

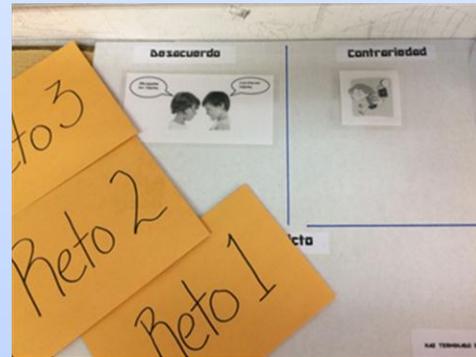


EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PARA  
LA EQUIDAD Y LA FORMACIÓN INTEGRAL  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
ZONA 16 DE EDUCACIÓN ESPECIAL

# FRIDA

## Fichero de Recursos para la Inclusión del Autismo



2017

# FRIDA

## Fichero de Recursos para la Inclusión del Autismo



# Directorio Institucional

---

**MTRO. JORGE ARISTÓTELES SANDOVAL DÍAZ**  
Gobernador del Estado de Jalisco

**LIC. FRANCISCO DE JESÚS AYÓN LÓPEZ**  
Secretario de Educación en Jalisco

**LIC. LILIANA MARGARITA CUEVAS CÁRDENAS**  
Directora General de Educación para la Equidad y  
Formación Integral

**MTRA. SANDRA GÁNDARA PEÑA**  
Encargada de la Dirección de Educación Especial en el  
Estado de Jalisco

## Diseño y Elaboración de Portada

Fátima Quintero Martínez, Bertha Alicia Vega Carrillo, Alma Rosa González Suárez, Graciela Isabel Alcántar Suárez, Juan Francisco Lomelí Rafael y Gustavo Núñez Viveros



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PARA LA EQUIDAD Y LA FORMACIÓN INTEGRAL

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ZONA 16 DE EDUCACIÓN ESPECIAL

DOMICILIO: BOULEVARD EL RODEO 662, COL. EL VIGÍA ZAPOPAN, JALISCO, CP. 45130

# FRIDA

## Fichero de Recursos para la Inclusión del Autismo

### Psicólogos:

Lic. Adriana Aguirre Vázquez,  
Lic. Bertha Alicia Vega Carrillo,  
Lic. Diego Emanuel Preciado  
Miramontes,  
Lic. Jesús Cristóbal Cano Figueroa,  
Lic. José Guillermo Gutiérrez Padilla,  
Lic. Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez,  
Lic. María Elena García Sosa,  
Lic. María Trinidad González  
Sánchez,  
Lic. Miguel Ángel Medina Zavala.

### Directores de servicio de USAER:

Dr. Edgar René Gómez Gutiérrez,  
Dra. Carmen Leticia Hernández  
Aceves,  
Mtro. Juan Francisco Lomelí Rafael,  
Lic. Moisés Armando Martínez  
Campos,  
Mtro. Gustavo Núñez Viveros.

### Asesor Técnico:

José Encarnación Arellano Camacho.

### Coordinación:

Supervisora de la zona 16 de  
Educación Especial:  
Dra. Maribel Paniagua Villarruel.

Revisión mecanográfica: Bertha  
Isabel Fernández Rodríguez y Juan  
Francisco Lomelí Rafael.

Revisión final: Gustavo Núñez  
Viveros

## ÍNDICE

NUESTRO AGRADECIMIENTO.....	6
FRIDA PRESENTACIÓN.....	7
FRIDA. LA RUTA CRÍTICA. EL APRENDIZAJE ENTRE DIRECTORES Y PSICÓLOGOS Y EL TRABAJO CON MAESTROS.....	9
FRIDA_00. ALGUNOS ELEMENTOS PARA ENTENDER LO QUÉ ES EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TAE). 13	
FRIDA_01. ELEMENTOS PARA LA EVALUACIÓN PRELIMINAR.....	17
<i>CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE ALUMNOS CON EL TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA</i> .....	18
FRIDA_1.2. MANEJO DE LÍMITES. ....	30
FRIDA_1.3. AMPLIAR LA ZONA DE CONFORT.....	32
FRIDA_1.4. LENGUAJE VERBAL.....	34
FRIDA_1.5. PARA CENTRAR LA ATENCIÓN. ....	36
FRIDA_2.1. SENSIBILIDAD SENSORIAL EXTREMA AUDITIVA. ....	37
FRIDA_2.2. SENSIBILIDAD VISUAL EXTREMA. ....	39
FRIDA_2.3. SENSIBILIDAD OLFATIVA EXTREMA.....	40
FRIDA_2.4. SENSIBILIDAD SENSORIAL EXTREMA EN PIEL, HIPO O HIPER SENSIBILIDAD.....	42
FRIDA_2.5. INTERESES ESPECIALES.....	44
FRIDA_4.1. ELEMENTOS PARA ORIENTAR EL TRABAJO CON PADRES. ....	48
FRIDA_4.2. ELEMENTOS PARA ORIENTAR EL TRABAJO CON PADRES. ....	50
FRIDA_5.1 SOBRE LA FORMA DE FACILITAR LOS APRENDIZAJES ESCOLARES.....	51
FRIDA_5.2 SOBRE EL MÉTODO TEACCH .....	52
<i>FRIDA_5.2.1. Cajas y material TEACCH. Preescolar J.N. Juan Escutia/USAER Preescolar 1 .....</i>	<i>54</i>
<i>FRIDA_5.2.2. Cajas y material TEACCH. Preescolar J.N. Francisco Márquez/USAER Hogares de Nuevo México .....</i>	<i>59</i>
<i>FRIDA_5.2.3. Cajas y material TEACCH. Preescolar J.N. Francisco Márquez II//USAER Hogares de Nuevo México .....</i>	<i>61</i>
<i>FRIDA_5.2.4. Cajas y material TEACCH. Preescolar. J.N. Adolfo López Mateos//USAER Hogares de Nuevo México .....</i>	<i>62</i>
<i>FRIDA_5.2.5. Cajas y material TEACCH. Preescolar. J.N. José Vasconcelos//USAER Hogares de Nuevo México .....</i>	<i>64</i>
<i>FRIDA_5.2.6. Cajas y material TEACCH. Primaria Simón Bolívar/CAM Cuquío .....</i>	<i>66</i>
<i>FRIDA_5.2.7. Cajas y material TEACCH. Primaria Justo Sierra/USAER Zapopan 14 .....</i>	<i>68</i>
<i>FRIDA_5.2.10. Cajas y material TEACCH. Primarias/USAER 6 .....</i>	<i>77</i>
<i>FRIDA_5.3. Sobre cómo apoyar en los exámenes. Esta ficha ofrece las orientaciones para hacer los ajustes razonables al proceso del examen.....</i>	<i>86</i>
PARA SABER MÁS .....	88
VIDEOS CONSULTADOS.....	89

## NUESTRO AGRADECIMIENTO

A cada niño y cada niña con TEA (Trastorno del Espectro Autista), que nos ofreció a través de su peculiar modo de ver el mundo y de reaccionar ante él, oportunidades múltiples de aprendizaje y de reconocimiento de la belleza y la riqueza de la diversidad que somos.

A los docentes de nuestros talleres, estos nuevos, los de hoy que cada día son más, los que se esfuerzan, los que ven en cada niño y cada niña una oportunidad para aprender, para aplicar, para disentir de las formas tradicionales, para probar nuevos caminos y para arriesgarse, los que demandan espacios de formación y los aprovechan, los que hacen materiales y los usan en sus aulas, los que comparten su quehacer y generan evidencias de ello.

A los equipos de especialistas y directores de la zona 16, que han confiado en sí mismos, en su experiencia y capacidad acumulada, en su saber, que están abiertos a nuevos conocimientos y experiencias y a quienes les emociona probar, experimentar, dejarse empujar por nuevos caminos y nuevos quehaceres, a los que emprenden sin empacho los nuevos proyectos, como si fuera lo más sencillo del mundo y se comprometen con ellos de cuerpo entero como si fuera lo más importante sabiendo a ciencia cierta que lo es.

A la maestra Liliana Margarita Cuevas Cárdenas, quien desde el inicio del proyecto nos animó a continuarlo, con el entusiasmo y la alegría y calidez que la caracteriza y a la maestra Sandra Gándara Peña, gracias a cuyo apoyo este fichero es una realidad.

¡Al docente que tiene en sus manos este fichero y que pondrá su empeño en que sea un recurso útil a su tarea, para facilitar el aprendizaje de los alumnos con TEA, que se ha planteado como reto atender con calidad!

## FRIDA Presentación

Hemos denominado a este fichero, para su fácil manejo y referencia: ***Fichero de Recursos para la Inclusión del Autismo, (FRIDA)***, sabedores de que el DSM-5, ha denominado trastorno del espectro autista (TEA), a una gama amplia de trastornos que usualmente se analizaban por separado y de que los especialistas más cercanos y sensibles a los niños prefieren llamar Condición del Espectro Autista. Nosotros hemos optado por el término más común y el que priva todavía en los criterios estadísticos de nuestro país.

El fichero quiere ser un recurso, para los maestros de la escuela regular que incluyen alumnos y alumnas (para hacer más fácil la lectura y siendo conscientes de la perspectiva de género, en adelante nos referiremos a alumnos y alumnas con el término de “alumnos”) con TEA en sus aulas, un recurso flexible, abierto y que debe pensarse y adecuarse a cada alumno y cada situación, y fue elaborado desde la experiencia de los psicólogos: José Guillermo Gutiérrez Padilla, María Elena García Sosa, María Trinidad González Sánchez, Miguel Ángel Medina Zavala, Diego Emmanuel Preciado Miramontes, Jesús Cristóbal Cano Figueroa, Adriana Aguirre Vázquez, Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez, Bertha Alicia Vega Carrillo; y directores de servicio de USAER: Carmen Leticia Hernández Aceves, Edgar René Gómez Gutiérrez, Gustavo Núñez Viveros, Moisés Armando Martínez Campos, Juan Francisco Lomelí Rafael, el asesor José Encarnación Arellano Camacho, bajo la coordinación de la Supervisora de la Zona 16 de Educación Especial, Dra. Maribel Paniagua Villarruel. El recurso ha sido probado en contextos de la escuela regular que incluyen alumnos con TEA y fue construido con base en una metodología participativa que reseñamos en el apartado de metodología y que sugerimos como formato para promover la inclusión.

Las fichas están organizadas a partir de los aspectos básicos del desarrollo que representan los retos más importantes que los maestros que incluyen alumnos con TEA pueden enfrentar y se identifican, tanto en el índice como en su descripción inicial por colores que las diferencian en las siguientes categorías:

La categoría 1. (Fichas 1.1 a 1.5, color azul). Contiene alternativas relacionadas con la atención al déficit en la socio-comunicación, contiene fichas que serán de ayuda para trabajar con alumnos que encuentra dificultades en la comunicación o para interactuar con sus pares o con adultos.

La categoría 2. (Fichas 2.1 a 2.4, color rosa). Refiere a alternativas relacionadas con patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses. Tienen que ver con estrategias para trabajar un rasgo del espectro que se relaciona con la presencia de estereotipias, que pueden dificultar a inclusión del alumno.

Categoría 3. (Fichas 3.1 y 3.2, color verde). Contempla alternativas generales para el manejo en la escuela y en el aula. Contiene actividades relacionadas con las ayudas que podemos ofrecer a nivel organizativo en la escuela, recreos, apoyos de otros miembros del colectivo docente entre otros.

Categoría 4. (Ficha 4.1 y 4.2, color salmón). Incluye algunos aspectos a considerar en el trabajo con Padres. Los padres son una figura centralísima en la inclusión de niños y niñas con TEA, por el apoyo que pueden ofrecer en casa. En este apartado se ofrecen sugerencias precisas para su tarea.

Categoría 5. (Ficha 5.1 y 5.2, color lila). Sobre el apoyo a los procesos escolares. Esta categoría se relaciona con el abordaje de contenidos y aspectos específicamente académicos.

Se ha agregado una ficha 00, que aborda la forma en que se ha descrito el autismo en el DSM-5, y una ficha 01 (gris), con otros aspectos relacionados con la evaluación preliminar del autismo en la escuela, hemos agregado algunos filtros o cribas de fácil manejo, para la detección de alumnos que podrían tener el trastorno, en el entendido de que un diagnóstico de autismo, es un asunto complejo que sólo puede determinarse a través de una clínica profunda y cuidadosa de profesionales dedicados a ello en el área de la salud; además, se incluye la ficha 5.3. acerca de cómo apoyar en los exámenes que ofrece orientaciones para hacer los ajustes razonables al proceso del examen.

Las fuentes (libros y videos) que se consultaron para construir este fichero y que invitamos a los maestros a revisar y a abordar en sus Consejos Técnicos (todos disponibles en Internet) se han incluido en el apartado final denominado *Para saber más*.

Confiamos en que cada maestro y cada especialista encontrará en este fichero una invitación a investigar, a formarse en temas de inclusión y a trabajar a favor del derecho de todas las niñas y niños a una educación de calidad con equidad independientemente de su condición.

## **FRIDA. La ruta crítica. El aprendizaje entre directores y psicólogos y el trabajo con maestros**

El fichero que el lector tiene en sus manos (FRIDA) fue resultado de un proceso de construcción basado en la investigación documental y en el trabajo colaborativo, primero entre directores y psicólogos de los servicios de educación especial de la zona 16 que abarca parte del municipio de Zapopan, así como los de Cuquío e Ixtlahuacán y luego con los maestros de la escuela regular, implicó también la vinculación interinstitucional con expertos en el tema.

Compartimos en las siguientes líneas cada uno de los procesos, pues consideramos que pueden constituir un buen camino a seguir para promover el desarrollo, tanto de los equipos profesionales de educación especial, como de los docentes en términos de inclusión con referencia a cualquier reto que enfrentemos al respecto.

*El reto que enfrentamos.* Iniciado el ciclo escolar 2016- 2017 nos dimos cuenta de que teníamos el reto de incluir a 18 alumnos con TEA a la escuela regular y que nuestros equipos profesionales y los docentes de las escuelas nos encontrábamos carentes de recursos y de la formación para hacerlo. Frente a esta situación generamos una estrategia global centrada en las siguientes líneas de acción:

Línea 1. Incrementar las capacidades técnicas de nuestros equipos a través de la investigación documental y el apoyo de expertos.

Línea 2. Orientar a los docentes de las escuelas regulares que atienden a los alumnos con TEA, a través de recursos prácticos ofrecidos por nuestros especialistas y expertos de instituciones dedicadas a la atención del trastorno y del acompañamiento a su tarea por los equipos de educación especial.

Línea 3. Generar recursos para la atención a los alumnos con TEA, entre ellos un Fichero de recursos para la inclusión que el lector tiene en sus manos y en cuya última parte damos cuenta de otros recursos diseñados.

La línea 1. Para incrementar las capacidades técnicas de nuestros directores y psicólogos optamos por la investigación documental, el trabajo colaborativo de discusión de lo investigado y el apoyo de expertos. A este respecto se seleccionó una bibliografía básica que aparece al final de este cuadernillo relacionada con el TEA, y se fueron haciendo lecturas diferenciadas tanto por los psicólogos, como por sus directores, que luego se discutían compartían y convertían en las fichas de este fichero, se trataba de ir aumentando nuestra comprensión sobre el TEA argumentando las posibles intervenciones. Esta acción formativa fue fundamental para generar mejores condiciones de inclusión en la escuela y estuvo íntimamente ligada a los retos que enfrentábamos en las escuelas. Durante el ciclo contamos con el apoyo de dos instituciones y de sus expertos: El Centro de Autismo del DIF Zapopan a través del psicólogo Carlos Eduardo Núñez Contreras y la Asociación HACE, a través de la experta en método TEACCH, LCH Mónica Alba Rodríguez. Estos especialistas trabajaron tanto con el equipo base de

psicólogos y directores, como con los docentes de la escuela regular, en un programa centrado en el conocimiento del espectro y las alternativas para su atención.

La línea 2. Orientación a los docentes de la escuela regular y el apoyo permanente. Se organizaron 4 sesiones de taller a lo largo del ciclo escolar, una por bimestre, para que los equipos completos y los profesores tuvieran primero la información básica sobre lo que es el TAE y luego los recursos para promover el aprendizaje de los alumnos. Se buscó que todas las sesiones tuvieran un mayor peso en la intervención, sin menoscabar el valor de la parte informativa sobre el trastorno. Cada sesión para docentes y equipos fue precedida por una sesión de estudio de los psicólogos y directores para incrementar nuestras capacidades técnicas. En estas sesiones además de discutir aspectos cruciales de la atención y los retos que enfrentábamos, se revisaba material bibliográfico que aumentaba nuestra capacidad técnica, así como el contenido del fichero y se preparaba la agenda de trabajo.

Los contenidos de cada una de las sesiones tanto de psicólogos y directores, como de docentes aparecen en el cuadro 1:

Cuadro 1. Contenido de las sesiones de trabajo con el equipo de directores y psicólogos.

Sesión	Contenido Psicólogos y directores	Contenido docentes					
Sesión 1	<p>Aspectos básicos del TEA, el DSM-5, los rasgos más importantes del espectro. Primer esbozo colaborativo del fichero a partir de a lectura de 5 textos diferenciados todos ellos en línea:</p> <table border="1"> <tr> <td>Consejería de Educación. Vol 1. Los trastornos del espectro autista. Andalucía: Consejería de Educación</td> </tr> <tr> <td>Consejería de Educación. Los trastornos generales del desarrollo. Madrid: Junta de Extremadura.</td> </tr> <tr> <td>Consejería de Educación. Los trastornos del espectro autista. Vol 2. El Síndrome de Asperger, respuesta educativa Andalucía: Consejería de Educación.</td> </tr> <tr> <td>Consejería de Educación. Los trastornos generales del desarrollo. Vol 3. Prácticas educativas y recursos didácticos. Madrid: Junta de Extremadura.</td> </tr> <tr> <td>Guía para la práctica educativa, con niños con autismo y trastornos generalizados del desarrollo.</td> </tr> </table> <p>Elaboración colaborativa de la agenda de la primera sesión</p>	Consejería de Educación. Vol 1. Los trastornos del espectro autista. Andalucía: Consejería de Educación	Consejería de Educación. Los trastornos generales del desarrollo. Madrid: Junta de Extremadura.	Consejería de Educación. Los trastornos del espectro autista. Vol 2. El Síndrome de Asperger, respuesta educativa Andalucía: Consejería de Educación.	Consejería de Educación. Los trastornos generales del desarrollo. Vol 3. Prácticas educativas y recursos didácticos. Madrid: Junta de Extremadura.	Guía para la práctica educativa, con niños con autismo y trastornos generalizados del desarrollo.	<p>Identificación de vivencias, conocimientos previos e intentos de solución a los retos que le plantean estos alumnos a los docentes a los alumnos con TEA.</p> <p>Elementos para comprender e intervenir en el aula con alumnos con TEA (DSM-5, y estrategias generales).</p> <p>Diseño de estrategias de intervención para integrar la Propuesta Educativa Específica del alumno.</p>
Consejería de Educación. Vol 1. Los trastornos del espectro autista. Andalucía: Consejería de Educación							
Consejería de Educación. Los trastornos generales del desarrollo. Madrid: Junta de Extremadura.							
Consejería de Educación. Los trastornos del espectro autista. Vol 2. El Síndrome de Asperger, respuesta educativa Andalucía: Consejería de Educación.							
Consejería de Educación. Los trastornos generales del desarrollo. Vol 3. Prácticas educativas y recursos didácticos. Madrid: Junta de Extremadura.							
Guía para la práctica educativa, con niños con autismo y trastornos generalizados del desarrollo.							
Sesión 2	<p>Discusión de las siguientes lecturas previas realizadas y ajustes al FRIDA a partir de su contenido. Klinger y Dawson. Programa para el Desarrollo de Habilidades Básicas de Interacción Social y de Comunicación. S/F. Tomado de <a href="https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/tgd01.pdf">https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/tgd01.pdf</a> Millá, Gracia y Mulas. Atención Temprana y Programas de</p>	<p>Revisión y análisis de los videos del desempeño de los alumnos en el aula y en el recreo, análisis de pertinencia de las propuestas educativas específicas y ajustes. Conferencia del psicólogo Carlos Eduardo Núñez Contreras: Aspectos básicos sobre el CEA, y alternativas de intervención en</p>					

