevante a ser integrada junto a lo recabado por las otras vías mencionadas, consiguiendo elaborarse un mapeo personal a cada niño/a.

Comunicación con la familia

Será un elemento fundamental en el conocimiento del niño/a y para acceder a la información de los cambios que vaya presentando, la comunicación cotidiana y fluida con los familiares del niño/a, ya que quienes poseen mejor conocimiento del niño/a son sus referentes adultos cercanos.

Es importante que quienes están en contacto con el niño/a en diversos contextos de aprendizaje puedan recibir información por parte de los referentes familiares, pero también que ellos puedan recibir información por parte de quienes están en contacto con el niño/a, ya que también poseen conocimiento sobre preferencias y situaciones que molesten al niño/a.

La estrategia de comunicación será definida en función de cada situación particular, pudiendo ser la utilización de un cuaderno de comunicados, una herramienta para ello (facilita las comunicaciones diarias o muy periódicas, ya que informaciones mínimas de sucesos cotidianos podrán ser muy importantes a tener en cuenta para el desarrollo de las actividades).

Por ejemplo, ante alguna duda sobre cómo incluir al niño/a en determinada actividad, se sugiere preguntar con anticipación a los referentes familiares sobre cuál es su opinión acerca de la mejor manera de llevar adelante la misma. También será imprescindible informar y comunicarse con la familia cuando se realicen cambios significativos con respecto a la inclusión del niño/a en el espacio en que se encuentre.

Recursos:

Anexo 1

⁴ Toda esta información se puede recabar del niño/a y de los referentes



Descripción imágenes: 1) Niño jugando con un juguete del personaje Pikachu, de Pokémon mientras la maestra lo observa; 2) Maestra elaborando ejercicios de suma y multiplicación utilizando dibujos de Pikachu; 3) Maestra y niño trabajando con esa creación; 4) Otros niños/as junto a él, ubicados a su alrededor, mirando lo que hace.

Motivación

Por qué: la información recabada a través del “Mapeo”, brinda insumos para identificar factores potenciadores del aprendizaje. La identificación e integración de los intereses del niño/a, sus habilidades, fortalezas, así como tener en cuenta lo que le provoca malestar y desagrado, son necesarias para favorecer experiencias positivas de aprendizaje. Asimismo, el acercamiento al mundo cotidiano del niño/a permite abordar contenidos de tipo académico, como también de otra índole (relacionamiento interpersonal, autonomía, etc.).

Ejemplo 1:

Si una de las comidas que más le gusta al niño/a es la manzana, se pueden entonces utilizar elementos que contengan esta fruta o que estén dentro de esta categoría de alimentos, para captar su atención, contabilizar y realizar otras operaciones matemáticas, clasificar, entre otros. En niños/as con mayor necesidad de apoyo, por ejemplo, utilizar una manzana para que pueda explorar características tales como el sabor, olor, textura, peso, tamaño, pudiéndose también extender este aprendizaje hacia otros objetos más allá de su interés inicial.

Ejemplo 2:

Una actividad que disfruta hacer M. es ir al almacén cercano a su casa, siendo el almacenero una persona de su entorno social cotidiano. Esta información puede ser tomada en cuenta en algunas propuestas para plantearle al niño/a. En esta oportunidad, se cita un ejemplo contenido en el planteamiento de un problema matemático: “necesitaremos comprar en el almacén de F. una caja de jugo, dos manzanas y un bombón. Si el jugo sale “x”, las manzanas “y” y el bombón “z”, ¿cuánto dinero gastarás al sumar todo?”



Ejemplo 3:

Si a un niño/a le interesan los dinosaurios, se podría:

- Captar y centrar la atención en el objeto de interés usando diferentes recursos: presentar un juguete, describirlo, contar algo de este, comentar sus características (color, tamaño), preferencias, acciones, exacerbando expresiones con el tono de voz, la mímica, los gestos, animando y personificando el objeto.
- Durante la presentación y posterior utilización de ese juguete, generar pausas y momentos de espera, dando lugar a la emergencia de una señal o respuesta por parte del niño/a: una mirada, un movimiento, un sonido, una vocalización, un gesto de señalamiento, una palabra. Esto busca promover la creación de turnos, marco de las interacciones sociales.
- Puesta en escena del objeto animado y los cambios de intensidad, introduciendo variaciones en la velocidad, dirección, en el movimiento del objeto. Estas variaciones procuran promover y/o aumentar la expectativa, la atención sostenida, incrementar respuestas e intercambios por parte del niño/a.
- Introducción de dinámicas que promuevan intercambios con otras personas que se encuentran en el lugar. Por ejemplo: proponer llevarle el juguete a un compañero y entregárselo, llevando a que de esta manera logre cumplir una orden sencilla y, a la vez, interactuar intermediado por un objeto.

Con un niño/a con menor necesidad de apoyo se podrían utilizar estrategias tales como:

- Proponer la creación de un cuento o parte de una historia con dinosaurios, ilustraciones para el cuento, palabras o frases que narren lo que expresan las diferentes imágenes, pudiendo también ser incluido como parte de una propuesta grupal (trabajo en desarrollo de lenguaje escrito). Además, se sugiere escribir palabras u oraciones relacionadas.
- Contar a los demás lo que sabe de ellos, su contexto histórico y geográfico, promueve la socialización, a la vez que puede ampliarse y complejizarse la información manejada al comienzo.
- Historia de los dinosaurios (trabajo en Historia)

- Distribución geográfica de las distintas especies (trabajo en Geografía)
- Animar a buscar más contenidos relacionados con la temática (libros, revistas, documentales, búsqueda en internet); se puede enriquecer la información con aportes de los distintos compañeros/as, haciendo de esta una producción colectiva.
- Propuestas de ejercicios a resolver que integren estos animales y/o elementos de su contexto (trabajo en contabilización y diversas operaciones matemáticas).
- Agrupaciones por clase, por tamaño, por lo que comen (herbívoros, carnívoros): (trabajo en categorización y clasificación).

A través de estos ejemplos, se puede visualizar cómo un interés inicial puede cumplir un rol disparador para profundizar en diversos contenidos académicos y, a su vez, dar apertura al abordaje de nuevos contenidos como ser: otros periodos de la historia (inmediatamente anteriores, inmediatamente posteriores), nuevas ubicaciones geográficas, otras agrupaciones/clasificaciones, entre otras. De esta manera, las propuestas que contienen intereses o temáticas de dominio del niño/a pueden potenciar el aprendizaje, ampliando los contenidos académicos y eventualmente las áreas de interés. Pueden oficiar, entonces, como trampolín para nuevas situaciones de aprendizaje.

Así como se pueden integrar los intereses del niño/a, pueden también realizarse propuestas a partir de sus habilidades. Es, por tanto, relevante conocer sus destrezas y logros, pudiendo funcionar como un incentivador para la implicancia del niño en una tarea, un impulsor para el perfeccionamiento y/o adquisición de nuevas habilidades.

Recurso:

<https://www.youtube.com/watch?v=fCoBk1tWYEg>

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción: “Academia de especialistas” (2012) muestra, de una manera amena y divertida, las habilidades que pueden tener niños/as con TEA y que no siempre se comprenden cuando se ven desde fuera.

Sensorialidad

Por qué: es importante prestar atención a las reacciones y conductas del niño/a ante los diversos estímulos, tanto internos como externos (auditivos, visuales, gustativos, olfativos⁵, táctiles, propioceptivos, vestibulares). A partir de la integración sensorial de estos estímulos es que puede responder, de manera más o menos eficaz, a las demandas del entorno. Este conocimiento permite adaptar las condiciones ambientales para facilitar su participación en entornos diversos.

Lo sensorial implica la recepción, el procesamiento, la integración y la respuesta al estímulo presentado. Es relevante integrar la información aportada por el entorno social del niño/a en relación a sus preferencias sobre las características de los materiales, sus propiedades físicas y estructurales, como ser: la temperatura, rugosidad, forma, tamaño, entre otros. También es importante conocer el grado de aceptación y disfrute del contacto corporal, las presiones (sin, con mediadores), la estimulación laberíntica (giros, balanceos), experiencias de equilibrio-desequilibrio (saltos, caídas sobre superficies blandas), los ritmos, la música, luminosidad del ambiente, entre otros.

Propioceptivos y vestibulares

La propiocepción brinda información acerca de la posición de los músculos y articulaciones, mientras que el sistema vestibular permite detectar el movimiento. A través de estos datos es que se puede ajustar la posición del cuerpo y la postura para la realización de distintas actividades, tales como sostener un objeto, desplazarnos regulando la velocidad y la distancia que debemos tomar de los objetos y personas que se encuentran en el entorno, entre otros.

Algunos niños/as requieren de mayor cantidad de movimiento para poder obtener esta información, siendo, por tanto, muy difícil para ellos mantenerse sentados. Para facilitar este proceso se pueden realizar algunas modificaciones de bajo costo en el mobiliario del salón, como ser:

- Uso de banda elástica entre las patas de la silla, para que apoye sus pies y pueda moverlos, ejerciendo cierta presión.

⁵ Vinculado a lo olfativo, si bien es frecuente que los niños con TEA huelan objetos, generalmente no interfiere con su desempeño cotidiano.

- Uso de pelotas semi desinfladas en la silla, de manera que le permita al niño/a moverse aún estando sentado.
- Uso de pelotas en las patas de las sillas, permitiendo cierto desplazamiento.

Por el contrario, otros niño/a pueden mostrarse particularmente temerosos ante situaciones que involucren movimiento o desequilibrios. Es sumamente importante respetar sus preferencias y brindarles seguridad.

Táctil

Considerar, en primera instancia, la reacción del niño/a ante el contacto con el otro, teniendo en cuenta que en este aspecto influyen, además, particularidades vinculadas a la interacción. A la vez, explorar su reacción ante diversas texturas, las cuales orientarán la selección de materiales que se le presenten, así como las estrategias para el acercamiento gradual hacia aquellas que le provocan displacer.



Ejemplo:

Enseñanza de las letras: dibujar las letras en el cuerpo con los dedos, juegos con las letras en el suelo; dibujar las letras en la arena o en materiales con otras texturas (por ejemplo: letras en masa, en goma eva texturada, en lija, entre otros).

Auditivos

Con frecuencia los niños/as con TEA manifiestan desagrado frente a estímulos auditivos fuertes. Es importante modular este tipo de estímulos, considerando la ubicación del espacio físico en el que se encuentra el niño/a (si tiene ventanas a la calle o al patio), los sonidos que llegan, los tonos de voz que se utilizan y aquellos aparatos eléctricos que estén presentes en dicho espacio (radio, televisor, etc.), así como aquellos que suceden en forma puntual (timbre de la puerta, del recreo, etc.). Del mismo modo, resulta fundamental considerar estos aspectos al momento de realizar actividades fuera del hogar (escuela, plaza, shopping, entre otros), así como también en el desplazamiento (por ejemplo, en la utilización del ómnibus).



Ejemplos:

- Utilizar auriculares para situaciones puntuales, siempre considerando la opinión de la familia.
- Uso de protectores en las patas de las sillas para disminuir los ruidos producidos al moverse o desplazarse.

En otros niños/as la música puede considerarse una vía privilegiada de comunicación, y se puede utilizar como herramienta para favorecer la organización temporal, con canciones relacionadas a las rutinas (como la música de Villazul, o melodías cortas con distintos tonos de voz, creadas por el adulto). También se pueden utilizar como mediadores para la transición de una actividad a otra: “cuando termine esta canción todos vamos a guardar”, “nos vamos a sentar”, por ejemplo.

Gustativos

Los niños/as con TEA pueden presentar dificultades en torno a la alimentación, mostrándose selectivos. Además del sabor, en esta selección participan otros factores como ser el color, la textura, la consistencia, la temperatura, entre otros. Esta preferencia puede darse, además de por factores sensoriales, por otros vinculados a los intereses restringidos característicos.

