

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Estado del Arte: Estrategias para la atención educativa de niños con  
TEA en aulas regulares

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller  
en Educación presentado por:

***COLAN SANCHEZ, CARLA ANDREA***

Asesor

***VALDIVIA CAÑOTTE, SYLVANA MARIELLA***

Lima, 2021

## RESUMEN

El presente Estado del Arte aborda el tema de las estrategias para la atención educativa de niños con trastorno del espectro autista en aulas regulares según una amplia revisión de autores. Tiene el objetivo de describir las estrategias pertinentes para compensar las dificultades que presentan los estudiantes diagnosticados con este trastorno y, de esta forma, promover su aprendizaje e inclusión. La metodología corresponde a un estudio documental y la bibliografía seleccionada presenta las siguientes características. En primer lugar, se consideran documentos publicados entre los años 2000 y 2020. En relación al tipo de publicaciones, se toman en cuenta artículos provenientes de revistas, guías, tesis y un libro. A su vez, los documentos están escritos en español y en inglés. Con respecto a la estructura, el trabajo está conformado por tres apartados. En el primero, se presentan las estrategias para desarrollar la comunicación y el lenguaje en los estudiantes con autismo. En el segundo, se describen las relacionadas al trabajo de la conducta y las habilidades sociales. Y, en un tercer apartado, se desarrollan las estrategias para favorecer la organización, flexibilidad y la sensibilidad de estos niños. Al finalizar el Estado del Arte, se concluye que se requiere una actualización de las estrategias a raíz de los nuevos estudios sobre el TEA publicados en el DSM-V. Además, se determina que el uso de pictogramas es una de las estrategias más recurrentes y que el involucramiento de los agentes educativos permite la construcción de un entorno para el trabajo efectivo de la conducta y de las habilidades sociales en estos niños. Por último, se destaca el aporte de la presente investigación a la formación de los docentes, pues contribuye en sus estrategias de intervención.

**Palabras clave:** Estrategias, atención educativa, trastorno del espectro autista, aulas regulares, inclusión

## ABSTRACT

This State of the Art addresses the issue of strategies for the educational care of children with autism spectrum disorder in regular classrooms according to a wide review of authors. It aims to describe the relevant strategies to compensate for the difficulties presented by students diagnosed with this disorder and, in this way, to promote their learning and inclusion. The methodology corresponds to a documentary study and the selected bibliography has the following characteristics. Firstly, documents published between 2000 and 2020 are considered. In relation to the type of publications, articles from journals, guides, theses and a book are taken into account. In turn, the documents are written in Spanish and English. With regard to the structure, the work is made up of three sections. In the first one, strategies to develop communication and language in students with autism are presented. In the second one, the strategies related to behavioural work and social skills are described. In the third section, the strategies to favour the organisation, flexibility and sensitivity of these children are developed. At the end of the State of the Art, it is concluded that an update of the strategies is required as a result of the new studies on ASD published in the DSM-V. Furthermore, it is determined that the use of pictograms is one of the recurrent strategies and that the involvement of educational agents allows the construction of an environment for the effective work of behaviour and social skills in these children. Finally, the contribution of this research to the training of teachers is highlighted, as it contributes to their intervention strategies.

**Keywords:** Strategies, educational attention, autism spectrum disorder, regular classrooms, inclusion

## ÍNDICE

<b>1. RESUMEN.....</b>	<b>2</b>
<b>2. ABSTRACT.....</b>	<b>2</b>
<b>3. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>4. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN NIÑOS CON TEA.....</b>	<b>5</b>
<b>5. ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR LA CONDUCTA Y LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TEA.....</b>	<b>12</b>
<b>6. ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA ORGANIZACIÓN, FLEXIBILIDAD Y LA SENSIBILIDAD EN NIÑOS CON TEA.....</b>	<b>22</b>
<b>7. REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>28</b>
<b>8. REFERENCIAS.....</b>	<b>31</b>

## INTRODUCCIÓN

Las intervenciones educativas pertinentes en niños con trastorno del espectro autista (TEA) determinan, en gran medida, su inclusión en aulas regulares. Los espacios, los recursos empleados y las oportunidades que los docentes les brinden serán sustanciales para el aprendizaje de los niños con este trastorno. Mi interés en el tema surge a partir de una visita que realicé a un aula de inicial en la cual se encontraba un niño diagnosticado con autismo. En ese momento, cursaba el segundo año de formación profesional y no contaba con las herramientas y los conocimientos necesarios para incluirlo en las sesiones de aprendizaje que elaboré. A partir de aquella experiencia, comprendí la relevancia de ahondar en el tema y, en consecuencia, recurrí a diversas fuentes que me permitieran responder a las necesidades educativas específicas de los niños con este trastorno.

De la misma forma, mi motivación por investigar sobre el tema elegido se acrecentó durante las clases y entrevistas realizadas a docentes especialistas de la Facultad de Educación con fines académicos. Cuando compartían sus experiencias como maestras de aula y terapistas, se evidenciaba un gran profesionalismo en el trabajo que realizaban con estos niños, quienes mostraban grandes progresos en la mayoría

de los casos. Por otra parte, en una de las fuentes revisadas, encontré un enunciado que aseguraba que la mejor intervención en los niños con TEA era la educativa. Todas estas razones me llevaron a elaborar el presente Estado del Arte sobre las estrategias que muchos autores reconocen como efectivas para aplicarlas en las próximas ayudantías y durante la práctica preprofesional.

En tal sentido, el campo de investigación del presente trabajo es Educación, Ciudadanía y Atención a la diversidad, puesto que está orientado a la educación inclusiva en las aulas. El problema de investigación del presente trabajo es el siguiente: ¿Cuáles son las intervenciones educativas pertinentes para los niños con trastorno del espectro autista en un aula regular? Acorde al planteamiento de esta pregunta, se delimitó el objetivo general que corresponde a describir las estrategias para la atención educativa de niños con trastorno del espectro autista en aulas regulares. A su vez, este objetivo se dividió en tres específicos, los cuales surgieron a partir de los tipos de estrategias encontradas. Cada uno de ellos conformarán un apartado y serán nombrados más adelante.

La metodología del trabajo concierne a un estudio documental que cumple con determinados criterios de selección. En primera instancia, las fuentes elegidas han sido publicadas entre los años 2000 y 2020 y, la mayoría de ellas, en la última década. En segundo lugar, se seleccionaron artículos de revista, guías prácticas de autores o corporaciones, tesis y un libro situados en bases de datos confiables. Por último, se consideraron fuentes en dos idiomas, español e inglés, lo cual asegura una pluralidad de contextos y propuestas para la investigación.

La redacción del Estado del Arte fue precedida por la elaboración de tres matrices, las cuales aportaron principalmente en la organización de la información. La primera estuvo enfocada en la delimitación del objeto de estudio, la justificación, la línea de investigación y el planteamiento de la pregunta. Además, se incluyó un cuadro con las primeras fuentes consultadas y el aporte de cada una de ellas. En el caso de la matriz bibliográfica, se propuso el título preliminar del Estado del Arte, así como los datos bibliográficos de las fuentes, el tipo al cual pertenecían, las citas textuales relevantes y los aportes. Por último, se elaboró la matriz de sistematización, en la cual se

clasificaron las citas por apartados. Cabe resaltar que estos resultaron a partir de un exhaustivo análisis de la información recopilada en las matrices preliminares.

A partir de lo señalado, el presente Estado del Arte plantea el tema de las estrategias para la atención educativa de niños con trastorno del espectro autista en aulas regulares. La estructura del trabajo está compuesta por tres apartados. En el primero, se describen las estrategias para desarrollar la comunicación y el lenguaje en niños con este trastorno. En el segundo apartado, se abordan las referidas al trabajo de la conducta y las habilidades sociales. Y, por último, se desarrollan las estrategias para la intervención educativa en la organización, flexibilidad y sensibilidad en los niños con esta condición.

Al finalizar, se presenta una serie de reflexiones concernientes a aspectos transversales, en torno a la temática abordada, y algunas otras relacionadas al desempeño profesional docente entre las cuales cabe mencionar a las siguientes. Respecto a los aspectos transversales, la reflexión surge a partir de los cambios que propone el DSM-V en la terminología y los criterios de diagnóstico del TEA, debido a que una buena parte de la bibliografía consultada emplea términos como “síndrome de Asperger”, “autismo de alto funcionamiento”, entre otros, por lo que se precisa de la actualización de las estrategias y de nueva bibliografía.

