



MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN Y LA  
EXPRESIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

Presentado por:

**SARA PEINADO SEVILLA**

Dirigido por:

**ANA FILIPA POVOA QUARESMA TAVARES**

CURSO ACADÉMICO

2022/2023



## **Agradecimientos**

Quiero dar las gracias a toda la gente que me ha acompañado en este trayecto, en especial a mi familia y amigos, que son quienes me han sostenido y me han dado fuerzas para no tirar la toalla en ningún momento.

Doy gracias a la vida por ponerme en el camino a tantas personas salvavidas, que sin ellas, yo sería un poquito menos yo.

Eternamente agradecida a mi tutora, Ana, que sin ella nada de esto habría sido posible, gracias de corazón por guiarme, ayudarme y conseguir que no dejara este trabajo a medias, de verdad, gracias por tu dedicación y el apoyo incondicional que me has dado desde el primer día hasta el último, eres increíble.

Gracias también a las personas con las que me he cruzado este año, que han aguantado mis quejas y agobios, y que, aunque algunas hayan sido más efímeras que otras, todas me han dejado nuevos aprendizajes que me llevo en la mochila.

Por último, quiero dar las gracias desde aquí abajo a los que ya no están a mi lado, gracias por ser seres de luz en mi vida, un placer compartir parte de esta vida, nos vemos en la siguiente.

Ha sido un año bastante complicado y por ello creo que el mérito de haber podido terminar y entregar de manera satisfactoria este trabajo, es doble, por lo que por último, me doy las gracias a mí, por resistir ante las adversidades y salir a vivir cada día.

## Índice

Introducción .....	10
Marco Teórico.....	11
Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) .....	11
Autismo.....	14
Criterios para el diagnóstico del trastorno autista.....	16
Trastornos de la comunicación en el autismo.....	23
Teoría de la Mente.....	24
Comprensión y Expresión .....	25
Estrategias didácticas para los problemas de comunicación en alumnado con TEA. .....	27
Justificación .....	29
Objetivos del TFM.....	29
Metodología.....	31
Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades.....	31
Participantes .....	31
Procedimiento .....	32
Técnicas de recogida de información para la evaluación de resultados del programa .....	33
Análisis de datos.....	34
Propuesta de intervención .....	36
Objetivos de la intervención .....	36
Objetivos generales .....	36
Objetivos específicos .....	36
Acciones y actuaciones a desarrollar.....	36
Sesiones y contenido del programa .....	37
Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención .....	42
Cronograma.....	43
Resultados esperados .....	45
Conclusiones .....	46
Aportaciones.....	47
Limitaciones, propuestas de mejora y fortalezas.....	47
Líneas futuras .....	47
Referencias .....	48
Anexos .....	53
Anexo I. ....	53
Anexo II. ....	60

Anexo III.....	61
Anexo IV.....	62

## Índice de tablas e ilustraciones

<u>Tabla 1. Comparativa entre manuales diagnósticos.....</u>	12
<u>Tabla 2. Opiniones de diferentes autores sobre los Trastornos Graves del Desarrollo.</u> .....	13
<u>Tabla 3. Lista de Verificación para el Autismo en niños pequeños.....</u>	17
<u>Tabla 4. Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST). .....</u>	19
<u>Tabla 5. Evaluador de Asperger en Adultos (AAA). .....</u>	20
<u>Tabla 6. Desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención 1. ....</u>	38
<u>Tabla 7. Desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención 2. ....</u>	39
<u>Tabla 8. Desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención 3. ....</u>	40
<u>Tabla 9. Desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención 4. ....</u>	41
<u>Tabla 10. Desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención 5. ....</u>	42
<u>Ilustración 1. Actividades de la evaluación inicial. ....</u>	37
<u>Ilustración 2. Cronograma de la puesta en marcha del programa de intervención. ....</u>	44

## **Lista de abreviaturas**

TEA: Trastorno del Espectro Autista

SAAC: Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación

TEACCH: Tratamiento y educación de niños con autismo y problemas asociados de comunicación.

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación.

TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo

PECS: Sistema de comunicación por intercambio de imágenes.

CHAT: cuestionario del desarrollo comunicativo y social en la infancia.

CAST: Test infantil del Síndrome de Asperger.

## Resumen

La comprensión y la expresión siempre han supuesto un elemento esencial en nuestro día a día, ya que es la forma en la que los seres humanos comprendemos a nuestros iguales y nos comunicamos con ellos, dando coherencia a nuestros diálogos. Pero en muchos casos, estos dos factores se pueden ver perjudicados, suponiendo así un problema en la interacción social de esas personas, por lo que es importante, desde edades tempranas, potenciar dichas habilidades para prevenir posibles dificultades, y alertar sobre posibles trastornos.

Así mismo, este trabajo se centra en las dificultades en cuanto a la expresión y la comprensión dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA), y, dentro de él, se explicarán conceptos como: qué es el autismo, nombrando diferentes estrategias didácticas a trabajar con alumnos TEA, y criterios de diagnóstico; se definirán los trastornos de la comunicación dentro del autismo; se hará referencia a la teoría de la mente; y, por último, hablaremos acerca de la comprensión y la expresión, así como también, de sus principales estrategias didácticas para los problemas de comunicación llevadas a cabo con alumnado TEA. En último lugar, se desarrollará una propuesta de intervención diseñada para el alumnado con problemas de expresión y comunicación dentro del Trastorno del Espectro Autista, contando con una serie de objetivos, tanto generales como específicos, unas acciones y actuaciones a desarrollar dentro de dicha intervención, y, una explicación detallada de las sesiones, seguidas de un cronograma donde se concreta qué días se llevarán a cabo dichas sesiones. Por último, se expondrán los resultados esperados de la propuesta y una serie de conclusiones y aportaciones, definiendo también las limitaciones y fortalezas encontradas, y añadiendo propuestas de mejora y líneas futuras.