Recursos:

https://www.youtube.com/watch?v=_kFI3-XfjnY

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción: para ampliar información puede consultar el link referido. Encontrará un video con una breve reseña del concepto de integración sensorial.

<https://www.youtube.com/watch?v=n3z15G-A8-U&list=PLHHN0alsMQOZToXo9pa5nkaRlmp3IxCTV>

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción: : videos con canciones de Villazul. Constituye una herramienta musical dirigida a familiares de niños con TEA que facilita el aprendizaje de actividades de la vida cotidiana y contribuye en su concientización. Puede ser usado, también, por cualquier niño/a y adulto (educador, maestro, terapeuta, etc).

Los temas están pensados para que los referentes familiares disfruten de la música y puedan aprenderlos, integrándolos a la rutina diaria del niño/a sin necesidad de reproducir la canción.

Para conocer más, dirigirse a:

<https://www.sinapuro.com.uy/single-post/2016/03/09/M%C3%BAsica-para-Aprender>

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción: reseña sobre la creación de Villazul.



1



2

Descripción imágenes:

1) Niña jugando alegremente con la arena mientras la maestra la está observando.

2) Manos de la maestra haciendo una lista de actividades con el uso de arena y otras texturas, con algunas de ellas a su lado.

Aspectos a considerar para la selección de los materiales



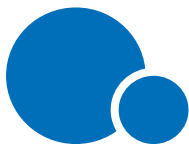
Resistencia



Textura



Color



Tamaño



Forma



Consistencia

Se sugiere tener en cuenta las características de los materiales y objetos con los cuales se trabajará al momento de seleccionarlos, tales como su resistencia, textura, color, tamaño, forma, consistencia. Es necesario para esto, identificar y atender el grado de aceptación del niño/a y aspectos ligados a la seguridad, tales como la resistencia del material a los golpes y caídas, formas exentas de puntas, y la consistencia preferiblemente blanda (símil goma o goma eva, por ejemplo), con motivo de mitigar situaciones de riesgo que eventualmente puedan suceder. Considerando estos elementos, la selección del material u objeto específico quedará sujeto a la individualidad de cada niño/a en un momento y contexto específico (actividad, lugar, entre otros), debiendo priorizarse la utilización de objetos de uso cotidiano de forma adaptada.

Ejemplos: cubiertos, cepillos de dientes, peines, lápices con engrosadores en el mango (especialmente para niños/as con dificultades en la prensión) que pueden ser de material liviano (polifon) o pesado (metal), con diversas texturas (con masa lavable, se le puede añadir semillas, goma eva). Pinturas con aromas que pueden ser asociados al color (amarillo-esencia de limón), particularmente para aquellos niños/as en los que prima el reconocimiento de los objetos por lo olfativo. Dactilotextura, dactilorelieve, arena cinética, especialmente para niños/as que requieren mayor información desde lo táctil.

Descripción imágenes:

Íconos que representan conceptos: puño cerrado que indica resistencia, mano abierta que indica textura, tres puntos de diferente color que indica color, un círculo grande y otro círculo pequeño que indica tamaño, tres formas geométricas diferentes que indican forma, una mano abierta sobre la cual cae una gota que indica consistencia

Comunicación e Interacción Social

Por qué: como fue referido en la caracterización de los niños/as con TEA, existe una dificultad en la decodificación del lenguaje no verbal (expresiones faciales, tonos de voz), así como el sentido del lenguaje figurado y, además, con frecuencia, la comprensión del lenguaje está también afectada.

- Dependiendo del nivel de necesidades de apoyo del niño/a, es necesario considerar la utilización de mensajes concretos, usando lenguaje sencillo y claro, pudiendo ser útil reducir la cantidad de palabras que se utilizan usualmente en los diálogos. En la elección del vocabulario, al principio se podría optar por palabras conocidas para el niño/a y luego, si fuera posible, ir integrando nuevas. Si es oportuno, acompañar con señalamiento y pictogramas. La exacerbación en las expresiones faciales, gestuales y entonación favorecen la comprensión del mensaje.
- Favoreciendo la socialización y el trabajo en grupo, es importante verbalizar (hacer explícitas) las normas sociales o de convivencia en pasos sencillos y concretos: hacer explícito cómo acercarse a los demás, cómo saludar, qué decir y qué no, cómo despedirse, cuándo decir gracias, etc. Se puede reforzar este aprendizaje con el uso de pictogramas (acompañando la verbalización), tarjetas o ilustraciones que muestren dichas situaciones, entre otros. También, cuando sea oportuno, se puede proponer al niño/a representarlo a través de un juego de roles, explicitando la organización temporal de una interacción (uso de turnos y duración de cada locución).
- Evitar el uso de lenguaje figurado como metáforas, chistes, bromas. En caso de que se vaya a utilizar o sea utilizado, explicitar y explicarlo (aspectos pragmáticos del lenguaje).
- Utilizar fichas para facilitar el trabajo en las habilidades sociales: saludo y despedida. Estas fichas pueden funcionar como guía para idear versiones más complejas, agregándose, por ejemplo, diálogos que contengan mensajes adecuados a la situación, explicitándose también aquellos que no lo son. La graduación de los apoyos, estará condicionada al proceso que vaya haciendo el niño/a, pudiéndose retirar gradualmente las ayudas visuales, utilizando como referencia guiones para la interacción.

Recurso:

http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=124

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción: Selección de pictogramas para saludar y despedir del portal ARASAAC.



1



2



3

Descripción imágenes: 1) Niño se acerca a un grupo de otros niños que están hablando. 2) Escucha que esos niños dicen “estaba llorando a mares”. El niño no entiende, se ve un signo de interrogación 3) Uno de los niños que está allí se acerca y le dice “llorando a mares significa”...

Estrategias que facilitan el trabajo grupal

El niño/a transita distintos escenarios sociales: la escuela, los parques u otros lugares de esparcimiento, eventos, salidas didácticas, entre otros. Sin embargo, en la participación e inclusión dentro de grupos sociales se plantea un desafío para ellos. Es debido a esta razón que se plantean las siguientes sugerencias:

- Proponer actividades que entusiasmen a los niños/as e incentiven la colaboración entre los participantes. Ejemplo: “la posta”, segmentar una actividad, asignando una tarea específica a cada niño/a, el que cumplirá un rol principal de ejecución en esta instancia. La actividad está, a su vez, organizada en turnos. Antes de iniciar la actividad, se explicitan las reglas, incluyendo aquellas que favorezcan la demanda de ayuda, lo que promueve la interacción con sus pares (ejemplo: “pedir una vez ayuda a uno o más compañeros para cumplir con la tarea asignada”), así como los plazos para el cumplimiento de los objetivos planteados. Dentro de los aspectos promovidos están: la motivación por parte de los participantes, la responsabilidad compartida, la atención, el respeto por los tiempos de espera y la capacidad de solicitar y brindar ayuda, todo lo cual promueve la construcción de la grupalidad.
- En cuanto a la conformación de los grupos, tener en cuenta que el trabajo en pequeños grupos promueve mayor conocimiento e intercambio entre los integrantes. Se aconseja comenzar por una dupla, eligiéndose a un compañero (tener en cuenta criterios tales como la complementariedad, afinidad, preferencias, etc.). Luego se podría ir incrementando la cantidad de integrantes.
- Monitorear la disposición del niño/a en trabajos grupales para idear nuevas estrategias de participación, tales como: asignación de otro rol, introducción de períodos de descanso, entre otros.
- Generar espacios de colaboración entre pares (ejemplo: un niño/a que ha culminado con su actividad, puede ayudar a otro niño/a a finalizar la suya, cambiando en esta ocasión de roles).

Pictogramas y Agendas Visuales⁶

Por qué: las agendas visuales constituyen una herramienta para la **planificación y organización temporal**. Pueden configurarse, a su vez, como un **organizador espacial**, ya que a través de los pictogramas pueden identificarse espacios y objetos con los que se encuentra el niño/a en su vida cotidiana (hogar, escuela, otros lugares de asistencia habitual). Facilitan la comunicación no verbal y también favorecen el desarrollo de la comunicación verbal, principalmente cuando el lenguaje verbal se ve afectado. De esta forma, el uso de pictogramas puede constituirse en una herramienta fundamental para establecer una comunicación entre el niño/a y los demás. Se privilegia aquí el canal visual como vía para el acceso de la información.

El uso de estos recursos, tienen su origen en la enseñanza estructurada, propuesta por el programa TEACCH (por sus siglas en inglés Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), cocreado por Eric Shopler, de la universidad de Carolina del Norte en Estados Unidos en los años sesenta.

Los **pictogramas** son imágenes sencillas que representan objetos, acciones o actividades y acontecimientos.



Las **agendas visuales** implican el uso secuenciado de una serie de pictogramas y/o fotografías; consisten pues en una serie de imágenes ordenadas según ciertos criterios; las imágenes pueden estar acompañada de palabras. Representan aquellas cosas que el niño/a va a realizar durante una actividad concreta, una jornada e incluso durante varios días, semanas o meses. El nivel de complejidad y la cantidad de información van a depender de las características de cada niño/a, pueden variar con la situación o contexto, así como por su proceso singular.

⁶ El uso de estos recursos, tienen su origen en la enseñanza estructurada, propuesta por el programa TEACCH (por sus siglas en inglés Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), cocreado por Eric Shopler, de la universidad de Carolina del Norte en Estados Unidos, en los años sesenta.

Descripción de imágenes: Imágenes de pictogramas: libro, comer, jugar y manzana. Imágenes de agenda visual para el lavado de dientes (ocho pictogramas): cepillo, pasta dental, pasta y cepillo, lavado de dientes, canilla y vaso con agua, niño tomando agua, niño haciendo gárgaras, niño escupiendo el agua



La agenda visual constituye una herramienta que favorece la anticipación, ordena secuencialmente sucesos, actividades y eventos, promoviendo así el mejor desarrollo de las actividades. Puede ser utilizada en diferentes contextos cotidianos (tanto dentro como fuera de la escuela) y ser un recurso útil en la narración de una historia, un cuento, para recordar o repasar lo que se hizo en el día, en parte o en una jornada completa. Además se puede ampliar a lo que sucedió anteriormente o se prevé que sucederá en el futuro (días, semanas, meses).

Al favorecer la anticipación de actividades/eventos, la agenda visual contribuye a disminuir los niveles de ansiedad y la mayor permanencia del niño/a en una actividad. Pueden ser útiles también para niños/as que presentan dificultades para controlar la ansiedad e inquietud.

Sugerencias de uso:

- Se sugiere armar la agenda (diaria, semanal, mensual) junto al niño/a. Se promoverá su participación y niveles cada vez mayores de colaboración. Al comienzo, se le puede mostrar paso a paso qué es o significa la imagen representada en cada pictograma y cuál será el propósito de su uso, luego se podrán ordenar secuencialmente de acuerdo a cómo sucederán temporalmente. Sería oportuno conversar previamente sobre las actividades o sucesos que van a integrarse en la agenda. Esto ayuda al niño/a a prepararse y afrontar mejor lo que vendrá.

Esta instancia es una oportunidad para conocer más acerca de las actividades o acontecimientos que le gustan al niño/a y aquellos que no le gustan, pudiendo ser una instancia para abordar lo que le genere malestar. En la agenda es relevante integrar actividades que disfrute, buscando un equilibrio con las que son requeridas hacer pero no le gustan (o no le gustan tanto) como ser: bañarse, lavarse los dientes, ir al médico, entre otros.