En lo referido a la temática del Estado del Arte, se destaca que el uso de los pictogramas es una estrategia imprescindible para el trabajo en el aula, debido a que los estudiantes con autismo son aprendices principalmente visuales, así como también que la colaboración de la comunidad educativa permite que el estudiante encuentre el entorno adecuado para trabajar en su conducta y en el desarrollo o potenciación de habilidades sociales. Por último, sobre el desempeño docente, se destaca la importancia de esta investigación en futuras prácticas preprofesionales, puesto que las estrategias encontradas permitirán responder de manera efectiva a las necesidades educativas especiales de los niños que presenten esta condición.

## **APARTADO 1: ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN NIÑOS CON TEA**

Para el presente apartado, se ha considerado una revisión de 11 fuentes entre artículos, guías y un libro de los autores que se mencionan a continuación: Ministerio de Educación (2013), Rangel (2017), Coto (2013), Díaz Jiménez (2014), Thwala (2018), Ministerio de Educación de Chile (2008), Gaviria, Sampedro y Restrepo (2010), Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011), Pardo (2020), Escribano Tébar (2015) y Valdez López (2016). A partir de lo consultado, se ha identificado que las estrategias se dividen en el uso de apoyos visuales, instrucciones claras, lenguaje en sentido figurado, Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC), trabajo en la entonación y cuadernos narrativos, las cuales se desarrollarán en los siguientes párrafos.

En cuanto al uso de apoyos visuales, la mayoría de los autores lo considera una de las estrategias para desarrollar la comunicación y el lenguaje en niños con TEA. Según el Ministerio de Educación de Chile (2008), pueden complementar la explicación del maestro sobre un tema en particular. Por ejemplo, si la clase es sobre los seres vivos, resultará más significativo para los estudiantes con autismo tener un contacto directo con las plantas que únicamente escuchar al docente exponer sobre el tema. Además, es una alternativa que contribuye en la comprensión de estos niños sobre la secuencia de eventos del día. El autor menciona que los materiales visuales más utilizados son los siguientes: láminas, videos, dibujos, pictogramas, mapas, esquemas, fotografías y la mímica.

Rangel (2017) reafirma esta idea al indicar que un apoyo importante para desarrollar la comunicación en los niños con TEA son los materiales mencionados anteriormente; sin embargo, no considera a los videos ni a la mímica como parte de ellos. Otro de los autores que señala a los apoyos visuales como estrategia es Coto (2013), al indicar que toda información que el docente desee que los alumnos con TEA comprendan deben estar acompañadas por estos materiales. A modo de ejemplo, el empleo de mapas conceptuales o esquemas durante las explicaciones verbales son bastante adecuados y útiles para el ordenamiento auditivo de la información en los niños con TEA. Un último autor, Díaz Jiménez (2014), señala que la utilización de apoyos visuales debe estar presente en todos los procesos de enseñanza y no solo hace referencia a lo académico, sino que también durante la adquisición de habilidades para el día a día.

Ahora bien, teniendo en consideración la variedad de materiales visuales para los niños con TEA que describen los autores, algunos ahondan en dos de ellos: los pictogramas y las tarjetas o láminas visuales. Respecto al primer material, Thwala (2018) indica que los pictogramas fomentan una comunicación efectiva entre el docente y los estudiantes con TEA. A través de la representación de objetos, actividades, lugares, entre otros, los niños con este trastorno pueden comprender mejor el mensaje que a través del lenguaje hablado. Cabe destacar que la estrategia en mención beneficia no solo al estudiante con TEA, sino también a sus compañeros. Además, señala que ayuda a los niños con este trastorno a demostrar sus sentimientos, emociones y pensamientos.

En cuanto al segundo material, el Ministerio de Educación (2013) refiere que el empleo de tarjetas visuales puede acompañar, en muchos casos, el lenguaje empleado por el docente para dirigirse a los niños. De esta forma, se busca desarrollar la dimensión comprensiva del lenguaje. En esta misma línea, el Ministerio de Educación de Chile (2008) alude a que el trabajo con láminas es una estrategia indispensable para llevar a cabo en el aula de clases. Estas láminas simbolizan elementos de la vida diaria a través de ilustraciones y resultan familiares para los niños con TEA.

Una segunda estrategia que menciona casi la mitad de los autores consultados son las instrucciones claras de los docentes hacia los niños con este trastorno. Al respecto, Coto (2013) expresa que se deberían emplear expresiones concisas y simples al dirigirse a un estudiante con TEA, ya que, en muchas ocasiones, se suele repetir una indicación y esto ocasiona que el niño se pierda en el discurso. Además, plantea que las órdenes verbales sean cortas y de fácil entendimiento, así como las explicaciones.

Tal es el caso de un docente que propone a sus estudiantes tener a la mano su agenda para escribir los deberes en ella. En esta situación, es preferible evitar instrucciones a modo de pregunta como las siguientes: ¿En qué lugar guardaste tu agenda?, ¿viste que los demás ya la tienen? y combinar estas expresiones con oraciones condicionales. Por el contrario, el mensaje debe ser directo y contener la

acción que se espera que el niño con TEA realice. En este sentido, las oraciones de tipo imperativas son la opción más adecuada para lograr que el niño siga las indicaciones.

En tal sentido, Gaviria, Sampedro y Restrepo (2010) afirman que se puede comenzar por enseñarles a identificar indicaciones sencillas, es decir, oraciones con un solo verbo, tales como “observa”, “agarra”, “entrégame”, etc. y con un máximo de tres palabras. Además, expresan que, si los niños con este trastorno no responden a lo indicado, los docentes pueden orientarlos en la acción y congratularlos cuando logren comprender la instrucción para motivarlos a repetirla. Una vez que el niño con TEA ha interiorizado las indicaciones simples y breves de sus docentes, es posible que otras personas refuercen lo aprendido proponiéndoles instrucciones similares y, posteriormente, se enseñarán indicaciones con una mayor extensión.

En esta línea, Rangel (2017) indica que, durante las clases, el docente debe brindarles a los estudiantes con TEA información breve, concisa y por partes. Dicho de otro modo, es pertinente que los niños con este trastorno reciban la información de manera fragmentada con el fin de posibilitar su comprensión. Asimismo, es necesario cerciorarse de que se ha entendido la indicación o petición del docente al comprobar si sus acciones guardan relación con la información que se le indicó. Por último, se debe evitar que los docentes empleen figuras retóricas en las indicaciones o en su lenguaje constante.

Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011) complementan lo mencionado previamente por los autores al considerarla parte de la estructuración del entorno lingüístico. En primera instancia, especifican que, si las instrucciones están dirigidas a toda el aula, lo ideal es que se mencione el nombre del estudiante con TEA para captar su atención. Además, indican que parte esencial de este entorno consiste en que el maestro impulse y fortalezca cada una de las intenciones comunicativas de sus alumnos. En adición, plantean que es importante otorgarles el tiempo necesario para que los niños con TEA respondan adecuadamente a estas instrucciones y refuerzan la propuesta de constatar que han comprendido lo que se les mencionó. Caso contrario, se les puede recordar la idea.



Otra de las estrategias abordadas por tres de los autores consultados es el uso del lenguaje en sentido figurado con los niños que presentan este trastorno. En primer lugar, Rangel (2017) indica que no se debe emplear este tipo de lenguaje en los ejemplos que se le brinda a los estudiantes con TEA. El autor se refiere precisamente a las metáforas. Por el contrario, Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011) consideran como parte de las estrategias para desarrollar la comprensión enseñarles algunas de estas y aclarar su significado en el contexto que se emplee.

En esta línea, Coto (2013) indica que una estrategia enfocada en el lenguaje es usar sarcasmos o frases con doble sentido siempre y cuando el docente compruebe que el estudiante con la condición de TEA entiende cada una de estas expresiones a cabalidad. No obstante, es imprescindible tener en cuenta que para los niños con TEA será difícil comprender su significado al inicio, pero no es motivo para no emplearlas en el aula. Según el autor, este aspecto forma parte del trabajo logopédico en alumnos que presentan autismo.

La cuarta estrategia que señalan los autores está conformada por los SAAC. El primer autor que escribe al respecto es Pardo (2020), el cual expresa que estos sistemas sirven para complementar el habla y recomienda tres herramientas, entre aplicaciones y páginas web para ser trabajadas en el aula. En primer lugar, Dicta Picto es una aplicación sin costo alguno que posibilita la traslación del lenguaje a pictogramas. Su función principal es optimizar el ingreso a la información de los estudiantes con autismo, aun cuando los docentes no manejen estos sistemas. Además, facilita la creación de reglas conductuales e historias sociales.