**Palabras clave:** Comprensión, expresión, autismo, trastorno, comunicación.

## **Abstract**

Comprehension and expression skills have always been essential in our daily lives, as they are how human beings understand and communicate with others, encouraging coherence in dialogues. However, in many cases, these two factors can be impaired, posing a challenge in the social interaction of affected individuals. Therefore, it is crucial, from an early age, to enhance these skills to prevent potential difficulties and to raise awareness of possible disorders. This work focuses on the challenges related to expression and understanding within Autism Spectrum Disorder (ASD). Within this context, it will address key concepts such as: defining autism, discussing various teaching strategies for working with ASD students, and outlining diagnostic criteria. It will also clarify communication disorders within the autism spectrum and reference the theory of mind. Furthermore, we will delve into the realms of comprehension and expression, while also discussing key teaching strategies to address communication difficulties in students with ASD. In conclusion, a proposal for intervention will be formulated, specifically tailored for students facing challenges in expression and communication within the Autism Spectrum Disorder. This proposal will encompass a set of overarching and specific objectives, delineate the actions and activities to be undertaken as part of this intervention, and provide a comprehensive breakdown of the sessions. Additionally, a schedule will be outlined, specifying the days scheduled for these sessions. Lastly, we will present the anticipated outcomes of the proposal, along with a series of conclusions and contributions. This will include a definition of the identified limitations and strengths, as well as suggestions for improvement and future directions

**Keywords:** Understanding, expression, autism, disruption, communication.

## Introducción

“He aprendido que todo ser humano, con y sin discapacidades, tiene que hacer un esfuerzo para dar lo mejor de sí mismo, que, si luchas por ser feliz, conseguirás ser feliz. Para nosotros el autismo es la normalidad, así que ni siquiera podemos saber qué es lo que vosotros llamáis “normal”. Pero mientras podamos aprender a querernos a nosotros mismos, no sé si importa tanto si somos normales o autistas.” (Higashida, 2007 pág. 79)

La mitad de la población con TEA, no termina de desarrollar un lenguaje funcional y la gran mayoría de las conductas comunicativas que producen se llevan a cabo a través de modalidades de carácter no verbal poco elaboradas, generalmente por medio de un repertorio reducido de conductas instrumentales (Martos y Ayuda, 2002)

También se señala que las dificultades de comprensión de oraciones que presentan los niños con autismo, pueden relacionarse con la tendencia a centrarse en detalles del contexto y en la falta de integración de información que algunas de las instrucciones requieren, y no tienen que ver específicamente con una alteración en la comprensión gramatical (Martos y Ayuda, 2002).

Uno de los principios metodológicos que se expone en la LOMLOE, es garantizar la inclusión educativa; en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia; en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Por todo ello y más, es imprescindible que se dé una detección temprana y que se lleve a cabo una estimulación precoz, ya que son primordiales para adquirir la finalidad de la etapa de infantil que promueve la ley de Educación “Contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado”. Así como también cumplir con los principios de dicha ley, que definen “La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimenta el alumnado y la sociedad” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

## **Marco Teórico**

Las dificultades en la lectura y en la escritura pueden suponer para las personas con trastorno del espectro autista (TEA), un factor limitante respecto a su desarrollo personal y social; también pueden dificultar una correcta adquisición de conocimientos y a su vez, afectar de manera negativa a su autoestima y actividad social, aumentando el riesgo de poder llegar a sufrir fracaso escolar y exclusión social.

La adquisición de la lectoescritura proporciona a las personas con TEA, independencia y autonomía personal, ya que no sólo es una herramienta de comunicación, sino también elemento imprescindible para el aprendizaje y para el desarrollo cognitivo y social.” (Confederación Autismo España, 2020).

A continuación, se exponen las ideas más generales de cada uno de los términos más relevantes de este trabajo, para que la exposición de este pueda comprenderse sin ningún tipo de dificultad y tenga unas bases teóricas de las que partir.

### **Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)**

Según el manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV TR), los trastornos graves del desarrollo se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo, como las habilidades para la interacción social, las habilidades para la comunicación y la presencia de comportamientos, intereses o actividades estereotipados, y las alteraciones que se producen, son impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2002).

A lo largo de los años, los manuales diagnósticos han variado, y con ellos los trastornos que se engloban dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo.

En la Tabla 1, se encuentran las principales definiciones y cambios según los manuales de diagnóstico más utilizados: (APA, 2013, 2000; OMS, 1992)

**Tabla 1***Comparativa entre Manuales Diagnósticos*

CIE-10 (OMS, 2010)	DSM-IV-TR (APA, 2000)	DSM-V (APA, 2013)
Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)	Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)	Trastornos del neurodesarrollo
Autismo infantil	Trastorno autista	Trastorno del Espectro Autista (TEA)
Síndrome de Rett	Trastorno de Rett	
Otros trastornos desintegrativos infantiles	Trastorno desintegrativo infantil	
Síndrome de Asperger	Trastorno de Asperger	Trastorno de la Comunicación Social
Autismo Atípico	Trastornos generalizados del desarrollo no especificado	
Otros trastornos generalizados del desarrollo inespecífico		
Trastorno hiperactivo intelectual y movimientos estereotipados		

*Fuentes:* (APA 2013, 2000; OMS, 1992)

Dentro de los Trastornos graves del desarrollo (TGD), se encuentran: el trastorno autista, el síndrome de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (Fiuza Asorey y Fernández Fernández, 2013)

La última publicación del DSM V (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2013), incluye cambios muy importantes, como, por ejemplo, que la categoría de los TGD pasa a ser “trastornos del espectro autista (TEA)”, y, además, no se incluyen trastornos como Asperger, Rett o el trastorno desintegrativo infantil.

