

# Autismo y primera infancia

## Claves para favorecer la participación y el aprendizaje

Programa  
Educación Inclusiva

Dirección Nacional  
de Educación



# Introducción

A través de este recurso, el Programa Educación Inclusiva de la Dirección Nacional de Educación pretende ofrecer orientaciones e insumos para la práctica de equipos educativos, personal técnico y referentes familiares, a partir de la revisión de material actualizado y la experiencia del Programa en el acompañamiento a comunidades educativas y situaciones particulares.

El formato busca ser directo y sencillo para favorecer la lectura, incluyendo enlaces a recursos externos y una síntesis de la bibliografía consultada que permite ampliar la búsqueda.

Por consultas, dirigirse a  
**[educacion.inclusiva@mec.gub.uy](mailto:educacion.inclusiva@mec.gub.uy)**

Elaboración: equipo Educación Inclusiva  
Referente: Sofía Brugger

# Comprendiendo el Autismo desde la Educación Inclusiva

## CONCEPTO DE AUTISMO

**El Autismo es la expresión de una condición neuroevolutiva que se manifiesta a partir de comportamientos observables que se presentan de forma peculiar en relación al desarrollo típico del ser humano y se expresan en mayor o menor grado, no sólo en presencia o ausencia. Es fundamental tener claro que el autismo no es una enfermedad.**

Existe un consenso de que se trata de una condición de vida que se caracteriza por peculiaridades en las áreas de comunicación, socialización, uso de los objetos, proceso del pensamiento e integración sensorial y presencia de patrones restrictivos y repetitivos de intereses o actividades.

La concepción de lo que hoy se denomina Autismo ha ido evolucionando con el tiempo. En la actualidad, se considera el término "Trastorno del Espectro del Autismo" (TEA) como un intento por otorgar una visión dimensional a este concepto. Cada persona con autismo es diferente, y presenta habilidades y retos de manera particular.

Es por eso que hoy en día se refiere al autismo como parte de un Espectro. Este espectro incluye denominaciones anteriores que formalmente han perdido vigencia, tales como "trastorno generalizado del desarrollo", "síndrome de Asperger", "autismo atípico" y "síndrome desintegrativo infantil".



## Características del Autismo

La expresión del Autismo puede ser muy diversa, y su inicio ocurre generalmente en la primera infancia. Las características tienden a manifestarse antes de los tres primeros años de edad, pero puede que no se manifiesten plenamente hasta más adelante y, por supuesto, que las mismas vayan variando durante el crecimiento de los individuos.

A nivel general, las características comunes asociadas al Autismo son las siguientes:

### En el área de la comunicación social

- dificultades para comprender el lenguaje y las situaciones sociales
- dificultades para comunicarse y relacionarse con otras personas

### En el comportamiento general

- Dificultades para planificar y anticipar qué va a ocurrir escasa flexibilidad en su forma de pensar y de comportarse
- Presencia, intereses y actividades repetitivas: movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos; intereses de excesiva intensidad.
- En cuanto al procesamiento sensorial manifestación de respuestas inusuales a estímulos sensoriales (auditivo, visual, táctil, al dolor, etcétera): hiper reactividad (respuesta excesiva) o hipo reactividad (baja respuesta) o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.



## Teorías explicativas

Desde las primeras definiciones del Autismo se han desarrollado diferentes teorías explicativas de índole cognitiva para contextualizar los signos y síntomas, y establecer una relación directa entre estos y sus eventuales correlatos neurológicos.

Las teorías con mayor injerencia son:

- **Coherencia central:** las personas con autismo muestran un estilo cognitivo caracterizado por una preferencia del procesamiento local y centrado en los detalles frente a un estilo de procesamiento global. Esto supone una dificultad para integrar la información dotándola de un significado, pero les facilita realizar tareas más centradas en los detalles y más sistemáticas.

- **Disfunción ejecutiva:** las funciones ejecutivas engloban un conjunto de funciones superiores localizadas en el lóbulo frontal, entre las que destacan la memoria de trabajo, la planificación, el control de los impulsos, la toma de decisiones, la flexibilidad mental y la generalización de ideas y planes de acción (creatividad). Esta teoría explica las dificultades en la flexibilidad, la planificación, la toma de decisiones, la inhibición o la presencia de conductas repetitivas.