La segunda herramienta se denomina Picto Selector y otorga una amplia gama de pictogramas que permiten diseñar tablas comunicativas con pictogramas, fotos y gráficos para el salón de clases de forma ágil y sencilla. La tercera y última es la página web Pictogram Room. En esta plataforma, se hallan una diversidad de juegos con un enfoque educativo para niños con TEA. A través de materiales visuales, música y la técnica de gamificación, es posible que los estudiantes diagnosticados con autismo desarrollen el autoreconocimiento, trabajen el esquema corporal, la atención, la comunicación, entre otros aspectos.

El segundo autor que alude a los SAAC como estrategia para la atención educativa de niños con TEA es Escribano Tébar (2015) y destaca al habla signada como parte de estos sistemas. El autor manifiesta que resulta útil para estudiantes con dificultades en la comunicación lingüística. Y propone que, para su ejecución en el aula, el docente a cargo y los demás profesionales de la institución educativa que se relacionan con el niño deberán capacitarse en el habla signada, así como sus familiares. Al ser un sistema bimodal, se incluye tanto el lenguaje a través de la oralidad como signos configurados con las manos. Esto permite la ilustración de algunas o de todas las palabras que conforman la frase comunicada al estudiante con TEA.

Cabe mencionar que, para la enseñanza del habla signada, se emplea, en primera instancia, la visión compartida, por medio de la cual se presenta al niño uno a uno los signos y se lleva a cabo actividades de imitación verbal. Luego, es necesaria la discriminación entre signos como una forma de ejercitación y para una correcta asimilación de estos. A su vez, se continúa enseñando al estudiante con autismo las palabras que pertenecen a los signos aprendidos a través de la imitación verbal. Después de un tiempo, el niño será capaz de usar el lenguaje oral y los signos simultáneamente.

Por último, se promueve que el estudiante exprese la palabra de forma aislada y que los signos vayan desapareciendo gradualmente para lograr que únicamente permanezca el lenguaje oral. El último autor que se refiere brevemente a esta estrategia es Rangel (2017). Él consolida la propuesta de que para desplegar la comunicación en estudiantes diagnosticados con TEA será imprescindible contar con programas de comunicación aumentativa y alternativa, con especial énfasis en los pictogramas.

Una quinta estrategia detectada a partir de las fuentes consultadas es la referida a la entonación. Sobre la estrategia en mención han escrito Rangel (2017) y Coto (2013). El primer autor recomienda que para atender este aspecto es útil grabar la voz del estudiante con TEA con el objetivo de que se percate del tono de voz que emplea al hablar. Asimismo, menciona que la grabación permitirá ahondar en cuestiones más precisas como el uso adecuado de pronombres. Para el segundo

autor, es necesaria la práctica de la entonación correcta del niño y la identificación de la entonación de la persona con la que se está comunicando.

La sexta y última estrategia son los cuadernos narrativos. Al respecto, Valdez López (2016) expresa que componen un diario de vida y son construidos por los niños con autismo en colaboración de sus maestros. De manera que pueden ser leídos por ellos mismos o con el apoyo de un adulto y son bastante accesibles para cuando el estudiante diagnosticado con TEA requiera revisarlos, se le olvide algo, desee agregar alguna situación de su día a día o quiera plasmar un momento especial.

Esta estrategia ayuda a los niños con autismo a recordar determinadas experiencias o datos, a la vez que promueven intercambios sociales, puesto que compartir un hecho significativo conforma una característica social de la memoria. Cabe mencionar que se enriquecen de elementos diversos, tales como fotos, pictogramas o dibujos elaborados por el docente o por el niño. El objetivo de los cuadernos narrativos se resume en expresar las vivencias del estudiante con TEA considerando secuencias de temporalidad, organización, la lógica detrás de las acciones y los espacios en los que se producen tales experiencias.

De acuerdo con lo visto en cada una de las estrategias descritas por los autores, se puede concluir que existe una mayor recurrencia en el uso de apoyos visuales y en las instrucciones claras. En el caso de la primera, es preciso aclarar que esta se apoya en los recursos para poder desarrollarse la estrategia, al igual que los SAAC. Dicho de otro modo, los apoyos visuales y los SAAC dependen de la implementación de recursos para llevarse a cabo durante la atención educativa de niños con autismo. Dado que los estudiantes con TEA procesan mejor la información compartida de forma oral a través de apoyos visuales, estos conforman una estrategia imprescindible para el trabajo diario en el aula. Respecto a las instrucciones claras, su relevancia radica en que la claridad del lenguaje influye positivamente en el componente comprensivo de los niños con TEA. En tal sentido, las expresiones simples y directas son las más adecuadas para dirigirse a estos estudiantes.

En síntesis, considero que ambas estrategias responden de manera oportuna a la atención educativa de niños TEA en el área de comunicación y lenguaje, ya que

contribuyen a que los estudiantes con autismo asimilen con mayor facilidad la información brindada por el docente de forma auditiva y visual. Aparte de ello, el uso del lenguaje figurado es una de las mencionadas con menor frecuencia por los autores, pero la más debatida. En este caso, el sentido común del docente orientará la decisión del docente su decisión por aplicarla o no con sus estudiantes. Por último, cabe destacar que los cuadernos narrativos descritos únicamente por Valdez López (2016), además de desarrollar competencias comunicativas, son una estrategia útil para la memoria de los estudiantes con TEA, porque posibilitan el almacenamiento de recuerdos, situaciones o hechos importantes que pueden ser recuperados cuando el niño lo considere conveniente.

## **APARTADO 2: ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR LA CONDUCTA Y LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TEA**

En las siguientes páginas, se considerarán las estrategias desarrolladas por diversos autores para trabajar la conducta y habilidades sociales en niños con TEA. Para tal fin, se revisaron 16 fuentes entre artículos, guías y un libro de Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011), Thomas et al. (2002), Coto (2013), Rangel (2017), Jorgensen (s.f), Gaviria, Sampedro y Restrepo (2010), De Francisco (2016), Valdez López (2016), Rivera de Antonio (2017), García-Cuevas Román y Hernández de la Torre (2016), Ministerio de Educación (2013), Pardo (2020), Montero de Espinosa (2019), Pinel Cardona (2017), Organization For Autism Research (2000) y Vázquez Reyes y Martínez Feria (2006).

A partir de lo consultado, se ha detectado que las estrategias se enfocan en lo siguiente: trabajo con el entorno, diferenciación entre comportamientos adecuados e inadecuados, asignación de un compañero, trabajo colaborativo, historias sociales, reforzadores sociales, economía de fichas, círculo de amigos, conversaciones en forma de cómic, explicación de las normas de convivencia, la mediación social y zona tranquila. Cada una de ellas se explicarán a continuación.

La estrategia más frecuente descrita por los autores es el trabajo con el entorno del niño con TEA. Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011) indican que cada uno de los miembros de la comunidad educativa debe conocer las características que

presentan los niños con autismo con la finalidad de trabajar de forma colaborativa en la preparación del espacio y en las intervenciones que se realizarán en la escuela para garantizar un adecuado entorno social. No obstante, considera que la autorización de los padres de familia o cuidadores del niño es un elemento importante para poder comunicar sobre este trastorno en el aula y en la institución.

En concordancia con el aporte anterior, Thomas et al. (2002) señalan que se debe tener en cuenta la aceptación de la familia, por ejemplo, para conversar con los demás estudiantes sobre las reacciones que presenta el niño diagnosticado con TEA en relación con el contacto físico y, con esto, alentarlos a mostrarse tolerantes cuando presente este tipo de comportamientos. Coto (2013) reafirma este planteamiento y asevera que una estrategia útil para mejorar la relación con sus compañeros es hablar explícitamente con ellos sobre el estudiante con autismo y aclararles el motivo de sus reacciones. De esta forma, se promoverá la comprensión de su comportamiento con mayor exactitud.

Por su parte, Rangel (2017) resalta la importancia de preparar al grupo de estudiantes con el cual se relacionará el niño que presenta este trastorno. El autor sugiere que se fomente el entendimiento del TEA entre los compañeros de clase a través de materiales de tipo visual, literario o musical. Otra de las ideas que plantea es invitar a los padres o cuidadores del niño para crear un espacio de diálogo entre ellos y los estudiantes que forman parte del aula. La familia puede compartir fotografías, anécdotas y sucesos relevantes de su historia de vida. Jorgensen (s.f) agrega que los padres de los niños con autismo pueden acudir a la escuela antes del inicio de clases con sus hijos para explicar las rutinas diarias y expectativas de conducta, de manera que el docente y los demás compañeros conozcan sobre él y se establezca un primer acercamiento.