- Los pictogramas también pueden ser utilizados de forma independiente a la agenda: para señalar un espacio o solicitar algo. Si el niño/a no logra expresarlo de manera entendible para el otro, se pueden presentar varios pictogramas para su elección. Una forma de implementarlo es agrupándolos por categorías (materiales de uso escolar, juguetes, lugares de esparcimiento, etc). Esta misma estrategia se puede incorporar para proponerle opciones al niño/a para conocer su elección.
- Los pictogramas se pueden presentar de diversas maneras, en formato de llaveros, organizados en cajas o carpetas por categorías, lo que ayuda en la interacción con el otro.
- También se pueden utilizar con la finalidad de recordar las actividades que sucedieron anteriormente (horas o días antes). Para ello se pueden imprimir pictogramas y adosarse a la hoja de un cuaderno de manera que quede un registro de lo realizado y de sus rutinas.
- Es necesario que la ubicación del pictograma o agenda sea funcional para el niño/a; puede estar dispuesto a corta distancia (ejemplo: sobre su escritorio o al lado de su cama) o en sitios más lejanos y más a la vista de todos los presentes en la habitación (ejemplo: al lado del pizarrón, en la puerta de la heladera, del baño). En actividades en las que el niño/a requiere la utilización de pictogramas del tipo “paso a paso”, es recomendable que estén ubicados en el espacio físico en el que se lleven a cabo.

Sugerencias para el diseño:

- Para la utilización de la agenda se pueden emplear objetos concretos, representativos de las actividades (un juguete para el momento de jugar, un lápiz para el momento de escribir, entre otros). Esto podría ser beneficioso para los niños/as que se encuentran en una etapa precursora de la función simbólica.
- Uso de pictogramas o fotografías representativas de la actividad, suceso o evento. La fotografía constituye un modelo más parecido a la realidad y con mayor nivel de detalles que el pictograma; este último requiere un proceso de síntesis, con lo cual se deberá realizar una selección de elementos “claves” en razón de lo que se quiere representar. La opción usada será la que se entienda más accesible para el niño/a, y acompañando su proceso, se puede realizar un pasaje de una a otra.
- Se le puede incorporar una palabra, especialmente si el niño/a ha accedido al código de la lecto-escritura o se encuentra en proceso de adquirirlo. Este recurso puede facilitar la

comprensión para aquellas personas que no están familiarizadas con esta herramienta de comunicación, con lo cual el niño/a podrá usarlos en distintos contextos. Además, es una herramienta útil para uso en instancias grupales, fomentando la participación de los presentes en una actividad.

- En cuanto a la presentación de la agenda, los pictogramas pueden disponerse verticalmente en columna, u horizontalmente en fila.
- Según la función que se busque fortalecer, será la manera en que se utilice la agenda. Por ejemplo: si se desea favorecer la planificación, la anticipación y la memoria, se pueden disponer los pictogramas antes de la realización de la actividad. La cantidad de pictogramas que se presenten al niño/a dependerá de sus posibilidades de organización. Asimismo, si se pretende valorar su desempeño en una actividad definida, se puede colocar el pictograma una vez que ésta se haya realizado. Además, es posible acompañarlo de imágenes como ser: caras, tics, cruces, entre otros, para expresar el nivel de desempeño vinculado a la disposición que tuvo ante la actividad, al tiempo de realización, etc.
- Se pueden confeccionar de forma sencilla y a bajo costo, dibujando o imprimiendo pictogramas en materiales tales como cartón o cartulina, y luego plastificarlos para lograr mayor durabilidad. La colocación de velcro o imán en el dorso de cada tarjeta u objeto, facilita su manipulación y la incorporación de cambios en el contenido de la agenda sin dañar el material. Como soporte, se pueden utilizar por ejemplo bidones de plástico de agua en desuso, pizarras magnéticas, se pueden colocar cintas de velcro en diferentes superficies (se recomienda que sean lisas), etc.

Recursos:

<http://www.arasaac.org/>

Recuperado el 4 de abril del 2019

Descripción: Portal ARASAAC:

<https://www.pictotraductor.com/>

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción: aplicación para la comunicación con pictogramas

Anexo 2 - Selección de pictogramas

Organización / Estructuración del espacio físico⁷

Por qué: el niño/a con TEA puede presentar dificultad para diferenciar aquellos estímulos relevantes para cierta actividad, de aquellos que no lo son; y tiende, a su vez, a prestar atención o centrarse en los detalles. Esto dificulta que capte el concepto global de lo que está llevando a cabo, así como integrar y relacionar la información, lo que obstaculiza la generalización de los aprendizajes, repercutiendo en actividades de la vida diaria y en las interacciones.

Cabe mencionar que el modelo TEACHH que ha sido referido con anterioridad brinda importantes insumos para pensar y trabajar en la estructuración y organización espacial. Se tomarán aportes de este para desarrollar los contenidos que se exponen a continuación.

La organización espacial contribuye a mantener un orden que promueve un ambiente de mayor seguridad para el niño/a; la definición del espacio por función le posibilita anticipar el sitio donde se desarrollan diversas acciones cotidianas. Se puede, por ejemplo, definir un lugar para ubicar la mochila, la campera u otras prendas, procurando mantener estos espacios estables. Los objetos pueden contribuir en la delimitación de los espacios, por ejemplo, con una alfombra delimitar el espacio de juego, con cintas de colores delimitar un espacio en la mesa para la realización de una actividad específica. De haber cambios, es de suma importancia poder anticiparlos, en virtud de lo referido en el apartado Conceptualización sobre los trastornos del espectro autista (acerca de la inflexibilidad), contribuyendo de esta manera a evitar un malestar en el niño/a.

Cuando se piense la organización del espacio físico, será importante también tener en cuenta la edad de niño/a y su nivel de desarrollo. En relación al trabajo con niños/as pequeños, se pueden identificar las diferentes áreas acorde a las necesidades del desarrollo: área de juego, para comer, para el aseo para el trabajo individual. Si se trata de niños mayores, por ejemplo: área para el ocio, áreas para el trabajo en habilidades para la vida diaria, área para actividades académicas. También será importante disponer de espacios para el trabajo individualmente, en grupos pequeños y con todo el grupo.

⁷ El modelo TEACCH que ha sido referido con anterioridad brinda importantes insumos para pensar y trabajar en la estructuración y organización espacial. Se tomarán aportes de este para desarrollar los contenidos que se exponen a continuación.

Sugerencias:

- **Evitar la presencia de múltiples distractores:** Al organizar el espacio físico, es necesario tener en cuenta las características estructurales del ambiente (dimensiones, materiales de construcción, cerramientos -puertas, ventanas-, aislamiento acústico y térmico, iluminación), la disposición y cantidad de elementos presentes, sean estos mobiliario u otros objetos, procurando evitar aquellos que dificulten la atención.



Ejemplos:

Delimitar un espacio con la incorporación de un biombo, uso de cartones o espuma plast con una estructura de base, colocar cortinas en las ventanas para evitar la exposición a estímulos visuales distractores; en caso de poder elegir, optar por una habitación más silenciosa en función de las características del niño/a y la actividad a desarrollar. En situaciones en las que un mismo espacio físico es utilizado para más de una actividad, cobra mayor relevancia el uso de pictogramas u otros modos de señalización gráfica acompañados de indicaciones verbales.

Para facilitar la organización del niño/a al momento de copiar es necesario considerar la longitud del texto cuando se presenta una tarea en forma escrita en el pizarrón. Si el texto propuesto es extenso, se puede fragmentar.

- **Utilización de indicadores visuales.** Para favorecer el manejo autónomo del niño/a en los espacios por los cuales transita, se pueden utilizar indicadores o claves visuales claros (flechas de color, pictogramas, dibujos, colores), para poder identificarlos. El uso de pictogramas y otras claves visuales también puede ser útil para la identificación de espacios de trabajo dentro de una misma habitación. Es importante, también, establecer límites claros para los espacios de trabajo.
- **Organización de los materiales:** Tanto en el aula como en la casa u otros sitios que el niño/a frecuente, es importante que los juguetes, juegos u otros materiales tengan

asignado un lugar y sean claramente identificables con pictogramas y/u otras claves visuales. Por ejemplo, podrían organizarse en recipientes según categorías, en los cuales es útil colocar etiquetas con los nombres o imágenes del tipo de cosas que contienen.

Asignación e identificación de lugares

Este aspecto favorece el orden y organización, a la vez que le da seguridad al niño/a, pudiendo generar mayor autonomía en su hogar, en el aula o en aquellos espacios en los que participe con frecuencia.

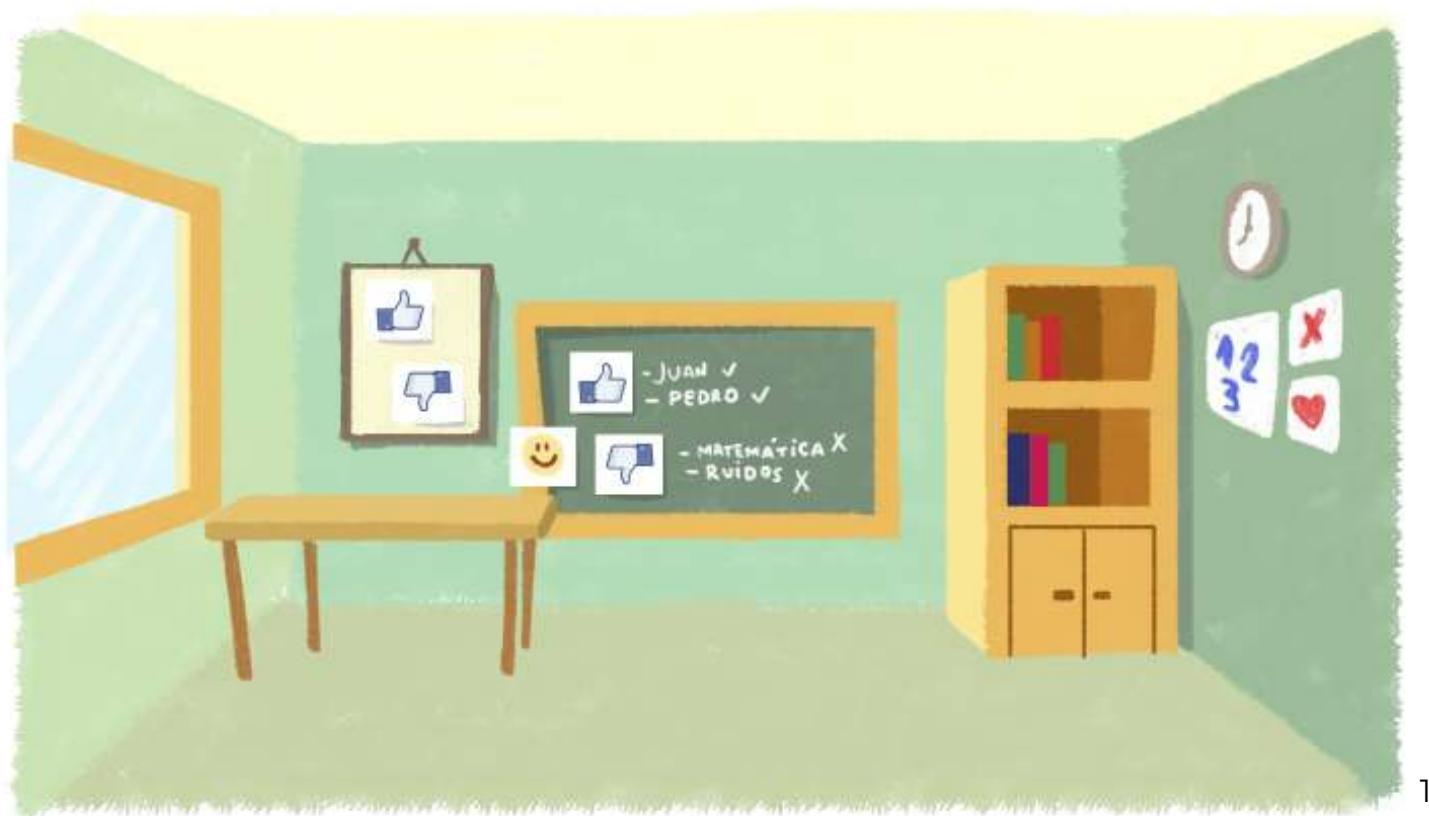
En relación a esto, se dan las siguientes sugerencias:

En el hogar: se pueden colocar, por ejemplo, etiquetas o imágenes para identificar las pertenencias de cada integrante de la familia, el lugar en el que se sienta cada uno a comer, etc. Puede ser útil, también, identificar en qué lugar se guardan los utensilios de cocina, los alimentos, las herramientas, entre otros. De esta manera, el niño/a podrá generar mayor autonomía en su propio hogar.