- **Teoría de la mente:** deriva en una dificultad significativa de imaginar o intuir lo que piensan, sienten, desean o creen las otras personas; impacta en las posibilidades para predecir, explicar y entender de manera intuitiva la conducta y los estados mentales propios y ajenos.

Para saber más, ver: **Teorías explicativas del autismo**

## Concebir el Autismo en clave de diversidad

Actualmente, no existe ningún marcador biológico que permita el diagnóstico de Autismo. Este es clínico, y se realiza en base a distintos indicadores en el desarrollo que apuntan a una forma diferente del mismo en varios dominios. Esto no supone en principio una forma "anómala", sino una expresión de diversidad subjetiva. Por tanto, no hay "autismo" o "autistas" que encajen de manera inequívoca en estas categorías, sino personas con autismo, muy distintas entre sí.

Si bien la semiología vigente ratificada a través de la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) remite al Autismo como Trastorno del Espectro Autista (TEA) cabe señalar que el término "trastorno" favorece el riesgo de patologizar y estigmatizar a las personas, además de restringir la perspectiva sólo a lo clínico, al ámbito médico.

Es por ello que personas de referencia en el campo del Autismo (como Baron-Cohen, Theo Peeters o Temple Grandin, entre otras y otros) invitan a concebir el Autismo en términos de una condición, desde un enfoque socio-educativo, como parte de la diversidad social.

Desde este punto de vista la palabra "Autismo" se entiende como una condición del desarrollo humano que se manifiesta en un espectro de variabilidad. En este sentido, atender las diferencias supone no negar la diversidad en personas con autismo, y por eso también es posible que, en ocasiones, se refiera a "autismos".

Más allá de la terminología elegida para referir a esta condición, el desafío que nos toca será centrarnos en la comprensión de la diversidad en un mundo social que muchas veces tiende a la homogeneización.



## Perspectiva de derechos: marco normativo vigente

En lo que respecta al marco de derechos para personas con autismo, en Uruguay contamos con la Ley 17.330 "Aprobación de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad" (2001), la Ley 18.418 "Ratificación de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad" (2008), la Ley 18.651 "Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad" (2010), la Ley 19.529 "Ley de Salud Mental" (2017) y la Ley 19.981 "Declaración del Día Nacional de la Persona con Trastorno del Espectro Autista", el 2 de abril de cada año (2021).

En cuanto a la normativa relativa a la educación, se cuenta con la Ley 18.437 (2008) "Ley General de Educación", cuyo artículo 8 resguarda el derecho a la educación en la diversidad y a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y con el Decreto N° 350/022 "Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad", de reciente aprobación como resultado de la actualización del primer protocolo aprobado en el año 2017.

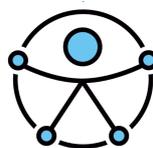


## El Autismo desde el Modelo Social de la Discapacidad

Es importante señalar que concebir al autismo desde el paradigma de la discapacidad implica ubicarlo desde el modelo social, que propone que la discapacidad es relativa a las posibilidades que brindan los entornos para la participación en la vida social de las personas.

De esta forma, las personas con discapacidad se encuentran con barreras, siendo estas todos aquellos factores en el entorno que limitan la participación y el ejercicio pleno de sus derechos. Por tanto, son estas barreras las que originan la situación de discapacidad, ya que condicionan la funcionalidad de las personas.

Existen múltiples barreras que limitan la calidad de vida de las personas con autismo, afectando su participación, independencia, autonomía y bienestar.



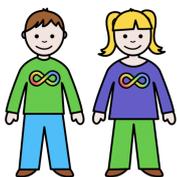
# Autismo y primera infancia

## La condición de autismo se manifiesta en formas diversas

En la etapa de la primera infancia, desde el nacimiento hasta los seis años de edad, se sientan las bases del desarrollo posterior de las personas. En los primeros treinta y seis meses de vida se constituye una parte importante del desarrollo intelectual, emocional, físico-inmunológico, dando lugar a nuevos aprendizajes y a la adquisición de competencias sociales en un proceso que tiene continuidad y que se enriquece a lo largo de la vida.