Por otra parte, Coto (2013) sostiene que el docente puede influir positivamente en las relaciones entre estudiantes si es cuidadoso con el trato que brinda al niño con TEA, puesto que conformará el modelo para sus compañeros. En tal sentido, si el maestro constantemente lo riñe o se muestra disgustado por sus actitudes o comportamientos, esta será la forma usual en la que los niños se dirigirán al estudiante diagnosticado con autismo. Por tanto, es primordial que los docentes se encuentren

en la capacidad de modular sus emociones y manejar situaciones por más desafiantes que estas resulten.

La segunda estrategia señalada por algunos autores es la diferenciación entre comportamientos correctos e incorrectos. Al respecto, Gaviria, Sampedro y Restrepo (2010) indican que es importante llevarlas a la práctica tratando de que los niños no las consideren un juego o que eviten realizarlas. Un ejemplo propuesto por los autores que ilustra la situación es el caso de una maestra de un niño con TEA que hacía rabietas cuando la situación no se daba de la forma en la que él quería. Por esta razón, ella y los demás estudiantes optaron por recordarle al niño, a través de apoyo visual, cada una de las actividades del día, así como la que se encontraban realizando en ese instante. Con el tiempo, el estudiante se mostraba más paciente y las situaciones de enfado y disgusto disminuyeron considerablemente.

En esta línea, De Francisco (2016) expresa que es imprescindible la presentación de formas de comportamiento apropiadas y no apropiadas por medio de ilustraciones o textos. El autor las denomina normas visuales y recomienda mostrar el comportamiento adecuado enfáticamente para lograr que el niño identifique cuál es la conducta que el docente espera de él y también de sus compañeros. Rangel (2017) reafirma las ideas presentadas por estos autores al considerar que las interacciones sociales de los niños con TEA pueden ser trabajadas apropiadamente si se les ilustra cuáles son las formas correctas de actuar y cuáles no. De esta manera, se propiciará que el niño con autismo logre assimilarlas a través de la práctica diaria. A partir de lo mencionado, cabe resaltar que la diferenciación de comportamientos está estrechamente relacionada con la estrategia de apoyos visuales descrita en el apartado anterior.

Sobre la tercera estrategia, la asignación de un compañero, han escrito Valdez López (2016), Rangel (2017) y Rivera de Antonio (2017). El primer autor refiere que es una alternativa sencilla de emplear y tiene por objetivo promover lazos amicales y/o afectivos entre el niño con autismo y sus compañeros. Esta estrategia se sustenta en asignar al estudiante con TEA un compañero con el que comparta gustos e intereses, desde el inicio hasta el término del receso en la escuela, debido a que los niños con autismo presentan mayores dificultades para desenvolverse en este contexto, por ejemplo, para introducirse en juegos ya iniciados por sus compañeros.

Kasari y otros (2012), citados en Valdez López (2016), afirman que se han hallado logros importantes luego de capacitar a los docentes en esta estrategia. Uno de los efectos más significativos fue que se incrementaron los momentos de interacción del niño con TEA. A modo de ejemplo, los diálogos entre él y sus compañeros se volvieron más extensos y, por consiguiente, se redujo el tiempo de juego individual.

La cuarta estrategia desarrollada es el trabajo colaborativo. Sobre esta han escrito Navarro, González, López y Botella (2015), citados en García-Cuevas Román y Hernández de la Torre (2016), quienes manifiestan que su utilización en el aula propicia un clima inclusivo, puesto que, a través de él, se promueve la relación entre pares y la edificación de aprendizajes en escenarios reales. En este contexto, cada uno de los estudiantes asume parte de la responsabilidad en las actividades propuestas. Los autores sustentan sus ideas a partir de los datos proporcionados por investigaciones, los cuales demuestran que el trabajo cooperativo conforma una experiencia más enriquecedora para los estudiantes que los de tipo individualista o los que promueven la competitividad.

Siguiendo esta línea, Coto (2013) manifiesta que las actividades en grupo pueden ser satisfactorias para los niños con TEA si se toman en cuenta ciertas consideraciones. Por ejemplo, que la organización de los equipos y, por tanto, la elección estratégica de los compañeros con los cuales trabajará el estudiante con TEA esté a cargo del maestro. Ello implica que se seleccione a los niños con mayores habilidades sociales y quienes muestran empatía por su compañero a fin de disminuir las situaciones de conflicto. Asimismo, es imprescindible trabajar con el niño, previamente y de forma individual, las normas de comportamiento al integrar un equipo, por ejemplo, qué decir o qué acciones tomar cuando no se sienta de acuerdo con alguna decisión.

Además, asevera que los docentes deben estar pendientes del proceso del grupo y atender oportunamente las disconformidades o malentendidos que puedan surgir entre el estudiante con TEA y sus compañeros. Aparte de ello, propone que el aula debe mantener un clima de colaboración y trabajo en equipo, en el que

prevalezca la importancia de los procesos sobre el de los resultados. Por último, aclara que, en los primeros grados de escolaridad, es importante comenzar organizando actividades cooperativas en duplas. Una alternativa idónea son los juegos de mesa. El último autor que hace mención sobre esta estrategia es Rangel (2017), quien sostiene que las interacciones sociales de los niños con TEA pueden ser favorecidos si se fomentan juegos y actividades basadas en la cooperación.

La quinta estrategia abordada por los autores son las historias sociales. Gray y Garand (1993), citados en Valdez López (2016), refieren que son útiles para narrar y explicar las actitudes o comportamientos que los demás esperan del niño en contextos específicos. A su vez, se trata de historias en las que se diferencian las acciones que el estudiante con autismo sabe y entiende de lo que le resulta difícil efectuar. Con ello, se pretende una mejor comprensión del niño respecto a lo que aún le falta alcanzar.

De igual forma, Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011) indican que para mejorar el entorno de los estudiantes con TEA es pertinente emplear las historias propuestas por Carol Gray con el fin de optimizar su comprensión por los escenarios de socialización. De Francisco (2016) es otro de los autores que las considera como parte de las estrategias para la atención educativa a niños con autismo. Las define como historias breves e individualizadas que contribuyen al entendimiento del niño sobre distintos contextos sociales en los cuales se describe detalladamente la conducta apropiada en una situación particular, en la que anteriormente se ha detectado dificultades en el desenvolvimiento del estudiante por un déficit en la comprensión.

Otra de las estrategias identificadas son los reforzadores sociales. Acerca de estos, han escrito el Ministerio de Educación (2013), Pardo (2020) y Gaviria, Sampedro y Restrepo (2010). El primer autor considera a las felicitaciones orales y a las expresiones o gestos de conformidad como ejemplos de reforzadores sociales y los incluye en el plan de cambio de comportamientos dirigidos a estudiantes con TEA. De la misma forma, el segundo autor los presenta dentro de las estrategias para modificar la conducta de los niños con autismo, los cuales tienen el objetivo de disminuir y, en lo posible, extinguir las formas de comportamientos inadecuadas para el contexto.



El autor en mención los clasifica de la siguiente manera. En primer lugar, alude al reforzamiento de tipo negativo, el cual consiste en excluir algún aspecto que el estudiante con autismo considera desfavorable para sí mismo. Como segundo punto, presenta al reforzamiento positivo, el cual pretende que el adulto otorgue una recompensa al estudiante si este demuestra una conducta esperada. Por último, describe al reforzamiento de conducta incompatibles como una alternativa para incrementar los comportamientos que sustituyen a los inapropiados al alentar al niño con TEA cuando lleve a la práctica los primeros.

Por su parte, Gaviria, Sampedro y Restrepo (2010) consideran específicamente a los elogios y el reconocimiento. Los niños con autismo poseen escasos intereses, inflexibilidad en sus opiniones y no toman en cuenta las expresiones de los demás. Por eso, el docente debe asegurarse de que su esfuerzo por mejorar en alguno de estos aspectos sea valorado por un adulto. En tal sentido, se pueden emplear expresiones y actitudes positivas que demuestren a los estudiantes con autismo que han realizado una acción adecuada. El autor refiere que algunas de estas pueden ser frases como “lo hiciste muy bien”, “así es” o “te quedó excelente”; expresiones, tales como aplausos y sonrisas; o símbolos como un sticker de una cara feliz, una estampilla, etc.