En el aula: se puede asignar un banco o escritorio para el niño/a, considerando ciertos aspectos tales como la ubicación dentro del aula, preferiblemente en primera fila, en un sitio donde el maestro pueda verlo e interactuar mejor en clase; tener en cuenta la distancia a las ventanas o puerta, al poder oficiar como distractores; que sea de fácil acceso, considerando que el recorrido para llegar a este lugar pueda estar exento de obstáculos.

Para identificarlo, su banco o escritorio podría tener escrito su nombre y/o una foto. Del mismo modo, los bancos asignados para cada compañero/a de clase podrían identificarse con su nombre escrito y/o una foto del niño/a correspondiente. En la escritura de los nombres, es necesario tener en cuenta que el código, estilo y tamaño de la letra deben ser accesibles para el niño/a.

Se sugiere también generar un espacio dentro de la habitación en la cual se esté trabajando, sitio al que el niño/a pueda dirigirse cuando los estímulos del entorno se tornan abrumadores, un área donde el niño/a pueda calmarse y relajarse. Este espacio podrá ser utilizado por los niños/as que lo requieran.



1

Descripción de imágenes: 1) Imagen de un espacio físico similar a una clase, con una mesa, algunos carteles con descripciones de cosas que le generan placer o displacer a diferentes niños (incluyendo nombres, caras, signos con pulgares hacia arriba y hacia abajo), biblioteca, reloj en la pared.

Funciones Ejecutivas

Secuenciación, Uso de Temporizador, Anticipación

Por qué: es característico de las personas con TEA, la presencia de fallas a nivel de las funciones ejecutivas, lo cual se conoce con el nombre de disfunción ejecutiva. Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos que participan en las conductas dirigidas a un objetivo. Estas incluyen la capacidad para planificar tareas, monitorizar la actividad en curso, permitiendo realizar cambios a medida que esta se va desarrollando; controlar la interferencia de otros factores que desvían del objetivo de la tarea, y mantener información disponible en mente para poder operar con ella (memoria de trabajo).

Considerando lo mencionado, se sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Al momento de realizar una actividad, planificarla y plantearla en forma secuenciada, realizando un paso por vez.
- Marcar claramente su comienzo, en qué consiste la tarea a realizar y cuando finaliza la misma.
- Eliminar aquellos elementos ambientales que puedan oficiar como distractores (luces, sonidos, movimiento, entre otros), “compitiendo” a nivel atencional con la tarea propuesta. Por ejemplo, si se va a hacer uso del pizarrón, se recomienda escribir información breve, borrarla y luego escribir la siguiente. De esta forma se puede apoyar el proceso de secuenciación y organización del niño/a con respecto a la actividad.
- En relación a la extensión de una tarea, se procura obtener resultados a corto plazo que le permitan al niño/a visualizar prontamente sus logros. De ser oportuno, integrar propuestas más extensas, segmentándose la actividad e incorporando metas intermedias, e introduciendo incentivos (ejemplo: uso de caras de colores por áreas de desempeño).

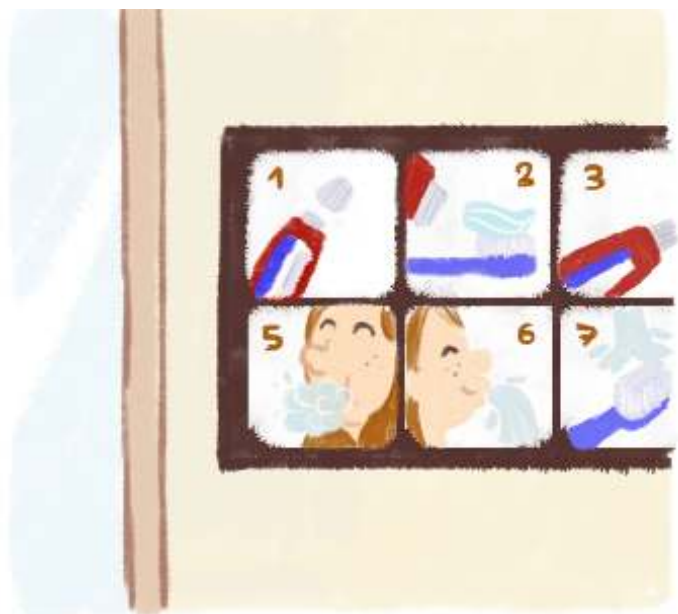
Secuenciación

Como se ha mencionado anteriormente, especialmente ante nuevas situaciones de aprendizaje, es importante mostrar el paso a paso para que el niño/a identifique cómo debe realizarse, tanto los pasos previos como los posteriores (aunque parezcan evidentes), siendo el uso de la agenda visual una herramienta fundamental a tales fines.

En la enseñanza de una tarea se comienza la secuencia desde donde el niño/a logró hacerlo de forma independiente, y a partir de allí se pueden brindar los apoyos necesarios.

Como ejercicio se proponen los siguientes pasos:

- Piense en cualquier actividad que usted desarrolla en el día a día.
 - Divídala en pasos que cumplan un objetivo concreto dentro del desarrollo de la actividad.
 - Una vez desglosada (en caso de ser necesario), identifique cada paso con un pictograma.
- Arme una agenda visual con esa secuencia.



Descripción de imágenes: 1) Niña lavándose los dientes en el baño enfrente de un espejo y a su lado se visualiza una agenda visual; 2) Agenda visual vista de cerca: se visualizan los diferentes pasos del lavado a través de diferentes pictogramas representando cada paso

Comienzo y fin de una actividad: utilización de temporizador

Por qué: junto con el uso de la agenda visual, constituyen un recurso para la organización temporal, pudiendo regular las esperas, los ritmos de trabajo, los cambios de actividad, entre otros.



Ejemplo:

Se puede utilizar en momentos que tenga que esperar la comida, el doctor, un objeto o juguete, turnos dentro del juego, así como para definir el tiempo de duración de una actividad que le sea difícil finalizar. Estos tiempos de espera se pueden ir aumentando, conforme el niño/a lo vaya tolerando.

Como todos los apoyos, será importante ser racionales en su uso. El propósito no es generar dependencia de los apoyos sino fomentar la autonomía en las actividades de la vida diaria. Conforme el niño/a vaya aumentando su capacidad de espera y de autorregulación, estos apoyos irán disminuyendo y retirándose paulatinamente.

Previo a su utilización, se le explica al niño/a su uso: se le explicita que una vez que se complete el círculo con el color y suene la alarma, finaliza la actividad. Su uso es sencillo:

- 1) Se selecciona la cantidad de tiempo que se pretende utilizar
- 2) Se da inicio y se deja en un lugar que esté a la vista del niño/a
- 3) Una vez que se completa el círculo, finaliza la actividad.



Recurso:

Aplicación **TEMPUS** de la Fundación Orange. Se puede descargar de forma gratuita a través del Play Store (dispositivo con sistema operativo Android). Otra opción es utilizar relojes de arena.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.icallel.tempus&hl=es>

Recuperado el 4 de abril del 2019

Descripción: Aplicación “TEMPUS”



1



2



3

Descripción de imágenes: 1) Comienzo de actividad musical grupal (aparecen tres niños/as en la imagen). Hay instrumentos musicales (pandereta, tambor, toc-toc) y un temporizador de un celular que indica el comienzo de la actividad; 2) Imagen de temporizador avanzado y alrededor instrumentos y notas musicales; 3) Imagen de temporizador finalizado indicando fin de la actividad, instrumentos musicales en el fondo.

Anticipación

Por qué: la anticipación obedece a dos motivos principales: por un lado facilita la estructuración y organización, y por otro disminuye la ansiedad frente a lo desconocido. Debido a la inflexibilidad frente a los cambios y la adherencia a rutinas específicas, el desconocimiento sobre qué actividades o situaciones sucederán (en minutos, horas o días más tarde) o el hecho de que sean diferentes a las habituales, pueden ser factores desencadenantes de estrés al momento de enfrentarse a ellas. Por este motivo, anticipar al niño/a los acontecimientos futuros del día, de la semana y del mes (el tiempo de anticipación dependerá del nivel de comprensión de la noción del tiempo), constituye una estrategia muy importante para disminuir la ansiedad que las actividades y situaciones futuras que le puedan generar. El tiempo de anticipación de las actividades futuras debe responder a cada niño/a.

En este sentido, se realizan las siguientes sugerencias:

- **Utilizar agendas visuales**

- Cuando se dirige a un lugar nuevo, se puede mostrar previamente al niño/a fotos de este lugar, de las personas que estarán presentes y de los acontecimientos que eventualmente podrían suceder allí. De ser posible, visitar por primera vez el lugar en condiciones en las que haya menor flujo de actividad, en momentos de mayor serenidad. Es importante generar un momento para que pueda observar y recorrer el espacio, si así lo desea. Conocer el lugar físico previo al comienzo de la actividad contribuye favorablemente en su realización (centro educativo, hospital, casa de amigo, etc.), de manera que al iniciarlas no deba enfrentarse a tantos estímulos nuevos.



Ejemplos:

En una salida didáctica es aconsejable preparar a los niños/as con anticipación: contarles qué lugar irán a visitar, cómo llegarán hasta ese sitio, qué medios de transporte utilizarán, (si es en ómnibus o en camioneta), así como también contarles qué van a ver y/o realizar en ese lugar. Asimismo, si es posible, anticipar la duración y cómo será el regreso desde ese lugar.

Pensando en el trabajo con niños/as con menores necesidades de apoyo, si tiene una actividad el miércoles se le dice: “hoy es martes y mañana vamos a ir a la casa de la abuela” (y se lo indican en un almanaque como apoyo visual); de esta forma se trabaja también la temporalidad (hoy y mañana). Dependiendo del nivel del lenguaje, se puede utilizar mayor o menor apoyo visual (pictogramas y agendas visuales). Asimismo, es importante tener presente que la construcción de la noción de tiempo es gradual, por lo que al plantear las propuestas es necesario tener en cuenta la edad y el nivel de desarrollo que el niño/a presenta en esta área (si ha adquirido o logra diferenciar claramente el antes y el después; el hoy, el ayer y el mañana). Este ejemplo está orientado a niños/as a partir de la etapa escolar, puesto que las nociones temporales de ayer, hoy y mañana son esperables a partir de esta etapa.



1

Descripción de imágenes: 1) Mujer con niño en brazos, con un libro abierto, mostrándole ella los contenidos del mismo (salida didáctica). Al fondo se ven tres pictogramas: un espacio al aire libre con un vehículo al lado, un almanaque, una camioneta van.

Reducción de conductas inapropiadas

Deambulaci3n

Por qu3: la deambulaci3n es un desplazamiento que involucra al cuerpo en su totalidad y que no tiene en apariencia una finalidad definida. Es una necesidad que presenta el ni1o/a ya que le permite calmarse en momentos de mayor ansiedad y tambi3n desde el punto de vista sensorial lo estimula (sistema propioceptivo, vestibular y t3ctil- ver sensorialidad-). Pero hay que contextualizar en qu3 lugar se da este deambular, y por este motivo es importante dicho equilibrio, en vistas a la participaci3n e interacci3n social.