Las características del Autismo se manifiestan manera muy heterogénea en cada niño o niña, respecto a:

- características psicológicas y biológicas propias
- nivel de apoyo que necesitan: apoyo / apoyo sustancial / apoyo muy sustancial
- nivel de lenguaje: sin habla / palabras sueltas / frases / fluencia verbal
- nivel cognitivo: discapacidad intelectual / inteligencia promedio / inteligencia superior
- perfil sensorial: hipo / hiper reactividad
- patrón de inicio de los síntomas: progresivo / regresivo
- posibles afecciones médicas concomitantes, como problemas gastrointestinales, inmunológicos, metabólicos, etcétera



## Detección oportuna e intervenciones tempranas

El énfasis en la necesidad de una detección e intervención tempranas en autismo está centrado en la neuroplasticidad, en cómo la experiencia relacional diseñada para aumentar la atención social, la comunicación y el compromiso afectivo, que puede ir modificando secundariamente el desarrollo y el funcionamiento cerebral.

La detección e intervención temprana de niños y niñas con condiciones del espectro autista promueve un mejor pronóstico de su calidad de vida.

Resulta clave que tanto las familias como el equipo educativo cuenten con información, con el objetivo de visibilizar los indicadores y/o signos de alerta que permiten referir a profesionales que puedan diagnosticar lo más pronto posible.

Si bien es luego de los 3 años que el autismo puede diagnosticarse con certeza, a los 18 meses, y aún antes, se pueden detectar indicadores de riesgo mediante cuestionarios. Los indicadores se relacionan fundamentalmente con la adquisición de una serie de habilidades esperadas en torno a los 12, 18 y 24 meses de edad.

Conviene tener en cuenta que las señales de alerta, de manera aislada, no implican que un niño o niña tenga autismo, aunque es aconsejable una evaluación especializada que confirme o descarte el diagnóstico. Por otro lado, siempre es una señal de alerta la pérdida de cualquier habilidad adquirida (hablar, sonreír a otras personas, jugar, etcétera) a cualquier edad.



## Recomendaciones para los centros educativos ante señales de alerta

- Tomar contacto con la Guía Nacional para la Vigilancia del Desarrollo del Niño y de la Niña Menores de 5 años
- Proponer instancias de intercambio con la familia para sondear si las señales de alerta son también percibidas en el ámbito doméstico familiar. Cotejar aspectos observados en la rutina escolar con los de la rutina doméstica
- Sugerir a la familia una consulta de valoración del desarrollo del niño o niña a nivel del centro de salud, a cargo del pediatra, pudiendo adjuntar una nota donde se solicite dicha valoración desde el centro educativo. En caso de que corresponda, desde pediatría se podrá realizar la derivación a neuropediatra o psiquiatra infantil para evaluación y eventual diagnóstico.

Es muy importante tener en cuenta que no son los centros ni los equipos educativos quienes tienen competencia para formular hipótesis diagnósticas. El proceso diagnóstico es un momento delicado que requiere ser abordado de forma cuidadosa y respetuosa, y ha de realizarse desde el ámbito de la salud por profesionales de referencia en la temática.

En caso de ser confirmado, es preciso comprender que cuando hay un diagnóstico de autismo en la primera infancia:

- puede ser el momento de manifestación más intensa de los síntomas
- implica un momento crítico en la familia: no abrumar pidiendo información, respetar sus tiempos, conocer las preocupaciones, generar confianza y respetar sus opiniones
- garantizar la privacidad del niño o niña con autismo y de su familia, así como la confidencialidad de la información
- orientar y acompañar para el acceso a derechos, como prestaciones sociales, intervención temprana, apoyo y asesoramiento profesional.

La intervención temprana se entiende como el conjunto de actividades diseñadas para fomentar el desarrollo de niños y niñas pequeñas con discapacidades o situaciones de contexto que vulneran el desarrollo infantil. Incluye, desde el apoyo mediante servicios adecuados, hasta la monitorización activa y reevaluación en el tiempo del desarrollo del niño o niña y su familia.

En síntesis, intervenir efectivamente en forma temprana significa intervenir en un contexto familiar y en el sistema de cuidados y crianza de niños y niñas.