La séptima estrategia está vinculada con la anterior y se denomina economía de fichas. Pardo (2020) la describe como un sistema de reforzamiento, a través del cual los niños con autismo adquieren fichas por cumplir con determinadas conductas y, gracias a estas, consiguen reforzadores de apoyo. El autor plantea esta estrategia para propiciar cambios en la conducta y actitudes de los niños que presentan TEA. Siguiendo esta línea, el Ministerio de Educación (2013) la considera dentro del plan de modificación de conducta en estudiantes diagnosticados con autismo.

En relación con el círculo de amigos, Newton y otros (1996), citados en Valdez López (2016) expresan que, bajo un enfoque inclusivo, está orientado a niños que presentan problemas en las habilidades sociales y, por tanto, repercuten en la relación con sus pares. En este sentido, aclaran que no ha sido diseñado precisamente para estudiantes con TEA, pero se encuentra considerablemente avalado para ser aplicado

a esta población estudiantil. Se inicia con el planteamiento de acuerdos entre los padres de familia del niño con autismo, las familias de los demás compañeros de aula y la institución educativa, formándose un grupo de profesionales que posibilitan el círculo de amigos. En tal sentido, los estudiantes deben estar lo suficientemente informados para participar del proceso.

Los pasos posteriores están enfocados en conversar abiertamente con el grupo-clase sobre las particularidades del niño con autismo, las emociones que emergen al sentirse solitario y la responsabilidad que van a desarrollar. Así, se elige a un grupo reducido con quienes desean conformar el círculo. Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011) también denominan a esta estrategia “tutoría entre iguales” y se refieren a ella como una oportunidad para desarrollar la socialización de los estudiantes con TEA durante las actividades académicas o en el recreo. Los compañeros que forman parte del círculo, acorde a Plimley y Bowen (2007), citados en Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011), cumplen la función de motivarlos, detectar dificultades y diseñar estrategias para lograr lo propuesto en el niño con autismo.

La novena estrategia corresponde a las conversaciones en forma de cómic. Estas fueron desarrolladas por Carol Gray y presentan una estructura de viñetas. En ellas se explica, de manera sencilla, las diversas situaciones conflictivas que emergen en la vida diaria dentro de la escuela y generan que los niños con autismo busquen otras alternativas de solución. De Francisco (2016) enfatiza que es una estrategia de tipo visual, en la cual figuran ilustraciones sencillas, diálogos y todos los aspectos intangibles que están detrás de ellos, por ejemplo, reflexiones, planes o aspiraciones. A las conversaciones en forma de cómic se añade una carta de colores con la que es posible organizar cada uno de estos aspectos en relación a la comunicación no verbal que simboliza.

La décima estrategia, explicación de normas de convivencia, ha sido destacada por Montero de Espinosa (2019) y Coto (2013). El primer autor sostiene que los niños con TEA pueden entenderlas de una forma muy rigurosa, motivo por el cual es preciso detallarlas, ilustrar los casos excepcionales para cada una de ellas y explicar los

momentos en los que se vuelven inválidas. Para lograr este objetivo, es imprescindible mostrar una variedad de ejemplos que ayuden a los niños con autismo a interiorizarlas.

El segundo autor las denomina valores de convivencia. Y da a conocer que influyen positivamente en las relaciones entre compañeros, por lo cual la tutoría es un momento pertinente para trabajarlas. Consiste en propiciar un ambiente de empatía, puesto que cuando se recuerdan algunos momentos en los que se han sentido de forma similar, es más factible comprender a quien está atravesando por esa situación.

Como décimo primera estrategia se encuentra la mediación social. El Ministerio de Educación (2013) explica que son las acciones que realiza el adulto para favorecer las interacciones sociales de los niños con autismo y debe ser una persona con la que se relaciona diariamente y quien le otorga confianza. En este sentido, el mediador asume el rol de orientador para la inclusión del estudiante con TEA en distintas situaciones, puesto que se convertirá en un traductor de normas sociales no explícitas. Así también, Pinel Cardona (2017) indica que un robot social, entre sus funciones, se desempeña como mediador, debido a que crea espacios de interacción triádicas entre niño con TEA, maestro y robot, y puede convertirse facilitador de relaciones interpersonales al ser un compañero de juego.

La décimo segunda estrategia desarrollada por tres de los autores consultados es una zona tranquila. Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011) se refieren a ella como un espacio habilitado al cual el niño recurre cuando se siente ansioso y donde puede permanecer hasta que se encuentre dispuesto a reiniciar sus actividades. Esta zona podría estar dentro del salón y es importante que se generen acuerdos previos para que su permanencia en ella sea favorable.

Desde el punto de vista de Pardo (2020), este espacio formaría parte de los reforzadores sociales, puesto que se emplearía cuando el estudiante con autismo muestre alguna conducta inapropiada y sea apartado de la actividad. Por último, Organization For Autism Research (2000) lo denomina “base de operaciones” y percibe a este como un espacio para que los niños con TEA acudan cuando se sienten embargados por el estrés o la ansiedad. Cabe resaltar que será necesario explicarles

a los estudiantes diagnosticados con autismo en qué momentos y de qué forma acceder a él.

Asimismo, se encontraron aportes como los de Montero de Espinosa (2019) y Thomas et al. (2002), que hacían mención del rol play como alternativa para escenificar determinadas actitudes esperables y, así, orientar las reacciones del niño con TEA frente a contextos imprevistos. El primer autor puntualiza que toda estrategia debe estar acompañada de apoyos visuales, en este caso en particular, con el fin de que los estudiantes con autismo comprendan mejor su participación en el juego de roles. También, cabe mencionar a Attwood (2002), citado en De Francisco (2016), y los círculos de privacidad como propuesta para diferenciar qué actitudes son pertinentes en relación con la proximidad o no que los niños con autismo tienen con personas específicas.

Otra de las estrategias es el modelado a través de videos sugerida por Valdez López (2016), en la cual se propone que una persona influyente en el niño con autismo se convierta en el guía de una actividad o habilidad al presentarla paso a paso, mientras una voz narra de qué forma se debe realizar. Por último, Vázquez Reyes y Martínez Feria (2006) apuestan por los juegos motores compartidos, manipulativos, reglados y simbólicos como alternativas adecuadas para trabajar las relaciones sociales en los niños con autismo. Es importante señalar estas estrategias a pesar de no ser frecuentes en las fuentes revisadas, en vista de que su principal objetivo es dotar de herramientas sociales y crear situaciones reales para que los niños las lleven a la práctica y, cada vez, se desenvuelvan con mayor independencia y autonomía.

Conforme a lo revisado en cada una de las estrategias, se determina que existe una mayor recurrencia en el trabajo con el entorno y en la diferenciación entre comportamientos correctos e incorrectos. La importancia del trabajo con el entorno del estudiante se fundamenta en que los niños con autismo requieren de una atención integral que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa, además del terapeuta. Cada uno de estos agentes escolares tendrá conocimiento de las características particulares del estudiante y cómo responder frente a ellas, lo que conlleva a la unanimidad de estrategias empleadas para compensar las dificultades que presentan en la conducta y en el desarrollo de habilidades sociales. A su vez, este

trabajo articulado facilitará las relaciones entre pares en el aula, puesto que los compañeros del niño con TEA entenderán su comportamiento y mostrarán mayor empatía hacia él.

Respecto a la diferenciación entre los comportamientos correctos e incorrectos, su relevancia radica en lo beneficioso que resulta para los niños con autismo adaptarse progresivamente a las normas sociales, en vista de que no las asimilan con la misma facilidad que los estudiantes neurotípicos. Por ello, es imprescindible presentarles continuamente las conductas esperables y las que no a través de apoyos visuales, así como proporcionarles una explicación detallada de sus posibles consecuencias con la finalidad de que el estudiante comprenda por qué debe comportarse de tal o cual forma en un contexto determinado. De este modo, los niños con TEA aprenderán a reconocer las formas de comportamiento aceptables y el motivo por el cual deben llevarlas a la práctica en el aula. En consecuencia, reforzarán sus habilidades sociales y se adaptarán al contexto en el que se encuentren.

Por otra parte, las estrategias como los reforzadores positivos y la economía de fichas, si bien reconocen el esfuerzo que ellos muestran por generar relaciones de amistad o por presentar conductas socialmente aceptadas en la práctica diaria, no son tan recurrentes, porque se trata de adoptar comportamientos por medio del condicionamiento. En tal sentido, la mayoría de autores se inclina por otras estrategias relacionadas con el acompañamiento de la comunidad educativa al niño con autismo y la asimilación de normas sociales y el discernimiento entre conductas correctas e incorrectas, puesto que podrían tener un mayor grado de efectividad.