	<p>Intervención Específica en el Trastorno del Espectro Autista. En Revista REV NEUROL 2009; 48 (Supl 2): S47-S52. En <a href="http://www.neurologia.com">www.neurologia.com</a>.</p> <p>Mulas, Fernando Gonzalo Ros-Cervera, María G. Millá, Máximo C. Etchepareborda, Luis Abad, Montserrat Téllez de Meneses. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. En Revista Neurología 2010; 50 (Supl 3): S77-S84. En <a href="http://www.neurologia.com">www.neurologia.com</a></p> <p>Salvadó-Salvadó Bertha, Montserrat Palau-Baduell, Mariona Clofent-Torrentó, Mario Montero-Camacho, Miguel A. Hernández-Latorre. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. Publicado en Rev. Neurol 2012; 54 (Supl 1): S63-S71. <a href="http://www.neurologia.com">www.neurologia.com</a></p> <p>Conferencia del psicólogo Carlos Núñez: Aspectos básicos sobre el CEA, e intervención en la escuela regular.</p>	<p>el aula para alumnos con TEA Enriquecimiento de las propuestas educativas específicas a partir de la conferencia.</p>
Sesión 3	<p>Discusión de principales retos de nuestros alumnos con TEA con referencia al acceso a los contenidos a partir del texto leído previamente: Síndrome de Asperger guía práctica para la intervención en el ámbito escolar.</p> <p>Preparación de la agenda de trabajo para el 29 de marzo con maestros de la escuela regular.</p> <p>Enriquecimiento del fichero Frida a partir del texto leído para la sesión.</p>	<p>Análisis de videos de nuestros alumnos con TEA en el contexto del aula y del recreo, sugerencias del colectivo para mejorar, a partir del fichero FRIDA.</p> <p>Conferencia: El método TEACCH, como alternativa de intervención en la escuela.</p> <p>Compartir entre docentes estrategias para fortalecer el acceso a los contenidos en los alumnos con TEA.</p>
Sesión 4	<p>Revisión colaborativa de aspectos de contenido y formales del FRIDA</p> <p>Discusión de aspectos nodales de la metodología TEACCH, a partir del texto: División TEACCH. El método de enseñanza TEACCH. (En línea).</p> <p>Compartir experiencias en la aplicación del método TEACCH</p> <p>En dos equipos, uno revisar aspectos formales y de contenido de FRIDA y otro elaborar la agenda para la 4ª sesión con docentes.</p>	<p>Presentación de videos de casos exitosos y de mayor reto para su discusión.</p> <p>Exposición de cajas TEACCH elaboradas por docentes y equipos de apoyo, y sus usos didácticos en el aula.</p> <p>Evaluación del taller</p>

A partir de la 2ª sesión general los docentes y equipos debían traer evidencias del avance, de la aplicación de las estrategias y recibían nuevos recursos y orientaciones por parte de los psicólogos de la zona y de los expertos en el tema a los que ya nos hemos referido. Cabe mencionar que en todos los casos las evidencias en video mostraron avances sustanciales de los alumnos en socialización y comunicación, así como en el acceso a contenidos.

La línea 3. Sobre los recursos de apoyo, el fichero que el lector tiene en sus manos es el recurso más importante que se generó, además del trabajo fuerte de psicólogos, y maestros de apoyo y regulares en el diseño de recursos basados en TEACH que aparecen en el apartado 5 de este fichero. Cabe mencionar que la mayoría de las estrategias contenidas en el fichero fueron integradas a las propuestas educativas específicas y probaron su pertinencia en el avance de los alumnos.

Esperamos que este material y esta experiencia, sea una invitación a probar caminos y a construir recursos para la inclusión de todos los niños y niñas independientemente de su condición, pues ese es su derecho.

Maribel Paniagua Villarruel  
Coordinadora del proyecto

## FRIDA\_00. Algunos elementos para entender lo qué es el Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Entender al alumno en la condición de autismo, tiene que ver con un esfuerzo personal por aprehender en nuestra propia experiencia un estilo cognitivo, y un desarrollo neurodiverso, que la mayoría de las veces es extremo en lo que toca a: las interacciones, la forma de responder a los cambios o variaciones en el ambiente o en la interacción, la expresión y comunicación, las formas de emprender o interpretar una tarea o un reto cognitivo o de interpretar la información que ofrece el contexto, los intereses, entre otros. Esta aprehensión sólo es posible si nos damos la oportunidad de observar a cada niño y a cada niña y si hacemos un esfuerzo por comprender el sentido de sus actos, pero además si estamos firmemente convencidos de que todos los niños pueden aprender, y los niños con TEA, también.

Además de ello puede ayudar a tener la información mínima que presentamos a continuación y que es el referente diagnóstico más aceptado en el campo de la salud para determinar una condición de autismo.

### El trastorno del espectro autista en el DSM-5

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se ubica dentro de una categoría diagnóstica más amplia que es la de trastornos del neurodesarrollo, afectan, (de acuerdo con Mulas 2010) de manera global distintas funciones cerebrales superiores del individuo, como la inteligencia, la capacidad del lenguaje y la interacción social. Altera las habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales, con etiología múltiple y de variada gravedad (Millá 2009).

En este momento en el lenguaje clínico aceptado mundialmente para referirnos al autismo, se utilizan los términos: **Trastorno del Espectro Autista**, en lugar de los cinco diagnósticos individuales que se utilizaban hasta antes de la edición del DSMV, dichos trastornos eran Trastorno autista, Síndrome de Asperger trastorno desintegrativo infantil, y trastorno generalizado del desarrollo, así como trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

El Síndrome de Rett se elimina del espectro autista, ahora que su base molecular se conoce (el DSM se centra en los trastornos sin una prueba molecular o biológica, que deben en su lugar definirse comportamentalmente).

Hay 5 elementos que se consideran en el diagnóstico del TEA:

- A. *Déficit en la socio-comunicación*: abarca aspectos relacionados con limitada reciprocidad socio-emocional, limitado intercambio de intereses, y reducida interacción en la conversación.
- B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos *dos* de los siguientes síntomas, actuales o pasados (los ejemplos son ilustrativos, no exhaustivos):

- Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
  - Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado, esquemas de comportamiento que se ciñen a un mismo esquema de respuesta a pesar de cambios en el contexto.
  - Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco.
  - Hiper- o hipo-reactividad sensorial (auditiva, visual, kinestésica, en piel) o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (en olores, sabores, etc.).
- C. Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano.
- D. Los síntomas suponen deficiencias importantes desde el punto de vista clínico en el ámbito social, profesional, o incluso en otros ámbitos de funcionamiento.
- E. La discapacidad intelectual o un retraso general del desarrollo, no justifican mejor este trastorno, (pueden estar o no asociados a él).
- El DSM-5, Desarrolló una nueva categoría para los trastornos de lenguaje en el denominado: Trastorno de la Comunicación Social (fuera del espectro del autismo) para proporcionar una cobertura de diagnóstico para los alumnos que presentan sólo problemas de comunicación social y no muestran los comportamientos repetitivos y estereotipados de los TEA.

A continuación presentamos algunas de las teorías explicativas del trastorno o la condición que en este momento son las más válidas. Todas ellas fueron tomadas del texto: de Margarita Coto Montero, *Síndrome de Asperger guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*:

### **TEORÍA DE LA COHERENCIA CENTRAL**

La función de coherencia central hace que las personas podamos organizar los estímulos que nos rodean en situaciones y patrones más amplios integrando distintas fuentes de información.

Esta función la utilizamos continuamente en la comprensión del mundo social. Manejamos infinidad de fuentes de información (caras, gestos, tonos de voz, lugar donde nos encontramos, experiencias anteriores, etc.) de manera simultánea y casi sin darnos cuenta. Las dificultades en la coherencia central más comunes son:

- La dificultad para integrar la información dando un sentido global y/o contextualizado
- La tendencia a fijarse en los detalles.
- Las habilidades especiales o los islotes de capacidad
- Los comportamientos o comentarios “fuera de lugar”
- La insistencia en la invarianza (rigidez cognitiva)
- La comprensión literal del lenguaje.

## **TEORÍA DE LA FUNCIÓN EJECUTIVA**

La función ejecutiva la podemos describir como la capacidad que nos permite fijarnos una meta, diseñar los pasos intermedios y ajustes necesarios hasta alcanzarla. Todo lo que implica planificación y organización es función ejecutiva. Dentro de la misma hay otras pequeñas capacidades que se ponen en juego en las que el alumno con asperger presenta dificultades como son:

- Establecer un objetivo
- Planificación y organización de pasos intermedios
- Ejecución del plan
- Auto supervisión del proceso
- Inhibición de conductas que no conducen a la meta
- Generación de alternativas sin perder la meta final
- Consecución del objetivo y autoevaluación
- Extraer aprendizajes y conclusiones.
- Dificultades en la función ejecutiva (Equipo DELETREA, 2007), (González Carbajal, 2007):
- Dificultades en organizar y secuenciar los pasos que les permiten solucionar un problema.
- Dificultad para comenzar y finalizar una actividad.
- Limitaciones en la toma de decisiones. Suele ser frecuente la duda y la delegación en los demás generándoles mucha ansiedad.
- Carencia de flexibilidad para adoptar diferentes perspectivas.
- Facilidad para la distracción con aspectos irrelevantes
- Mala gestión del tiempo
- Lenguaje repetitivo y literal.
- Falta de sentido de lo que se está haciendo
- Rutinas y rituales
- Intereses limitados
- Atención dividida
- Dificultad para aprender de los errores, cambiando de estrategia si el niño tiene afectada la función ejecutiva, es fácil entender todas las dificultades escolares.

## **DÉFICIT EN LA TEORÍA DE LA MENTE**

La Teoría de la Mente es la capacidad que todos tenemos para formarnos una representación interna de los estados mentales de otras personas. Es decir, cuando somos capaces de intuir las creencias, deseos, pensamientos, sentimientos, etc. de los demás. Algunas de las consecuencias de esta limitación para comprender el mundo mental de los demás serían las siguientes:

- Dificultad para predecir las conductas de los otros.

- Dificultad para darse cuenta de las intenciones y razones de las conductas de los otros.
- Dificultad para entender emociones propias y ajenas.
- Dificultad para anticipar cómo sus comentarios y conductas pueden influir en los demás y en lo que piensen de él.
- Dificultad para tener en cuenta las circunstancias del interlocutor comprensión, información de la que dispone, gustos, interés, etc.
- Dificultades para mentir y entender engaños.
- Dificultad para entender las convenciones sociales establecidas, (respetar turnos, seguir tema de conversación, mirar a los ojos, etc.).
- Al no seguir las normas sociales pueden ser tachados de groseros e irrespetuosos.
- Posibilidad de desarrollar una sensación de paranoia: Juzgar como amenazantes las situaciones sociales no comprendidas
- Estado de ansiedad por la gran demanda continua que genera el hecho de desenvolverse en un mundo que no comprenden, utilizando la deducción racional para entender lo que los demás aprehenden intuitiva y rápidamente.
- Les cuesta trabajo entender y vivenciar el concepto de vergüenza.

En general los alumnos con TEA, que llegan a las escuelas lo hacen con un diagnóstico ya realizado por un especialista, sin embargo muchos alumnos pueden pasar varios años sin ser diagnosticados y recibir una atención inadecuada debido al desconocimiento de los aspectos generales observables en un niño con TEA, que es importante que los profesionales de la educación conozcan.

De acuerdo con (Millas 2009) la detección precoz de este trastorno es el primer paso para favorecer el pronóstico y la evolución posterior del niño y para que la familia maneje adecuadamente las dificultades que se presentan como consecuencia de esta situación. Actualmente, podemos considerar que alrededor del año de vida, e incluso antes, ya se pueden identificar los signos de alarma que se correlacionan con este trastorno.

Los mismos autores proponen la siguiente lista de cotejo que se puede aplicar en la etapa de 18 a 36 meses de vida, estos indicadores son:

- Sordera aparente paradójica; falta de respuesta a llamadas e indicaciones.
- No comparte focos de atención con la mirada.
- Tiende a no mirar a los ojos.
- No mira a los adultos vinculares para comprender situaciones que le interesan o extrañan.
- No mira lo que hacen las personas.
- No suele mirar a las personas.
- Presenta juego repetitivo o rituales de ordenar.
- Se resiste a cambios de ropa, alimentación, itinerarios o situaciones.
- Se altera mucho en situaciones inesperadas o que no anticipa.
- Las novedades le disgustan.
- Atiende obsesivamente, una y otra vez, a las mismas películas de vídeo.
- Coge rabinetas en situaciones de cambio.
- Carece de lenguaje o, si lo tiene, lo emplea de forma ecológica o poco funcional.
- Resulta difícil compartir acciones con él o ella.
- No señala con el dedo para compartir experiencias.
- No señala con el dedo para pedir.
- Frecuentemente pasa por las personas, como si no estuvieran.
- Parece que no comprende o que comprende selectivamente sólo lo que le interesa.
- Pide cosas, situaciones o acciones, llevando de la mano.
- No suele ser él quien inicia las interacciones con adultos.
- Para comunicarse con él, hay que “saltar un muro”, es decir hace falta ponerse frente a frente, y producir gestos claros y directivos.

- Tiende a ignorar.

El mejor recurso para la evaluación inicial de esta condición es la observación cuidadosa, sugerimos llevar un registro anecdótico de conductas que nos desconciertan, o ante las que no sabemos cómo actuar y posterior a ello, utilizar algún recurso o filtro más específico.

Ayuda que una vez que hemos observado con respeto y con mucho cuidado al alumno podamos llenar nosotros y luego los padres los siguientes cuestionarios que orientarán nuestra decisión de derivar a un alumno a un diagnóstico más específico.

### **CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE ALUMNOS CON EL TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA**

Nombre y apellidos del alumno o alumna:					
Fecha de nacimiento:				Edad:	
Nivel:		Ciclo:		Fecha de realización	
Centro educativo (nombre y clave):					

Por favor, indique si las siguientes afirmaciones se pueden atribuir al alumno o alumna que está observando. Rodee con un círculo el nivel más adecuado en cada caso.

<b>F</b> (Frecuentemente)	<b>AM</b> (A Menudo)	<b>PV</b> (Pocas Veces)	<b>N</b> (Nunca)
------------------------------	-------------------------	----------------------------	---------------------

1. No atiende cuando se le llama. A veces parece sordo.	<b>F</b>	<b>AM</b>	<b>PV</b>	<b>N</b>
2. No señala para enseñar algo que ocurre o está viendo	<b>F</b>	<b>AM</b>	<b>PV</b>	<b>N</b>
3. No habla o ha dejado de hacerlo.	<b>F</b>	<b>AM</b>	<b>PV</b>	<b>N</b>
4. Su lenguaje es muy repetitivo y poco funcional	<b>F</b>	<b>AM</b>	<b>PV</b>	<b>N</b>
5. Utiliza a las personas como si fueran instrumentos para lograr lo que desea	<b>F</b>	<b>AM</b>	<b>PV</b>	<b>N</b>
6. Se comunica generalmente para pedir o rechazar, no para realizar comentarios	<b>F</b>	<b>AM</b>	<b>PV</b>	<b>N</b>

7. No reacciona ante lo que ocurre a su alrededor	F	AM	PV	N
8. No muestra interés por la relación con los demás, no pide su atención, a veces los rechaza.	F	AM	PV	N
9. No mira a la cara o a los ojos, sonriendo a la vez	F	AM	PV	N
10. No se relaciona con los otros niño/as, no les imita	F	AM	PV	N
11. No mira hacia donde se le señala	F	AM	PV	N
12. Usa los juguetes de manera peculiar (girarlos, alinearlos, tirarlos ...)	F	AM	PV	N
13. Ausencia de juego social, simbólico e imaginativo (“hacer como si...)	F	AM	PV	N
14. Sus juegos son repetitivos	F	AM	PV	N
15. Alinea u ordena las cosas innecesariamente	F	AM	PV	N
16. Es muy sensible a ciertas texturas, sonidos, olores o sabores.	F	AM	PV	N
17. Tiene movimientos extraños, repetitivos	F	AM	PV	N
18. Presenta rabietas o resistencia ante cambios ambientales	F	AM	PV	N
19. Tiene apego inusual a algunos objetos o a estímulos visuales concretos	F	AM	PV	N
20. Se ríe o llora sin motivo aparente.	F	AM	PV	N
21. Tiene buenas habilidades viso-espaciales	F	AM	PV	N

En el caso de que el alumno haya puntuado **F** ó **AM** en más de 5 ítems, sería importante ponerse en contacto con el Equipo de Orientación Educativa de la zona, o con otras instituciones (Salud Mental Infantil, Asociación de Autismo de la zona).

## ESCALAS DE CRIBAJE

### EL CUESTIONARIO DE CRIBAJE PARA EL ESPECTRO AUTISTA

Se administra a alumnos de 7 a 16 años de edad. El cuestionario presenta 27 ítems que se puntúan escogiendo entre las opciones **No**, **Algo** y **Sí**, asociadas a los valores numéricos de **0, 1 y 2** respectivamente:

No: Normalidad.

Algo: Indica algún nivel de alteración.

Sí: Define una alteración.

La puntuación total va de 0 a 54. Los ítems se refieren a la interacción social, problemas de comunicación, conductas restrictivas y repetitivas, torpeza motora y diferentes tipos de posibles tics. Los autores investigan el alcance del instrumento para su uso en contextos clínicos.

Se entrevista a padres y maestros y se pide que completen los ítems.

Los datos obtenidos sugieren que el ASSQ es un instrumento de Cribaje para trastornos del espectro autista de alto funcionamiento para proporcionar a padres y maestros, válido y fiable para su uso en contexto clínicos. En una primera aproximación puede afirmarse que una **puntuación de 19** dada por maestros o una **puntuación de 22** dada por los padres indicaría la necesidad de realizar al alumno evaluaciones más específicas por parte de un profesional de la salud.

		NO	ALGO	SÍ
1	Parece anticuado y precoz			
2	Es considerado por otros chicos como un "profesor excéntrico".			
3	Vive en cierta forma en su propio mundo, con intereses intelectuales idiosincrásicos y restrictivos.			
4	Acumula hechos o datos relativos a ciertos temas (buena memoria mecánica) pero sin comprender realmente su significado.			
5	Posee una comprensión literal del lenguaje metafórico o ambiguo.			
6	Posee un estilo de comunicación desviado, con un lenguaje formal, detallado, anticuado o con la entonación similar a la de "un robot".			
7	Inventa palabras o expresiones idiosincrásicas.			
8	Posee una voz o una forma de hablar diferente			
9	Expresa sonidos involuntariamente; carraspeos, especies de "ronquidos", ruidos con la boca, gritos o risas nerviosas			
10	Es sorprendentemente capaz para algunas cosas y sorprendentemente torpe para otras.			
11	Usa el lenguaje libremente, pero falla al realizar ajustes para adaptarse a contextos sociales o las necesidades de los diferentes interlocutores.			