Para saber más, ver:

**Guía Nacional para la vigilancia del desarrollo  
Intervención temprana en Autismo**

## Breve reseña sobre modelos y metodologías de intervención de referencia

Se consideran bien fundamentados los programas combinados de intervención en el aula focalizados en mejorar la participación conjunta de docentes niñas y niños. Parece claro que una combinación de componentes conductuales con entornos de juego y naturales, que favorezcan la generalización de los aprendizajes y la iniciativa de niños y niñas, es particularmente recomendable.

- **Modelo TEACCH (Tratamiento y educación de niños y niñas autistas y con problemas de comunicación)**
- Fue fundado en 1966 por el Dr. Schopler, en la Universidad de Carolina del Norte, Estados Unidos. Se centra en entender la cultura del autismo, es decir la forma que tienen las personas con autismo de pensar, aprender y experimentar el mundo, de modo que estas diferencias explicarían los síntomas y los desafíos conductuales que presentan. El programa enfatiza el aprendizaje en múltiples ambientes, con la colaboración de diversos agentes que la desarrollan, que pueden ser equipos docentes desde el centro educativo, como los padres y madres desde su casa.



- Lo característico de este modelo, que lo diferencia de los demás, es el énfasis en la enseñanza estructurada, a partir de la configuración del entorno y las actividades, de manera que sean comprensibles para las personas (organización del espacio, de la secuencia de eventos del día, organización individual de las tareas, sistemas de trabajo).
- **Para saber más, ver: TEACCH**
- **Modelo Denver (Atención Temprana para Niños Pequeños con Autismo)**

Fue impulsado por Sally Rogers en la década de los 80 en Colorado, Estados Unidos. Es un tratamiento basado en el desarrollo y que se dirige a los dominios evolutivos, lenguaje receptivo y expresivo, atención conjunta, interacción social, motricidad fina y gruesa, imitación, cognición, juego, tareas y autonomía personal, desplegando estrategias en estos dominios en contextos naturales.

Se caracteriza por ser un modelo constructivista (ya que las infancias tienen un papel activo en la construcción de su propio mundo mental y social a través de sus experiencias interpersonales afectivas, motrices y sensoriales) y transaccional (porque el niño o niña y las personas de su entorno son afectadas e influenciadas por el desarrollo de cada uno). Una de las posibilidades de abordaje de este modelo es en contextos grupales.

**Para saber más, ver: Modelo Denver**

# Inclusión socioeducativa: escolarización como derecho y oportunidad

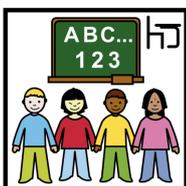
# 1 Barreras para la participación y el aprendizaje

La inclusión se relaciona con un análisis de todas las formas a través de las cuales los centros educativos pueden marginar o excluir a sus educandos y educandas, o bien brindar estrategias para que accedan, participen activamente y logren aprendizajes.

Tomando en consideración los aportes señalados, en diálogo con las competencias y ejes del Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia, 2014), la inserción educativa resulta un panorama privilegiado para optimizar oportunidades de desarrollo.

El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación” para definir las dificultades que experimentan niños y niñas en su inserción educativa en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad.

De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los educandos/as y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.



¿Con qué barreras pueden encontrarse niños y niñas con autismo?

- **Barreras sociales o actitudinales:** las personas con autismo se encuentran con actitudes de discriminación, muchas veces acentuadas por la falta de información o por mitos y prejuicios variados sobre lo que implica el autismo
- **Barreras comunicacionales y cognitivas:** entornos o personas que resultan inaccesibles o de difícil comprensión: el habla rápida, el uso de lenguaje técnico, la falta de alternativas a la comunicación oral
- **Barreras didácticas:** prácticas pedagógicas que no contemplan la diversificación didáctica suficiente ni el estilo de aprendizaje de personas con autismo. Algunos ejemplos son escaso tiempo otorgado para la realización de tareas, sobrecarga de contenido, falta de secuenciación en las actividades, no anticipación de actividades propuestas, ausencia de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación o aulas sobrecargadas de estímulos sensoriales.