Además de ello, se resalta que algunas estrategias abordadas en este apartado no son exclusivas ni han sido creadas para los estudiantes que presentan este trastorno, por lo que pueden ser de utilidad para la atención educativa de diversos niños y, de esta forma, generar un clima positivo en el aula. Asimismo, cabe resaltar que existe una vinculación directa entre dos estrategias de este apartado, la diferenciación de comportamientos y la explicación de normas de convivencia, con la de apoyos visuales. Por lo cual, se concluye que, si bien esta última estrategia promueve principalmente la comunicación y el lenguaje en niños con este trastorno, puede complementar a otras por su carácter versátil. Para culminar con este apartado,

es preciso mencionar que las dificultades de los estudiantes diagnosticados con TEA, en este ámbito, explicarían la variedad de estrategias existentes para modular su conducta y llegar a ser competentes socialmente.

### **APARTADO 3: ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA ORGANIZACIÓN, FLEXIBILIDAD Y LA SENSIBILIDAD EN NIÑOS CON TEA**

Para el último apartado, se ha considerado una revisión de 10 fuentes de los autores Ruiz Fuster (2015), Gaviria, Sampedro y Restrepo (2010), Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011), Thomas et al. (2002), Coto (2013), Ministerio de Educación de la Nación (2019), Pardo (2020), Ministerio de Educación (2013), Holtz, Ziegert y Baker (2015) y Diaz (2014). A partir de lo consultado, se ha identificado que las estrategias se pueden clasificar en horarios o agendas, organización y estructuración del aula, gestión del tiempo, estructuración de las tareas, estructuración del tiempo y anticipación. Cada una de ellas se desarrollarán a continuación.

La primera estrategia mencionada por la mayoría de los autores son los horarios o agendas. Al respecto, Ruiz Fuster (2015) manifiesta que su función principal es mostrar detalladamente cada una de las actividades y/ o tareas que el niño con TEA debe realizar durante el día en la institución educativa. El autor recomienda colocar una pequeña caja en donde se introduzcan las imágenes del trabajo que ya se ha cumplido, realizar una marca con un plumón sobre las actividades completadas o utilizar cualquier otra alternativa que ayude al estudiante a tener en claro que una tarea ha terminado y que la siguiente está por empezar. Además, indica que los horarios escolares deben estar en el área de transición con el fin de que el niño con autismo acuda a él cuando haya acabado una actividad.

Aparte de ello, indica que debe adecuarse al nivel de comprensión del estudiante. En este sentido, sugiere que se inicie utilizando objetos representativos de la actividad que va a desarrollar; por ejemplo, una toalla puede significar que es hora de lavarse las manos. Cuando el estudiante haya comprendido esta relación, se empleará una serie de utensilios con el objetivo de ordenar todas las actividades del día. Otra alternativa para la creación del horario sería incluir ilustraciones o fotos; no obstante, es importante tener en cuenta que ambas demandan de un mayor nivel de

abstracción. Por último, enfatiza que el material concreto o gráfico que se presente en el salón de clases debe ser idéntico a los empleados en casa a fin de que exista una conexión en la atención educativa que se brinda en ambos espacios.

Gaviria, Sampedro y Restrepo (2010) también señalan a la agenda de actividades como una estrategia que contribuye en la organización de los niños con TEA por la efectividad que expresan las familias y docentes al emplearlas para anticipar lo que acontecerá en la jornada escolar. En concordancia con el autor anterior, mencionan que la serie de tareas o situaciones que se va a desarrollar en el día son presentados en las agendas por medio de ilustraciones u objetos, lo cual permite que el estudiante con autismo se adecúe a lo que va a suceder y se previene que emplee más tiempo del destinado a una sola actividad.

Para ello, es necesario explicar cada una de las tareas o situaciones a la vez que se señalan las imágenes que las representan. Cuando el niño ha entendido estas correspondencias, el docente enseñará las ilustraciones al inicio de cada actividad y, al finalizar, indicará que ese momento ha culminado. Por último, con el objetivo de que el estudiante tenga en claro las actividades que le faltan completar, se recomienda girar o retirar la imagen y mencionar la que continúa.

En la misma línea, Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011) destacan que las agendas u horarios contribuyen a la comprensión del niño con autismo en la tarea que va a llevar a cabo. Aparte de los elementos considerados por los autores previos, sugiere que pueden usarse números para su elaboración. Asimismo, sostiene que la elección de estos se realizará en función del nivel de desarrollo en el que se encuentra el niño con TEA. De la misma forma, Pardo (2020) manifiesta que la principal función de las agendas es programar la jornada escolar y que debe colocarse en un lugar perceptible para el estudiante. Así, se evitará que el niño se sienta angustiado por no saber lo que ocurrirá antes y después de cada tarea. Además, menciona que el horario debe organizarse con actividades breves y ser alternadas con otras guiadas y autónomas.

Desde la mirada de Thomas et al. (2002), el horario conforma una de las estrategias que favorecen la organización personal de los estudiantes diagnosticados

con TEA, en el cual pueden incluirse signos, letras o los elementos necesarios con la finalidad de que el niño lleve a su hogar y al colegio los materiales apropiados. Por su parte, Coto (2013) enfatiza la importancia del uso de la agenda, en la cual el niño con este trastorno anotará las actividades y los materiales o recursos que requiere para ello. El autor en mención enfatiza que es el cimiento sobre el cual planificará su horario.

También, es una alternativa eficiente para que los padres o cuidadores estén pendientes de lo que el menor debe hacer y ayuden al niño a destinar el tiempo apropiado para cada actividad. Sin embargo, cabe la posibilidad de que los estudiantes con este trastorno se olviden de escribir o no lleven un registro adecuado, por lo cual una solución estratégica sería seleccionar a un compañero con quien pueda cotejar el contenido de su agenda al finalizar el día. De esta forma, el niño con TEA también podría colaborar con el estudiante elegido cuando este haya olvidado anotar algún aspecto importante.

La segunda estrategia que refieren varios de los autores consultados es la organización y estructuración del aula en el que se desenvolverán los niños con autismo. Sobre ella ha escrito Ruiz Fuster (2015), quien indica que las adecuaciones en el salón de clases deben enfocarse en la creación de tres espacios fundamentales. En primer lugar, menciona al área de transición, al cual el niño con autismo recurrirá cuando haya culminado una actividad. En él, se encontrará el horario de actividades tal y como se puntualizó anteriormente.

En segundo lugar, considera al área de trabajo, puesto que los estudiantes con este trastorno requieren de un lugar estable para desarrollar las tareas propuestas por el docente. Una opción que presenta el autor es colocar la fotografía del estudiante con TEA en una de las carpetas de esta área. Así, él podrá reconocer con facilidad cuál es el espacio que le corresponde. Además, se puede acondicionar un lugar de trabajo independiente realizando una diferenciación por medio de apoyos físicos y visuales. Por último, promueve la creación de un área para la asamblea, en la que se lleven a cabo las actividades rutinarias. En este espacio, el profesor deberá emplear la cantidad de apoyos visuales necesarios para que los niños asimilen la información compartida lo mejor posible.



Sobre la estrategia mencionada, el Ministerio de Educación de la Nación (2019) afirma que el entorno debe caracterizarse, en primer lugar, por su organización; esto es que se establezca un espacio y tiempo para cada actividad, además de posibilitar el procesamiento de la información. Para ello, es pertinente cuidar los estímulos sensoriales que desconcentran al niño con TEA. El autor plantea instalar tacos de goma en las patas de los asientos y carpetas para minimizar el sonido que emiten al movilizarlas. En segundo lugar, debe caracterizarse por su estructuración, lo cual significa que el estudiante podrá identificar las normas de comportamiento y mostrará confianza al desempeñarse en sus actividades, puesto que tendrán en claro lo que los demás esperan de él.

En la misma línea, Darretxe Urrutx y Sepúlveda Velásquez (2011) enfatizan que la organización del entorno consiste en apartar los espacios con la finalidad de que se muestren visualmente despejados para que el estudiante con este trastorno comprenda lo que debe realizar en cada uno de ellos. En este sentido, en el área de labores, debe evitarse al máximo estímulos distractores. Aparte de ello, sugiere que los niños con autismo no se ubiquen cerca de la puerta del salón de clases.