Como puede verse en la Tabla 2, algunos autores, hacen distinciones a la hora de clasificar los trastornos graves del desarrollo.

## **Tabla 2**

### *Opiniones de diferentes autores sobre los Trastornos Graves del Desarrollo*

Autores	Clasificación
Murillo (2012)	En un extremo estarían las alteraciones más leves (síndrome de Asperger), y en el otro extremo, los TGD más graves (autismo clásico), y los criterios diagnósticos fusionan las alteraciones sociales y comunicativas, manteniéndose el criterio referido a la rigidez comportamental y mental.
Rivière (2004)	Establece tres utilidades principales: establecer al inicio, y dentro del proceso diagnóstico, la severidad de los rasgos autistas que presenta la persona; ayudar a formular objetivos de intervención generales y específicos para cada niño; y, por último, efectuar una medida de los cambios a medio y largo plazo que pueden producirse por el efecto de la

intervención o tratamiento permitiendo así valorar su eficacia y conveniencia de modificarla.

## **Autismo**

“Autista” viene del griego “autos” que significa “sí mismo”.

Los trastornos del espectro autista se caracterizan por hacer referencia a trastornos neuropsicológicos con una marcada y dispersa sintomatología de tipo social, comunicativo y comportamental (López et al., 2010).

Según ciertos autores como, Rivière (1999), la persona autista es aquella a la cual las otras personas le resultan opacas e impredecibles con respecto a quienes le rodean; por otro lado, relacionado con esta afirmación, Frith en 1991, decía que la soledad autista no tiene nada que ver con estar solo físicamente, sino con estarlo mentalmente.

En 2010, Gómez, indica que los niños autistas no tienen habilidad para “leer” los pensamientos, algo que es esencial en las relaciones sociales, afectivas y comunicativas.

Kanner, 1943, consideraba que la buena memoria y la correcta ejecución en ciertas tareas, eran fruto de la inteligencia, sin embargo, Bernardo y Martín (2002), señalan que el 75 % de los niños y niñas con autismo, sufren retraso mental.

Por lo que, una de las grandes dificultades que supone definir el autismo, es la gran diversidad que existe entre las diferentes personas que lo padecen, esto implica que en la misma persona pueden aparecer diferentes niveles entre las áreas del desarrollo, lo que se conoce como “disarmonía evolutiva” (Sánchez y López, 2005).

A día de hoy, se considera que la parte principal del problema está en el imperfecto desarrollo de la capacidad meta-representacional, es decir, en la comprensión de los estados mentales de los demás.

Fue Kanner, en 1943, quien inició los estudios acerca del autismo, proponiendo que la característica principal de este trastorno es “la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones” (Fiuza Asorey y Fernández Fernández, 2013. pág. 237). Por lo que se podría argumentar que el autismo está relacionado con la teoría de la mente, que hablaremos de ella más adelante.

Algunas estrategias didácticas que se pueden llevar a cabo con el alumnado con TEA pueden ser:

1. Metodología Montessori
2. Agenda de rutinas o visuales

### *Metodología Montessori*

Esta metodología defiende la capacidad de aprendizaje inconsciente del alumnado, sobre todo en edades tempranas. Este autoaprendizaje se desarrolla en un ambiente preparado y adaptado a las necesidades y ritmos del alumnado. (Pasarín-Lavín, 2021).

La educación Montessori se basa principalmente en dos principios:

1. Los niños son los propios protagonistas de su aprendizaje a través de su interacción con el ambiente. Esto es lo que María Montessori consideraba “la mente absorbente del niño” (Montessori, 1971).
2. Los niños tienden de forma innata al desarrollo psicológico, “en el enfoque Montessori, el niño aprende por sí mismo según un proceso natural, siempre que esté en un entorno propicio y acompañado por un educador que lo estimule, lo respete y se adapte a él” (Poussin, 2017).

Por lo que, seguir un método Montessori fomenta el autoaprendizaje y la competencia de aprender a aprender en el alumnado. (Pasarín-Lavín, 2021).

Las características principales que definen esta metodología son: la libertad, la actividad y la individualidad. Además, a la vez se favorece en el alumnado la independencia, la autodisciplina, la concentración, la autonomía, el respeto y el orden. (Sánchez Soriano, 2019)

Por último, indicar que un elemento característico del método Montessori, es su ambiente preparado, ya que, gracias a esto, los alumnos pueden desarrollar al máximo el potencial de sus capacidades. (Sánchez Soriano, 2019)

### *Agenda de rutinas o visuales*

La agenda visual es un método de comunicación aumentativo y alternativo (Valdez, 2009), que mediante el uso de distintos apoyos proporciona información secuenciada y ordenada sobre las actividades que se van a realizar a lo largo de un periodo de tiempo concreto. (Abril, et al., 2010).

El objetivo principal de este recurso es potenciar la comunicación funcional a través de la identificación y evocación de las actividades que se van a realizar o se han realizado durante un periodo concreto de tiempo (Abril, et al., 2010).