Algunas sugerencias para gestionar la deambulaci3n:

- Uso de agenda visual (pictograma para permanecer sentado). Explicar y “negociar” mostrando la agenda: “ahora es tiempo de estar sentado, luego vamos a hacer tal actividad”.
- Combinar actividades que sean funcionales con la deambulaci3n, por ejemplo, que el ni1o/a reparta los materiales para una actividad determinada, ya que la estructuraci3n y la propuesta de actividades funcionales, 3tiles, tienden a disminuir la deambulaci3n no propositiva.
- Buscar el equilibrio entre el tiempo sentado y el tiempo en movimiento, ya que, si bien se busca reducir la deambulaci3n, no se busca anular el movimiento del ni1o/a.

Manejo de Crisis

Por qu3: la presentaci3n de crisis constituyen con gran frecuencia una manifestaci3n de malestar en el ni1o/a que puede darse por distintas situaciones que le generan un alto monto de tensi3n. Pueden presentarse en forma de berrinches intensos, apreci3ndose aumento de la actividad motora, acompa1ado de llanto, gritos, pudiendo desencadenarse conductas de auto o heteroagresividad. A su vez, esta situaci3n podr3a generar preocupaci3n, angustia en las personas que lo rodean.

Identificación del motivo de la crisis

En primer lugar, es necesario identificar el/los motivo/s que desencadenan la crisis presentada por el niño/a. Para esto es importante realizar un análisis detallado de la conducta que involucre la identificación de lo sucedido previamente, en qué contexto emerge, en qué consisten, su duración, cómo se calman. Es de utilidad llevar un registro que permita encontrar nexos causales, eventuales patrones desencadenantes. De encontrarse un patrón y poderse identificar un desencadenante se debe intervenir sobre éste, buscando evitarlo o adaptando el ambiente o situación.

Entre las causas referidas con anterioridad se pueden identificar con frecuencia:

Aspectos vinculados a la inflexibilidad:

- Pequeños cambios en rutinas o interferencia con sus actividades repetitivas.
- Frente a eventos no familiares, o situaciones nuevas

Aspectos vinculados al procesamiento sensorial:

- Reacción a estímulos sensoriales diversos como los sonoros, táctiles, entre otros.

Aspectos vinculados a las limitaciones en el lenguaje y la comunicación social:

- Dificultad en comprender, ya sea el lenguaje o las normas sociales
- Limitaciones para expresar y comunicar necesidades o sentimientos

Aspectos médicos:

- Dolores o enfermedades deben ser considerados frente a un cambio en la conducta o la presencia de crisis de características diferentes a las habituales.



Ejemplo:

A continuación se describe un ejemplo que plantea estrategias alternativas ante una situación que podría desencadenar una crisis y al mismo tiempo favorece la participación social.

Ante la presencia de elementos (torta, globos, mención de la palabra cumpleaños, cantar “Feliz cumpleaños”) que hicieran referencia al festejo de un cumpleaños, M. reaccionaba deambulando, emitiendo gritos y llanto, buscando escapar del lugar.

A partir de ello se pensaron alternativas para festejar con sus compañeros/as estos eventos. Se sustituyeron los globos por decoraciones en papel, la torta por masitas y merengues, se dejó de cantar “Feliz cumpleaños” y se evitó el uso de estas palabras. El evento pudo ser disfrutado por M. y sus pares.

Manejo de conductas inapropiadas

En caso de que no sea posible prevenir la crisis, se pueden aplicar las siguientes estrategias:

- Ponerse a la altura del niño/a y establecer contacto visual (esto es aplicable para cualquier momento y situación).
- Intentar mantener y actuar con calma, hablar de forma pausada.
- Identificar la presencia de estímulos que podrían estar incidiendo en su conducta. De encontrarse, procurar mitigarlos, generando un ambiente de tranquilidad. En situaciones en las cuales esto no pueda ser posible (ejemplo: cumpleaños, salón de clase, sala de espera), buscar otro espacio alternativo.
- Utilizar otros recursos como la contención física, que puede estar mediada por objetos, utilización de recursos musicales (ejemplo: producción de ritmos, tararear una canción o reproducirla a través de un dispositivo). El conocimiento de las preferencias del niño/a serán muy importantes para incorporarlas en estas situaciones.
- Si la conducta emerge como una demanda específica o forma de solicitar algo (ejemplo: pedido de un juguete, un alimento), procurar ir desarrollando formas más apropiadas de pedir, por ejemplo facilitando el uso de pictogramas. De esta manera se pretende orientar la conducta del niño/a hacia comportamientos adaptativos

Por otra parte, considerar ciertos aspectos generales vinculados a las teorías del aprendizaje, resulta útil para el manejo general de conductas inapropiadas. Estas plantean el reforzamiento para el manejo de conductas.

El reforzamiento es el procedimiento mediante el cual la aplicación de un

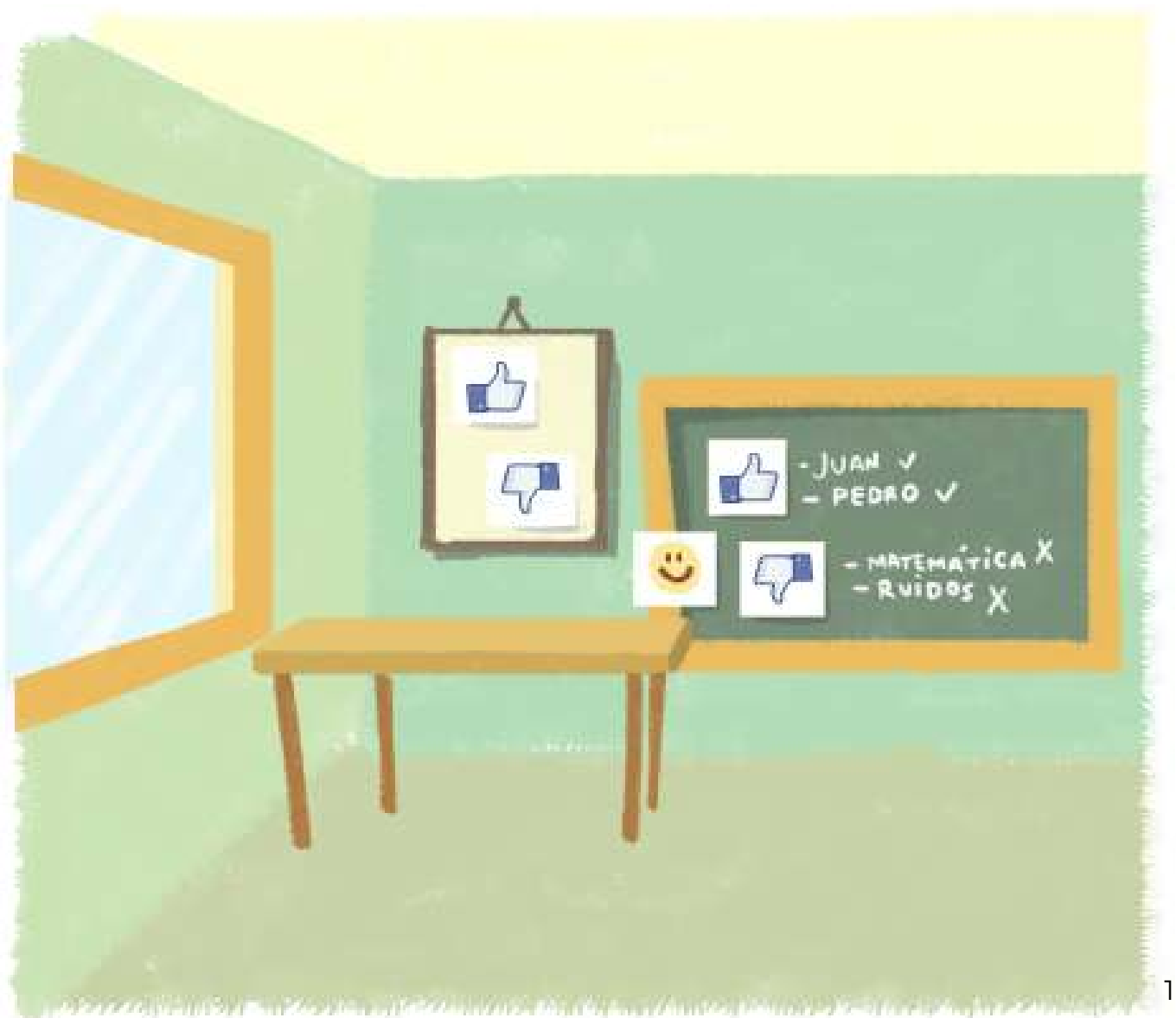
estímulo (llamado reforzador) hace que aumente la probabilidad de que una conducta se repita en el futuro. Es decir, las conductas reforzadas tienen más posibilidad de repetirse que las que no lo son.

No reforzar conductas inapropiadas. Por ejemplo, si ocurre una crisis y para calmarlo se le otorga algo que al niño/a le resulte placentero (como la comida, el uso de pantallas), esto constituye una forma de reforzar una conducta inapropiada. Por el contrario, las conductas apropiadas o positivas sí deben ser estimuladas mediante el uso de reforzadores.

Para reforzar una conducta es importante que la respuesta que esta genera esté ligada temporalmente a la conducta (por ejemplo, felicitar al niño/a inmediatamente después de que realiza la conducta esperada). Esto hace que sea más fácil para el niño/a identificar que la conducta que él manifiesta es lo que produce la respuesta.

Es fundamental mantener la consistencia en la respuesta, es decir, que ante una misma conducta siempre se produzca la misma respuesta.

- Luego de presentarse una crisis u otros comportamientos desajustados, así como cambios marcados en el estado de humor, es importante no dilatar la comunicación con la familia. En este intercambio se buscará identificar sucesos previos, cambios en la dinámica cotidiana que puedan haber afectado al niño/a.
- Es fundamental mantener contacto con el equipo de salud referente del niño/a, logrando una comunicación fluida y precisa en la descripción de las conductas inapropiadas que preocupan sobre el niño/a. Quienes trabajan cotidianamente con él/ella (padres, docentes, educadores, etc.) poseen valiosa información sobre su desempeño que es imprescindible manejar para mejorar la búsqueda de recursos que contribuyan a disminuir conductas inapropiadas.



1

Descripción de imágenes: 1) Imagen de un espacio físico similar a una clase, con una mesa, algunos carteles con descripciones de cosas que le generan placer o displacer a diferentes niños (incluyendo nombres, caras, signos con pulgares hacia arriba y hacia abajo).

Consideraciones sobre las conductas repetitivas/comportamientos restringidos y repetitivos

Las conductas tales como el aleteo, el golpeteo u otros movimientos repetitivos así como los rituales (ejemplo: una disposición determinada del lápiz sobre la mesa antes de dibujar), pueden ser comportamientos observables en niños/as con TEA. Estos pueden hacerse más visibles ante situaciones nuevas, de tensión o estresantes, así como también de alegría. Es importante buscar el significado que tienen estos para cada niño/a, pudiendo ayudar a mitigar la ansiedad, la tensión o malestar que le generan ciertas situaciones. Se lo podría poner en palabras, acompañándolo con expresiones gestuales concordantes, si es oportuno, acercarse y contener desde el contacto corporal.

Puede suceder que se manifiesten conductas que pongan en riesgo la seguridad del niño/a y de quienes lo rodean. Cuando esto sucede, es necesario que el adulto intervenga priorizando la seguridad. Resulta relevante “tomar nota” sobre qué elementos o situaciones han desencadenado este tipo de conductas, a fin de poder prevenirlas y/o afrontarlas.

La emergencia de las conductas repetitivas deberán evaluarse entonces en función de la afectación o no en la tarea o actividad que está realizando, su seguridad y la de los demás; en caso de que sean expresión o manifestación de emociones, se sugiere no interferir.