<b>12</b>	Le falta empatía.			
<b>13</b>	Realiza comentarios ingenuos o embarazosos.			
<b>14</b>	Tiende a desviar la mirada.			
<b>15</b>	Desea ser sociable, pero falla al establecer relaciones con pares			
<b>16</b>	Puede estar con otros chicos, pero sólo estableciendo sus propios términos.			
<b>17</b>	Le falta un mejor amigo.			
<b>18</b>	Le falta sentido común.			
<b>19</b>	Es pobre en los juegos: no tiene idea de cooperación en un equipo, marca sus "propios goles" (en contra).			
<b>20</b>	Posee torpeza motora, gestos o movimientos mal coordinados, desmañados.			
<b>21</b>	Realiza movimientos involuntarios de la cara o del cuerpo.			
<b>22</b>	Tiene dificultades para completar simples actividades diarias a causa de la repetición compulsiva de ciertas acciones o pensamientos.			
<b>23</b>	Tiene rutinas especiales: insiste en no cambiar.			
<b>24</b>	Muestra apego idiosincrásico a objetos.			
<b>25</b>	Otros chicos se burlan de él o lo ridiculizan			
<b>26</b>	Tiene una expresión facial notablemente inusual.			
<b>27</b>	Tiene una postura inusual notable.			

## ESCALA AUSTRALIANA PARA EL SÍNDROME DE ASPERGER. (ASAS)

La Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS) está publicada en español en el libro de Tony Attwood (1998), Síndrome de Asperger: Una Guía para la familia.

Las preguntas del cuestionario han sido extraídas del libro del Equipo DELETREA y del Dr. Josep Artigas Pallares, Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una Guía teórica y práctica, publicado por la Federación Asperger España.

### ¿Cómo interpretar el resultado?

La Escala Australiana para el Síndrome de Asperger ha sido diseñada para identificar comportamientos y habilidades que puedan ser indicativos del Síndrome de Asperger en niños durante sus años en la escuela primaria. Esta es la edad en la cual se hacen más llamativas las habilidades y modos inusuales de comportamiento. Cada pregunta o afirmación tiene una escala de clasificación, en el que el 0 representa el nivel normal esperado en un niño de esa edad.

En la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger el 0 significa que el alumno no presenta ninguna anomalía cuando lo comparamos con otros niños de su edad. Cuanto más se aparte de la normalidad, más nos acercaremos a la puntuación 6. Si la respuesta a la mayoría de las preguntas de la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger es mayor de 0, y la puntuación media está entre 2 y 6 (es decir, visiblemente por encima del nivel normal), no se puede indicar, de manera automática, que el niño tiene Síndrome de Asperger. Sin embargo, existe dicha posibilidad, y se justifica que se le realice una valoración diagnóstica por parte de un profesional de la salud.

		Rara Mente			A Mendo	
1	¿Carece el niño de entendimiento sobre cómo jugar con otros niños? Por ejemplo, ¿Ignora las reglas no escritas sobre juego social?	1	2	3	4	5
2	Cuando tiene libertad para jugar con otros niños, como en el recreo, ¿evita el contacto social con los demás? Por ejemplo, busca un lugar retirado o se va a la biblioteca.	1	2	3	4	5
3	¿Parece el niño ignorar las convenciones sociales o los códigos de conducta, y realiza acciones o comentarios inapropiados? Por ejemplo, un comentario personal sin ser consciente de que puede ofender a los demás.	1	2	3	4	5
4	¿Carece el niño de empatía, del entendimiento intuitivo de los sentimientos de otras personas? Por ejemplo, no darse cuenta de que una disculpa ayudará a la otra persona a sentirse mejor.	1	2	3	4	5

<b>5</b>	¿Parece que el niño espere que las demás personas conozcan sus pensamientos, experiencias y opiniones? Por ejemplo, no darse cuenta de que Ud. no puede saber acerca de un tema concreto porque no estaba con el niño en ese momento.	1	2	3	4	5
<b>6</b>	¿Necesita el niño una cantidad excesiva de consuelo, especialmente si se le cambian las cosas o algo le sale mal?	1	2	3	4	5
<b>7</b>	¿Carece el niño de sutileza en sus expresiones o emociones? Por ejemplo, muestra angustia o cariño de manera desproporcionada a la situación.	1	2	3	4	5
<b>8</b>	¿Carece el niño de precisión en sus expresiones o emociones? Por ejemplo, no ser capaz de entender los niveles de expresión emocional apropiados para diferentes personas.	1	2	3	4	5
<b>9</b>	¿Carece el niño de interés en participar en juegos, deportes o actividades competitivas? O significa que el niño disfruta de ellos.	1	2	3	4	5
<b>10</b>	¿Es el niño indiferente a las presiones de sus compañeros? O significa que sigue las modas en ropa o juguetes, por ejemplo.	1	2	3	4	5
<b>11</b>	¿Interpreta el niño de manera literal todos los comentarios? Por ejemplo, se muestra confuso por frases del tipo "estás frito", "las miradas matan" o "muérete"	1	2	3	4	5
<b>12</b>	¿Tiene el niño un tono de voz poco usual? Por ejemplo, que parezca tener un acento "extranjero", o monótono, y carece de énfasis en las palabras clave.	1	2	3	4	5
<b>13</b>	Cuando habla con él, ¿muestra el niño desinterés en su parte de la conversación? Por ejemplo, no pregunta ni comenta sus ideas con otros.	1	2	3	4	5
<b>14</b>	Cuando se conversa con él, ¿mantiene menos contacto ocular del que cabría esperar?	1	2	3	4	5
<b>15</b>	¿Tiene el niño un lenguaje excesivamente preciso o pedante? Por ejemplo, habla de manera formal o como un diccionario andante.	1	2	3	4	5
<b>16</b>	¿Tiene el niño problemas para reparar una conversación? Por ejemplo, cuando está confuso no pide aclaraciones, sino que cambia a un tema que le resulte familiar, o tarde un tiempo muy largo en pensar una respuesta.	1	2	3	4	5
<b>17</b>	¿Lee el niño libros en busca de información, sin parecer interesarle los temas de ficción? Por ejemplo, es un ávido lector de enciclopedias y de libros de ciencias, pero no le interesan las aventuras	1	2	3	4	5

<b>18</b>	¿Posee el niño una extraordinaria memoria a largo plazo para eventos y hechos? Por ejemplo, recordar años después la matrícula del coche de un vecino, o recordar con detalle escenas que ocurrieron mucho tiempo atrás.	1	2	3	4	5
<b>19</b>	¿Carece el niño de juego imaginativo social? Por ejemplo, no incluye a otros niños en sus juegos imaginarios, o se muestra confuso por los juegos de imaginación de otros niños.	1	2	3	4	5
<b>20</b>	¿Está el niño fascinado por un tema en particular y colecciona ávidamente información o estadísticas sobre ese tema? Por ejemplo, el niño se convierte en una enciclopedia andante sobre vehículos, mapas, clasificaciones de ligas deportivas u otro tema	1	2	3	4	5
<b>21</b>	¿Se muestra el niño exageradamente molesto por cambios en su rutina o expectativas? Por ejemplo, se angustia si va a la escuela por una ruta diferente.	1	2	3	4	5
<b>22</b>	¿Ha desarrollado el niño complejas rutinas o rituales que deben ser completados necesariamente? Por ejemplo, alienar todos sus juguetes antes de irse a dormir.	1	2	3	4	5
<b>23</b>	¿Tiene el niño una pobre coordinación motriz? Por ejemplo, no puede atrapar un balón.	1	2	3	4	5
<b>24</b>	¿Tiene el niño un modo extraño de correr?	1	2	3	4	5

## CUESTIONARIO DEL DESARROLLO COMUNICATIVO Y SOCIAL EN LA INFANCIA (M-CHAT/ES)

El cuestionario fue tomado del texto: Los Trastornos Generales del Desarrollo. Volumen 5.

Seleccione, tachando con una cruz (X), la respuesta que le parece que refleja mejor cómo su hijo o hija actúa NORMALMENTE.

Si el comportamiento **no es el habitual** (por ejemplo, usted solamente se lo ha visto hacer una o dos veces) conteste que el niño o niña NO lo hace. Por favor, conteste a todas las preguntas.

	SI	NO
1. ¿Le gusta que le balanceen, o que el adulto le haga el “caballito” sentándole en sus rodillas, etc.?		
2. ¿Muestra interés por otros niños o niñas?		
3. ¿Le gusta subirse a sitios como, por ejemplo, sillones, escalones, juegos del parque...?		
4. ¿Le gusta que el adulto juegue con él o ella al “cucú-tras” (taparse los ojos y luego descubrirlos; jugar a esconderse y aparecer de repente)		
5. ¿Alguna vez hace juegos imaginativos, por ejemplo haciendo como si hablara por teléfono, como si estuviera dando de comer a una muñeca, como si estuviera conduciendo un coche o cosas así?		
6. ¿Suele señalar con el dedo para pedir algo?		
7. ¿Suele señalar con el dedo para indicar que algo le llama la atención?		
8. ¿Puede jugar adecuadamente con piezas o juguetes pequeños (por ejemplo cochecitos, muñequitos o bloques de construcción) sin únicamente chuparlos, agitarlos o tirarlos?		
9. ¿Suele traerle objetos para enseñárselos?		
10. ¿Suele mirarle a los ojos durante unos segundos?		
11. ¿Le parece demasiado sensible a ruidos poco intensos? (por ejemplo, reacciona tapándose los oídos, etc.)		
12. ¿Sonríe al verle a usted o cuando usted le sonríe?		

13. ¿Puede imitar o repetir gestos o acciones que usted hace? (por ejemplo, si usted hace una mueca él o ella también la hace)		
14. ¿Responde cuando se le llama por su nombre?		
15. Si usted señala con el dedo un juguete al otro lado de la habitación... ¿Dirige su hijo o hija la mirada hacia ese juguete?		
16. ¿Ha aprendido ya a andar?		
17. Si usted está mirando algo atentamente, ¿su hijo o hija se pone también a mirarlo?		
18. ¿Hace su hijo o hija movimientos raros con los dedos, por ejemplo, acercándoselos a los ojos?		
19. ¿Intenta que usted preste atención a las actividades que él o ella está haciendo?		
20. ¿Alguna vez ha pensado que su hijo o hija podría tener sordera?		
21. ¿Entiende su hijo o hija lo que la gente dice?		
22. ¿Se queda a veces mirando al vacío o va de un lado al otro sin propósito?		
23. Si su hijo o hija tiene que enfrentarse a una situación desconocida, ¿le mira primero a usted a la cara para saber cómo reaccionar?		

Un niño puntúa negativamente en el cuestionario cuando no pasa 2 o más ítems críticos O cuando no pasa 3 ítems cualquiera. A continuación se listan las respuestas que puntúan negativamente para cada uno de los ítems del M-CHAT. (2, 7,9, 13, 14 y 15). No todos los niños que puntúan negativamente en el cuestionario cumplen los criterios diagnósticos del espectro autista. Sin embargo, los niños que lo hacen deben ser evaluados de una forma más profunda por un especialista.

Es importante señalar que algunos de los rasgos del espectro autista son compartidos por una buena cantidad de la población, por lo que debemos ser cuidadosos.

FRIDA\_1.1 Para promover el desarrollo de habilidades sociales generales. Puedes utilizar esta ficha cuando tu alumno requiera desarrollar su capacidad para ser parte de la dinámica de tu grupo. Ejemplos: Cuando tu alumno se aísla; cuando los compañeros bromean el alumno no entiende que pasa y se molesta, dice que se burlan, lo agreden; cuando se cambian de un aula a otra y/o el mobiliario y se altera la dinámica. Cuando el alumno dice cosas sin pensar que puede lastimar a los demás.

1. Enseñar al alumno a través de pequeñas tareas paulatinas y progresivas en grado de complejidad la conducta que se espera de él (unidades de aprendizaje). Por ejemplo si no interactúa con otros, excepto en base a su interés restringido, ayudarlo participando en periodos muy cortos en las actividades de otros, (3 minutos para empezar pueden ser adecuados e ir incrementando).
2. Enseñar cómo interactuar y participar de situaciones sociales. En pequeños pasos, crear los entornos sociales en los que pueda participar el alumno. Se trata de enseñar al alumno la conducta esperada. Ayuda ensayar en el aula o en la casa la conducta que se espera por ejemplo en el recreo, en una fiesta, en los honores a la bandera.
3. Poner al alumno en situación. Dramatizaciones (modelar) para que pueda ver lo que se espera de él.
4. Desarrollar contextos anticipables y estructurados que favorezcan la anticipación y la comunicación ayudados por pictogramas y/o horarios visibles. Avisar oportunamente al alumno de cualquier cambio en la rutina diaria.
5. Interrumpir las rutinas para generar actos comunicativos.
6. Énfasis en las palabras claves de las instrucciones que se dan al niño, asegurarnos de desglosar en pasos la instrucción.
7. Integrar al alumno en equipos de trabajo que favorezcan y estimulen la participación y trabajo en equipo. Se puede utilizar a un alumno que sea monitor teniendo previamente la idea de su función que desempeñará. Los monitores del alumno no son cuidadores, son alumnos que muestran al alumno con TEA cómo hacer una actividad determinada. Tener mucho cuidado de no responsabilizar a un alumno de otro alumno.
8. Exponer historias sociales (cuento creado por el maestro o los padres, para una situación específica del niño, le muestran cómo un niño ficticio lidió con la situación en la que el niño tiene dificultad, y le muestra la conducta esperada o adecuada) que manifiesten las reacciones y sucesos que el alumno puede esperar en dicha situación o lo que se espera que haga. Se pueden usar en alumnos mayores de 6 años, que tienen dificultades en la interacción pero que ya centran su atención.
9. Elaborar apoyos visuales con las situaciones problemas frecuentes y/o de las expresiones de los otros y ofrecer posibilidades de comportamientos a dichas situaciones.
10. El maestro deberá mostrar coherencia personal e interpersonal para poner límites como a los demás alumnos y establecer y aplicar de manera normalizada (para todos) de las reglas y consecuencias de romperlas.

11. A través del trabajo de pares, permitirle ensayar las conductas sociales aprendidas novedosas.
12. Buscar conocer la valoración familiar de la progresión del alumno para poder favorecer en casa la autonomía y autocuidado.
13. Designar a un compañero o amigo de trabajo cuando se trabaje en equipo. Cuidando que el alumno que es amigo de trabajo, no se pierda de las actividades y no sea cargado con toda la responsabilidad.
14. Que el profesor cuide la formación de grupos de trabajo, de manera que siempre quede garantizada la inclusión del alumno.
15. Sensibilizar y concienciar al alumnado sobre las dificultades y la situación del alumno, para promover actitudes de solidaridad, tolerancia, comprensión, respeto, colaboración y compañerismo.
16. Para ampliar estrategias consultar PEHIS.  
<https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=pehis>

De acuerdo a Millá (2009) promover un buen clima social para alumnos en condición de espectro autista supone los siguientes aspectos:

- Crear un clima de trabajo que ofrezca seguridad al alumno en el que se establezcan vínculos emocionales y se potencie la empatía.
- Plantear un programa de intervención individualizado que parta de los dominios y habilidades que posee el alumno con TEA para avanzar sistemáticamente en su zona de desarrollo potencial.
- Llevar a cabo las actividades de modo lúdico y funcional, tomando como modelo de trabajo el aprendizaje e incorporando elementos cotidianos del contexto vital del alumno.
- Respetar el ritmo de trabajo del alumno, introduciendo en las sesiones tareas variadas que respondan a su estilo de aprendizaje, a sus motivaciones e intereses.
- Utilizar ayudas técnicas, visuales, signos, sistemas de comunicación aumentativa o alternativa que permitan habilitar el lenguaje del alumno, ofreciéndole por parte de los técnicos en atención temprana un modelo verbal transparente en cuanto al significado y simplificado en la selección léxica y las estructuras verbales.
- Potenciar la asimilación y adaptación a las situaciones sociales, favoreciendo las interacciones personales con los miembros del sistema familiar y con los profesionales del CDIAT, y la integración con otros niños de su entorno y con los compañeros de guardería o escuela infantil.
- Facilitar al alumno las ayudas necesarias para que tanto las actividades del programa de atención temprana como las que realice en el hogar o en el contexto escolar le resulten comprensibles y previsibles (organización de aula estrategias de aprendizaje por iguales, por áreas, soportes visuales, SAAC)
- Favorecer la disminución y eliminación de rituales, estereotipias o rutinas mediante estrategias de extinción y técnicas de modificación de conducta.

- Seguir criterios de globalidad, de individualización y proporcionar entornos estructurados y predecibles para el niño contribuye a obtener mejores respuestas de éste, a mejorar sus competencias y a mejorar su calidad de vida.
- Procurar a la familia los conocimientos y las estrategias necesarias para que participe en el programa de atención temprana y para que colabore en la consecución de los objetivos propuestos.

Por su parte Margarita Coto Montero (2013), sugiere que en los últimos niveles de primaria y secundaria es muy útil comenzar con programas de mediación y resolución de conflictos. Estos programas funcionan mucho mejor cuando son un compromiso de todo el colegio y forman parte de la cultura del centro de manera generalizada. Suele haber unos alumnos ayudantes a los que los compañeros acuden en caso de conflicto y son ellos quienes ayudan a resolverlos. Puede ser una buena fórmula para que los alumno con TEA acudan a estos compañeros y les ayuden a resolver sus malentendidos. Los compañeros ayudantes se aproximarán más al chico con TEA entendiendo su punto de vista. El resto de compañeros entenderán mejor la situación cuando se la explica uno de sus iguales. En todo momento, obviamente, se necesita el apoyo de un adulto que asegure una gestión sana del conflicto.

En el tiempo de tutoría propiciar que cualquier malestar o conflicto que haya entre los alumnos lo hablen entre ellos.

Aprender a hablar en primera persona de lo que les ha molestado y hacerlo dirigiéndose directamente a la persona implicada, es una experiencia muy valiosa para todos. Al hacerlo en el tiempo de tutoría el adulto puede funcionar como mediador. Es importante que ambas partes se escuchen siempre con respeto.

No olvidemos hacer explícito cómo se ha sentido cada parte y sobre todo qué intención tenía cada uno en su comportamiento.

Habitualmente, es esta atribución de intenciones la que suele estar creando el malentendido. De esta manera, estaremos dando un modelo de relación y resolución de conflictos sano y maduro, no sólo para el alumno con TEA, sino para todos.

Darle protagonismo en aquello que se le da bien al alumno con TEA. Reconocerlo y reforzarlo delante de los compañeros mejorará su autoestima y la imagen que los demás tienen de él.

FRIDA\_1.2. Manejo de límites. Puedes utilizar las propuestas de esta ficha cuando el alumno no respeta reglas o tiene conductas disruptivas. Ejemplo: Interrumpe solicitando indicaciones en voz alta (o haciendo ruido) cuando el docente explica al grupo. Se quita la ropa en el aula, en el patio o en cualquier otro espacio no privado.

1. Descartar que el alumno presente hipersensibilidad sensorial (a ruidos, aromas varios, contacto físico, olfativo a las prendas que usa), antes de tomar cualquier otra medida con respecto de su respuesta en el aula.
2. Tener en el aula, de forma visible y con apoyo de imágenes el reglamento. (Construirlo con el grupo).
3. Modelar las conductas esperadas. Ensayar con él y con el grupo las conductas esperadas, repetir las conductas adecuadas hasta que el alumno se apropie de ellas.
4. Establecer límites y hacer que se respeten a través de consecuencias claramente establecidas. "Si haces esto (que es indeseable), va a pasar..."
5. Hacer listas de cotejo o gráficas que le presenten al alumno las conductas esperadas y pedirle que señale las que hizo y las que faltaría hacer, modelar las que no (presentar dibujos esquemáticos donde se presente la consecuencia de determinada conducta).
6. Estrategias de condicionamiento para la modificación de conducta. Extinguir las conductas indeseables, no dando ningún tipo de refuerzo, positivo o negativo, (no ver, no oír, no tocar, cuando haya una conducta no deseada y retroalimentar las conductas de los alumnos que sí están atendiendo las reglas y normas.
7. Establecer una palabra clave (de anclaje, es decir que exista una estrecha relación entre la conducta y lo que desea que realice o deje de realizar). Una palabra clave como "basta", "alto" (cuando esté realizando actividades fuera de lo esperado) "inicia", "fin" (para señalar que el tiempo de la actividad terminó) "salir". Es importante siempre usar la misma palabra para el mismo fin, de esta forma el alumno podrá establecer la relación entre la palabra y la acción.
8. Reforzar las conductas positivas que son incompatibles a la agresión (conductas positivas: acariciar, abrazar, seguir instrucciones) con refuerzo social positivo o físico (juguetes, algún elemento que al alumno le guste como estrellitas, elementos visuales que le agraden al alumno).
9. Aplicar la técnica de sobre corrección, esto es remediar la conducta agresiva con una positiva directa; es decir si el alumno golpea a una persona le acaricia; si tira algo lo levanta; si agrede verbalmente pide disculpas; si empuja, abraza, etc.
10. Aplicar la técnica de costo de respuesta, se le quita un reforzador al que el alumno tenga acceso en ese momento o se le quita el derecho de realizar una actividad reforzante (dibujar, jugar).
11. En caso de que las conductas disruptivas persistan y dependiendo de las características del alumno utilizar la estrategia de tiempo fuera con el seguimiento de la actividad específica que esté realizando el grupo.
12. Dramatización de situaciones con apoyo de los compañeros en donde se observen el comportamiento esperado.
13. Es importante dar contenido a los recreos. Podemos trabajar previamente con el alumno haciéndole explícitas las alternativas que tiene en el recreo. Es bueno

limitarlas a dos o tres, para que la elección sea asequible. A veces simplemente no se les ha ocurrido que pueden hacer algo diferente a lo que hacen.