## 2 Facilitadores y estrategias oportunas

### a. Promover siempre la comunicación

#### Aunque el niño o niña no tenga lenguaje verbal:

- lograr la atención del niño o niña antes de comenzar a interactuar con él o ella
- dirigirse siempre hablando, de frente a él o ella
- utilizar un lenguaje sencillo con frases cortas: sólo dar información relevante y necesaria
- establecer contacto visual, inclinarse a su altura, mostrar expresión facial, reforzar los gestos y mímica al dirigirse a él o ella
- describir o hacer comentarios concretos sobre lo que esté haciendo: relacionar explícitamente las acciones de los niños con la denominación de las mismas ("poner palabras" en sus acciones)
- dar tiempo a que se comunique
- elogiar cuando se comunica
- expandir su vocabulario (por ejemplo, si dice "pelota" decir "pelota roja")
- evitar la voz pasiva en la comunicación (por ejemplo, en lugar de decir "este dibujo fue hecho por X", decir: "X hizo este dibujo")
- aprovechar los contextos y situaciones reales, y otorgar funcionalidad a la comunicación: los colores en las mochilas, los números subiendo o bajando escaleras



### b. Crear vínculo con el niño o niña e instalar círculos de comunicación

La atención mutua se desarrolla a través de una búsqueda persistente e intensiva para que el niño o niña tome el liderazgo de una comunicación más intencional a través de gestos y/o palabras, estableciendo las bases para el desarrollo de funciones más complejas, como puede ser el juego pre simbólico o simbólico y el pensamiento representacional.

- Es importante seguir el liderazgo del niño o niña y hacerlo interactivo. Por ejemplo, hacer lo que hace y ayudarlo a lograr lo que se propone hacer. La atención mutua se desarrolla a través de la interacción, es preciso intentar no interrumpir un proceso interactivo una vez que el niño o niña se incorpora a él.
- Tratar las acciones del niño o niña como si fueran intencionales y llenas de propósito. Si su comportamiento parece en ocasiones discontinuo y sin propósito, darle atención a cada uno de los movimientos que hace, dándole importancia. De esta forma, el niño o niña podrá asociar que cualquier cosa que esté haciendo tiene sentido y que por ello logra una respuesta, promoviendo la identificación de la relación causa - efecto y la intención comunicativa. Por ejemplo, si el niño o niña está sujetando algo, darle un objeto similar a sujetar, y luego otro, y otro. Si el niño o niña se retira, ser persistente, diciendo: "¡Ah, vamos a jugar ahí!", trayendo lo que le haya llamado la atención.

Para saber más, ver:

**Comunicación y estrategias interactivas**

**Lineamientos para incrementar la interacción y comunicación**



## c Contextualizar los comportamientos desafiantes

Los comportamientos desafiantes de niños y niñas con autismo se entienden como una serie de estrategias de afrontamiento, adaptación, comunicación y relación con un mundo que es percibido en muchas ocasiones como abrumador y aterrador. De este modo, se convierten en conductas reguladoras de efectos no deseables. Esto quiere decir que dichas conductas conllevan una intención, manifiesta o no, de reajuste, de regulación, de búsqueda de control, pero muchas veces estas conductas realizadas para ese propósito generan consecuencias no deseables en el entorno o en las propias personas y/o inadecuadas para el propio desarrollo personal.

Ejemplos de estos comportamientos pueden ser la expresión intensa de angustia o enojo ("rabieta"), las crisis de agresividad (tirar, romper objetos, agredir físicamente a otras personas o a sí mismo/a), la falta de atención o ensimismamiento, las conductas inflexibles o negativistas.

El abordaje de estos desafíos implica un cambio de mirada y de formulación, preguntándonos "¿por qué este niño o esta niña realiza esta conducta determinada?", y sobre todo "¿qué podemos hacer, tanto en el contexto como en a nivel de recursos y estrategias, para que ese niño o niña no sufra y pueda participar?".

Para descubrir los factores que provocan estos comportamientos se sugiere realizar una "evaluación funcional", entendida como la recogida de información mediante un registro sistemático que sirva para conocer qué aspectos del entorno favorecen o desencadenan esas conductas desafiantes.