Juego

Por qué: a partir del juego el niño construye su propio aprendizaje, lleva a cabo procesos deductivos, realiza hipótesis, las busca comprobar, construye nociones acerca del mundo social y de los objetos, busca interpretar la causalidad física, entre otros, construye su realidad social y cultural. En el juego pueden implicarse multiplicidad de aprendizajes, involucrando diferentes áreas del desarrollo: cognitiva, social y lenguaje, motora, emocional. Siguiendo a Vygotski (2012), el aprendizaje tiene una implicación activa en el curso del desarrollo.

Las consideraciones teóricas en cuanto a cómo estimular el desarrollo de distintas áreas en niños con TEA han ido variando a lo largo de las décadas. Inicialmente, se partió de teorías comportamentales, con los aportes de Lovaas, creador del Análisis Aplicado de la Conducta (ABA, por sus siglas en inglés Applied Behavioral Analysis), basado en las teorías del aprendizaje de Skinner. Debido a las limitaciones que plantea esta visión, que no considera aspectos del entorno natural del niño ni relacionales, se fueron incorporando otros programas de intervención, agrupados por algunos autores bajo el término Intervenciones comportamentales naturalistas del desarrollo, tales como el Modelo DIR floortime (Greenspan), Modelo Denver (Dawson, Rogers), SCERTS (Prizant y otros) y Jasper (Kassari), entre varios otros. En estos se considera especialmente la participación de las emociones en los intercambios, la perspectiva naturalista que implica entornos de desempeño habitual para el niño/a y la visión del desarrollo. Los distintos programas incorporan el desarrollo del juego dentro de un programa general que involucra el desarrollo de otras habilidades. Las investigaciones señalan que las intervenciones en contextos naturales basados en el desarrollo son más eficaces que aquellas puramente conductuales. Asimismo, la premisa es comenzar con la estimulación tan pronto como se detecten dificultades en el desarrollo, aún en ausencia de diagnósticos precisos, dado que la posibilidad de generar cambios es mayor a edades más tempranas, debido a la llamada neuroplasticidad.

Estableciendo un punto de partida

Sea cual sea el modelo teórico subyacente, es fundamental establecer una línea de base inicial a partir de la cual se establecerán las actividades a realizar. La misma puede surgir de la observación directa del niño/a, en instancias de juego libre, en distintos entornos, a través de la aplicación de instrumentos estructurados y/o estandarizados, por comunicación con los padres, o todas las anteriores. Es fundamental la sincronía con la familia, trazar metas y estrategias comunes que

puedan llevar a generalizar habilidades.

Este punto de partida considerará:

- El tipo de juego que realiza el niño/a (sensorio-motor, simbólico, reglado, entre otros)
- Si es individual o compartido
- El tiempo que dedica a este
- Preferencias en función del contexto y el momento
- Factores que lo disgustan

Se tomarán registros en base a las observaciones realizadas, y se decidirán estrategias para intervenir.

Claves a considerar

1) Partir de los intereses del niño/a

2) Eliminar la “competencia”, elementos que pueden operar como distractores (televisión, música, conversaciones, otros)

3) Colocarse a la altura del niño/a

4) Colocarse de frente al niño/a (en la falda, acostados o parados), procurando el encuentro de miradas

5) Paulatinamente, ir incorporando pequeñas variaciones o ampliando recursos

En búsqueda del encuentro

Para entrar en sintonía es oportuno recibir el comportamiento del niño/a e ir introduciendo pequeñas “rupturas” para captar su atención y provocar un cambio, especialmente si sus acciones son repetitivas y obstaculizan la experimentación, el aprendizaje y la respuesta adaptativa al entorno. Con estas rupturas se busca, además, generar instancias de encuentro, que aunque sean breves, cobran gran significado para el niño/a y para quien lo acompañe.}

Las respuestas del niño/a deben ir guiando las propuestas del adulto por lo que es importante que este se mantenga atento y sensible a sus reacciones. Ejemplo: si el niño/a se encuentra deambulando durante un tiempo prolongado, se pueden utilizar diversas estrategias: colocar un objeto que oficie como obstáculo que lo lleve a detener su movimiento o cambiar el rumbo de su trayectoria, el ritmo, un sonido o una vocalización en respuesta, una mirada. Se pueden también apreciar variaciones emocionales que den cuenta de sensaciones de placer o displacer, ambas deben ser consideradas como significativas dado su valor comunicacional.

Los objetos pueden ser también presentados con motivo de generar instancias de encuentro con el otro:



Ejemplo:

Sentados en el suelo lanzar, el uno al otro, una pelota o juguete con ruedas; cuando el niño/a va incorporando la dinámica, se puede aumentar los tiempos de espera (segundos) y generar cambios en el juego. Estas variaciones en tiempo se pueden acompañar de expresiones faciales exageradas acordes a la intensidad de la actividad (por ejemplo: abrir grande los ojos y la boca y decir con entonación alta “¡va!”, y luego pasar el objeto). También alternar miradas con el niño/a y el objeto que genera interés, propiciando su demanda.

En relación a las acciones repetitivas, pueden emerger en la búsqueda de seguridad, por la posibilidad de controlar lo que sucede. Para generar ciertos cambios en estas acciones es importante primero “entrar en su ritmo” y desde ahí introducir pequeñas variaciones en la ritmicidad (más rápido, más lento), en las posturas, en la utilización de otras partes del cuerpo, dando lugar a la creación de algo nuevo. Se puede partir de la acción propia del niño/a (movimiento de manos, de dedos, saltos, movimiento con objetos) e imitarla con el cuerpo o con un objeto (similar al que utiliza

o de ser posible un objeto con características diferentes), de forma de capturar su atención. A partir de este momento se incorporan variaciones, esperando luego su reacción. Esta respuesta puede darse a través de distintos canales de comunicación, en cambios en la gestualidad, en la mímica, en las vocalizaciones, en el movimiento u otro accionar. El adulto puede, entonces, poner en palabras estas conductas (decir lo que está sucediendo en ese momento de interacción), y actuar en consonancia.

Partir de los intereses del niño/a y de aquellas actividades que realiza como punto de partida, para promover instancias de encuentro y placer compartido. Por ejemplo: si el niño/a corre, el adulto podría realizar la misma acción (anticipándola en forma verbal, exacerbando la entonación y gestualidad), oficiando como espejo. Si el niño/a se muestra receptivo, el adulto buscará la oportunidad para generar un escenario lúdico compartido. Se puede incorporar un objeto (de preferencia del niño/a) que procure cumplir un rol relevante como mediador en un juego de persecución, por ejemplo. Este objeto es presentado, personificado y deberá continuar anticipando la acción, ahora de persecución. Si uno de los intereses mayores son los pingüinos, se lo puede utilizar como mediador en una propuesta de juego, anticipando su incorporación a través del lenguaje oral, acompasado con la gestualidad; por ejemplo “¡uy!...¡apareció un pingüino!...se llama Pablo...le gusta correr igual que a vos...¡tiene muchas ganas de jugar!...uhh...¡se está moviendo!...va leeento...¡ahora, acelera!...se está acercando...va un poco más rápido...cuidado, ¡va muuuy rápido!...¡te va a alcanzar!...”

Juegos Motores Sociales

Se trata de juegos generalmente sin objetos, en los que se establece una rutina de intercambio entre el niño/a y el otro participante. Estos juegos de “ida y vuelta”, son primordiales para el desarrollo de la interacción; en ellos, niño/a y adulto van captando las acciones del otro como señales, decodificando sus mensajes corporales, utilizando turnos y respondiendo de acuerdo a la acción del otro. Este tipo de juego se basa en las propuestas de los modelos de intervención llamados intervenciones comportamentales naturalistas del desarrollo (mencionados anteriormente).

Estos modelos proponen secuencias de ida y vuelta en las cuales el adulto puede ayudar al niño/a a ampliar sus círculos de comunicación mediante propuestas que estén en sincronía con el nivel de su desarrollo. En este sentido, el adulto propone una secuencia de juego con un inicio preciso y una consecuencia de tipo motora social. Estos incluyen secuencias tales como cosquillas, perseguirse, alzar al niño a upa y moverlo, juegos de está no está, etc, actividades que tienen lugar especialmente con adultos con un vínculo afectivo estrecho y de confianza. Es importante realizar pequeñas pausas invitando al niño/a a generar expresiones de deseo de continuar con la rutina, promoviendo la toma de iniciativa y desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y juegos interactivos.

Juego Funcional

El uso funcional de objetos consiste en poder utilizarlos de acuerdo a su función principal asociado a situaciones habituales (ejemplo: usar una cuchara para revolver, el cepillo de dientes para lavarse, etc). Este uso puede evolucionar hacia una imitación diferida, en la que el niño/a usa el objeto de acuerdo a su función en contextos de juego (ejemplo: llevarse el vaso a la boca como si estuviera tomando agua), realizando la acción repetidas veces. Esta actividad puede complejizarse desplazando la acción a un muñeco). Estos constituyen los primeros pasos en el proceso de uso de objetos de forma simbólica y permite que el niño/a integre información global sobre el objeto. Como se hizo mención previamente, es importante partir de sus intereses y plegarse a ellos. Algunos autores proponen imitar las acciones que el niño/a está realizando y colocarse junto a él para iniciar el intercambio.

En caso de que existan intereses particulares no funcionales, por ejemplo, girar objetos, se sugiere ir sustituyéndolos por un uso funcional de objetos que sí estén destinados a esta finalidad, por ej. trompos.

Los juguetes de causa efecto (ej. aquellos que al apretar un botón algo sucede), suelen generar interés en los niños/as. Son útiles para buscar iniciar interacciones, tomar turnos, promover momentos de atención compartida o de búsqueda del otro. Objetos con luces, sonidos, pelotas que al lanzarse se encienden, juguetes de cuerda, inflar globos y lanzarlos mientras se desinflan, son ejemplos de juguetes utilizados de forma funcional, con base en causa efecto que suelen ser motivantes.



1

Descripción de imágenes: 1) Ilustración de una caja de herramientas con globos, xilofón, auto a control remoto, objeto con luces y colores adentro

Juego Simbólico

Existen distintas estrategias planteadas por diferentes autores sobre la forma de estimular el juego simbólico. Una de ellas puede ser presentar personajes que resulten de interés para el niño/a con motivo de ejecutar acciones simbólicas sencillas con ellos. Una vez logrado el uso funcional de objetos, pueden incorporarse a escenas simbólicas más complejas que involucren jugar a “tomar el té”, a “cocinar”, “a festejar un cumpleaños”, posibilitando al niño/a ir construyendo aprendizajes que tendrán incidencia directa en su vida cotidiana, permitiéndole de esta forma divertirse y, al mismo tiempo, poner en práctica habilidades para la vida diaria.

Otra propuesta consiste en presentar escenas (ejemplo: de un cuento, de una película) en imágenes y recrearlas con juguetes u otros objetos, dando lugar a variaciones, a la transformación. Además, se le puede proponer al niño/a representarlas a través de “guiones” vinculados a personajes.



1



2



3

Descripción de imágenes: 1) Adulto usando un títere y niña cerca de él, sin mirarlo; 2) Adulto hace “hablar” al títere, acercándose a la niña y captando su atención (ella mira al títere); 3) Niña se interesa por el títere y la escena señalándolo.

Juegos Reglados

Es conveniente comenzar con juegos con reglas sencillas y claras, considerando el nivel de desarrollo del lenguaje y de las habilidades sociales.

Es importante poder explicitar:

- Las reglas, no solo verbalmente sino también a través de apoyos visuales (pictogramas u otras claves visuales) o escritos
- Los roles: qué se espera de ellos en cada circunstancia
- Los turnos: cuándo comienza y cuándo finaliza
- En qué consiste ganar
- Cuándo se pierde
- Qué conductas no son esperadas

Pueden utilizarse objetos concretos que faciliten la comprensión de los mencionados aspectos. Ejemplo: es tu turno mientras sostengas esta pelota en la mano, o tienes este cartel, o hasta que suene una alarma, entre otros.