14. Organizar actividades alternativas en los recreos. Aprovechando alguna habilidad o tema de interés del alumno con TEA se pueden organizar actividades para todos los compañeros. Por ejemplo partidas o torneos de ajedrez.
15. Compañeros ayudantes. Podemos proponer a algún grupo de la clase que estén atentos a nuestro alumno para que lo incluyan en su grupo y lo busquen cuando lo vean solo. Para estos fines es bueno fijarnos si hay algún grupo con el que nuestro alumno se muestre más afín o algún compañero que muestre facilidades en las habilidades sociales y de empatía.
16. Permitir también su propio espacio y tiempo. A pesar de todo lo dicho anteriormente, en ocasiones sí que necesitan un descanso de tanta exigencia social. En esos momentos deambular, hablar solo, cantar sus canciones, ver su libro sobre su tema de interés o buscar insectos por el patio puede ser lo más relajante que le podemos ofrecer y lo que más necesiten.

FRIDA\_1.3. Ampliar la zona de confort. Puedes utilizar esta ficha cuando, el alumno es reactivo a estar en espacios de la escuela que son comunes, por ejemplo, patio, sala de usos múltiples, y quiere estar en un mismo lugar siempre.

1. Introducir al contexto de la escuela y del aula poco a poco. Ejemplo iniciar con horarios reducidos e ir aumentando paulatinamente, hasta lograr horario típico, sobre todo si hay una respuesta de gritos, o conductas de huida, eso suele significar que hay demasiado ruido, luz, etc. que le produce molestia. Asegurarnos de que en el horario en el que empieza a asistir realice actividades de principio a fin, (ver apartado 1.5) y las concluya, de otro modo instalaremos una pauta de conducta que luego será difícil extinguir.
2. Uso de agendas para que amplíe el repertorio de actividades que el alumno realiza en un día y en los espacios que los hace. Es importantes que se tengan al inicio agendas ilustradas para los alumnos que no saben leer y que se transite hacia agendas dibujo-objeto y finalmente hacia agendas escritas en la medida en que el alumno avanza en lectura y escritura. Las agendas son un recurso que baja la ansiedad pues para muchos alumnos con TEA, no saber qué sucederá es fuente de angustia y además promueve el desarrollo del lenguaje. Tener un horario visual le ayuda a saber qué va a pasar.
3. Probar con él y acompañarlo cálidamente a los lugares, si tiene lenguaje conversar con él sobre lo que podría pasar.
4. Motivar en pasos pequeñitos a que juegue con otros alumnos, uniéndonos a su juego, o a su rutina, luego hacer una actividad distinta e invitando al niño a unirse a nuestro juego. Ejemplo: si él está armando bloques, nos unimos a lo que él hace y luego hacemos algo distinto con los bloques y lo invitamos a que juegue con los bloques a lo que proponemos.
5. Identificar actividades e intereses que tranquilicen al niño.
6. Realizar actividades agradables para el niño en diferentes espacios, de preferencia actividades que al niño le gusten para que el uso de la nueva área sea grata, utilizar los intereses especiales para animar a probar en nuevas áreas.
7. Llevar a la nueva zona a la que se quiere llevar al alumno a alguno de sus objetos preferidos por el niño e invitarlo a que juegue con él.
8. Avisar con anticipación que se cambiará de lugar en otro día, incluyendo a los compañeros en esos cambios.
9. Ante cambios de rutina que se contemplen en el aula o escuela informar puntualmente sobre esos mismos, de preferencia, a través de un pictograma o dibujo y explicándole los cambios que sucederán.
10. Estructurar rincones de actividades en el aula o en la escuela, (ver apartado 3.2. sobre el banco de actividades) o proponiendo actividades que el alumno pueda realizar y también otros miembros del grupo.
11. Ante conductas repetitivas, considerar que todos tenemos conductas repetitivas, se puede hacer el ejercicio con el grupo para identificar las conductas repetitivas de cada uno y con ello lograr la comprensión de lo que el alumno con TEA hace.

12. Que el alumno imite las acciones del adulto, y que lo haga de manera espontánea. La estrategia consiste en introducir un esquema (ya sea motor, verbal o vocal) que el alumno ha mostrado en otras ocasiones. Para ello, cuando el alumno esté en condiciones óptimas de atención e interacción, se introduce una acción familiar simple con un objeto. La primera acción debe ser algo que haya hecho el niño muy recientemente (unos minutos antes). En ningún caso la acción debe ser la misma que el niño estaba realizando. Puede que se necesiten varios intentos y que el niño tarde en imitar. El adulto volverá a imitar la acción del niño después de varios intentos por facilitar la imitación espontánea del niño.

FRIDA\_1.4. Lenguaje verbal. Puedes utilizar esta ficha cuando tu alumno no se comunica oralmente.

1. Iniciar con conversaciones muy centradas en lo que el alumno necesita. Hacer que el alumno solicite lo que necesita, si el alumno no solicita, animarlo y ejemplificarle cómo solicitar, por ejemplo en el desayuno no dar el jugo y esperar que lo pida, cuando hace señas decirle “pídeme tu jugo”, se dice “mamá me das mi jugo”.
2. Uso de pictogramas iniciando con las cosas que más le gustan al alumno, “si me entregas la foto del jugo te doy el jugo”, se puede decir “si me entregas la tarjeta del carrito o del hombre araña, te entrego tu hombre araña”, si tengo que llevarle la foto a que me entregue la foto, cuando me la entrega le reconozco que he entendido lo que me ha pedido. Uso mi lenguaje hablado para modelar lo que espero que el alumno diga cuando usa el pictograma. (Muchos de los alumnos con TEA son muy visuales, estas ayudas promueven el uso del lenguaje). No queremos quedarnos en el pictograma, lo usamos para animar el lenguaje vocal.
3. Ayudar al alumno a entender gestos, se puede hacer con nuestros gestos y luego pidiéndole que imite nuestros gestos. Se puede iniciar con imitaciones más gruesas por ejemplo martillar, colorear, etc. y luego pasar a los gestos.
4. Trabajar en la enseñanza de conceptos con imágenes, objetos concretos, varios objetos de la misma categoría para construir conceptos. Hablar por el alumno acerca de los conceptos que se le quieren enseñar.
5. Animar a utilizar el lenguaje oral, mostrando cómo se dice lo que espero que diga “ah, quieres ir al baño”.
6. Sabotear el entorno, es decir en algunas ocasiones no dar el material para hacer que pida, esto se hace solamente cuando el alumno ha dado alguna respuesta escolar. Si el alumno se da cuenta de que no tiene el material animarlo a pedir el objeto que le falta, mostrarle cómo.
7. Dar pausas en una instrucción para que el alumno la entienda muy bien.
8. Enseñar a los alumnos a tomar turnos. Esta es la base de toda comunicación efectiva. Se puede hacer a través del juego, cualquiera por ejemplo memorama, supone que yo “levanto las tarjetas y luego las levantas tú”, empezar con cosas muy concretas, por ejemplo dar una crayola a equipos de 3, para que iluminen el mismo dibujo, lo cual obliga a que en un tiempo determinado cada uno ilumine, insistir en me toca, te toca, le toca; luego se pueden hacer pequeños diálogos en los que alternemos la participación, ejemplo: nos gusta, “A mí me gusta... a ti ¿qué te gusta?”.
9. Iniciar la enseñanza de la lectura, puedes utilizar en preescolar, método Doman, en primaria insistir en la participación en el método que se lleva en el aula. Programas individuales de enseñanza de la lectura. Leer suele destrabar el lenguaje oral.
10. Realizar tablero de vocabulario; se trata de relacionar objetos con láminas.
11. Crear situaciones en el que el niño tenga que iniciar la comunicación. (comer algo deseable enfrente del alumno, jugar con un juguete de interés para él, etc., con el objetivo de esperar respuesta del niño).
12. Proceder en todo momento a partir de objetivos acumulativos o unidades de aprendizaje: Dar oportunidades de practicar lo más posible la respuesta esperada, si

no da la respuesta correcta, yo le voy a ayudar, para que experimentes la acción correcta. Si lo hace correctamente, reconocer que lo hace bien. Por ejemplo: jugar con un compañero, si lo hace refuerzo positivamente, si no lo hace, mostrar la respuesta correcta y ayudar.

13. Estrategia de inmersión de hablante. Llevar al alumno a un espacio que le guste y modelar ahí el tipo de comunicación que quiero ver. Ejemplo, si vamos al zoológico que le gusta, hablamos e insisto en que hable, lo invito a que quiera comunicar y referirse a los objetos que le gustan, si habla con acciones le pido que use palabras y le muestro cómo se dice cada cosa. Cuando dice palabras incremento a frases cortas, si usa una palabra le pido 2 palabras, si da dos entonces le pido tres, por ejemplo si cuando quiero salir dice “calle, entonces le digo “dime quiero calle”.
14. Que el alumno imite las acciones del adulto, y que lo haga de manera espontánea. La estrategia consiste en introducir un esquema (ya sea motor, verbal o vocal) que el alumno ha mostrado en otras ocasiones. Para ello, cuando el alumno esté en condiciones óptimas de atención e interacción, se introduce una acción familiar simple con un objeto. La primera acción debe ser algo que haya hecho el niño muy recientemente (unos minutos antes). En ningún caso la acción debe ser la misma que el niño estaba realizando. Puede que se necesiten varios intentos y que el alumno tarde en imitar. El adulto volverá a imitar la acción del alumno después de varios intentos por facilitar la imitación espontánea del niño.
15. Que el alumno imite espontáneamente acciones nuevas. La estrategia es la misma que la de la anterior, excepto en que se introducen esquemas no familiares (ya sea motor, verbal o vocal). El adulto inicia la actividad o acción con esquemas que son modificaciones evidentes de acciones familiares del alumno, y progresa lentamente hacia acciones más novedosas.
16. Que el niño alumno se comunique espontáneamente con el adulto para obtener algo que desea (objeto, alimento, acción, etc.). Esto se consigue utilizando objetos interesantes para el alumno dentro de una caja transparente difícil de abrir, o fuera del alcance del alumno pero a su vista. El adulto debe estar pendiente del niño, y cuando éste intente abrir la caja o alcanzarla, abrísela o dársela para que consiga el objeto. El adulto debe hacer esto regularmente varias veces, después esperar a que el niño realice alguna acción (gestos, sonidos, palabras, etc.) para indicar al adulto que quiere el objeto que está dentro de la caja, y entonces dárselo inmediatamente. Esto también se puede hacer, por ejemplo, durante el recreo, dándole algo que le guste comer. No tardará en pedir ayuda para que alguien le abra la puerta, o le ayude a ponerse el abrigo. La finalidad de esta fase es facilitar al alumno la participación y la comunicación acerca de las actividades que esté compartiendo. Los objetos que se seleccionen deben requerir la ayuda de otra persona (por ejemplo: jugar con pelotas, con pompas de jabón, etc.). Los objetos que por su naturaleza dirigen la atención del alumno hacia la cara del adulto.

FRIDA\_1.5. Para centrar la atención. Esta ficha puede ser útil si el alumno no presta atención, no realiza las actividades propuestas o hace algo diferente con los materiales como comerse las crayolas o no culmina las actividades.

1. Iniciar con el desarrollo de tareas muy cortas que tienen un principio y un fin, es importante que el alumno haga desde el principio hasta el fin una actividad. Ejemplo, rompecabezas muy pequeños de dos, luego de tres, luego de cuatro piezas, estimulando con refuerzo positivo. Iluminar un dibujo muy simple e ir aumentando la complejidad del dibujo, ir acompañando al alumno en la conclusión de tareas escolares.
2. Desalojar de distractores la mesa del alumno. Trabajar con un objeto a la vez.
3. Enseñar a jugar apropiadamente con los juguetes o con los materiales, empezar por tiempos cortos, modelar. Esto prepara para otros tipos de interacción verbal, la interacción social y la persistencia en intereses variados. Acompañar el juego con juguetes y con explicación de las posibilidades. Se deja primero libremente al alumno y luego ir introduciendo formas de jugar.
4. Revisar cada día tarea por tarea lo que el alumno hizo durante una mañana, o durante un trayecto de la misma y luego ir incorporando a segmentos mayores de actividad.
5. Enseñar la transferencia de estímulos. La transferencia de estímulos o capacidad de generalización suele ser un problema de estos alumnos. Hay que enseñar esto a través de objetos concretos, a través de ambientes, enseñando al alumno los comportamientos apropiados y cómo puede hacerlo en otros contextos. Cuando ha aprendido un color, enseñarle dando instrucciones de uso del color aprendido, haciendo relaciones entre objetos con el color que ha aprendido, “dame el objeto que es negro”, etc. Dar suficientes ejemplos hasta que el alumno entienda que un concepto es intercambiable a diversos objetos. Recordar que un rasgo del pensamiento TEA, es la rigidez.
6. Dar correcciones precisas de la respuesta que queremos ver. Dar la instrucción, si el alumno no da la respuesta, le ayudamos a dar la respuesta correcta (modelando, repitiendo la consigna, acompañando la consigna con nuestra acción modeladora) y luego actuamos como si la respuesta hubiera ocurrido, “muy bien, eso es, sacaste tu libro de Español” aún cuando le ayudamos a dar la respuesta modelando y llevando al alumno a hacer la conducta. Si da una respuesta inadecuada, volvemos a dar la consigna, cuantas veces sea necesario.
7. Utilizar libros. Comentar lo que ocurre en el libro, utilizar contacto visual, alternar la participación. Tratar de iniciar con temas que a él le gustan. Podemos empezar con libros cortos y luego ir aumentando a libros típicos de su edad.
8. Si hay dificultades con utilizar libros o en atender a su contenido, se pueden crear libros junto con el alumno, primero con fotos de actividades que gustan al alumno y luego ampliando posibilidades; una vez que hemos captado su atención con temas que le atraen, entonces abordamos temas genéricos.

FRIDA\_2.1. Sensibilidad sensorial extrema auditiva. Puedes utilizar esta ficha cuando tu alumno se tapa los oídos y grita, da vueltas o se altera. (Puede ser que tú no percibas el ruido que le está molestando). Hace ruidos molestos.

1. Manejo del ruido en el aula. Se puede nombrar al alumno con TEA como sensor del ruido, eso nos ayuda a detectar su nivel de tolerancia.
2. Identificar estresores y trabajar en su manejo y tolerancia por el alumno. Apoyos específicos para el manejo del estrés.
3. Informar al alumno y la familia cuándo habrá eventos que aumenten la cantidad de ruido.
4. Informar al alumno cuando se acerque el tiempo de recreo, honores o cualquier situación impliquen ruidos, a través de agenda, pictogramas, etc.
5. Incluir en su agenda personal, notas en torno a las actividades que producirán ruidos que él no tolere.
6. Hablar despacio, dar pausas en nuestra forma de comunicar en el aula. Dar tiempo al alumno para contestar.
7. Conocer los intereses generales del alumno para especificar actividades.
8. Incorporar actividades que permitan ampliar su repertorio de discriminación auditiva, proponiendo diferentes tipos de sonido: música clásica, sonidos del ambiente, etc.
9. Incluir actividades de desensibilización sistemática o recursos externos, como tapones auditivos o permitir retirada de espacio ruidoso.
10. Proporcionar actividades en donde se reproduzcan sonidos de diferente intensidad, adecuándose al nivel que presente cada alumno.
11. Colocar el juguete u objeto dentro del campo visual del alumno (el objeto deberá estar delante de la cara del adulto).
12. Enseñar al alumno que sus propias señales no verbales (principalmente la mirada) tienen mucha importancia en la comunicación con otras personas. Esto se favorece con una pausa del adulto antes de cumplir la petición del alumno (espera estructurada). Normalmente el alumno tenderá a mirar espontáneamente a la cara del adulto para activar el inicio de la acción. Otra estrategia puede ser fingir confusión o que no se entiende la petición del niño. Por ejemplo, si el niño pide una acción, iniciar una acción totalmente distinta, detenerse y atender al alumno esperando a que nos mire. También preguntar al niño si quiere A o B, y mostrarse dubitativo hasta que el alumno mire a la cara del adulto; después cumplir inmediatamente la petición.
13. Que el niño empiece a tener en cuenta señales no verbales más complejas que muestra el adulto mientras él realiza una petición. Una vez que el alumno mira consistentemente a la cara del adulto para controlar la ejecución de su petición (mirada de monitorización), el adulto realiza una señal no verbal muy exagerada para indicarle si va a realizar o no la acción que él ha requerido. De esta manera, el alumno podrá aprender que algunas señales no verbales de los demás pueden ser muy importantes en la comunicación. Ocasionalmente, el adulto puede hacer como que no presta atención al alumno, para motivarle a que dirija la atención del adulto con llamadas. Las habilidades de llamada se pueden trabajar individualmente, partiendo de situaciones muy exageradas en las que el adulto no atiende a nada (por ejemplo:

tapándose la cara con el brazo sobre la mesa al ver que el alumno inicia una petición) y acercándose al alumno para que sea muy fácil que éste toque al adulto.

FRIDA\_2.2. Sensibilidad visual extrema. Vista de pixeles, vista migramos. Puedes usar esta ficha cuando el alumno parece irritarse sin motivo o se niega a hacer las actividades escolares.

1. Utilizar cuadernos e imprimir las actividades en papel color lavanda, marrón o el color que el alumno tolere.
2. Manejar control estimular. Eliminar estímulos que pueden resultar distractores o no apoyan la realización de la tarea del alumno.
3. Enriquecimiento ambiental. Es un programa que trabaja 2 áreas sensoriales simultáneamente para desensibilizar el área más sensible, ejemplo visual con táctil, auditivo con visual, etc.
4. Realizar actividades para observar diferentes intensidades de luz.
5. Proponer actividades en un cuarto totalmente oscuro y decorado con elementos fluorescentes, para potenciar el sentido de la vista (esconder objetos luminosos que se relacionen con los temas que se están viendo).
6. Para la fotosensibilidad luminosa, se sugiere la utilización de lentes adecuados para que tolere la cantidad de luz.

FRIDA\_2.3. Sensibilidad olfativa extrema. Puedes utilizar esta ficha cuando el alumno se talla la nariz, hace intentos de vomitar ante situaciones inesperadas, quiere oler tu cabeza o la cabeza de otros.

1. Incluir actividades de desensibilización sistemática o recursos externos a nivel olfativo, como aromatizantes neutrales, permitir retirada de espacio oloroso; en caso de preferencias olfativas socialmente inaceptables reorientar el espacio adecuado.
2. Conocer cuales olores no tolera y prever situaciones en que pueda ser expuesto a ellos.