El alumnado con TEA, necesita tener la jornada escolar muy estructurada y, tener esa anticipación les transmite seguridad, así como también se evita la frustración o conductas inesperadas. Por este motivo las agendas de rutinas o agendas visuales son un elemento esencial para incluir en el aula, pudiendo hacerse para todo el alumnado, o, exclusivamente para el alumnado con TEA (Pasarín-Lavín, 2021).

### **Criterios para el diagnóstico del trastorno autista**

“En el caso del autismo, estamos hablando de una neurodivergencia que posee todo el potencial para pasar desapercibida. Los casos en los que se diagnostica tardíamente superan a los diagnósticos precoces.” (Millán López, D., 2021 pág. 35)

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2014, la prevalencia de autismo es de 1 de cada 165 personas (2021), aunque esta cifra varía según los países.

Respecto a los criterios de diagnóstico, uno de los manuales más utilizados para definirlos, es el DSM V TM (APA, 2013).

Este manual, da gran importancia a los criterios diagnósticos para que el alumnado que no cumpla todos, se englobe en otro grupo llamado “trastorno de la comunicación social”. De igual forma esta modificación del DSM-5, reduce los grupos sintomáticos en dos:

- Comportamientos, intereses y actividades repetitivas reducidas, las cuales se muestran a través de conductas estereotipadas, muestran poca flexibilidad en su pensamiento, hipersensibilidad y rigidez en sus gustos e intereses.
- Alteraciones sociales junto con alteraciones en la comunicación, que se muestran como falta de habilidades socioemocionales, dificultad en las relaciones interpersonales y problemas comunicativos. (Pasarín-Lavín, 2021)

Pero para que se considere trastorno del espectro autista, estos síntomas tienen que presentarse en la etapa más temprana del desarrollo; tienen que generar un déficit clínicamente significativo en el funcionamiento social, ocupacional o de otras áreas funcionales importantes; estos déficits no pueden ser explicados por deficiencia

intelectual o retraso global del desarrollo, sin embargo, la deficiencia intelectual coexiste habitualmente con el autismo, y en estos casos, al realizar el diagnóstico, la comunicación social debe ser la esperada según el nivel de desarrollo general.

Por último, el DSM V indica que existen tres niveles de gravedad del trastorno, según dos criterios: el déficit en comunicación social y el déficit en comportamiento. (APA, 2013)

Por lo que, una detección temprana y precoz del TEA puede repercutir de manera positiva en el desarrollo integral del alumnado.

Para conocer si realmente las personas a las que va destinada esta propuesta de intervención padecen autismo, existen varios test cuando hay sospechas de autismo, entre ellos podemos encontrar el "CHAT", que se trata de un cuestionario desarrollado por Baron-Cohen en 1992, para la detección del autismo en la primera etapa, a partir de los 18 meses.

Este test es respondido por los padres para evaluar el riesgo de trastorno del espectro autista en sus hijos, y tiene como objetivo principal, detectar el mayor número de casos de TEA posibles.

Su algoritmo de puntuación es el siguiente: para todos los ítems, excepto el 2, 5 y 12, la respuesta "NO" indica riesgo de TEA; para los ítems 2,5, y 12, "Sí", indica riesgo de TEA.

Bajo riesgo: Puntuación total entre 0-2.

Riesgo medio: Puntuación total entre 3-7.

Riesgo alto: Puntuación total entre 8-20.

(Robins, et al., 2009)

A continuación, en la tabla 3, aparecen algunas preguntas de las cuales consta dicho test (Ver tabla completa en Anexo I):

### **Tabla 3**

#### *Lista de Verificación para el Autismo en niños pequeños*

- |   |    |    |
|---|----|----|
| 1. ¿Le gusta que le balanceen, o que el adulto le haga el "caballito" sentándole en sus rodillas, etc.? | Si | No |
| 2. ¿Muestra interés por otros niños o niñas?  | Si | No |

- |   |    |    |
|---|----|----|
| 3. ¿Le gusta subirse a sitios como, por ejemplo, sillones, escalones, juegos del parque...?   | Si | No |
| 4. ¿Le gusta que el adulto juegue con él o ella al “cucú-tras” (taparse los ojos y luego descubrirlos; jugar a esconderse y aparecer de repente)?   | Si | No |
| 5. ¿Alguna vez hace juegos imaginativos, por ejemplo, haciendo como si hablara por teléfono, como si estuviera dando de comer a una muñeca, como si estuviera conduciendo un coche o cosas así? | Si | No |
| 6. ¿Suele señalar con el dedo para pedir algo?  | Si | No |
| 7. ¿Suele señalar con el dedo para indicar que algo le llama la atención?   | Si | No |
| 8. ¿Puede jugar adecuadamente con piezas o juguetes pequeños (por ejemplo, cochecitos, muñequitos o bloques de construcción) sin únicamente chuparlos, agitarlos o tirarlos?                    | Si | No |
| 9. ¿Suele traerle objetos para enseñárselos?  | Si | No |
| 10. ¿Suele mirarle a los ojos durante unos segundos?  | Si | No |

*Fuente:* Robins, D.L.; Fein, D.; Barton, M.L.; Green, J. A., 2001.

Otro de ellos es el “test de síndrome de Asperger en la infancia”, creado por Fiona J. Scott, junto con Simon Baron-Cohen, Patrick Bolton y Carol Byrne, y se llama “CAST” (2002).

Dicho test ha demostrado ser de utilidad en la identificación temprana de niños y niñas entre los cuatro y los once años, cuyos comportamientos indican un alto riesgo de presencia de un síndrome de Asperger.

Las preguntas, deben ser contestadas por un adulto que conozca bien al niño, ya sean padres o tutores.

Cada pregunta puede ser 0 o 1 punto, pero hay seis preguntas que no puntúan, por lo que la puntuación máxima posible es de 31 puntos.