Es importante, también, tener en cuenta el manejo de la frustración cuando se pierde en el juego. Asimismo, se puede abordar con el grupo las reacciones vinculadas a perder y ganar.

En el ámbito educativo, durante las instancias de recreo se recomienda que se brinde apoyo para que el niño/a logre participar de forma exitosa en los juegos. Estos son espacios menos estructurados, donde se prioriza el juego libre, en el que los niños/as deben poner en juego, en forma preponderante, las habilidades sociales y la espontaneidad. Esto sumado a la multiplicidad de actividades y estímulos que coexisten de manera simultánea, con límites que no están tan explícitamente marcados, puede resultar abrumador y confuso para los niños/as con TEA. Esto puede llevar a que le resulte difícil comprender lo que está sucediendo, cómo actuar, siendo oportuno brindar apoyo, guía y modelos que faciliten y fomenten la inclusión y participación de los niños/as en actividades de estas características. Se puede proponer la realización de juegos reglados.

Sensibilización

Por qué: las actividades de sensibilización permiten trabajar sobre el entorno, buscando derribar barreras, con la finalidad de favorecer la inclusión y fomentar la participación social.

Estas actividades pueden estar dirigidas a niños/as, maestros/as, familiares, personal no docente de un centro educativo, en definitiva, a todas las personas que estén en contacto con el niño/a y pueden ser llevadas a cabo tanto por familiares, como por personal técnico y no técnico de la institución a la que concurre el niño/a.

Si bien no existen pautas específicas —ya que variarán según cada situación— se recomienda:

- Utilizar materiales impresos con apoyos visuales (cuentos con ilustraciones, folletos, afiches, etc.)
- Utilizar material audiovisual (cortometrajes, spots, etc.)
- Elaborar presentaciones con diapositivas

Al momento de planificar una actividad de sensibilización, es importante consultar la opinión de los familiares acerca de la información que se brindará, sus inquietudes, preocupaciones e intereses, considerando, además, la confidencialidad de los datos del niño/a (por ejemplo, qué información quieren que se comparta y cuál no), buscando generar un marco de apoyo para la familia. Si los familiares desean, pueden compartir vivencias, que ejemplifiquen los desafíos con los que se encuentran a diario.

Lo importante en relación a este punto, es hacer énfasis en la riqueza de la diversidad, el valor de lo singular y su valioso aporte a la grupalidad, primando siempre el sujeto antes que el diagnóstico.

También, será fundamental explicitar de qué manera impacta la actitud del entorno social, operando como facilitadora u obstaculizadora de procesos inclusivos, participativos.

Recursos:

<https://aleteaorg.wordpress.com/campanas/>

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción del contenido: materiales visuales en el marco de Campañas de concientización, realizado por la organización ALETEA.

En **Anexo 3** se brindan otros recursos visuales y audiovisuales que pueden ser útiles a la hora de realizar una actividad de este tipo. Asimismo, el contenido de esta publicación también puede ser utilizado como base para dicho objetivo.

Recursos

Servicios

- **Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS)**

El Programa Nacional de Discapacidad depende del Ministerio de Desarrollo Social y tiene como misión mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad para lograr su plena inclusión social. Su propósito es la promoción, coordinación y ejecución de programas y apoyos que permitan la implementación de políticas focalizadas sobre la inclusión de las personas con discapacidad. Brinda una amplia gama de servicios para personas con discapacidad.

<http://pronadis.mides.gub.uy/>

Recuperado el 2 de abril del 2019

Descripción: Portal del Programa Nacional de Discapacidad del Ministerio de Desarrollo Social

- **Unidad especializada en TEA**

La unidad especializada en TEA funciona desde el año 2005 en el Centro Hospitalario Pereira Rossell. Es un recurso conjunto de la Clínica de psiquiatría pediátrica, de la Facultad de Medicina y de ASSE. En la misma se realizan tareas de asistencia, investigación, docencia y extensión en torno a la temática. Se trata de un recurso que funciona en articulación con el primer nivel de atención, asistiendo usuarios derivados de otros profesionales de la salud pediátrica.

<http://www.unidadteauruguay.org/>

Recuperado el 2 de abril del 2019

Descripción: Portal de la Unidad Especializada en TEA

- **Ayudas Extraordinarias Banco de Previsión Social (BPS)**

Link a información del Banco de Previsión Social (BPS):

<https://www.bps.gub.uy/3555/ayudas-extraordinarias.html>

Recuperado el 2 de abril del 2019

Descripción: Información sobre trámite de Ayudas Extraordinarias

Link mapa:

<https://mapas.mides.gub.uy/index.php?recursoid=106000>

Recuperado el 2 de abril del 2019

Descripción: mapa con georreferenciación de Centros que tienen convenio a través de las Ayudas Extraordinarias de BPS.

- **Pensión por discapacidad (Banco de Previsión Social)**
https://www.bps.gub.uy/3487/pension_por_invalidez.html

Recuperado el 2 de abril del 2019

Descripción: Información sobre el trámite de la Pensión por Discapacidad

- **Programa de Asistentes Personales (Sistema Nacional Integrado de Cuidados)**
<http://www.sistemadecuidados.gub.uy/61052/asistentes-personales>

Recuperado el 2 de abril del 2019

Descripción: Información sobre el Programa de Asistentes Personales.

Recursos para la Educación

- **Recursos brindados por Inspección de Educación Especial-CEIP (Centro de Educación Inicial y Primaria)**

Equipo Psicosocial: reciben consultas acerca de la escolarización de los niños, requiriendo datos tales como su nombre, dirección, escuela a la que concurre y aproximación diagnóstica.

Contacto:

Juan Carlos Gómez 1314, piso 2 - Teléfono 18762700

E-mail: inspeducacionespecial@gmail.com

(casilla de correo de Inspección de Educación Especial)

- **Comisión para la continuidad educativa y socioprofesional de la discapacidad**

La Comisión tiene el cometido de realizar las gestiones que permitan facilitar y suministrar a las personas con discapacidad - en forma permanente y sin límite de edad - los medios para el pleno desarrollo en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, cumpliendo con el mandato de la Ley N° 18.651 y la normativa internacional vigente y ratificada por el país. En tal sentido, el espacio se articula en la promoción y diseño de políticas para favorecer la inclusión y continuidad educativa de las personas con discapacidad.

<https://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/29241/5/mecweb/comision-para-la-continuidad-educativa-y-socio-profesional-para-la-discapacidad?contid=40359&3colid=40359>

Recuperado el 2 de abril del 2019

Descripción: Información sobre la Comisión para la continuidad educativa y socioprofesional de la discapacidad.

- **Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo (UPIDE) - Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)**

El Programa brinda asesoramiento general sobre alumnos con discapacidad y

con dificultades de aprendizaje. Tiene como cometido promover, intervenir y favorecer el desarrollo de los procesos educativos desde la perspectiva de la diversidad. Dentro de la UPIDE funciona: ECOIE-TEA (Espacio de Orientación y Consulta para la inclusión educativa). Recibe consultas de familiares de alumnos con TEA y articula con referentes institucionales de primaria, secundaria y UTU.

Contacto: Fernández Crespo 1814 - Teléfono: 23042761/63 - 24031167/68

- **Departamento Integral del Estudiante (DIE), Consejo de Educación Secundaria (ANEP)**

Tiene como propósito mediar y acompañar a las instituciones educativas en las diversas problemáticas que se presentan en la convivencia cotidiana e influyen en el bienestar y aprendizajes de los estudiantes. Desarrolló la “Guía de Adecuaciones Curriculares”.

Contacto: Juncal 13954, piso 4 - Of. 407 - 29161087 - die@ces.edu.uy

<http://dieces.weebly.com/>

Recuperado el 2 de abril del 2019

Descripción: información sobre el Departamento Integral del Estudiante

<http://dieces.weebly.com/guiacutea-de-adequaciones-curriculares.html>

Descripción: información sobre Guía para las Adecuaciones Curriculares

Recuperado el 2 de abril del 2019

Descripción: información sobre Guía para las Adecuaciones Curriculares

- **Centro de Referencias en Tecnologías para la Inclusión (CERTI)**

Secretaría de Accesibilidad de IMM en convenio con Creática
Brindan asesoramiento a docentes, profesionales e instituciones educativas sobre tecnología y herramientas de accesibilidad informática.

Contacto:

Mail: certiparquedelaamistad@gmail.com, secretaria.discapacidad@imm.gub.uy

Teléfono: 1950 8622 (IMM)

- **Creática Free**

Brinda asesoramiento y cuenta con un equipo multidisciplinario especializado en Tecnología y discapacidad para el asesoramiento a personas e instituciones en la implementación de las tecnologías adaptativas.

Contacto: 18 de Julio 1645 apto. 601B - 2409 7974 - fundacion@capacidad.es

Movimiento Asociativo de Padres ⁸

Nombre	Departamento	Correo electrónico
A.F.A.U.C.O.	CANELONES - COSTA DE ORO	Link
AMPAU-FLORECER	SAN JOSÉ	ampauflorecersj@gmail.com
ARITEA	RIVERA	yenyvazquez2010@hotmail.com
ASPAUSA	SALTO	aspausasalto@gmail.com Link
ATATEA	TACUAREMBÓ	atatea.uy@gmail.com
BUSCANDO MIRADAS	CANELONES - SANTA LUCÍA	buscandomiradas2012@gmail.com
CENTRO EDUCATIVO PARA NIÑOS AUTISTAS	RÍO NEGRO	veronicasilvamesa@hotmail.com
CENTRO EDUCATIVO PARA NIÑOS DE SALTO	SALTO	cedauti@adinet.com.uy
ENCUENTRO TEA	MONTEVIDEO	Link
GLOBOS AZULES	MONTEVIDEO	globosazulesuy@gmail.com
GRUPO TEA	CERRO LARGO	grupateacerrolargo@gmail.com
NORTE AZUL	ARTIGAS - BELLA UNIÓN	asociacionnorteazul@gmail.com
NUESTRO PROPIO HORIZONTE	MONTEVIDEO	nuestrohorizonte@hotmail.com Link
PANITEA	DURAZNO	panitea@gmail.com Link
PROYECTO CENTRO DE DIA	MONTEVIDEO	centrodediamontevideo@hotmail.com
P.V.T.E.A	SORIANO - MERCEDES	pvtea@hotmail.com
RECREAR TEA	FLORIDA	recrear.tea@gmail.com
TEAMOVIDA 33	TREINTA Y TRES	teamovidatreintaytres@gmail.com

⁸ A la fecha no se pudo confirmar la totalidad de la información recabada y brindada en esta publicación, por lo que no aseguramos que todas las asociaciones mencionadas sigan funcionando activamente en la actualidad. Asimismo tampoco se asegura que los links o correos electrónicos estén activos. Asimismo, es posible que existan organizaciones de las cuales no accedimos a dicha información, motivo por el cual no fueron incluidas en este listado.

Normativa Jurídica

- **Ley 17.330 - Aprobación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.**

https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=17330&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=22-04-2016&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=23-04-2019&Ltemas=&tipoBusqueda=T&Searchtext=

Recuperado el 23 de abril del 2019

Descripción: Ley 17330

https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=17330&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=22-04-2016&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=23-04-2019&Ltemas=&tipoBusqueda=T&Searchtext=

Recuperado el 23 de abril del 2019

Descripción: Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad

- **Ley N° 18.418 - Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006)**

https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=18418&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=22-04-2016&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=23-04-2019&Ltemas=&tipoBusqueda=T&Searchtext=

Recuperado el 23 de abril del 2019

Descripción: Texto de Ley 18.418

https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=18418&Ly_...

Recuperado el 23 de abril del 2019

Descripción: Texto de Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

- **Ley N° 18.437 – Ley General de Educación (2008)**

<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Recuperado el 23 de abril del 2019

Descripción: Texto de Ley 18.437

- **Ley 18.651 - Protección Integral de Personas con Discapacidad**

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Recuperado el 23 de abril del 2019

Descripción: Texto de Ley 18.651

- **Ley 19262 - Aprobación del tratado de Marrakech para facilitar el acceso a obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso**

<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19262-2014>

Recuperado el 23 de abril del 2019

Descripción: Ley 19262

https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=19262&...