Llenar la siguiente tabla con padres de familia para detectar sensibilidad olfativa del alumno.

<b>OLORES</b>	<b>LE AGRADA</b>	<b>LE DESAGRADA</b>
<b>Floral</b> (Perfumes, jabones, aromatizantes, shampoo, cremas, etc.)		
<b>Podrido</b> (Basura, alimentos caducos, animales muertos en descomposición, etc.)		
<b>Cítrico</b> (limón, lima, naranja, toronja)		
<b>Químico</b> (Cloro, gasolina, acetona, alcohol, thinner, etc.)		
<b>Mentolado o refrescante</b> (Hierbas, aromatizantes, pastillas mentoladas, etc.)		
<b>Dulce</b> (Frutas, perfumes, aromatizantes, golosinas, etc.)		
<b>Quemado o ahumado</b> (palomitas de maíz, alimentos, humo y objetos quemados)		
<b>Leñoso o resinoso</b> (Muebles de madera, lápices, madera, olor a bosque, etc.)		
<b>Frutal</b> (Frutas, shampo, aromatizantes, cremas, etc.)		
<b>Rancio o acre</b> (Vinagre, trapos sucios, grasa en descomposición, etc.)		

3. Usar aromatizantes de ambiente que neutralicen el olor que causa desagrado.

4. Desensibilización sistemática en la exposición de diferentes olores.
5. Uso de un pictograma para dirigir la conducta de oler a otros (respeto de espacio personal).
6. Programas de enriquecimiento sensorial.

FRIDA\_2.4. Sensibilidad sensorial extrema en piel, hipo o hiper sensibilidad. Puedes utilizar esta ficha cuando el alumno se rasca con mucha frecuencia, tiene enrojecimientos de piel o está inquieto en su lugar como si algo le picara.

1. Asegurarnos que no haya elementos en la ropa que molesten al alumno, por ejemplo retirar etiquetas, elegir telas que no le molesten, etc.
2. Trabajar programas de tolerancia sensorial (algunos la denominan terapia sensorial de integración). Tener presente el proceso natural del desarrollo sensorial de un alumno, que pasa del agua en el seno materno a las telas muy suaves, al agua y el jabón de la bañera, a telas un poco más burdas, a los elementos del entorno del hogar, a otros elementos del contexto como tierra, comida, semillas, masas, galletas, etc., hasta los elementos escolares como plastilina, masas, papel, etc.
3. Proponer situaciones en donde el alumno pueda ser tocado por materiales de texturas específicas (espacios reducidos; cojines, telas, tipos de papel, contacto de otros compañeros, etc.).
4. Asociar aquellos contactos que requieren de mayor tolerancia con situaciones agradables.
5. Orientar a los padres y explorar con ellos sobre el uso de telas y/o detergentes, que implicaría molestia al alumno; algunos niños requerirán cambiar de ropa durante el día.
6. A los niños con hiposensibilidad que no reaccionan cuando se lastiman, mostrarle las situaciones de peligro y asegurarnos de que comprenda el riesgo que representan.
7. El uso de hamacas o columpios suelen tranquilizar al alumno y retornarlo a un estado de calma.

Llenar la siguiente tabla con padres de familia para detectar la sensibilidad del alumno y con base a esto realizar programa de estimulación táctil individual

<b>SENSACIÓN TÁCTIL</b>	<b>LE AGRADA</b>	<b>LE DESAGRADA</b>
Lisa		
Rugosa		
Suave		
Blanda		
Áspero		
Rasposo		
Pica (pellizcar, colocar puntas en su piel, etc.)		
Blando		
Viscoso		
Temperatura cálida		
Temperatura fría		
Duro		

Peludo		
Creoso		

FRIDA\_2.5. Intereses especiales. Puedes utilizar esta ficha cuando tu alumno tiene interés en un solo tema o asunto, quiere trabajar siempre lo mismo o jugar con el mismo juguete.

1. Utilizar el interés especial para motivar al alumno a trabajar en otro tema, premiar con el trabajo de su interés cuando haya realizado las tareas y demandas del aula.
2. Explorar todas las posibilidades del interés especial, ampliar perspectiva. Ejemplo: las campanas, explorar los campanarios, del mundo todas las posibilidades arquitectónicas, etc.
3. Animar al alumno a participar en otras actividades a partir de tareas cortas.
4. Enriquecimiento perceptivo.
5. Entrenamiento cognitivo.
6. Comunicación y lenguaje.
7. Habilidades sociales

FRIDA\_3.1. Aspectos generales. Esta ficha tiene que ver con aspectos que deben cuidarse en lo general en el trabajo con estos alumnos.

1. Informar a toda la comunidad escolar sobre el tipo de interacciones que debemos establecer con los alumnos con TEA, animarlos a interactuar con él y ofrecer información a padres y alumnos ante situaciones específicas que pongan en riesgo la sana convivencia escolar.
2. Estimular las áreas fuertes del desarrollo. Reconocer lo que el alumno hace bien y reforzarlo, animarlo a explorar y a avanzar en esas áreas.
3. Los maestros de educación física pueden ser de gran ayuda integrando en sus intervenciones y rutinas actividades relacionadas con:
  - Normalización de los sistemas táctil y vestibular en general.
  - Integración de los reflejos posturales primitivos.
  - Desarrollo de las reacciones de equilibrio.
  - Normalización de los movimientos oculares.
  - Estimulación de la coordinación de las funciones sensorio motoras de los dos lados del cuerpo.
  - Trabajo con balanceo, columpios, hamacas, etc. (Muchos niños con problemas de aprendizaje pueden verse beneficiados por este recurso, pues se desarrolla el sentido vestibular). Tener una zona de hamacas es algo espectacular para todo alumno.
4. Estimular la comunicación basándose en el programa individual del alumno.
5. Centrarse en el aprendizaje estructurado.
6. Uso de estrategias visuales para orientar al alumno.
7. Incrementar conductas y aprender nuevas habilidades.
8. Medición frecuente de los progresos.
9. Proceder en todo el proceso de aprendizaje paso a paso. Hacer análisis de las tareas y presentarlas desglosadas, de manera visual, suele ser de gran apoyo: “saca tu libro de Matemáticas”, una vez que lo ha sacado, doy la siguiente instrucción “busca la página 25”, “muy bien”, “ahora resuelve el ejercicio hasta terminar”; mientras lo hace verificar que la instrucción haya sido comprendida.

### FRIDA 3.2. Sobre el acompañamiento terapéutico.

Cuando la familia o la escuela tienen posibilidades de contratar a un profesional para esta tarea de acompañamiento.

Esta ficha puede ser aplicada en casos en que el alumno tenga escaso autocontrol, agrede seriamente y de manera persistente a sus compañeros o profesor y no permanece en el aula.

El acompañante terapéutico, es una persona ajena a la institución de preferencia con formación en áreas educativas o afines, que interviene directamente con el acompañado y, cuando es necesario, con los padres y otros adultos de la institución educativa a la que el niño asiste. Además, comunica al psicólogo los elementos llamativos durante el desempeño de actividades del acompañamiento, así como las situaciones importantes que sucedan en la cotidianidad del proceso (logros y obstáculos, por ejemplo), con la finalidad de encontrar o construir, en conjunto, salidas posibles, mediante el diálogo, a las dificultades que se enfrentan.

1. Favorece, contacta y/o enseña hábitos, actitudes, contenidos académicos y reglas sociales necesarias para que el acompañado, poco a poco, logre autonomía en un proceso mediante el cual pueda sortear las dificultades que enfrenta.
2. Favorece intercambios sociales con otros, sean niños o adultos, en situaciones creadas: Trabajar en actividades programadas en el salón de clases, salir al recreo, participar en actividades recreativas, artísticas y deportivas de la escuela o jugar con compañeros en el patio, a través de enseñar dichas conductas por: imitación y/o modelado.
3. Apoya al acompañado en la nominación de afectos, ideas y/o situaciones para que pueda vincularse con su entorno. Además, contiene y traduce (da sentido) conductas, emociones y situaciones, ofrece una salida, socialmente aceptada y propicia que el acompañado se incluya y permanezca en un medio social dado.

Es de esperar que el acompañante disponga de un banco de actividades con objetivos específicos, en términos de desarrollo de habilidades, que le permitan trabajar de manera individual con el alumno cuando éste no puede acceder al espacio grupal. Este banco, en general, es diseñado por el psicólogo o por el pedagogo encargado del diseño y las adecuaciones curriculares, y se va enriqueciendo con la práctica del acompañamiento terapéutico.

Puede servir tener en el aula un espejo mediano que refleje la mirada del alumno y sus actividades escolares específicas mientras trabaja, una bitácora que narre anécdotas en los ámbitos escolar y familiar (fig. 3.13), y las fotos que el acompañante por un lado y la familia por el otro puedan ir aportando al espacio escolar, estos elementos marcan un puente-objeto de trabajo significativo para el alumno, y en general terminan siendo adoptados por los distintos maestros para otros alumnos que también se benefician de ellos.

En todos los casos, pero de diferentes maneras, resulta necesario que los padres, los acompañantes y los maestros generen material de trabajo que permita que el alumno represente lo que observa, piensa y siente de manera organizada. En ocasiones, elementos ya existentes muestran una utilidad invaluable, pero en muchas otras, la creatividad en torno a los temas de interés y preocupaciones de cada niño son el eje para el diseño de materiales y actividades.

Información tomada de: Trejo, Guadalupe. *¿Autismo infantil? Clínica de intervenciones subjetivantes*. México: Trillas.

FRIDA\_4.1. Elementos para orientar el trabajo con padres. Para impulsar la representación de la imagen de su cuerpo y de sí

Es importante que la mamá y/o el papá realicen con el alumno actividades que impulsen el desarrollo adaptativo del alumno en las áreas en las que encuentre dificultad. Es el adulto quien quiere que el niño las realice; por tanto, es importante que acompañe al alumno en cada tarea y le explique brevemente el sentido que tiene: Estar limpio, ordenar el espacio, estar con la familia, por ejemplo, y favorecer que cada actividad se lleve a cabo paulatina y constantemente, hasta que el alumno pueda lograrla por iniciativa propia.

Trabajar de forma intensiva la representación de la imagen del cuerpo, favorecer que el alumno:

- En todo momento mire al adulto y que el adulto se dirija a él de manera verbal volteándole la cara para que mire a los ojos, tocándolo e incluso cambiando el tono de voz.
- Se bañe con ayuda de la mamá o el papá, utilizando champú, jabón y esponja. Es importante cantar una canción que nombre las partes del cuerpo que lava. (La canción se puede inventar a partir de un tono familiar para los papás: Pimpón, por ejemplo). Se seque solo después del baño y frente a un espejo de cuerpo completo; mientras tanto, el adulto lo asistirá y mencionará las partes de su cuerpo y cara.
- Se vista de manera autónoma únicamente con la supervisión de un adulto que le indique cómo se pone cada prenda. El proceso es paulatino.
- Identifique con la mamá o el papá la ropa sucia y que la coloque en el lugar que se le asigne.

Otras actividades para la conciencia de su cuerpo y de sí.

- Ponga crema, aceite, loción, talco, etc. en el cuerpo del alumno, e invítelo a que le ayude a distribuir la sustancia en su cuerpo, enfatizando las partes anteriores y posteriores de él mismo frente al espejo de cuerpo completo.
- Ayude al alumno a bañar muñecos bebés. Utilice bebés sexuados (niño-niña) y, junto con otro niño, niña o adulto (hermanos, abuelos o tíos), realice con el bebé las mismas tareas que hace en el baño con el alumno.
- Ayude al alumno a diferenciar entre un bebé y una bebé (muñecos). Después use cinta adhesiva no transparente para cubrir las partes del cuerpo del bebé para que el niño la quite; ayúdelo a nombrar cada parte que destapa.
- Colóquese junto con el alumno frente a un espejo chico. Nombre las partes de su cara y ayúdelo después a trazarla igual con un plumón sobre la superficie del espejo. Luego haga lo mismo con las palmas de sus manos.

- Se sugiere que en la casa se ayude al alumno a realizar algunas otras actividades frente a un espejo: peinarse, lavarse los dientes, jugar, en ocasiones hasta comer.
- Con un plumón grueso, trace la silueta del cuerpo del alumno sobre papel kraft. Posteriormente cubra con pintura digital las diferentes partes de la silueta de su cuerpo desnudo. Una vez que lo termine, muéstrelo al alumno y ayúdele a nombrar cada parte; escriba el nombre del alumno al lado de la silueta. Finalmente, motíVELO a fabricar ropa con material de desecho (telas, papel, estambre, rollos, etc. para vestir la silueta.

FRIDA\_4.2. Elementos para orientar el trabajo con padres. Para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje

En cuanto al lenguaje.

- Utilice fotografías del niño y su familia o amigos para nombrar a las personas que se observan; luego, invente una pequeña historia sobre lo que sucede en la escena.
- Tome fotografías del niño con la gente de su familia, en diferentes ámbitos: Imprima las fotografías y muéstreles al niño narrando lo que sucedió. Organice una secuencia con las fotografías y péguelas en una cartulina; coloque la cartulina en una pared del cuarto del niño y narre la secuencia cuando el niño se disponga a dormir.
- Esconder objetos necesarios para el niño, por ejemplo un zapato, cosas preferidas del niño, de tal modo que vayamos haciendo que el niño vaya y los pida y ayudarlos a que emitan el lenguaje apropiado, esto es importante. “¿Qué te pasa?, ¿qué necesitas?, ah, tienes un zapato, ¿qué necesitas? Crear la necesidad de comunicarse con la familia.
- Unte crema de avellana, cajeta o miel alrededor de la boca del niño. Frente al espejo, pídale que quite la sustancia de su piel utilizando la lengua; es importante que la dirija hacia arriba, hacia abajo, a la derecha y a la izquierda (moldear en caso que sea necesario).

Información tomada de: Trejo, Guadalupe. ¿Autismo infantil? Clínica de intervenciones subjetivantes. México: Trillas.

Con alumnos de primaria:

1. Cuidar y trabajar con las familias el uso del tiempo libre, de tal modo que se promueva la interacción en todos los contextos de un niño de su edad.
2. Generar con la familia y en la escuela actividades concretas en contexto. Visitas, ir a la tienda, pagar en la tiendita de la escuela, dar recados a un profesor, jugar con compañeros en el recreo.
3. Animar y solicitar explícitamente a la familia que realice actividades de inclusión social: ir a la tienda, ir al restaurante, ir de visita a casas de la familia y otros conocidos, ir al parque con el alumno, en acercamientos paulatinos. No podemos hablar de inclusión escolar, si los niños no han iniciado la inclusión social más básica.

FRIDA\_5.1 Sobre la forma de facilitar los aprendizajes escolares. Utilice esta ficha para revisar la forma en que se ofrecen y apoyan los aprendizajes escolares en la escuela.

La manera en la que un alumno con TEA se acerca a los contenidos académicos, va a depender en gran medida de si esos contenidos se encuentran dentro de su área de interés o no. Su rendimiento es muy irregular y está muy condicionado por la motivación, se sugiere en general según Coto Montero (2013):

- Utilizar mapas conceptuales como organizadores previos de la información. Al igual que un mapa de carreteras nos ayuda a ubicarnos en el espacio cuando nos queremos mover en él, un mapa conceptual ayuda a ubicarnos en algo mucho más abstracto como son los conceptos y contenidos de una materia. Un mapa no deja de ser un apoyo visual que a todos nos viene bien en alguna ocasión. Para los alumnos con TEA es imprescindible. Les va a permitir relacionar unos conceptos con otros, organizarlos adecuadamente y por lo tanto aprenderlos de una manera mucho más significativa. En consecuencia, si los conceptos están mejor organizados, se almacenan mejor y por tanto se recuperan mejor.
- Es importante que este mapa se presente al inicio del tema o del bloque de contenidos. En muchos libros de texto se encuentra al final del tema como algo accesorio o a modo de resumen. Aunque también tiene esa función, pensemos qué utilidad tendría que nos facilitaran un mapa de carreteras cuando ya hemos terminado el viaje.
- Hacer explícita la relación entre los contenidos. Es conveniente que las semejanzas, diferencias, paralelismos, o relaciones entre diferentes informaciones sean nombradas de manera explícita. Por muy claro que nos parezca a nosotros que está y aunque el resto de compañeros no tenga problemas en verlas, es un error dar por hecho que el alumno con TEA será capaz de realizar las inferencias. También podemos funcionar como facilitadores del pensamiento ayudándoles con alguna pregunta a que se den cuenta por ellos mismos de la relación mediante preguntas y conflictos cognitivos. Algo como por ejemplo... ¿Qué otra especie que hemos visto se reproducía igual que esta?... Se trata de asegurarnos de que las relaciones que nos parecen importante que hagan, las han hecho.
- Utilizar su tema de interés en la medida de lo posible. En función del contenido que estemos trabajando y del tema de interés del alumno, esta estrategia se vuelve más o menos posible. La idea es convertir su tema en nuestro aliado. Por ejemplo: si estamos haciendo problemas de matemáticas, en lugar de hablar de caramelos, balones o trompos, podemos cambiar los elementos por animales, dinosaurios o algo relacionado con su tema de interés. Comprobaremos que el rendimiento cambia notablemente. Lo mismo podemos hacer con dictados, copiados, frases de lengua para analizar, lecturas, trabajos, etc.

## FRIDA\_5.2 Sobre el método TEACCH

El método TEACCH parte de la idea de que la Condición del Espectro Autista, se vincula con el desarrollo y fue creado en los años 70 por Eric Schopler y Gary Mesibov, de la Universidad de Carolina del Norte. Se trata de una propuesta que responde a las necesidades de los alumnos con TEA a través de la enseñanza estructurada, con una propuesta que se basa en desarrollar y ofrecer al alumno espacios y materiales significativos y funcionales.

La propuesta TEACCH ofrece instrucción individualizada, enfatizando las habilidades adecuadas para la edad y el nivel evolutivo de cada estudiante en un ambiente de aprendizaje Estructurado. Para todas las edades, el énfasis se pone en las habilidades de comunicación, socialización y también en fomentar la independencia y preparación para la vida adulta. (División TEACCH).

La estructuración considera por lo menos los siguientes aspectos:

- A los **horarios** y la distribución de las actividades en la jornada de trabajo. ¿Qué ocurrirá y en qué secuencia? Muchas veces este aspecto se resuelve con agendas que pueden tener un formato muy variado, desde la agenda grupal, la agenda de pictogramas, la agenda como Sistema Alternativo de Comunicación, hasta las agendas más convencionales para los alumnos más avanzados.
- A los **espacios y organización** del aula. Creando áreas que permitan el trabajo individual y la realización de tareas con las menores distracciones. Cualquier aula siendo cuidadosos tiene el potencial de cubrir estos aspectos, incluso las escuelas unitarias o bidocentes han podido hacerlo.
- Al **sistema de trabajo**. Que permita combinar actividades individuales con metas específicas, con actividades grupales. ¿Qué hay que hacer, cuánto, cómo sé que he terminado?
- A los **recursos**. Se trata de materiales elaborados con base en las necesidades de los alumnos, que tienen objetivos y tareas precisas sugeridas por el propio material y que promueven su autonomía.

El trabajo con la metodología TEACCH, requiere un esfuerzo primero comprensivo de la naturaleza del trastorno y luego imaginación, compromiso cotidiano, búsqueda de formas nuevas y sensibles de comunicación y como podrá verlo nuestro lector en las fichas 5.2 el

diseño de muchos y variados recursos pensados para el alumno.

FRIDA\_5.2.1. Cajas y material TEACCH. Preescolar J.N. Juan Escutia/USAER  
Preescolar 1

Estas cajas fueron diseñadas para un alumno con los siguientes rasgos:  
Déficit en la socio-comunicación, limitada reciprocidad socio-emocional, reducida interacción en la conversación, lenguaje repetitivo (sin coherencia en la comunicación cotidiana), no reacciona a lo que ocurre a su alrededor, no mira a la cara, ojos cuando se comunica, poca interacción espontánea con sus compañeros de grupo, capacidad de memoria visual y auditiva, nivel alfabético en lectura y escritura (3° de preescolar).