Una puntuación total de 15 o superior sería una señal de la presencia de comportamientos que justificarán la realización de una evaluación diagnóstica por parte de un profesional de la salud (Scott, 2002).

En la Tabla 4 se pueden observar algunas de las preguntas del CAST (Ver tabla completa en Anexo II):

**Tabla 4.**

*Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST).*

1. ¿Le resulta fácil participar en los juegos con otros niños?	Si	No
2. ¿Se acerca de una forma espontánea a usted para conversar?	Si	No
3. ¿Comenzó el niño a hablar antes de cumplir los dos años?	Si	No
4. ¿Le gustan los deportes?	Si	No
5. ¿Da el niño importancia al hecho de llevarse bien con otros niños de la misma edad y parecer como ellos?	Si	No
6. ¿Se da cuenta de detalles inusuales que otros niños no observan?	Si	No
7. ¿Tiende a entender las cosas que se dicen literalmente?	Si	No
8. ¿A la edad de tres años, pasaba mucho tiempo jugando imaginativamente juegos de ficción? Por ejemplo, imaginando que era un superhéroe, u organizando una merienda para sus muñecos de peluche.	Si	No
9. ¿Le gusta hacer las cosas de manera repetida y de la misma forma todo el tiempo?	Si	No
10. ¿Le resulta fácil interactuar con otros niños?	Si	No

Fuente: Scott, F.J.; Baron Cohen, S.; Bolton, P.; Brayne, C., 2002.

También, existen test para evaluar el asperger en adultos, como puede ser el “AAA”, creado, al igual que los anteriores, por Baron-Cohen y otros tres investigadores.

Este evaluador, consta de cuatro partes, en las que, en cada una de ellas se describe un grupo de síntomas (A-D), y una sección final (E), describiendo cinco prerrequisitos.

El evaluador de Asperger para adultos, incorpora todos los síntomas del diagnóstico del síndrome de Asperger del DSM-IV, junto con otros importantes.

Se deben presentar 3 o más síntomas en cada una de las secciones A, B y C, al menos 1 síntoma de la sección D, y cumplir con todos los 5 prerrequisitos en la sección E, para que el paciente reciba el diagnóstico de síndrome de Asperger.

El cuestionario, presentado por primera vez en una publicación de Baron-Cohen y otros tres autores, en 2005, consta de 23 preguntas, las cuáles aparecen en la tabla 5:

**Tabla 5.**

*Evaluador de Asperger en Adultos (AAA).*

A	Déficit cualitativo en interacción social	Si	No
1	Marcado déficit en el empleo de múltiples conductas no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos que regulen la interacción social.		
2	Falla para establecer relaciones con pares apropiadas para su nivel de desarrollo.		
3	Falta de interés en agradar a los demás. Falta de interés en comunicar sus experiencias a otros. No busca espontáneamente a las otras personas para compartir diversión, intereses. No muestra, comparte o señala objetos de su interés.		
4	Falta de reciprocidad social o emocional (por ejemplo, no saber cómo consolar a alguien y/o falta de empatía)		

- 5 Dificultad en comprender situaciones sociales. Dificultad en comprender los pensamientos y sentimientos de las otras personas.

B	Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados	Si	No
1	Presenta preocupaciones con uno o más intereses estereotipados y restringidos anormales en intensidad o enfoque.		
2	Adherencia aparentemente inflexible a rituales y rutinas específicas, no-funcionales.		
3	Manierismos motores estereotipados y repetitivo (por ejemplo, aleteo de manos o dedos).		
4	Preocupación persistente sobre objetos/sistemas.		
5	Tendencia a pensar en todo o nada (por ejemplo, política o moral) en lugar de aceptar con flexibilidad otros puntos de vista.		
C	Déficit cualitativo en la comunicación verbal y no verbal	Si	No
1	Tendencia a llevar cualquier conversación hacia sí mismo o tema de interés.		
2	Marcada dificultad para iniciar o sostener una conversación. No comprende el contacto social de tipo superficial con otros, pasar un rato con otras personas sin que haya una discusión, debate o actividad. No comprende las sutilezas.		

3 Habla pedante incluyendo demasiados o con muy pocos detalles.

4 Falta de habilidad para reconocer aburrimiento o falta de interés del locutor. Incluso sabe que no debe hablar demasiado de su tema de interés pero esta dificultad se presenta si su tema aparece.

5 Tendencia frecuente a decir cosas sin considerar el posible impacto emocional en el otro (“faux pas”)

---

D	Déficit en imaginación	Si	No
1	Juego simbólico sin la variación o espontaneidad según edad de desarrollo.		
2	Falta de habilidad para contar, escribir o crear espontáneamente una ficción sin copiar la historia.		
3	El interés en la ficción (libro o drama) se restringe a posibles hechos de la realidad (por ejemplo, ciencia ficción, historia, aspectos técnicos de la película)		

---

E	Prerrequisitos	Si	No
1	Retraso o funcionamiento anormal en cada una de las secciones anteriores (A-D) durante todo su desarrollo.		
2	El trastorno causa déficits clínicamente significativos en el área social, laboral y otras áreas de funcionamiento importantes.		
3	No ha presentado retraso general del lenguaje clínicamente significativo (por ejemplo, palabras sueltas a los 2 años, frases comunicativas a los 3 años).		

---

---

4	No ha presentado retraso clínicamente significativo del desarrollo cognitivo, en la adquisición de las habilidades que le permiten valerse por sí mismo adecuadas a la edad, de la conducta adaptativa (que no sea en interacción social o habilidades relacionadas con interacción social (por ejemplo, higiene personal)).
<hr/>	
5	Los criterios no cumplen con otros trastornos generalizados del desarrollo o esquizofrenia.