De la misma forma, Pardo (2020) manifiesta que sus carpetas deben estar próximos al pizarrón y apartados de los distractores extrínsecos como las ventanas y puertas. Igualmente, el Ministerio de Educación (2013) reafirma la idea de los autores previamente citados y menciona que para llevar a cabo esta organización es fundamental tener como punto de partida las necesidades educativas de los alumnos con esta condición. De la misma forma que el autor anterior, señala que la carpeta del niño debe ser contigua a la pizarra y escritorio del docente.

Así también, Holtz, Ziegert y Baker (2015) aseveran que un aspecto primordial es la delimitación de espacios en el salón de clases destinados al trabajo individual, al tiempo libre y a la discusión o diálogo. Asimismo, sostienen que la organización debe realizarse continuamente y, en lo posible, evitar ciertos estímulos sensoriales que pueden resultar molestos para los estudiantes con autismo. Por ejemplo, mencionan que es preferible no perfumar el salón con aromatizantes fuertes y, si se

encuentra en un espacio con olores pesados, como el salón de arte, una alternativa de solución sería colocar al niño con TEA próximo a las ventanas o puertas abiertas.

También, se refieren a la prevención de estímulos auditivos desagradables. Tal es el caso de alejar al estudiante de los sonidos incómodos, colocar alfombras, instalar suavizantes de sonido en las patas de las sillas, anticipar sobre determinados estímulos sonoros de los que no se puede prescindir como las campanas o alarmas y trabajar con ellos la tolerancia a determinados ruidos del ambiente. Aparte de ello, puntualizan que las luces del aula deben ser suaves. Es factible probar diferentes tonalidades y colocar el asiento del estudiante fuera de los reflejos de la pared.

Sobre la organización y estructuración también han escrito Gaviria, Sampedro y Restrepo (2010), quienes señalan que debe colocarse símbolos representativos de actividad que se espera que los niños realicen en cada lugar. Así, podrán diferenciar el espacio destinado para jugar, tomar la lonchera o en el que se desarrollan las sesiones de aprendizaje. Esto es necesario para evitar que el estudiante con TEA enfoque su atención en algún aspecto que no concierne al momento presente.

Asimismo, es primordial no exponerlo a una sobrecarga de estímulos; en tal sentido, si es la hora de comer, el niño solo debe contar con los utensilios que corresponden a la alimentación. Además, el autor refiere que a los estudiantes con autismo no les favorece estar siempre en un solo lugar, puesto que su adaptación posterior a otros espacios puede ser retador. Por lo cual, es necesario establecer espacios al aire libre en los que sea posible moverse sin complicaciones. El Ministerio de Educación (2013) también resalta la propuesta de posibilitar espacios estructurados, puesto que ayudan a modular la angustia y contribuyen en la contención emocional.

La tercera estrategia que señalan los autores se trata de la gestión del tiempo en los niños diagnosticados con autismo. Valdez (2009), citado en el Ministerio de Educación (2013), plantea que una de las adaptaciones que los maestros deberían considerar es otorgar mayor tiempo a los estudiantes con esta condición para que les sea posible completar sus actividades o pruebas, debido a su detenimiento en cada

detalle. Una opción para atender a esta necesidad es brindarles copias de las tareas o entregarles las indicaciones con anterioridad.

Al respecto, Coto (2013) hace mención que para gestionar el tiempo es útil contar con marcadores visuales. Esto ayudará a establecer la duración de las actividades y señalar el término de cada una de ellas. De esta forma, el niño con autismo podrá tener control del tiempo restante y realizará una mejor distribución del mismo. Gracias a esta estrategia, el estudiante también adquirirá conceptos sobre nociones temporales, tales como “bastante tiempo”, “corto tiempo”, “cinco minutos”, entre otros. Siguiendo esta línea, Thomas et al. (2002) aseveran que un adecuado entorno de aprendizaje se distingue por considerar los distintos ritmos de los estudiantes para realizar un trabajo o actividad, así como por su nivel de comprensión.

La penúltima estrategia aborda la estructuración de las tareas. Sobre ella, Díaz (2014) detalla que las dificultades en las funciones ejecutivas de los niños con TEA significan un reto en su desenvolvimiento académico; sobre todo, cuando realizan actividades de larga duración y con un alto nivel de dificultad. Por ello, es importante responder frente a esta necesidad deshaciendo las tareas en pasos breves y en orden. Thomas et al. (2002) añaden que la organización de las tareas debe realizarse de forma sencilla y con prudencia, además de ser explicadas detalladamente. En adición, sugiere que el resultado final esperado en sus estudiantes sea puntualizado con aspectos muy precisos.

La quinta y última estrategia es la anticipación. Gaviria, Sampedro y Restrepo (2010) mencionan que para los estudiantes con este trastorno es primordial tomar conocimiento de los cambios inesperados en las rutinas o sucesos novedosos con el fin de que estos no alteren sus emociones. Consiste en graficar o enseñarles una imagen al mismo tiempo que se realiza una descripción del escenario que se va a presentar próximamente. A su vez, afirma que puede ser aplicada de muchas maneras. Por ejemplo, se emplea para anticipar variaciones en las actividades, para indicar que se hará un cambio de lugar, para anunciar un espacio o suceso que no es de su preferencia, para que controle la frustración, para describir cuáles son las características del lugar que conocerá, entre otras.

De acuerdo con lo visto en cada una de las estrategias, se concluye que existe una mayor frecuencia en los horarios o agendas y en la organización y estructuración del aula. Se considera que ambas responden efectivamente a las dificultades que presentan los niños con autismo frente a lo impredecible en relación a las actividades diarias y los espacios del aula. En tal sentido, la agenda visual es útil para que estos estudiantes se sientan involucrados en las actividades propuestas por la escuela, y ordenen sus pensamientos y emociones. Cabe mencionar que el horario de actividades puede sufrir cambios, por lo cual debe ser complementada por la estrategia de anticipación. Esto facilitará la flexibilidad mental de los niños al sentirse preparados para un evento novedoso o desagradable.

Por otro lado, un aula estructurada no solo facilita los aprendizajes, sino que también disminuye las probabilidades de que los estudiantes con autismo presenten crisis de ansiedad por la sensibilidad como una de sus posibles características. En cuanto a las estrategias no mencionadas frecuentemente por los autores, tales como la gestión del tiempo y la estructuración de las tareas, también conforman adaptaciones curriculares fundamentales para atender las necesidades educativas que demandan estos niños, puesto que evitan la frustración por entregar una actividad incompleta o por no comprender a cabalidad lo que deben realizar. Por tanto, se trata de emplear estratégicamente cada una de estas propuestas para adaptar espacios, actividades o recursos y, así, compensar las dificultades de los niños con TEA en lo que respecta a su organización, flexibilidad y sensibilidad.

### **REFLEXIONES FINALES**

A partir de esta investigación, se concluye que existe una gran variedad de autores que han escrito sobre estrategias efectivas para la intervención educativa de niños con trastorno del espectro autista en un aula regular, lo cual se evidencia en las 29 encontradas y, posteriormente, clasificadas en los tres apartados. Además, cada una de las fuentes consultadas son de libre acceso en la web, lo cual facilita su revisión y su aplicación en las aulas. Es importante hacer hincapié en ambos aspectos por ser una gran fortaleza en la práctica docente de quienes acompañan a estudiantes con este trastorno.

Por otra parte, los cambios en los criterios diagnósticos y la clasificación del TEA supusieron una dificultad en la etapa de revisión de fuentes, puesto que, a partir de la publicación del DSM-V en el 2014, los diferentes trastornos del espectro autista clasificados por el manual anterior, DSM-IV, fueron englobados en un solo término (TEA). Por este motivo y debido a que el presente Estado del Arte considera fuentes publicadas en los últimos 20 años, se encontraron títulos que incluyen términos desfasados. Si bien gran parte del contenido de las fuentes elegidas es pertinente para la atención educativa de niños con autismo, resultaría conveniente que las estrategias sean actualizadas y que se publique nueva bibliografía considerando las modificaciones en los criterios de este trastorno.

Ahora bien, a partir de la revisión bibliográfica, en un primer apartado, la mayoría de los autores identificó el uso de apoyos visuales y las instrucciones claras como estrategias principales para desarrollar el área de la comunicación y el lenguaje de los niños con TEA en aulas regulares. Por lo cual, se concluye que su aprendizaje se caracteriza por ser principalmente visual y, por tanto, requieren observar imágenes o leer frases que los ayuden a comprender lo que está ocurriendo u ocurrirá a su alrededor. Cabe destacar que los pictogramas también desarrollan la dimensión expresiva del lenguaje. Por tal motivo, su presencia en las aulas de clase es indiscutible. En la actualidad, las TIC facilitan el acceso a una variedad de pictogramas a través de aplicaciones o sitios web.