Pasos de la evaluación funcional:

- Registrar antecedente: ¿Qué pasa antes del comportamiento? ¿Dónde está? ¿Con quién?
- Comportamiento: ¿Qué hace? (tipo de comportamiento). Frecuencia e intensidad de la conducta.
- Consecuencia: ¿Qué hace el equipo educativo? ¿Qué hacen sus pares? ¿Qué hace el niño o niña?

Para saber más, ver: **Comportamiento desafiante**

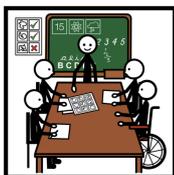
Funciones principales del comportamiento	Explicación
Comunicar	Se relaciona con la función de petición, la expresión de desagrado o la necesidad de ayuda
Relacionarse, jugar	El niño o niña usa comportamientos desajustados para conseguir interactuar, por no contar con herramientas socio-comunicativas necesarias, sobre todo, en situaciones libres y desestructuradas
Expresar sentimientos	La dificultad para la autorregulación, el procesamiento sensorial y las barreras para la comunicación pueden llevar a que la expresión sea mediante comportamientos desajustados
Autoestimulación	Asociado al perfil sensorial y a la rigidez e inflexibilidad (rituales, uso repetitivo de objetos, comportamientos compulsivos)

## d Facilitadores didácticos generales

- Organizar el trabajo en grupos pequeños
- Brindar apoyo y orientación en momentos o actividades menos estructuradas (recreos, clases de música, plástica, educación física, actividades fuera del entorno educativo)
- Conocer y comprender estilo de aprendizaje, aceptando limitaciones y potenciando sus áreas de fortaleza
- Contemplar e incluir intereses para motivar e incentivar nuevos aprendizajes: elaborar un listado de los objetos e intereses de preferencia (dibujos animados, personajes) de la niña o niño, o pedirle a la familia que traiga alguno de sus objetos favoritos
- Recurrir a un estilo didáctico directivo y organizado
- Explicitar reglas tácitas
- Proponer tareas cortas y concretas, secuenciadas en pasos para su ejecución
- Proveer tiempo extra en caso de ser necesario para completar una actividad
- Motivar mediante elogios o incentivos concretos relativos a intereses personales
- Anticipar debidamente actividades novedosas (excursiones, actos, clases abiertas, festejos, etcétera).

A su vez, los materiales didácticos deberían:

- Generar interés
- Facilitar la comprensión y el uso de la comunicación
- Promover el aprendizaje, el respeto de turnos y la comprensión de las reglas
- Fomentar la imitación y el juego simbólico



## e Estructurar el entorno

Lo que los niños y niñas perciben de un espacio físico, informa o sugiere la actividad que se va a realizar, así como los materiales que se van a utilizar y los que no. Un ambiente organizado y estructurado predispone la permanencia en las actividades y la motivación para aprender y jugar.

Se sugiere presentar pocos estímulos juntos, no tener demasiados materiales a la vista y tener preparado lo que se va a utilizar, delimitando los espacios (mesas, trabajo por rincones, alfombra, diferenciar por colores).



Fuente: [maestraespecialpt.com](http://maestraespecialpt.com)

## f Incorporación de apoyos visuales

**Los apoyos visuales son facilitadores de la participación y el aprendizaje porque:**

- viabilizan un aprendizaje más rápido
- permiten convertir lo abstracto en concreto, facilitando la comprensión
- disminuyen las dificultades comunicativas
- ayudan a la flexibilidad frente a los cambios, gracias a la anticipación visual, colaborando a disminuir la frustración y la ansiedad
- incrementan la autonomía y el nivel de independencia
- solucionan los problemas de conceptualización y secuenciación (atravesar los diversos pasos intermedios dentro de un marco temporal), contribuyendo a mejorar la significación.

El uso de apoyos visuales para la comunicación no está determinado por el nivel de lenguaje oral que el niño o niña tenga. Estos apoyos son valiosos tanto en casos con lenguaje oral, como para quienes no lo tengan.

Existen diferentes tipos de apoyos visuales: gráficos (objetos reales en miniatura, fotografías, dibujos a mano, pictogramas, lenguaje escrito). La elección del más apropiado depende de las características y la necesidad de apoyo e intereses de cada niña o niño. La utilización de apoyos visuales debería de ser el resultado de un proceso de reflexión y consenso institucional, donde todo el equipo del centro educativo tiene claro por qué y para qué se utilizan, promoviendo su utilización de manera consistente y no como algo anecdótico. Además, preferentemente los apoyos visuales se proponen desde todo el centro educativo y no desde un aula concreta.