---

Fuente: (Baron-Cohen, et al., 2005).

### **Trastornos de la comunicación en el autismo**

Los trastornos de la comunicación en el autismo suelen comenzar a partir de los tres meses de vida y se hacen notar por la presencia de anomalías conductuales y habilidades prelingüísticas (García-de-la-Torre (2002).

Algunas de las características más frecuentes del lenguaje en el autismo según el autor García-de-la-Torre (2002) son:

1. La ecolalia, que consiste en la repetición de palabras y frases que otros han emitido con anterioridad.
2. Inversión pronominal, se trata de que la persona habla de sí mismo en segunda persona e incluso en tercera, incluso mediante su propio nombre.
3. Semántica, suelen tener problemas en la adquisición de verbos, en especial los que expresan emociones y estados de ánimo.
4. Di prosodia: la forma de hablar de las personas con autismo, suele tener un tono alto y monótono.
5. Trastornos en la pragmática, se ve muy alterada la habilidad para utilizar el lenguaje de una manera comunicativa y socialmente correcta.

A nivel comunicativo, las personas con TEA tienen problemas a la hora de relacionarse con su grupo de iguales; no comprenden el lenguaje metafórico, ni la

literalidad. También podemos observar que tienen dificultades para comprender el lenguaje no verbal, por lo que es habitual que presenten lenguajes sin expresividad ni gestos, incluso en edades tempranas. (Pasarín-Lavín, 2021).

De acuerdo con Pasarín-Lavín (2021) algunas de las medidas que se pueden implantar para dar respuesta al alumnado con TEA a nivel comunicativo son las siguientes:

- Utilizar estructuras gramaticales sencillas y sin dobles sentidos.
- Al referirnos al niño o a la niña, debemos mencionar su nombre.
- Las órdenes deben ser de manera secuenciada, organizada y sin solaparse entre ellas.
- Reforzar de manera positiva sus fortalezas.

## **Teoría de la Mente**

*“El hombre es astuto porque no sólo tiene una mente formada por emociones, deseos, intenciones y creencias, sino que sabe que la tiene y que los otros la poseen también, por lo que su comprensión supone la adquisición de una potente herramienta en las interacciones sociales”.* (Rabazo y Moreno, 2007, pág. 3).

La “Teoría de la mente” se refiere a una habilidad cognitiva compleja, la cual permite atribuir estados mentales a sí mismo y a los demás (Uribe Ortiz, et al., 2010)

El origen de este concepto se encuentra en los trabajos pioneros de Premack y Woodruff, a finales de los ochenta.

La teoría de la mente, es una de las teorías explicativas del autismo que tienen mayor relevancia, y de los factores diferenciadores para el diagnóstico diferencial que hay que tener más en cuenta. Aunque hay que tener en cuenta que el concepto de teoría de la Mente no es exclusivo del autismo. (Millán López, 2021)

Desde el enfoque cognitivo, la teoría de la mente afirma que el autismo es consecuencia de un déficit en la capacidad de atribuir estados mentales a los otros (deseos, creencias...) y así diferenciarlos de los estados mentales propios. (Echeverry, 2010).

El autismo es la incapacidad para leer la mente, lo cual impide que los niños se den cuenta de lo que piensan, creen o desean otras personas, es lo que se denomina “ceguera mental” (Frith, 2003, Tirapu-Ustárrroz, et al., 2007)

La teoría de la Mente, es un sistema que permite inferir el rango de los estados mentales a partir de la conducta, es decir, para establecer una teoría de la mente (Baron- Cohen, 1995).

Este mismo autor, en 1999, argumentaba que las personas en el espectro tienen una dificultad variable para realizar estas inferencias en función de la observación de los demás. (Baron-Cohen, 1999)

Por lo que, en el año 2000, se establecieron unas hipótesis basadas en que las personas con autismo no tienen una teoría de la mente, esto trata de explicar la incapacidad de los autistas para atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás, con el fin de predecir y explicar los comportamientos. (Baron-Cohen, 2000)

Se considera que el déficit en la “Teoría de la mente”, es decir, en la incapacidad de atribuir estados mentales (creencias, intenciones, deseos, etc.) a uno mismo y a otros, subyace a muchas dificultades sociales que caracterizan al autismo. (Howlin, 2008).

“La ceguera de la mente que presentan las personas con autismo hace que se sientan como extranjeros en una tierra extraña, en un mundo que es fundamentalmente social. Sin una teoría de la mente, el mundo social puede ser un lugar terrible e impredecible.” (Martos-Pérez, 2005)

Existen varias teorías psicológicas que tratan de explicar el fenómeno del autismo: la de la Ceguera Mental, la del Debilitamiento de la Coherencia Central y la de la Disfunción Ejecutiva. (Baron-Cohen, 1995)

Los lectores tendemos a construir un modelo mental de lo que vamos leyendo para así poder crear representaciones mentales. (Caiña Varona, 2020).

## **Comprensión y Expresión**

“Hace mucho tiempo que me pregunto por qué los autistas no podemos hablar normalmente. Yo nunca consigo decir lo que quiero. En lugar de eso, me sale un montón de basura verbal que no tiene nada que ver. Pero ahora que he empezado con la comunicación textual, puedo expresarme a través de la tabla de letras o del ordenador, y poder compartir lo que pienso, me ha permitido comprender, que yo también estoy en este mundo, y que soy un ser humano como cualquier otro.” (Higashida, 2007. Pág. 47)

Cuando leemos, identificamos palabras, asignamos sus significados, comprendemos oraciones a partir de su significado y, por último, comprendemos el texto a partir del significado de las oraciones. Estas cuatro tareas se dan sin que el lector sea consciente de manera muy rápida. Esto provoca que la comprensión suceda con la visualización de las palabras casi de forma inmediata (Caiña Varona, 2020).