Nombre del recurso:  
"Alcancía letra-numero-animal"



Diseño realizado por:  
Claudia Elizabeth Buenrostro González  
Concepción Zamora Vázquez  
Xóchitl Oralia meza  
Miguel Ángel Medina Zavala

Usos didácticos:

Atención.  
Identificación de números, letras y animales.  
Colores.  
Relación imagen-palabra.

Nombre del recurso: "Caja de oraciones"



Diseño realizado por:  
Claudia Elizabeth Buenrostro González  
Concepción Zamora Vázquez  
Xóchitl Oralia meza  
Miguel Ángel Medina Zavala

Uso didáctico:

Formación de oraciones simples con artículo, sustantivo y adjetivo, con referente visual.  
Identificación de colores.  
Comprensión del orden de palabras.

Nombre del recurso: "Arenero de palabras"



Diseño realizado por:  
Claudia Elizabeth Buenrostro González  
Concepción Zamora Vázquez  
Xóchitl Oralia meza  
Miguel Ángel Medina Zavala

Usos didáctico:

Identificación de palabras con referente escrito.  
Conocimiento del alfabeto.  
Motricidad fina.  
Comprensión del orden de palabras.

Nombre del recurso: "Palabras con referente"



Diseño realizado por:  
Claudia Elizabeth Buenrostro González  
Concepción Zamora Vázquez  
Xóchitl Oralia meza  
Miguel Ángel Medina Zavala

Uso didáctico:

Formación de palabras con referente visual.  
Uso y manejo del alfabeto.  
Comprensión del orden de letras.

Nombre del recurso: "Alcancía de fichas"



Diseño realizado por:  
Claudia Elizabeth Buenrostro González  
Concepción Zamora Vázquez  
Xóchitl Oralia meza  
Miguel Ángel Medina Zavala

Usos didáctico:  
Discriminación visual.  
Motricidad fina.  
Seguimiento de instrucciones.  
Atención.  
Clasificación por colores.  
Conocimiento de colores.  
Patrones de colores.  
Observación.  
Comparación.

Nombre del recurso: "Formas geométricas"



Diseño realizado por:  
Claudia Elizabeth Buenrostro González  
Concepción Zamora Vázquez  
Xóchitl Oralia meza  
Miguel Ángel Medina Zavala

Uso didáctico:  
  
Motricidad fina.  
Clasificación.  
Reconocimiento de formas.  
Atención.  
Conocimiento de formas geométricas básicas.  
Observación.  
Comparación.

Nombre del recurso: "Cantidades"



Diseño realizado por:  
Claudia Elizabeth Buenrostro González  
Concepción Zamora Vázquez  
Xóchitl Oralia meza  
Miguel Ángel Medina Zavala

Usos didáctico:

Conocimiento de números de diversas cantidades.

Motricidad fina.

Relación numero-cantidad.

Formación de cantidades.

Nombre del recurso: "Secuencias"



Diseño realizado por:  
Claudia Elizabeth Buenrostro González  
Concepción Zamora Vázquez  
Xóchitl Oralia meza  
Miguel Ángel Medina Zavala

Uso didáctico:

Atención.

Percepción visual.

Identificación de secuencias.

Habilidad verbal.

Orientación espacial.

Coherencia.

Nombre del recurso: "Emociones"



Diseño realizado por:

Claudia Elizabeth Buenrostro González  
Concepción Zamora Vázquez  
Xóchitl Oralia meza  
Miguel Ángel Medina Zavala

Usos didáctico:

Conocimiento de emociones básicas.  
Expresión de emociones.  
Conocimiento de situaciones que le provocan esas emociones.

Nombre del recurso: "Formas"



Diseño realizado por:

María Dolores Buenrostro

Uso didáctico:

En una bolsa se colocan objetos de diferentes formas para que los niños los vayan metiendo en las cajas según la forma de la boca.

Ayuda en:

Conocimiento de formas geométricas básicas.

Relación figura-forma.

Observación.

Comparación.

FRIDA\_5.2.2. Cajas y material TEACCH. Preescolar J.N. Francisco Márquez/USAER Hogares de Nuevo México

Estas cajas fueron diseñadas para un alumno con los siguientes rasgos: J.G: Es un menor con diagnóstico de Asperger tipo 1, con capacidad cognitiva promedio alto. Cuenta con posibilidades para el acceso y desarrollo de aprendizajes. Dificultad en la interacción y demostración de saberes, lo cual es característico de su condición. Área comunicativa disminuida por dificultad para expresar e interactuar.

Nombre del recurso:  
"Ensalada de sílabas"



Diseño realizado por:  
Lic. Mariana García Flores

Usos didácticos:  
Relacionar la imagen con el sonido de la sílaba inicial y graficar la palabra  
Conciencia fonológica y silábica  
Nominación de imágenes  
Clasificación por campos semánticos o de acuerdo a un atributo

Nombre del recurso:  
"Tendedero de palabras largas y cortas"



Diseño realizado por:  
Lic. Mariana García Flores

Usos didácticos:  
Formar palabras de acuerdo a un modelo.  
Identificar palabras largas y cortas.  
Relación palabra-imagen  
Identificar el abecedario.  
Incrementar vocabulario.  
Complementar palabras.  
Motricidad fina: pinza

Nombre del recurso:  
"La peluca y la camisa de Ramón"

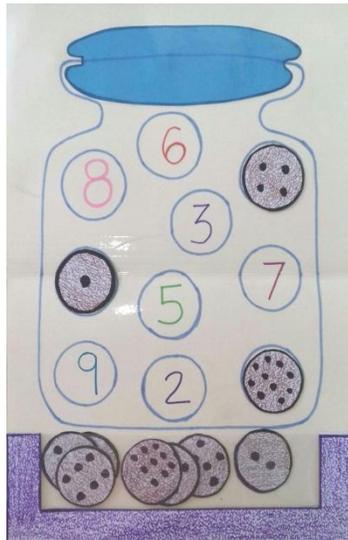


Diseño realizado por:  
T.S Fátima Quintero Martínez

Uso didáctico:  
Relacionar cantidad-número  
Conteo  
Motricidad fina: pinza.

Otra adecuación:  
Formación de palabras.  
Complementar palabras.

Nombre del recurso:  
"El comegalletas o cookies monster"



Diseño realizado por:  
T.S Fátima Quintero Martínez.

Usos didácticos:  
Conteo.  
Relación cantidad-número.  
Graficar número.  
Relación imagen palabras.

**FRIDA\_5.2.3. Cajas y material TEACCH. Preescolar J.N. Francisco Márquez II//USAER Hogares de Nuevo México**

Esta cajas fueron diseñadas para un alumno con los siguientes rasgos: J.G., es un alumno con diagnóstico de Asperger tipo 1, con capacidad cognitiva promedio alto Cuenta con posibilidades para el acceso y desarrollo de aprendizajes. Dificultad en la interacción y demostración de saberes, lo cual es característico de su condición Área comunicativa disminuida por dificultad para expresar e interactuar.

Nombre del recurso:  
"Tendedero de números"



Diseño realizado por:  
Lic. Sara Rubí Hernández Romero

Usos didácticos:  
 Conteo.  
 Identificación de cantidad – número.  
 Mayor que, menor que.  
 Número ascendente y descendente.  
 Clasificación por color.

Nombre del recurso:  
"Caja de misterio"



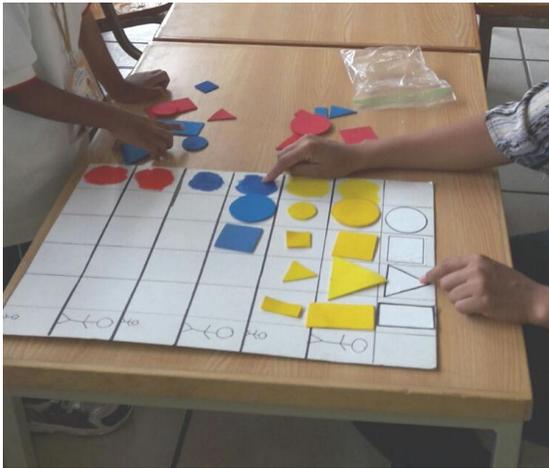
Diseño realizado por:  
Lic. Graciela Isabel Alcántar Suárez

Usos didácticos:  
 Percepción táctil.  
 Conceptualización simbólica.  
 Verbalización de las características de los objetos.  
 Asociación objeto con la fotografía.  
 Evocación de imágenes a partir de la palabra.

FRIDA\_5.2.4. Cajas y material TEACCH. Preescolar. J.N. Adolfo López  
Mateos//USAER Hogares de Nuevo México

Estas cajas fueron diseñadas para un alumno con los siguientes rasgos: J. C. en ocasiones atiende cuando se le habla, poca comunicación verbal, empieza a tomar interés por la relación con los demás, jugando con ellos, realiza rompecabezas, realiza los trabajos que se le pide. Es muy sensible a ciertas texturas, sonidos y olores. La mayor parte del día controla sus corajes.

Nombre del recurso:  
"Cuadro de triple entrada"



Diseño realizado por:  
Lic. Alheli Mújica Anaya

Usos didácticos:  
Se utiliza para clasificar por criterio, en esta caso fue forma, tamaño y color.

Nombre del recurso:  
"Caja de arena"



Diseño realizado por:  
Lic. Alheli Mújica Anaya

Usos didácticos:  
Recurso sensorial para escribir palabras, imágenes, números.

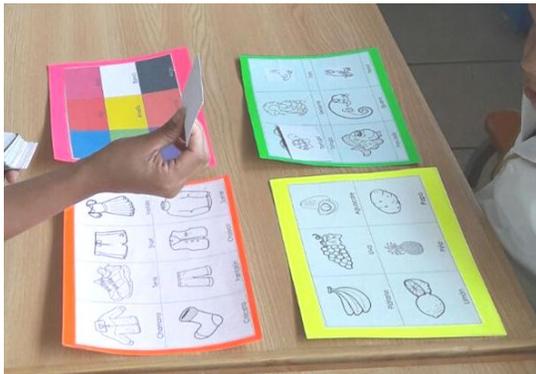
Nombre del recurso:  
"Juego y aprendo"



Diseño realizado por:  
Lic. Graciela Isabel Alcántar Suárez

Usos didácticos:  
Se trabaja nominación de palabras.  
Asociación contorno – imagen.  
Asociación palabra- palabra.  
Asociación imagen- palabra.  
Clasificación por campo semántico (el mercado, la escuela y la casa).  
Clasificación por sonido inicial, estructura de frase.

Nombre del recurso:  
"Lotería por campo semántico."



Diseño realizado por:  
Carolina Gpe. Vera Haro

Usos didácticos:  
Relación imagen- palabra.  
Nominación de imágenes.  
Clasificación por campos semánticos.

FRIDA\_5.2.5. Cajas y material TEACCH. Preescolar. J.N. José Vasconcelos//USAER Hogares de Nuevo México

Estas cajas fueron diseñadas para un alumno con los siguientes rasgos: É.A: Presenta trastorno del espectro autista, cuenta con posibilidades para el acceso y desarrollo de aprendizajes. Dificultad en la comunicación expresiva y en la demostración de saberes, presenta periodos de atención cortos.

Nombre del recurso:  
Lapbook "Agenda de Trabajo"



Diseño realizado por:  
Psic. Alma Rosa González Suárez y  
Lic. Graciela Isabel Alcántar Suárez

Usos didácticos:  
Resumir información de manera gráfica y vistosa, fomentar el aprendizaje teórico la creatividad y la estructuración espacial. Sintetizar la información y ordenarla en sus estructuras mentales, para que recuerde aquello que aprendido y lo integre en sus nuevos conocimientos.

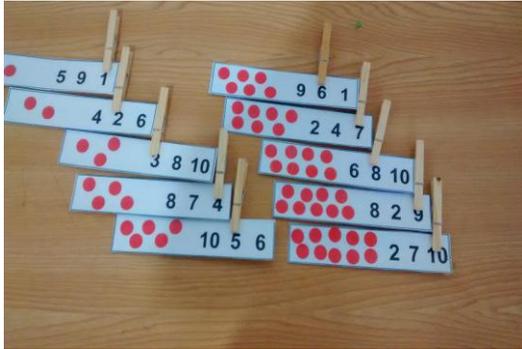
Nombre del recurso:  
"Juego Tablas de Colores"



Diseño realizado por:  
Psic. Alma Rosa González Suárez

Usos didácticos:  
Representar atributos de elementos y colecciones, y establecer relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación, favorecer la estructuración del pensamiento lógico matemático, desarrollo sensoriomotriz y perceptivo. Desarrollar estrategias para la resolución de problemas matemáticos sencillos iniciándose en las habilidades matemáticas y que interactúe con sus compañeros.

Nombre del recurso:  
"Contando con pinzas"



Diseño realizado por:  
Psic. Alma Rosa González Suárez

Usos didácticos:  
Conteo.  
Reconocer el concepto de cantidad de los números.  
Identificar y utilizar la grafía de estos números.  
Conocer los números.  
Conocer las grafías y las cantidades que indican.  
Afinar la motricidad.

Nombre del recurso:  
"¿Qué color es?"



Recurso realizado por:  
Lic. Graciela Isabel Alcántar Suárez

Usos didácticos:  
Ubicación espacial  
Memoria visual  
Clasificación por color  
Asociación por color

FRIDA\_5.2.6. Cajas y material TEACCH. Primaria Simón Bolívar/CAM Cuquíó

Ésta cajas fueron diseñadas para un alumno con los siguientes rasgos: Ausencia de lenguaje, escaso contacto social, dificultad para seguir instrucciones, periodos de atención cortos y poco contacto visual. Su contexto es poco estimulante en términos académicos aunque rico en estímulos y en aceptación social.

<p>Nombre del recurso: "Caja Troncoso 1".</p> 	<p>Diseño realizado por: María Elena García Sosa.</p> <p>Usos didáctico: Consta de seis apartados para colocar tarjetas y de varios juegos de tarjetas con dibujos. (Estos dibujos son parte de las fichas de la primera etapa del Método Troncoso de lecto-escritura).</p> <p>El objetivo es que el alumno logre emparejamiento de figuras iguales o por asociación.</p>
<p>Nombre del recurso: "Del 1 al 10"</p> 	<p>Diseño realizado por: María Elena García Sosa.</p> <p>Uso didáctico: Consta de 10 etiquetas ubicadas a lo largo de la caja y de 10 palitos de madera. Cada uno marcado con un número del 1 al 10.</p> <p>El objetivo es que el alumno discrimine y empareje cada número con la tarjeta correspondiente.</p>
<p>Nombre del recurso: "Diminutivos y aumentativos"</p> 	<p>Diseño realizado por: María Elena García Sosa.</p> <p>Uso didáctico: Consta de dos apartados; una grande y uno pequeño, además de imágenes grandes y pequeñas (Se eligió primeramente una sola imagen; el caballo, porque es el tema de obsesión del alumno).</p> <p>El objetivo es que el alumno comprenda el concepto de aumentativos y diminutivos, con la indicación del maestro y los coloque en los apartados correspondientes.</p>

Nombre del recurso: "Clasificando figuras básicas".



Diseño realizado por: María Elena García Sosa.

Uso didáctico:

El objetivo es que el alumno clasifique las figuras del contenedor en la línea que corresponde, según el modelo.

\*Es un prerequisite del Método Troncoso.

Nombre del recurso: "Onomatopeyas"



Diseño realizado por: María Elena García Sosa.

Uso didáctico:

Los objetivos de este material son:

- a) Que el alumno señale la imagen correspondiente al sonido realizado por el docente.
- b) El alumno logre emparejar las imágenes.
- c) Repita o intente repetir los sonidos de cada animal presentado.

FRIDA\_5.2.7. Cajas y material TEACCH. Primaria Justo Sierra/USAER Zapopan 14

Estas cajas fueron diseñadas para un alumno con los siguientes rasgos:

Habilidad en el uso de la discriminación perceptual.

Dominio de material concreto.

Mayores resultados en actividades de papel y lápiz con apoyo de imágenes.

Dificultades en retención de contenidos a mediano y largo plazo.

Estrategias de remembranzas por debajo de lo esperado para su edad.

Comprensión del medio social limitada a situaciones concretadas.

Dificultad en la formación de conceptos verbales.

Poca orientación al logro.

Dificultad para cambiar rápidamente operaciones mentales en material simbólico.

Habilidad de auto-supervisión disminuida.

Nivel de lectoescritura silábico: identifica vocales en textos y en oraciones verbales, en proceso de construcción de silabas. Desconocimiento de la mayoría de las letras del abecedario.

Dificultades en la habilidad para el razonamiento matemático: desconocimiento de los números, dificultades en cardinalidad, aún no consolida conteo numérico secuenciado.

Requiere apoyo constante para la elaboración de actividades.

Impulsividad, inquietud motora.

Dificultades en el reconocimiento y expresión de emociones.

Atención dispersa con dificultades para permanecer en la realización de actividades.

Discapacidad Intelectual (C.I 64).

Nombre del recurso: Carpeta de conductas apropiadas y conductas inapropiadas.



Diseño realizado por: Psic. Adriana Aguirre Vázquez

Uso didáctico.

Objetivo: lograr que el alumno identifique las conductas positivas y negativas dentro del contexto escolar.

Favorecer la sana convivencia escolar.

Áreas/habilidades que favorece:

Conocimiento y seguimiento de reglas y límites.

Autocontrol.

Habilidad de auto inspección.

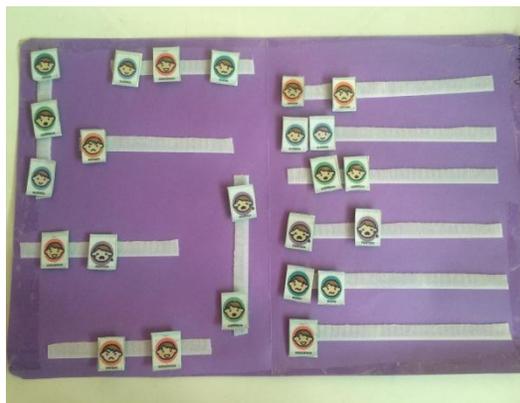
Discernir entre deseos y responsabilidades.

Ejercicio responsable de la libertad.

Sentido de justicia y respeto.

Uso-aplicación: se coloca la carpeta de actividad frente al alumno, en la parte izquierda de la carpeta estarán pegadas las conductas "positivas" y las "negativas"; el niño deberá ir tomando de una por una, describir la conducta que observa y decidir esa una conducta "positiva" o "negativa"; posteriormente colocará la imagen en la columna correspondiente. Si el alumno presenta dificultades para ubicar la conducta en alguna columna, se le brinda apoyo.

Nombre del recurso: Empareja emociones



Diseño realizado por: psc. Adriana Aguirre Vázquez

Uso didáctico.

Objetivo: favorecer la psicoeducación emocional, que el alumno sea capaz de nombrar las emociones básicas.

Áreas/habilidades que favorece: Inteligencia emocional (identificación, regulación y expresión encinal)

Autoconocimiento.

Empatía.

Uso-aplicación: se coloca la carpeta de actividad frente al niño, en la parte izquierda de la carpeta estarán pegadas las conductas “positivas” y las “negativas”; el alumno deberá ir tomando de una por una, describir la conducta que observa y decidir esa una conducta “positiva” o “negativa”; posteriormente colocará la imagen en la columna correspondiente. Si el alumno presenta dificultades para ubicar la conducta en alguna columna, se le brinda apoyo.

Nombre del recurso: ¿eso cómo te hace sentir?



Diseño realizado por: Psic. Adriana Aguirre Vázquez

Uso didáctico.

Objetivo: favorecer la psicoeducación emocional, que el alumno sea capaz de identificar lo que siente ante determinadas situaciones.