En relación a las instrucciones claras, se determina que estas orientan adecuadamente el actuar de los estudiantes siempre que se comuniquen de forma simplificada y se compruebe que los estudiantes han comprendido lo indicado con el objetivo de proponerles instrucciones con una mayor extensión. Al ser una de las más mencionadas por los autores, se infiere que su consideración en las aulas para desarrollar el componente comprensivo del lenguaje y posterior adquisición de normas sociales en los niños con TEA es elemental. Otra estrategia que merece especial mención son los cuadernos narrativos, los cuales pueden ser trabajados en todos los niveles educativos, puesto que se trata de diarios en los que se incluyen situaciones vividas y la lógica detrás de estos hechos, lo cual promueve una amplia comprensión de cómo funciona el mundo.

En el apartado referido a las estrategias para trabajar la conducta y las habilidades sociales, gran parte de los autores manifiestan que se requiere del trabajo articulado de la comunidad educativa y, en los casos que sea necesario, del apoyo del especialista para lograr avances significativos en esta área. La comprensión de este trastorno por parte de todos los agentes implicados en su educación influirá en las decisiones sobre las intervenciones educativas y la construcción de un entorno inclusivo en el cual el niño tenga mayores oportunidades para relacionarse adecuadamente y trabajar su conducta. A partir de lo mencionado, se concluye que los padres de familia cumplen una función central, ya que son ellos quienes darán a conocer las necesidades particulares de sus hijos en cuanto a las habilidades para relacionarse con los otros y a las limitaciones en su comportamiento.

En un tercer apartado, se hace mención a las estrategias para favorecer la organización, flexibilidad y la sensibilidad en niños con TEA. Los autores revisados otorgan recomendaciones puntuales y útiles para evitar que estos tres aspectos sean motivos de crisis en los estudiantes con autismo. Para la organización, se propone el uso de agendas y horarios, puesto que necesitan conocer el orden de las actividades que realizarán en el día. De lo contrario, podrían sentirse desorientados y esto repercutiría en sus actitudes hacia ellos mismos y hacia los demás.

Para favorecer la flexibilidad del pensamiento, es importante que el docente emplee la estrategia de la anticipación si ocurre una modificación en la rutina o el niño se enfrenta a una experiencia totalmente nueva. En el caso de la sensibilidad de los estudiantes con autismo, es preciso mencionar las posibles situaciones a las que los docentes podrían enfrentarse: la hipersensibilidad y la hiposensibilidad. Ambos escenarios requieren de adaptaciones y de diferentes estrategias que tengan como objetivo el bienestar del niño con TEA.

Para culminar, considero pertinente mencionar que el presente Estado del Arte ha contribuido enormemente a mi formación docente: a medida que hallaba estrategias para las distintas áreas mencionadas, lograba introducirme en el mundo académico relacionado al Trastorno del Espectro Autista. Gracias a esta investigación, me siento dispuesta a llevar a la práctica cada una de estas estrategias en concordancia con las características y necesidades educativas que mis futuros alumnos con este trastorno

puedan presentar. A su vez, me motiva a seguir investigando sobre el tema, ya que muchas de las estrategias benefician no solo al estudiante con autismo, sino que también a los niños neurotípicos e incluso a alumnos con otros trastornos.

## REFERENCIAS

- Coto, M. (2013). *Síndrome de Asperger: Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26562/Intervencion\\_ambito\\_escolar.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26562/Intervencion_ambito_escolar.pdf)
- Darretxe Urrutx, L. y Sepúlveda Velásquez, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 869-892. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122840018.pdf>
- De Francisco, N. (2016). *“Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo”*. Asociación Autismo Sevilla. [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5035/Aprendo\\_en\\_el\\_recreo.pdf?sequence=1](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5035/Aprendo_en_el_recreo.pdf?sequence=1)
- Díaz Jiménez, I. (2014). *Metodología para niños con Síndrome de Asperger en Educación Infantil* [Tesis de Licenciatura, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2508/diaz.jimenez.pdf?sequence=1>
- Escribano Tébar, I. (2015). *Guía de intervención para el desarrollo comunicativo – lingüístico de los alumnos con trastorno del espectro autista* [Trabajo Fin de grado, Universidad de Salamanca]. [https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/187724/TG\\_Escribano.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/187724/TG_Escribano.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- García-Cuevas Román, A. y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600287>
- Gaviria, P., Sampedro, M. y Restrepo, E. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con autismo*. ICBF. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/cartilla-autismo-5.pdf>
- Jorgensen, C. (s.f). *Teaching Students with autism*. National Education Association. [https://www.nea.org/sites/default/files/2020-06/Autism\\_Guide\\_final.pdf](https://www.nea.org/sites/default/files/2020-06/Autism_Guide_final.pdf)

- Ministerio de Educación. (2013). *Guía para la Atención Educativa de Niños y Jóvenes con Trastorno del Espectro Autista – TEA*. Minedu. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5342>
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas asociadas al autismo*. Editorial Atenas Ltda. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaAutismo.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastorno del espectro autista*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando\\_barreras\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_participacion\\_de\\_los\\_estudiantes\\_con\\_trastorno\\_del\\_espectro\\_autista\\_tea.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_trastorno_del_espectro_autista_tea.pdf)
- Montero de Espinosa, G. (2019). *Guía para el profesorado: Uso responsable y seguro de las TIC en el alumnado con trastorno del espectro autista*. Confederación Autismo España. [http://www.autismo.org.es/sites/default/files/tea\\_guia\\_profesor.pdf](http://www.autismo.org.es/sites/default/files/tea_guia_profesor.pdf)
- Organization for Autism Research. (2000). *Understanding Autism: A Guide for Secondary School Teachers*. OAR. <https://csesa.fpg.unc.edu/sites/csesa.fpg.unc.edu/files/UnderstandingAutismSecondaryTeachersGuide.pdf>
- Holtz, K., Ziegert, A., & Baker, C. (2015). *Life Journey Through Autism: An Educator's Guide to Autism*. OAR. [https://researchautism.org/wp-content/uploads/2016/11/An\\_Educators\\_Guide\\_to\\_Autism.pdf](https://researchautism.org/wp-content/uploads/2016/11/An_Educators_Guide_to_Autism.pdf)
- Pardo, A. (2020). *Trastornos del Espectro Autista. Estrategias educativas para niños con autismo*. Universidad Internacional de Valencia. <https://recursos.universidadviu.es/int-guia-trastornos-del-espectro-autista>
- Pinel Cardona, V. (2017). *Robots sociales y Autismo. Propuesta de intervención en el contexto educativo* [Trabajo de Fin de Grado, Universitat de les Illes Balears]. [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3552/Pinel\\_Cardona\\_Virginia.pdf?sequence=1](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3552/Pinel_Cardona_Virginia.pdf?sequence=1)
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102. <https://biblat.unam.mx/es/revista/telos-revista-de-estudios-interdisciplinarios-en-ciencias-sociales/articulo/orientaciones-pedagogicas-para-la-inclusion-de-ninos-con-autismo-en-el-aula-regular-un-apoyo-para-el-docente>
- Rivera de Antonio, F. (2017). El síndrome Asperger: estrategias y soluciones para una inclusión efectiva. *Actualidades Pedagógicas*, 1(69), 133-165. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1322&context=ap>



- Ruiz Fuster, M. (2015). *Autismo: Inclusión e Intervención Educativa* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Navarra]. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39665/1/Manuel%20Ruiz%20Fuster.pdf>
- Thomas, G., Barrat, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M. y Whitaker, P. (2002). *El Síndrome de Asperger: Estrategias prácticas para el aula: Guía para el profesorado*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <http://www.xtec.cat/~mjulia/alumnat/avalua/guiaAsperger.pdf>
- Thwala, S. (2018). Teachers' Strategies of Including Learners with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Classrooms in Swaziland. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 5(12), 78-85. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v5-i12/9.pdf>
- Valdez López, D. (Ed.). (2016). *Autismos: Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo* (1ª ed.). Paidós. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/03/autismos-estrategias-de-intervencic3b3n-educativa.pdf>
- Vázquez Reyes, C. y Martínez Feria, I. (Eds.). (2006). *Los Trastornos Generales del Desarrollo: Una aproximación desde la práctica* (Vol. 3). Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20838/03\\_practicas\\_educativas\\_recursos\\_didacticos.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20838/03_practicas_educativas_recursos_didacticos.pdf)