Numerosos estudios e investigadores ponen de manifiesto que, a menudo la comprensión lectora de las personas con TEA se ve afectada lo que nos lleva a concluir la existencia general de un perfil de pobre comprensión lectora en autismo (Caiña Varona, 2020).

A pesar de que muchas personas TEA tienen dificultades en la decodificación de textos y palabras, se observa un perfil específico de dificultades en la comprensión que se extiende más allá de la lectura de palabras (Brown et al., 2013), por lo que, es esencial contar con recursos educativos e intervenciones apropiadas para abordar estas dificultades de comprensión. A día de hoy, existen recursos didácticos muy útiles y efectivos con los niños TEA como lo son las nuevas tecnologías o la metodología TEACCH, entre otras.

Martos-Pérez (2005), nos aclara en su lectura “Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica” que: algunas personas con autismo poseen un gran almacén de información, pero parecen tener problemas para aplicar o usar este conocimiento significativo.

Respecto a la comunicación, podemos encontrar algunos sistemas alternativos como pueden ser: el programa de comunicación total de Benson Schaeffer, que está formado por dos componentes, el primer componente es el habla signada y el segundo es la comunicación simultánea, esto es, al niño/a se le ofrece una forma de lenguaje lo más completa posible, para que sea capaz de asociar determinados elementos significativos de manera oral y signada, de tal forma que la intención comunicativa que puede estar afectada o dificultada en la vía de producción real, se canalice por medio de un signo que le pueda resultar más sencillo (Rebollo, et al. 2001); y, también podemos encontrar el sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), que fue descrito como un manual de comunicación interpersonal, especialmente para personas con dificultades severas de comunicación (Almeida, Machado y Cusin, 2005). Este sistema de comunicación, permite al niño durante sus seis fases, ir adquiriendo comprensión y comunicación mientras pasa de una fase a otra (Carvajal-García y Triviño-Sabando, 2021).

## **Estrategias didácticas para los problemas de comunicación en alumnado con TEA.**

Las estrategias didácticas más utilizadas de acuerdo con la literatura, son las siguientes:

### *Metodología de aprendizaje TEACCH*

La metodología TEACCH, fue desarrollada por Eric Schopler a finales de la década de 1960, y se trata de un método el cual consiste en trabajar las habilidades comunicativas, las habilidades cognitivas, las perceptivas, de imitación y motrices. (Benton y Johnson, 2014).

Metodología TEACCH se traduce como: *“treatment and education of autistic related communication-handicapped children (tratamiento y educación de niños autistas y con problemas de comunicación)”* y es un programa que ayuda a facilitar la comunicación del alumnado con TEA, desarrollando las habilidades comunicativas. (Pasarín-Lavín, T., 2021)

Los objetivos principales de esta metodología son: aumentar la autonomía de los niños, mejorar ciertas habilidades y prevenir problemas de conducta (Howley, 2015).

Dicha metodología se centra en la comprensión del autismo, modificando y estructurando el ambiente para adaptarlo a las principales dificultades que tiene una persona con TEA.

Intenta mejorar algunos problemas como la comunicación, cognición, la percepción, la imitación y las habilidades motoras, basándose en:

- Aprendizaje estructurado.
- Uso de estrategias visuales para orientar al niño y para el aprendizaje del lenguaje y la imitación.
- Aprendizaje de un sistema de comunicación basado en gestos, imágenes, signos o palabras impresas.
- Aprendizaje de habilidades pre académicas.
- Trabajo de los padres como coterapeutas, usando en casa los mismos materiales y técnicas. (Mulas, F., et al., 2010)

Los principales enfoques de esta metodología incluyen: la organización física del ambiente, añadiendo barreras visuales y quitando distracciones; horarios visuales o

paneles de anticipación; sistemas de trabajo que faciliten el trabajo autónomo a través de secuencias de actividades; actividades estructuradas visualmente.

Pero no solo se tiene en cuenta las dificultades de los niños/as TEA, sino que también se centra en sus fortalezas y las potencia proponiendo una estructura de carácter visoespacial (Mesibov y Shea, 2010).

Si analizamos unos estudios realizados por Benton y Johnson, en los que se llevaron a cabo entre 5 y 20 sesiones, de 30 minutos a una intervención intensiva de 7 horas al día, con independencia del contexto de intervención, los resultados evidenciaron que la mayoría de áreas afectadas en los niños con TEA, pueden mejorar mediante intervenciones basadas en la metodología TEACCH. Además, en todos los resultados fueron una reducción en la sintomatología autista y las conductas desadaptativas, entre otras (Benton y Johnson, 2014).

Esta metodología se ha utilizado siempre en el ámbito de la educación especial, destinada exclusivamente al alumnado TEA, pero actualmente se lleva a cabo en entornos inclusivos, donde se benefician tanto los alumnos TEA como los alumnos sin TEA. (Benton y Johnson, 2014).

### *Sistemas aumentativos y alternativos de Comunicación (SAAC)*

“Los sistemas de comunicación pueden ser gestuales (sin apoyo) o gráficos (con apoyo. Cada uno de ellos requiere una serie de habilidades y presenta una serie de características que los harán más accesibles en unos u otros casos” (Alcocer, et al., 2012; p 96).