## g Estrategias concretas basadas en apoyos visuales

### • Agenda visual

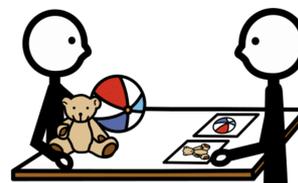
Se trata de la representación gráfica de una secuencia de actividades o acciones, por ejemplo, la agenda del día, de la rutina escolar. La función de la agenda es identificar y comprender los acontecimientos importantes del día, ya que facilita y anticipa al niño o niña la acción y su participación en ella.

Hay algunos conceptos que son especialmente difíciles de adquirir para niños y niñas con autismo, como el concepto de "cambio" o de "terminado". Es importante que estos conceptos se introduzcan de forma progresiva y planificada.

Se sugiere partir de una actividad de poco interés a una actividad de interés, para asociar el cambio a situaciones atractivas y no crear el rechazo a la estrategia. Luego, pasar de una actividad de interés neutro a una actividad de interés. Posteriormente, de una actividad de interés a otra actividad de interés, de una actividad de interés a una actividad de interés neutro, de una actividad de interés a una actividad de poco interés.

Durante el proceso de aprendizaje, es necesario introducir explicaciones de por qué ocurre un cambio. Una vez que se ha adquirido el concepto de cambio, se puede introducir el concepto de terminado, que sirve como organizador y clarificador. Guion / Historia social

Una historia social es una historia individualizada y corta que se puede utilizar para aclarar situaciones difíciles o confusas. Se escribe o se dibuja para proporcionar información sobre lo que la gente piensa o siente en una situación dada. Representa una serie de experiencias donde se reflejan las señales sociales y su importancia, y el "guión" de lo que se espera que haga. Es decir, implica el qué, cuándo, quién y por qué de las situaciones sociales. Por ejemplo, hacer un guión social antes de ir a un paseo didáctico.



- **Secuenciación de actividades**

Desglosar en pasos las sub-acciones de una actividad; guiar la solución de tareas complejas

- **Paneles de Normas / Hábitos / Conductas deseadas**

De manera gráfica, se puede colocar un apoyo visual sobre normas, hábitos, o conductas esperables en las paredes o mesas, o presentar al niño o niña cuando sea necesario.

- **Paneles de Peticiones**

Favorecen la ampliación de gustos e intereses, y el trabajo de las habilidades para realizar elecciones. Pueden ayudar a elegir el orden de sus juegos, o a ampliar la oferta de gustos u opciones que tienen a su alrededor. Si un niño o niña tiende a elegir siempre la misma música o juguete, se mantiene la rutina del panel y se puede intentar cambiar el contenido de las elecciones incluyendo otros objetos o juegos que conoce y que le gustan, junto a otros que le interesen menos o no conozca, con el fin de ampliar posibilidades hacia nuevas actividades e intereses.

Para saber más, ver:

### **Apoyos visuales**

#### **Anticipación y Apoyos visuales**

## **h Otras estrategias del modelo TEACCH**

**Aprendizaje sin error:** consiste en enseñar la respuesta correcta e intentar favorecer el aprendizaje sin errores evitando, por ejemplo, borrar una tarea para que la vuelvan a hacer en ese momento, ya que puede generar confusión. El objetivo es que el niño o niña adquiera autonomía en las tareas. Se sugiere evitar factores de distracción y ambigüedad, utilizar códigos sencillos y mantener la motivación del niño o niña mediante reforzadores poderosos.

**Encadenamiento hacia atrás / inverso:** consiste en descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje en objetivos muy delimitados, proporcionando inicialmente una ayuda total para realizar una conducta completa e ir desvaneciendo progresivamente las ayudas hasta su logro.

Para saber más, ver:

### **Encadenamiento hacia atrás**

## i Desarrollo de culturas inclusivas

La cultura inclusiva se relaciona con la creación de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada persona es valorada, entendiéndose como base primordial para que cada niño o niña pueda progresar en su aprendizaje.

Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal del centro educativo, niños, niñas, miembros de la comunidad educativa y familias. Este conjunto de principios busca orientar las decisiones políticas en el ámbito cotidiano, como forma de apoyar los aprendizajes de todas las niñas y niños; desarrollando a su vez, un proceso continuo de innovación de cada centro educativo.

Para ello es importante, entre otros valores, tener altas expectativas respecto de todas las niñas y niños, acoger a las familias, generar bienvenidas, contar con información clara sobre la propuesta educativa, facilitar y estimular la comunicación entre centro educativo y familia.

Asimismo, es importante trabajar en la sensibilización y concientización de toda la comunidad educativa: promover la comprensión de la diversidad como elemento constitutivo de la sociedad y como una característica que enriquece la convivencia. Acompañar mediante un aprendizaje deliberado a comprender el comportamiento y las reacciones de personas con autismo. Utilizar cuentos, videos, dinámicas y material didáctico relativo a la diversidad (animal, humana). Recurrir a analogías que visibilicen la valoración de las diferencias.



## j Apoyo y construcción de vínculo con familias

El centro educativo y las familias tienen que colaborar hacia el mismo objetivo: el desarrollo integral de los niños y niñas. Para ello es necesario una comunicación fluida orientada a lograr acciones coordinadas. Es importante facilitar información concreta, clara y concisa, sin perder la función de lo que se informa y la empatía, utilizando un lenguaje ajustado al nivel sociocultural y educativo de la familia.

Se sugiere animar a las familias a que refuercen sus apoyos sociales, familiares, actividades de ocio, respiro familiar. Puede ser de utilidad rastrear y conocer los recursos de la zona, barrio o localidad en los que se encuentra el centro educativo y/o la familia.

### Orientaciones posibles a la familia:

- servicios, recursos y prestaciones (internos y externos)
- autonomía personal en las actividades de vida diaria en el hogar y en otros contextos sociales
- estructuración del entorno familiar y sistemas de anticipación
- pautas educativas: evitar la sobreprotección, asunción de responsabilidades, coherencia
- oportunidades del contacto con otras familias con hijos o hijas con autismo para el apoyo mutuo



## Bibliografía consultada (extracto)

Amigo, C; Cardozo, C; Casterá, C ; Garrido,G ; Sosa, E; Yambei, A (2019). Sugerencias para promover experiencias positivas de aprendizaje para niños y niñas con TEA.

Anguiano, ME; Tonatiuh, I (2017) Guías para la Educación Inclusiva: Escuela inclusiva y espectro autista. México: Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Álvarez, R; Franco, V; García, F. (2018) Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastorno del espectro del autismo. Sevilla: Federación Autismo Andalucía.

Comisión Técnica de Trabajo y Estudio del Área de Educación y Formación de la Federación Autismo Madrid (2021). Estrategias proactivas de regulación emocional. Intervención desde la prevención para profesionales y familiares.

González, A; Larraceleta, A; Romero, A; (2019) Alumnado con TEA: Orientaciones para planificar la respuesta educativa. Propuestas inclusivas para intervenir en Infantil, Primaria y Secundaria. Consejería de Educación del Principado de Asturias

Fundación Brincar por un Autismo Feliz (2011). Estrategias efectivas para enseñar a los niños con autismo.

Greenspan, SI, Wieder,S( 2000) Lineamientos de intervención adicionales para incrementar la interacción con niños con trastornos en la comunicación y la interacción. Infancy and Early Childhood Training Course.Traducción: María Aggio

Ministerio de Educación de la Nación (2019). Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos con trastorno del Espectro Autista (TEA).

Riviere, A, Martos, J(2000) El niño pequeño con autismo. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas(APNA)

Valdez, D (2014) Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós - Voces de la educación

Valdez, D (2017). Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo. Buenos Aires. Paidós - Cuestiones de la educación.

Zalaquett F, Daniela, Schönstedt G, Marianne, Angeli, Milagros, Herrera C, Claudia, & Moyano C, Andrea. (2015).

Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista. Revista chilena de pediatría, 86(2), 126-131

[gub.uy/educacion](http://gub.uy/educacion)

---



Ministerio  
**de Educación  
y Cultura**



Dirección Nacional  
de Educación