Áreas/habilidades que favorece:

Inteligencia emocional (identificación, regulación y expresión emocional).

Autoconocimiento. Empatía.

Uso-aplicación:

Fase inicial: se coloca frente al alumno las tarjetas de situaciones, a su lado derecho en la caja se colocan las pinzas de selección. El niño lee y/o describe la situación que se presenta en la tarjeta y elige si solo lo hace sentir “bien” o “mal”, tras la elección toma la pinza el color correspondiente y la coloca en la imagen.

Fase avanzada: en alumno s de mayor edad o una vez que se ha utilizado el material con la fase inicial, se procede a elegir otro requerimiento. El alumno expresará si la imagen le hace sentir “bien” o “mal”; posterior a esto indicara el nombre de la emoción que le hace sentir (apoyándose en la tarjeta de emociones”).

Nombre del recurso: Encuentra la secuencia de colores.

Foto



Diseño realizado por: Psic. Adriana Aguirre Vázquez

Uso didáctico.

Objetivo: que el alumno siguiendo un modelo coloque los moldes de colores correspondientes, favorecer los repertorios previos para la adquisición de la lectoescritura.

Áreas/habilidades que favorece:

Discriminación visual. Atención sostenida.

Seguimiento de instrucciones. Motricidad.

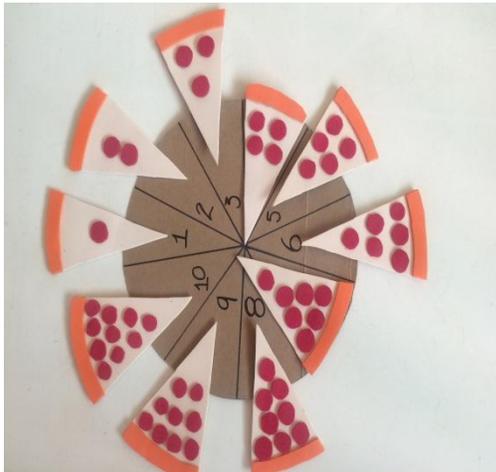
Búsqueda sistemática de estímulos. Tolerancia a la frustración. Persistencia en actividades.

Uso-aplicación:

Se coloca frente al alumno la lámina de estímulos con la que estará trabajando de forma vertical, a su lado derecho se colocan los palitos de ensamble. Se le indica al alumno que deberá buscar dónde va cada uno de los palito de ensamble, de tal forma que coincidan con los colores de la lámina de estímulos.

Se pueden usar variantes: aplicarse en binas, tomar primero el palito de ensamble y colocarlo en el espacio correspondiente de la lámina de estímulos, buscar en los palitos de ensamble el que corresponde a la primera fila y así sucesivamente siguiendo el orden de la lámina de estímulos.

Nombre del recurso: Pizza de números.



Diseño realizado por: Psic. Adriana Aguirre Vázquez

Uso didáctico.

Objetivo: favorecer el aprendizaje del contenido matemático, mejorar el dominio de la relación número-cantidad.

Áreas/habilidades que favorece:

Concepto de número. Conteo numérico secuenciado verbal.

Cardinalidad. Noción de cantidad.

Conocimiento de los números en la vida cotidiana.

Uso-aplicación:

Fase inicial: se coloca frente al alumno la base de pizza, se señalan los números preguntándole “que ves aquí?”, “que números conoces? Señálalos y dime que numero es.” Posterior a esto, se inicia el conteo número ascendente iniciando por el 1. Se colocan “las rebanas de pizza” frente al niño(a) y se le indica que deberá colocar cada rebanada de pizza en el espacio que corresponde según la cantidad “pepperoni” que la rebanada tenga. Las rebanadas que le coloquemos al alumno deben de estar debidamente ordenadas en secuencias ascendente, de tal forma que el alumno inicie por el número 1 y termine con el número 10.

Si el alumno presenta dificultades para ubicar alguna rebanada apoyarlo con el conteo, iniciando siempre desde 1.

Fase avanzada: cuando el alumno muestra mayor avance en el conteo de números en orden ascendente y cardinalidad; se aplican modificaciones en la entrega de la “rebanas de pizza”; se entregaran de forma arbitraria, pudiendo entregar primero la rebanada con 3 “pepperonis”, después la que tenga 7, después la 1, etc.

Nombre del recurso: ¿Cuántos hay?



Diseño realizado por: Psic. Adriana Aguirre Vázquez

Uso didáctico.

Objetivo: favorecer el aprendizaje del contenido matemático.

Favorecer el uso de la adición.

Áreas/habilidades que favorece:

Concepto de número.

Conteo numérico ascendente.

Cardinalidad.

Noción de cantidad.

Discriminación visual.

Atención visual sostenida.

Seguimiento de instrucciones.

Análisis y síntesis de información visual.

Selección de estrategias para solucionar planteamientos matemáticos.

Uso-aplicación:

Fase inicial: cuando se le presenta al alumno la carpeta de trabajo, ésta ya incluye la imagen estímulo y en las secciones abajo los elementos de búsqueda; de tal forma que lo único que el alumno colocaría serían los números correspondientes. La carpeta de trabajo estará colocada frente al alumno y a su lado izquierdo la planilla de números. Se le pide primero que describa lo que ve en la imagen estímulo, después se le dice "vas a decirme cuántos de cada uno de estos (señalando los elementos de búsqueda)? Por ejemplo: cuántas naranjas hay aquí?". Después se le pide que busque el número correspondiente en la planilla de números y lo pegue al lado de la imagen correspondiente. Si el alumno no identifica el número escrito, iniciar el conteo con él, siempre desde el 1 señalando con nuestro dedo el número en la planilla de números.

Fase avanzada: se coloca frente la cartulina con la imagen estímulo, a su lado derecho todos los elementos de búsqueda incluyendo elementos que no están en la tarjeta estímulo; el alumno deberá de iniciar la actividad seleccionando los elementos de búsqueda correspondientes a la tarjeta estímulo y después pasar al conteo de elementos y selección de número.

Nombre del recurso: Ordena las esferas.



Diseño realizado por: Psic. Adriana Aguirre Vázquez

Uso didáctico.

Objetivo: favorecer las habilidades numérico-matemáticas, que el alumno mejore su dominio del conteo numérico ascendente hasta el número 10.

Áreas/habilidades que favorece:

Concepto de número. Conteo numérico ascendente. Identificación de números escritos. Motricidad. Seguimiento de instrucciones.

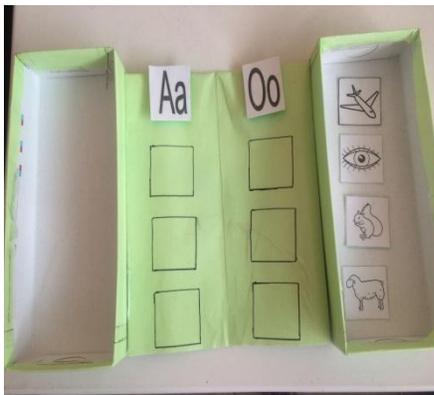
Uso-aplicación:

Fase inicial: se coloca frente la base de números, a su lado derecho en la baja las esferas con los números. El alumno deberá colocar cada esfera en la casilla del número correspondiente, iniciando desde el número en estricto orden ascendente; al ir colocando cada número dirá en voz alta el número que es.

Fase avanzada: una vez que se a logrado avance y alumno reconoce con mayor habilidad cada número por su grafía y es capaz de mencionarlo, se trabajará con la base de cartón que no tiene el número escrito. El alumno deberá de colocar las esferas en orden ascendente, pero esta vez no tiene el referente en la base.

Nombre del recurso: Relación vocal inicial con imagen.

Foto



Diseño realizado por: Psic. Adriana Aguirre Vázquez

Usos didácticos.

Objetivo: lograr que el alumno identifique la vocal inicial de palabras expresadas de forma verbal.

Favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura

Áreas/habilidades que favorece:

Discriminación auditiva. Relación sonora gráfica. Conciencia fonológica. Denominación verbal de objetos. Conocimiento del mundo. Ampliación de vocabulario.

Uso-aplicación:

En la parte superior del tablero se coloca la vocal con la que se estará trabajando, del lado derecho del alumno se colocan las imágenes (se pueden colocar tanta cantidad de imágenes según las características del alumno); pueden colocar solo las imágenes relacionadas con la vocal que se está trabajando o agregar imágenes "trampa" de una vocal que no es la que se solicita. La cantidad de imágenes y de rondas dependerá de las características específicas del alumno con el que se aplique (nivel de atención, motivación, aumento de dominio en las vocales, etc.)

Nombre del recurso: Relación sílaba inicial con imagen.

Foto



Diseño realizado por: Psic. Adriana Aguirre Vázquez

Uso didáctico.

Objetivo: que el alumno identifique la sílaba inicial de palabras expresadas de forma verbal con apoyo visual favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Áreas/habilidades que favorece:

Discriminación auditiva. Relación sonora gráfica. Conciencia fonológica. Denominación verbal de objetos. Conocimiento del mundo.

Ampliación de vocabulario.

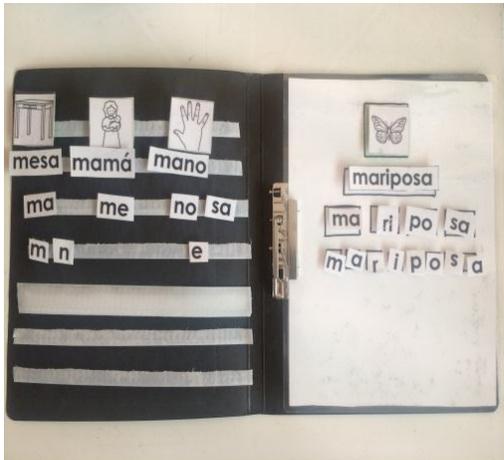
Uso-aplicación:

En la parte izquierda del tablero se colocan las imágenes; de lado izquierdo del alumno se colocan las letras sueltas, el alumno deberá elegir con cual par de letras inicia la imagen que tiene al lado derecho.

Hacer énfasis en la pronunciación de la palabra, segmentando los fonemas iniciales de la palabra (ej. Mesa. Decir: "/mmmm/ /eeeee/ /sa/)"

Nombre del recurso: Cómo se forman las palabras.

Foto



Diseño realizado por: Psic. Adriana Aguirre Vázquez

Uso didáctico.

Objetivo: que el alumno siguiendo un modelo coloque las sílabas y letras que forman una palabra y favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Áreas/habilidades que favorece:

Discriminación visual. Denominación verbal de objetos. Conocimiento del mundo. Ampliación de vocabulario. Seguimiento de instrucciones.

Noción de la estructura de palabras (palabra-sílaba-letra)

Uso-aplicación: se coloca frente al alumno la carpeta de trabajo, en la parte superior se pega la imagen, bajo la imagen se pega la palabra de la imagen (que será el modelo a seguir). Las sílabas y letras estarán pegadas del lado izquierdo de la carpeta de trabajo (si el alumno presenta dificultades para trabajar con el material a la izquierda, se recomienda despegar las sílabas y letras y colocarlas en otra base al lado derecho).

Se inicia preguntándole al alumno ¿qué ves en la imagen? Una vez que responde se le dice "aquí dice -menciona la palabra-, vas a buscar en este lado las partes que forman la misma palabra que tienes aquí arriba" si es necesario se realiza la primer actividad como ejemplo.



**FRIDA\_5.2.9. Cajas y material TEACCH. Primaria Miguel Hidalgo y Costilla/USAER Pedro Villaseñor**

Esta caja fue diseñada para un alumno con los siguientes rasgos:  
Le representan un reto las relaciones sociales y la comprensión y actuación en situaciones de convivencia en el contexto escolar.

Nombre del recurso: MISIÓN “APRENDO CON LOS DEMÁS A ORGANIZARME Y A RESOLVER CONFLICTOS”

Sesiones: 6

Se plantean diferentes retos al alumno tanto individuales como de interacción con sus compañeros.

Cada uno de los retos viene contenido en un sobre que tiene las indicaciones a seguir y el material necesario.

Reto 1: Entrevistas a compañeros

Reto 2: Identificación de desacuerdos, contrariedades y conflictos.

Reto3: ¿Cómo resolviste un conflicto?

Reto 4: Pasos para resolver un conflicto

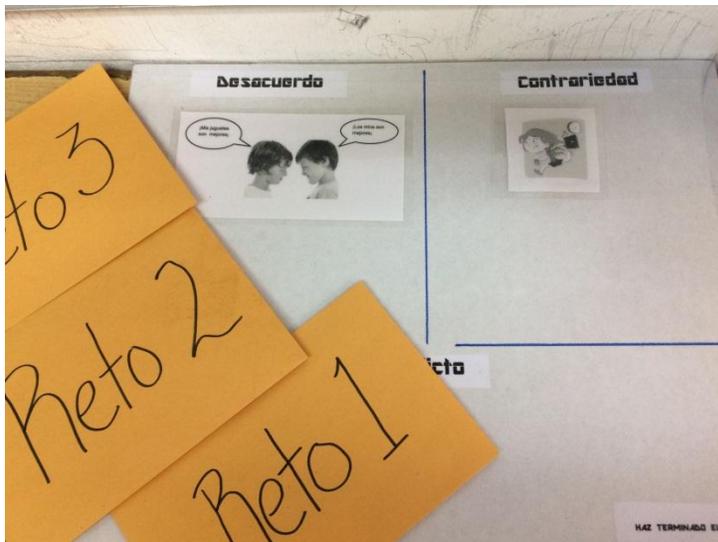
Reto5: Clasifica situaciones de paz y de conflicto

Reto 6: Autoevaluación

Diseño realizado por: LPE Bertha Alicia Vega Carrillo.

USAER Pedro Villaseñor para la escuela Miguel Hidalgo y Costilla  
Grado: 3 grado primaria.

Uso didáctico: Con esta actividad se abordó el contenido del quinto bloque de Formación Cívica y Ética con el propósito de presentarle alternativas para enfrentar situaciones de convivencia en la escuela.



Esta caja fue diseñada para un alumno con los siguientes rasgos:  
Le representa un reto la composición del número con unidades y decenas.

Nombre del recurso: "COMPRENDO LAS DECENAS"

Este material incluye bolsitas con diferentes cantidades de fichas. El alumno escoge una de las bolsitas y coloca las fichas de una en una en cada casilla. Cada vez que completa una fila de casillas, jala la cuerda correspondiente a la fila y abre el cofre, de donde tomará una ficha correspondiente a una decena. Las unidades restantes se colocan dentro del círculo. Finalmente escribirá el número resultante.



Diseño realizado por: Ana Mayemi Guerrero  
Escuela Miguel Hidalgo y Costilla.  
Grado: 5to grado

Uso didáctico: Con este material se abordó la transformación de unidades a decenas y la construcción de números utilizando decenas.

## FRIDA 5.2.10. Cajas y material TEACCH. Primarias/USAER 6

Estas cajas fueron diseñadas para alumnos con los siguientes rasgos:

- Alumno de 2º, que presenta el Trastorno del Espectro del Autismo, su nivel de lecto-escritura es silábico alfabético, relaciona dibujos con su nombre al identificar la sílaba inicial, escribe los números hasta el 17, mantiene la atención cuando son actividades de juego.
- Alumna de 1º, presenta el Trastorno del Espectro del Autismo, con dificultades en el lenguaje expresivo, aunque ya comienza a estructurar oraciones de 2 palabras, logra recalcar palabras sin lograr la función grafema – fonema, identifica la primer letra de su nombre, conoce las vocales, identifica el concepto muchos – pocos, logra realizar clasificaciones de objetos por color y forma.
- Alumno de 3º, presenta el Trastorno del Espectro del Autismo, con lenguaje expresivo logrando comunicarse, pide lo que necesita aunque con algunas dificultades para manifestar sentimientos o sus pensamientos, presenta ecolalia, logra rescatar significado de lecturas cortas aunque requiere releer y realizarle preguntas acerca del contenido u ofrecerle ayudas para que asocie lo leído, además de relacionar la lectura con imágenes. En matemáticas con uso de material concreto logra sumar hasta el 20.
- Alumna de 5º, con el Trastorno del Espectro del Autismo, es alfabética convencional, con un pensamiento concreto, dificultad para asimilar el significado en lecturas más elaboradas o comprender los conceptos históricos y geográficos, dificultades en la flexibilidad cognitiva.
- Alumno de 5º, con el Trastorno del Espectro del Autismo, con habilidades de memoria y de conocimiento del medio social, histórico y cultural, presenta dificultad en la flexibilidad cognitiva y en comprender mensajes no explícitos, que se encuentran en refranes, dichos, fábulas.

Nombre del recurso: “Me falta algo”



Diseño realizado por: Psic. Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez

Uso didáctico:

El material consiste en una carpeta forrada en la que se tienen diferentes imágenes, en las que el alumno tiene que colocar las sílabas que corresponden en cada una de las imágenes formando una palabra con sentido.

Actividad sugerida para: 1º

Aprendizajes esperados: De la materia de Español del Bloque I. Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporcionan títulos e ilustraciones.

Nombre del recurso: "Valorando estamos"



Diseño realizado por: Psic. Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez

Uso didáctico:

El material consiste en una caja que tiene la forma de un reloj, en la que se cambiaron los números por la inicial de una letra que representa un valor cívico, son doce valores en total, el alumno tiene que identificar en dónde va cada valor por su inicial además de colocar la descripción del mismo leyendo los conceptos.

Actividad sugerida para: 5º

Aprendizajes esperados: De la materia de Español del Bloque III. *Comprende el significado de palabras desconocidas mediante el contexto en el que se emplean.*

De la materia de Formación Cívica y Ética del Bloque IV. *Describe situaciones en las que se protegen y defienden los derechos humanos.*

Nombre del recurso: "Ingenio emocional"



Diseño realizado por: Psic. Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez

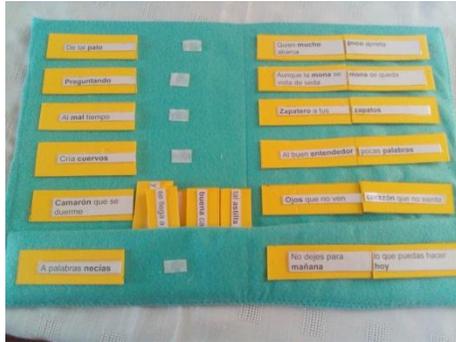
Uso didáctico:

El material consiste en una carpeta forrada en las que se tienen imágenes de diferentes situaciones de conflictos, en las que tienen que colocar la manera como resolverían el conflicto, ya sea utilizando la negociación, el diálogo, el respeto, pedir disculpas, la mediación o la negociación.

Actividad sugerida para: 5º.

Aprendizaje esperado: De la materia de Formación Cívica y Ética del Bloque IV. *Emplea el diálogo, la negociación y la mediación como formas pacíficas de resolución de conflictos.*

Nombre del recurso: "Sabiduría popular"



Diseño realizado por: Psic. Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez

Uso didáctico:

El material consiste en una carpeta forrada, que tiene dos filas, en una se tienen refranes y dichos incompletos, en los que tienen que encontrar su otra mitad guiándose por el énfasis colocado en las palabras claves.

Una variante del juego es que además de completar los dichos y refranes comenten que significa dicho refrán.

Actividad sugerida para: 5º

Aprendizaje esperado: De la materia de Español del Bloque I.

*Analizar fábulas y refranes.*

Nombre del recurso: "La casita"



Diseño realizado por: Psic. Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez.

Usos didáctico:

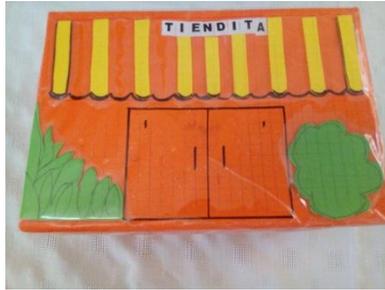
El material consiste en una caja con apartados que representan diferentes estancias de la casa; como la cocina, la recámara, el comedor y la sala, en la que se tiene la forma de la figura (la silueta) con su nombre correspondiente; el alumno tiene que encontrar la figura guiándose por los nombres de las mismas o por la forma de la silueta.