Recuperado el 4 de abril del 2019

Descripción: Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso

- **Decreto N°72/017 - Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos**

<https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/102366/1/protocolo-de-inclusion.pdf>

Recuperado el 4 de abril del 2019

Descripción: Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos

- **Resolución N° 893/015 - Plan Nacional de Acceso a la Justicia y Protección Jurídica de las Personas en Situación de Discapacidad.**

<http://www.impo.com.uy/bases/resoluciones/893-2015/5>

Recuperado el 4 de abril del 2019

Descripción: Plan Nacional de Acceso a la Justicia y Protección Jurídica de las Personas en Situación de Discapacidad.

<http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/58525/1/plan-nacional-de...>

Recuperado el 4 de abril del 2019

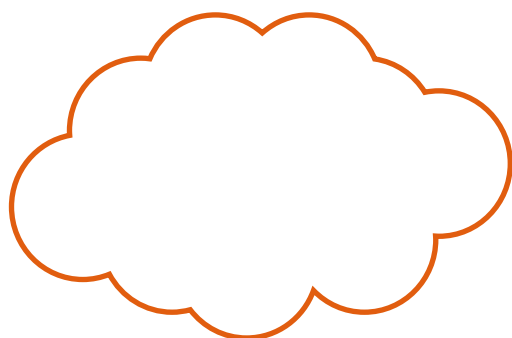
Descripción: Plan Nacional de Acceso a la Justicia y Protección Jurídica de las Personas en Situación de Discapacidad.

Anexos

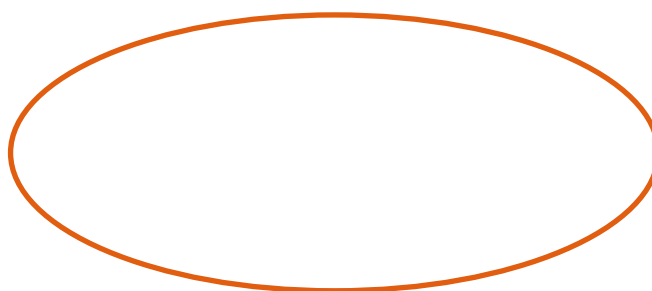
Anexo 1.

Conociendo a: _____

Actividades que disfruta:



Le molesta:



Juguetes preferido:



Alimentos preferidos: Alimentos que le desagradan:



Algunas preguntas:

¿Disfruta de las hamacas?	
¿Le gusta trepar?	
Disfruta de juegos de mesa? (puzles, loterías, dominó)	
¿Le agrada estar descalzo?	
¿Le molesta ensuciarse? (Por ejemplo al utilizar pinturas, barro, arcilla, entre otros)	
¿Le gusta la música?	

Anexo 2.

Pictogramas para el Centro Educativo



DIBUJAR



LEER



SALUDAR



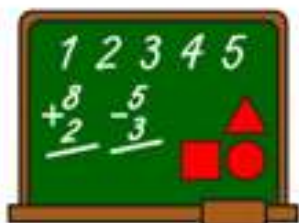
JUGAR



MERIENDA



DESAYUNO



MATEMÁTICAS



PASEO



RECREO



DEBERES

Pictogramas para el Hogar



DESPERTARSE



BAÑARSE



PEINARSE



VESTIRSE



CALZARSE



CEPILLO DE DIENTES



DESAYUNAR



PINTAR



JUGAR



ALMORZAR



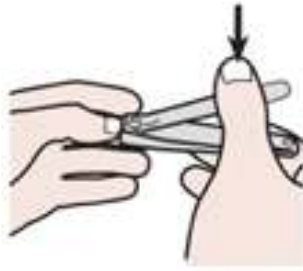
ESCUCHAR MÚSICA



LEER



DIBUJAR



**CORTARSE LAS
UÑAS**



MERENDAR



PASEAR



PARQUE



DAR



SUPERMERCADO



DENTISTA



MÉDICO



CENAR



ACOSTARSE



DORMIR

Anexo 3.

Materiales para trabajar en la Sensibilización

Cuentos:

El cazo de Lorenzo

Isabelle Carrier



Editorial Juventud

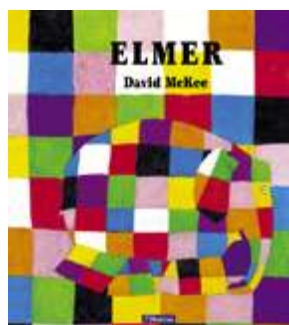
"El Cazo de Lorenzo"

Este libro de Isabelle Carrier trata sobre los desafíos a los que se enfrenta un niño en su cotidiano, en el cual la mirada pasa de estar puesta en las dificultades a sus habilidades.

<http://www.andalicante.org/enlaces/cuentos-discapacidad/el-cazo-de-lorenzo.pdf>

Recuperado el 4 de abril del 2019

Descripción: cuento "El cazo de Lorenzo".



"Elmer"

Elmer es la historia de un elefante multicolor. A través de sus páginas nos invita a reflexionar sobre las diferencias.

<https://www.youtube.com/watch?v=Hw8--aHa0lw&t=64s>

Recuperado el 4 de abril del 2019

Descripción: cuento "Elmer".



"Por cuatro esquinitas de nada"

Narra la historia de un cuadradito que no podía entrar en la casa grande pues no es redondo como la puerta. Los redonditos intentan cambiarlo de muchas formas para que pueda entrar y, finalmente, los redonditos logran entender que no es cuadradito quien tiene que cambiar, sino la puerta.

<https://www.youtube.com/watch?v=likZuOFfar4>

Recuperado el 4 de abril del 2019

Descripción: cuento de Jérôme Ruillier presentado y adaptado en formato audiovisual.

Libros:



“Los mi se aceptan tal como son ¿y tú?”

Este libro escrito por Agustina Roig y Sofía Viotti presenta distintos ersonajes con sus fortalezas y debilidades. Mediante distintas preguntas invita a los lectores a reflexionar sobre las características que nos hacen únicos.



“Nosotros cinco”

Esta historia es creada por Quentin Blake, trata sobre un grupo de amigos que se enfrentan a un problema durante una excursión, para resolverlo deberán descubrir sus habilidades trabajando en equipo.

Videos:



“El viaje de María”

El viaje de María es una pequeña excursión al mundo interior de una adolescente con autismo, un viaje lleno de color, amor, creatividad y originalidad, que nace en el recorrido de unos padres que ven cómo su hija se comporta de una manera especial hasta confirmar el diagnóstico: autismo.

Recuperado el 4 de abril del 2019

<https://www.youtube.com/watch?v=qxLeb5y6p7s>

Series de TV de Interés:

Series de TV cuyos contenidos concientizan sobre los trastornos del espectro autista a través de las vivencias cotidianas de los personajes.

- **“Atypical”**

<https://www.netflix.com/title/80117540>

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción: serie de NETFLIX, Atypical (para acceder a ella tiene que ser usuario de dicha plataforma).

- **“Pablo”**

<https://www.youtube.com/watch?v=M9wdC-XAt6Y>

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción: capítulo de serie “Pablo”, de Nat Geo Kids

- **“Sesame street”**

<http://autism.sesamestreet.org/espanol/>

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción: información sobre el proyecto “Sesame street”.

<https://www.youtube.com/watch?v=p47Ehm2z4UI&t=65s>

Recuperado el 6 de abril del 2019

Descripción: capítulo de Serie “Sésamo”.

Otros Recursos

- **Guía para la vigilancia para el desarrollo (MSP)**

https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=99

Recuperado el 4 de abril del 2019

Descripción: Guía para la vigilancia para el desarrollo (MSP)

- **Recursos TEACHH**

<https://fitt.fpg.unc.edu/early-learning-activities>

Recuperado el 4 de abril del 2019

(Dar click derecho sobre la pantalla al abrir la página y hacer click en “Traducir al español”, ya que está en inglés)

Lecturas de Interés

Se sugiere la lectura de los siguientes materiales:

- Greenspan S., Wieder R (2006). El niño con necesidades especiales. Promoviendo el desarrollo emocional e intelectual. (s.l.): Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.

- Ratazzi, A. (2018). Sé amable con el autismo: Manual de navegación para todos. (s.l.): Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.

- Wing, L. (1985). La educación del niño autista: guía para los padres y maestros. Barcelona: Editorial Paidós Iberica.

Bibliografía Consultada

- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Universidad Complutense de Madrid. (s.l.) Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf> el 6 de abril del 2019
- AOTA. (2010). Marco de trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional: dominio y proceso. Recuperado de <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf> el 6 de abril del 2019
- Arnáiz, P. (2001). La psicomotricidad en la escuela: Una práctica preventiva y eficaz. Málaga: Aljibe.
- Association, A.P. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Ayres, J. (1998). La integración sensorial y el niño. México: Editorial Trillas.
- Bernardi, R., Díaz, J., Schkolnik, F. (1982). Ritmos y sincronías en la relación temprana madre-hijo. Revista uruguaya de psicoanálisis. 93-100. no. 61.
- Centro de Documentación y Estudios SIIS Dokumentazio eta Ikerketa Zentroa Fundación Eguía-Careaga Fundazioa. (2011). Vivir mejor. Cómo concebimos la atención residencial. Pautas básicas para una atención de calidad a las personas con discapacidad. (s.l.): Diputación Flor de Álava. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26165/vivir_mejor.pdf el 6 de abril del 2019.
- Cerutti A. (2008). La Práctica Psicomotriz en la Educación: del camino recorrido...al camino por andar. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Chawarska, K., et al. (2007). Parental recognition of developmental problems in toddlers with autism spectrum disorders. J Autism Dev Disord, 37(1), 62-72.
- Connell, R. et al. (1997). Los Principios del Diseño Universal. State University, The Center for Universal Design. Recuperado de <http://www.abc-discapacidad.com/archivos/pud-spanishv2.pdf> el 6 de abril de 2019.
- Elsabbagh, M. and M.H. Johnson. (2010). Getting answers from babies about autism. Trends Cogn Sci, 14(2), 81-87.

- Fuentes, J.B., et al. (2012). Autism Spectrum Disorders, IACAPAP Textbook of Child and Adolescent Mental Health, (s.l.): J. Rey, Editor.
- Landa, R. J. (Febrero, 2018) Efficacy of early intervention for infants and young children with and at risk for autism spectrum disorders Rev Psychiatry, 30(1), 25–39.
- López Fraguas, M. (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 35 (2), 45-55. Recuperado de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/210_experiencias2.pdf el 6 de abril de 2019
- Mesibov, G., Howley, M. (2011). El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo. Uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión. Madrid: Autismo Ávila.
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. p.2. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/conv-ap-352976714284.HTML> el 4 de abril del 2019
- Palacios A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf> el 6 de abril de 2019
- Rogers, S., Dawson, G. (2015). Modelo de Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo: estimulación del lenguaje, aprendizaje y motivación social. Madrid: Autismo Ávila.
- Rogers, S. (2019). Atención temprana para su niño o niña con autismo. Madrid: Autismo Ávila.
- Suárez, R. (2017). Pensar y diseñar en plural. Los siete principios del diseño universal. Revista Digital Universitaria, 18(4), 1-12. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.18/num4/art30/art30.pdf> el 6 de abril de 2019.
- Untoiglich, G. (2015). Autismos y otras problemáticas graves en la infancia. La clínica como oportunidad. Buenos Aires: Noveduc.

- Untoiglich, G. (2009). Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en la clínica y educación. Buenos Aires: Noveduc.
- Valdez, D. (comp). (2016) Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Austral.
- Wing, L. (2001).The Autistic Spectrum. California: Ulysses Press.