Actividad sugerida para: 1º Grado

Aprendizaje esperado: De la materia de Español del Bloque I.

*Identifica palabras que inician con la misma letra de su nombre.*

Nombre del recurso: "La tiendita"



Diseño realizado por: Psic. Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez.

Uso didáctico:

El material consiste en una caja que representa una tienda en la que se tienen estantes con diferentes productos, cada producto esta etiquetado sólo con la primera parte de la sílaba, el alumno, tiene que colocar la palabra completa, guiándose por la sílaba inicial.

Actividad sugerida para: 2º Grado

Aprendizaje esperado: De la materia de Español del Bloque II. *Respetar la ortografía convencional y verificar la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas.*

Nombre del recurso: "¿Qué soy mayúscula o minúscula?"



Diseño realizado por: Psic. Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez

Uso didáctico:

El material consiste en una caja que tiene tres bolsas, una de ellas es para colocar la totalidad de letras mayúsculas y minúsculas, la segunda bolsa es grande para meter las letras mayúsculas y otra pequeña para colocar las sílabas minúsculas, el alumno tiene que colocar en el lugar que corresponda las letras.

Actividad sugerida para: 1º Grado

Aprendizaje esperado: De la materia de Español del Bloque I. *Utilizar el orden alfabético e identificar las letras para escribir palabras determinadas.*

Nombre del recurso: "Había una vez"



FOTO



Diseño realizado por: Psic. Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez.

Uso didáctico:

El material consiste en una caja que tiene el diseño de un libro, en el que hay diferentes imágenes que representan la secuencia de una historia, el alumno tiene que ordenar las palabras que conforman cada frase que le da sentido a la imagen asignada.

Actividad sugerida para: 2º

Aprendizaje esperado: De la materia de Español del Bloque I.

*Interpreta el contenido de un cuento infantil e Identifica la secuencia de eventos y personajes principales en la trama de un cuento infantil.*

Nombre del recurso: "Ubícame"



Diseño realizado por: Psic. Lourdes Nayeli Rodríguez Vélez

Usos didáctico:

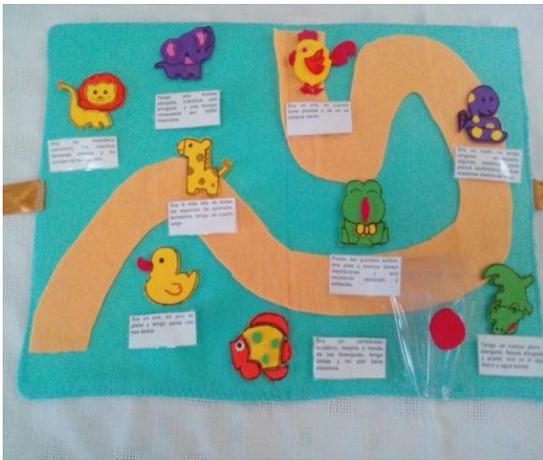
El material consiste en una caja en la que se tienen palabras sencillas en un extremo de la caja y se tienen tapaderas de garrafón con una imagen en su interior, en la que tienen que colocar la tapadera en la palabra que corresponda.

Una variante del material consiste en tapar las palabras con las tapaderas y que el alumno recuerde las palabras.

Actividad sugerida para: 1º Grado

Aprendizaje esperado: De la materia de Español del Bloque I.  
*Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporcionan títulos e ilustraciones.*

Nombre del recurso: "Caminito de animales"



Diseño realizado por: Psic. Lourdes  
Nayeli Rodríguez Vélez  
Uso didáctico:

El material consiste en una carpeta forrada con un caminito de animales en las que el alumno tiene que colocar cada una las de las descripciones de los animales, tomando en cuenta las características de los mismos.

Actividad sugerida para: 3º

Aprendizaje esperado: De la materia de Español del Bloque I.  
*Identifica las diferencias generales entre discurso directo e indirecto.*

FRIDA 5.2.11. Cajas TEACCH. Preescolar: Marcelino García Barragán/USAER ZAPOPAN 17

Estas cajas fueron diseñadas para una alumna con los siguientes rasgos: A. es una alumna de segundo de preescolar, con 5 años de edad y no hay compromiso o deterioro del desarrollo intelectual o del lenguaje, sin embargo las cuestiones conductuales como la baja tolerancia a la frustración y el rechazo hacia los cambios podrían afectar la disposición respecto al aprendizaje.

Diseño elaborado por: Psic. Diego Emanuel Preciado Miramontes.

Nombre del recurso: "Rimas"



Uso Didáctico

El objetivo de esta caja TEACCH es que a partir de tarjetas foto y de tarjetas palabra, el alumno logre identificar el concepto de rima y cuáles tarjetas se relacionan a partir del mismo (Ej. Luna-Cuna). Se espera también que a través de la lectura, el alumno pueda relacionar la tarjeta foto con su respectiva tarjeta palabra.

Nombre del recurso: "Autodictado"



Uso Didáctico

El objetivo de esta caja TEACCH es que a partir de la lectura el alumno logre identificar una tarjeta imagen con sus respectivas tarjetas palabra, escritas en mayúsculas, minúsculas y división silábica (Ej. Imagen de un pato/PATO/pato/pa-to)

Nombre del recurso: "Asociación"



Uso Didáctico

El objetivo de esta caja TEACCH es que a partir de una tarjeta con múltiples imágenes (frutas), el alumno logre identificar la representación gráfica de dichas imágenes, colocando correctamente la tarjeta palabra sobre la imagen que le corresponde.

Nombre del recurso: "Mosaicos"



Uso Didáctico

Mosaicos

El objetivo de esta caja TEACCH es que a partir de una tarjeta imagen que sirve de modelo, el alumno, logre el proceso de discriminación y pueda reproducir correctamente la tarjeta, apoyándose de otras tarjetas, que al ensamblarse dan forma a la imagen original.

Nombre del recurso: "Matemáticas"



Uso Didáctico

(Conteo 1-10)

El objetivo de esta caja Teacch es que, a partir de abate lenguas numerados del 01-10 y divididos en diferentes colores por decena, el alumno el niño logre la capacidad de identificar el orden numérico del 1-10 y pueda insertar correctamente cada abate lenguas en su lugar correspondiente.

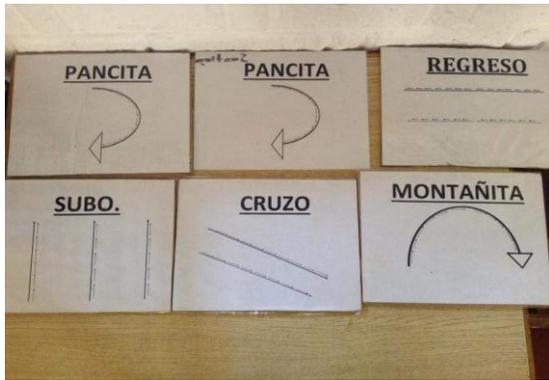
Nombre del recurso: "Clasificación por color y conteo"



Uso Didáctico

El objetivo de esta caja Teacch es que a partir de pequeños tableros de colores en la caja, el alumno logre la identificación de colores e inserte palillos de colores conforme al patrón de los tableros colocados en la caja.

Nombre del recurso: "Sensorial"



#### Uso Didáctico

El objetivo del trabajo con material sensorial es estimular al alumno el proceso de la escritura. Se le muestra un modelo (Ej. Líneas curvas, líneas rectas, letras, números, etc.) y a partir de este modelo el niño intentará trazarlo de forma correcta sobre arena.

Posteriormente se le pide que reproduzca el modelo sobre una bolsa de gel y por último lo trazará sobre una hoja con un lápiz o crayola, a fin de estimular su motricidad fina.

FRIDA\_5.3. Sobre cómo apoyar en los exámenes. Esta ficha ofrece las orientaciones para hacer los ajustes razonables al proceso del examen

De acuerdo con Coto Montero (2013), los exámenes para el alumnado con TEA son una situación más difícil que para el resto. Es un conjunto complejo de factores los que influyen en el resultado que nosotros corregimos y evaluamos. Por eso es importante conocerlos y tener en cuenta los siguientes aspectos en el diseño y realización del examen.

- Dar una orden por cada enunciado. Asegurarnos de que las órdenes e instrucciones se las planteamos de una en una. Así evitaremos que se le pase alguna por alto. Si hay más de una orden, seguramente harán la primera y pasarán a la pregunta siguiente.
- Órdenes sencillas y claras en cada enunciado. Debemos tener cuidado con las órdenes que damos por supuestas. Hay una norma no escrita en cuanto a exámenes según la cual, más vale poner información de más que de menos. Esto los alumnos con TEA no lo conocen. Por tanto responderán escuetamente a la orden que le damos. Por ejemplo, si pedimos que enumeren, sólo enumerarán. No podemos después penalizarles porque además de enumerar no han definido los elementos de la lista.
- Utilizar preguntas cortas o tipo test. Minimizamos así los problemas de grafía y de expresión escrita.
- Otra opción es hacer pruebas orales o en la computadora. Evitamos las dificultades grafo motriz.
  - Dar más tiempo. A veces tan sólo necesitan un poco más de tiempo para realizar sus procesos tranquilamente.
- Revisar el examen cuando lo entreguen. Si hay preguntas en blanco le podemos preguntar la razón para asegurarnos que no la ha respondido porque no la sabe y no porque la ha pasado por alto.
- Al inicio del examen podemos acercarnos a preguntarle si tiene alguna duda y lo ha entendido todo. Podemos aprovechar para recordarles que si tienen alguna duda, pueden levantar la mano y preguntarnos.
- Cuidar el diseño del examen y las preguntas. Debemos asegurarnos que cada pregunta evalúa de la forma más limpia posible lo que queremos y no otras habilidades secundarias. En el caso de los alumnos con TEA puede que estas habilidades sean las que le impidan demostrar su dominio del contenido.
- Revisar el examen posteriormente con el alumno para analizar los errores. No basta con entregarle el examen. Necesita que le ayudemos a buscar las alternativas adecuadas para la próxima ocasión.
- Enseñar explícitamente al alumno cómo se hace adecuadamente una pregunta de desarrollo y entrenarle en ello. Aunque eliminemos lo máximo posible este tipo de

preguntas de nuestros exámenes, en algún momento de su trayectoria escolar se la encontrará. Por lo tanto es muy positivo que al mismo tiempo que le facilitamos el examen, le vayamos preparando para hacer otros más complicados. Para enseñarle a hacer preguntas de desarrollo lo más eficaz será que le estructuremos el contenido de la respuesta con pequeños sub apartados dentro de la misma. Esta estructura se la daremos como un guión que ir completando. La idea es que con el entrenamiento, el alumno sea capaz de ir generando autónomamente la estructura de la respuesta.

- Permitir que lleven una copia del examen a casa para poder trabajar los fallos. Es importante que puedan trabajarlo con sus padres, que a efectos prácticos son quienes les ayudan a prepararlos. Para los padres también es necesario conocer dónde están los fallos de sus hijos para poder trabajarlos con ellos.
- Valorar la posibilidad de realizar los exámenes con el profesor de apoyo en un aula más tranquila y con la seguridad de tener una persona cercana para resolver las dudas. Aunque el profesor de apoyo vaya a hacer lo mismo que el profesor de la asignatura haría en el aula durante el examen, para el alumno con TEA, el hecho de encontrarse en un ambiente más estructurado y controlado le aporta mayor seguridad y tranquilidad. A veces es sorprendente el efecto que puede provocar esta simple medida en el rendimiento durante un examen. (Esta debiera ser una oportunidad que todos los alumnos debieran tener.
- Valorar la posibilidad de hacer el examen en dos partes en dos días diferentes. Cada día se le presenta sólo una parte del examen. Esto les proporciona simplemente más tiempo para hacer la misma prueba. Es muy útil en los casos en los que hay una velocidad de procesamiento excesivamente lenta. Se puede combinar esta medida con la anterior para que el trabajo de los compañeros no le distraiga.
- Anticipar y explicitar cuales son los criterios para aprobar o suspender. (Nos referimos especialmente a la letra y presentación). Es muy frustrante para estos chicos y chicas prepararse muy bien un examen, estar seguros de que dominan el contenido para sacar muy buenos resultados y sin embargo terminar suspendiendo por la mala letra. Algo que no pueden evitar ya que forma parte de las características del TEA.

## Para saber más

Consejería de Educación. Los trastornos del Espectro Autista. Vol. 2. El Síndrome de Asperger, Respuesta Educativa Andalucía: Consejería de Educación. Tomado de [http://www.asperger-girona.es/resources/1165317889214\\_volumen\\_02.pdf](http://www.asperger-girona.es/resources/1165317889214_volumen_02.pdf)

Consejería de Educación. Los Trastornos Generales del Desarrollo. Volumen 5. Madrid: Junta de Extremadura. <https://autismodiario.org/wp-content/uploads/2014/07/trastornos-generales-del-desarrollo.pdf>

Consejería de Educación. Los Trastornos Generales del Desarrollo. Vol. 3. Prácticas educativas y Recursos didácticos. Madrid: Junta de Extremadura. Tomado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20838/03\\_practicas\\_educativas\\_recursos\\_didacticos.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20838/03_practicas_educativas_recursos_didacticos.pdf)

Consejería de Educación. Vol. 1. Los Trastornos del Espectro Autista. Andalucía: Consejería de Educación. Tomado de <https://psicodiagnosis.es/downloads/t.g.dvolumen1.pdf>

Coto Montero Margarita (2013). *Síndrome de Asperger Guía Práctica para la Intervención en el Ámbito escolar*. Sevilla: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger. En <http://booksmedicos.me/sindrome-de-asperger-guia-practica-para-la-intervencion-en-el-ambito-escolar/>

Klinger y Dawson. Programa para el Desarrollo de Habilidades Básicas de Interacción Social y de Comunicación. S/F. Tomado de <https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/tgd01.pdf>

Millá, Gracia y Mulas. Atención Temprana y Programas de Intervención Específica en el Trastorno del Espectro Autista. En Revista REV NEUROL 2009; 48 (Supl 2): S47-S52. En [www.neurologia.com](http://www.neurologia.com).

Mulas, Fernando Gonzalo Ros-Cervera, María G. Millá, Máximo C. Etchepareborda, Luis Abad, Montserrat Téllez de Meneses. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. En Revista Neurología 2010; 50 (Supl 3): S77-S84. En [www.neurologia.com](http://www.neurologia.com)

Salvadó-Salvadó Bertha, Montserrat Palau-Baduell, Mariona Clofent-Torrentó, Mario Montero-Camacho, Miguel A. Hernández-Latorre. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. Publicado en Rev. Neurol 2012; 54 (Supl 1): S63-S71. [www.neurologia.com](http://www.neurologia.com)

Trejo, Guadalupe. ¿Autismo infantil? Clínica de intervenciones subjetivantes. México: Trillas.

Rodgla, Eva María y Miriam Miravalls. Guía para la Práctica Educativa, con niños con Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo. Madrid: Junta de Extremadura. Tomado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26482/guia\\_autismo\\_educadores.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26482/guia_autismo_educadores.pdf)

División TEACCH. Manual de Currículo del método de enseñanza TEACCH. Comunicación.

Página web de la División TEACCH. [www.teacch.com](http://www.teacch.com)

## Videos consultados

Temple Grandin habla sobre autismo en español. En

<https://www.youtube.com/watch?v=KuhZzbhP62Q>

Conferencia: El Síndrome de Asperger por Margarita Coto. En

<https://www.youtube.com/watch?v=hX-bZ9HIBPE>

Conferencia Ricardo Cenia Bedia. Apoyo psicopedagógico en Síndrome de Asperger. En

<https://www.youtube.com/watch?v=oYB7juaNCTw>

Estrategias avanzadas para promover el lenguaje y la socialización de niños TEA. Dra.

Mapy Chávez. <https://www.youtube.com/watch?v=5i55X14rh-o>

Otro videos que pueden ser útiles a los profesores y especialistas:

Recurso	Breve descripción
Psic. Eduardo Díaz Tenopala / Desarrollo de HABILIDADES Sociales Para Personas Con TEA <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pJZHTwgQ36k">https://www.youtube.com/watch?v=pJZHTwgQ36k</a>	16 minutos. Presenta elementos para reconocer el TEA, y posteriormente ofrece algunas estrategias de intervención que promueva el desarrollo de habilidades sociales.
Intervención en el ámbito escolar. Margarita Coto Montero. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=237GKuJWolo">https://www.youtube.com/watch?v=237GKuJWolo</a>	43 minutos. Presenta elementos para la intervención educativa con alumnos con TEA, (Asperger), incluye un reconocimiento de los principales problemas y rasgos del alumno TEA, así como estrategias relacionadas con intervención en aspectos curriculares, socioemocionales y de lenguaje.
Conferencia Dr. Jaime Tallis - Inclusión Educativa en Trastornos del Espectro Autista. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HGYGuaEKq8Q">https://www.youtube.com/watch?v=HGYGuaEKq8Q</a>	A partir del minuto 39, 25 minutos. Presenta los elementos indispensables para hablar de inclusión de un alumno con TAE, los elementos de un proyecto individual de inclusión(qué hace el profesor, qué hacen los alumnos, los padres, etc.
Temple Grandin habla sobre autismo en español. En <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KuhZzbhP62Q">https://www.youtube.com/watch?v=KuhZzbhP62Q</a>	1 hora 58 minutos. Presenta las alternativas de crianza y educación que se utilizaron en la experiencia de una ingeniera exitosa con TEA. Toda la conferencia refiere alternativas aplicables al hogar y a la escuela para lograr la inclusión de un sujeto con TEA.
Terapia de lenguaje para niños con autismo	8 minutos

<a href="https://www.youtube.com/watch?v=TqTnKlgC7OI">https://www.youtube.com/watch?v=TqTnKlgC7OI</a>	Presenta de manera sencilla 5 estrategias para estimular la comunicación en niños TEA, que pueden ser útiles con otras discapacidades.
Estrategias Avanzadas Para Promover Lenguaje y Socialización de Niños con TEA: Dra. Mapy Chávez <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5i55X14rh-o">https://www.youtube.com/watch?v=5i55X14rh-o</a>	2 horas. Se sugiere ver en partes como está organizada la conferencia en dos sesiones. Iniciar en minuto 7 Presenta una serie muy rica de estrategias para promover el lenguaje y la socialización, en el aula y en el hogar.
02 set 2016 Plus Tv Consultorio La Buena Vida Entrevista a Dra. Mapy Chávez	16 minutos. En una entrevista se analizan las estrategias DE ANÁLISIS APLICADO DEL COMPORTAMIENTO como estrategias a trabajar con TEA, en otro momento de la entrevista propone la forma de trabajo de la sexualidad con estos alumnos a través de historias sociales.
<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yQiXD1eZGw4">https://www.youtube.com/watch?v=yQiXD1eZGw4</a> Autismo Misterios del Autismo (Discovery Home Health)	42 minutos. Presenta los diversos puntos de vista con los que se ha abordado en autismo y su validez, incluye al final el análisis de una familia con 5 hijos con autismo.
Autismo (programa de Home and Health de Discovery Chanel) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=e6h86OLPBXY">https://www.youtube.com/watch?v=e6h86OLPBXY</a>	32 minutos. Documental que presenta formas intervención para el trabajo con alumnos con autismo con ejemplos prácticos. Una revisión histórica de las formas en que se ha manejado el autismo y algunos mitos al respecto.
Apoyo psicopedagógico en síndrome de asperger <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oYB7juaNCTw">https://www.youtube.com/watch?v=oYB7juaNCTw</a>	30 minutos. Hace una revisión de las formas de ver el autismo, a los principales problemas que se enfrentan en la atención del alumno con asperger, con especial énfasis en los aspectos de interacción social y el lenguaje abstracto y la interpretación de la conducta de los otros.