SAAC hace referencia a los sistemas alternativos o aumentativos de la comunicación, mediante los que se apoyan las dificultades de comunicación que pueden presentar algunas necesidades educativas. (Pasarín-Lavín, T., 2021)

Los Sistemas aumentativos de comunicación, se trata de una herramienta la cual complementan el lenguaje oral cuando este, por sí solo no es suficiente; por otro lado, los sistemas alternativos de comunicación, sustituyen al lenguaje oral. (Abril Abadín, et al., 2012).

Por lo que, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación pueden definirse como “las distintas estrategias o ayudas puestas al servicio de las personas seriamente discapacitadas en el ámbito del lenguaje oral para establecer relaciones comunicativas” (Martín, 2010; p. 1)

Se trata de una herramienta que permite comunicarse de forma diferente a la vía oral.

Dichos sistemas deben ser flexibles y adaptarse a las necesidades de cada persona.

En definitiva, dicho sistema da a las personas que presentan problemas en la comunicación, la capacidad y el poder de participar en la sociedad en igualdad de derechos y oportunidades (Abril Abadín, et al., 2012).

### **Justificación**

Como he dicho anteriormente, aunque dentro de los criterios diagnósticos del TEA no se considere la alteración del lenguaje, un criterio específico del autismo, es común encontrar comorbilidad con los trastornos del lenguaje, por lo que, es importante tener estos contenidos en cuenta a la hora de hablar y trabajar con alumnos/as autistas (Caiña Varona, 2020).

Este trabajo final de máster tiene como objetivo presentar una propuesta de intervención dentro del entorno escolar, sobre diferentes formas de trabajo para abordar la comprensión y la expresión, destinado principalmente al alumnado con trastorno del espectro autista, aunque se podrá generalizar a todo el grupo de alumnos, con o sin autismo, ya que, cualquier niño/a, puede tener dificultades en la comprensión de la lectura y en la expresión.

Una gran cantidad de estudios indican que a menudo la comprensión lectora de las personas con TEA, se ve afectada, lo que nos lleva a concluir la existencia general de un perfil de pobre comprensión lectora en autismo, por lo que es esencial buscar herramientas que ayuden a solventar estas dificultades y centrarnos en la búsqueda de soluciones (Caiña Varona, 2020).

### **Objetivos del TFM**

El objetivo general de este trabajo es:

1. Conocer el origen y el historial evolutivo del Trastorno del Espectro Autista.
2. Introducir la metodología de aprendizaje TEACCH para estudiantes con TEA.

3. Estudiar la relación entre el TEA y la Teoría de la Mente.
4. Conocer las diversas formas de comunicarse que existen dentro de las personas con TEA.
5. Desarrollar una propuesta de intervención en un aula de Educación Especial con actividades lúdicas que fomenten el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión en alumnado TEA.

## Metodología

A continuación, se presenta la metodología para llevar a cabo el programa de intervención, dividiéndola en dos etapas:

Etapa 1. Diagnóstico de necesidades.

Etapa 2. Propuesta de intervención.

### **Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades**

Existe una gran heterogeneidad sintomática cuando hablamos de personas con TEA, donde entre ellas aparece reflejada el lenguaje y la comunicación, ocasionando un espectro de funcionamiento que abarca desde la ausencia de conductas con intencionalidad comunicativa, hasta el empleo de conductas de mayor complejidad funcional y formal (Martos & Ayuda, 2002).

#### *Criterios de inclusión:*

Los alumnos con los que se llevará a cabo la propuesta, tendrán ya un diagnóstico clínico previo, que verifique la presencia de un trastorno del espectro autista. Por lo que debemos estudiar dicho diagnóstico para conocer las características de cada uno de ellos, así como también podremos recurrir a sus profesores para que nos informen sobre el niño dentro del aula, incluso a los padres de los alumnos, en el caso de querer resolver alguna cuestión o ellos mismos quieran añadir información relevante respecto a su hijo/a.

### **Participantes**

Teniendo en cuenta la variabilidad del número de sujetos en otros programas de intervención que se han realizado, la cantidad de participantes puede variar yendo de un grupo más numeroso a un grupo más reducido. Por lo que esta propuesta de intervención está diseñada para un grupo reducido de alumnos (de 4 a 8), de ambos sexos y que tengan alrededor de unos 16 años de edad.

También hay que tener en cuenta, que tengan adquirido un nivel de lenguaje más avanzado, por lo que, los participantes serán seleccionados por la persona que vaya a

llevar a cabo dicha intervención, ya que deberán identificar la capacidad de los miembros para participar en el programa según su nivel de lenguaje y comprensión.

El contexto en el que se llevaría a cabo esta propuesta sería en un aula en la que los alumnos que la compongan tengan TEA, y, si es posible, dentro de un centro de educación especial, ya que la ratio de la clase será menor.

Pero, como he dicho anteriormente, estas variables pueden variar, ya que la propuesta también podría aplicarse en un centro ordinario con una mayor cantidad de alumnos en el aula, o en aulas donde los alumnos tengan otros tipos de necesidades educativas, por lo que, el entorno, es una variable extraña que no está evaluada en nuestro programa.

Por último, cabe destacar que, para llevar a cabo el programa, se debe pedir permiso al comité de ética ya que son los máximos responsables de los procesos de gestión de ética dentro de una institución; y, por supuesto, se debe pedir permiso a los padres, ya que son ellos los que deben autorizar que su hijo vaya a ser partícipe de dicho programa al tratarse de alumnos menores de edad.

## **Procedimiento**

En primer lugar, antes de dar a conocer la propuesta de intervención, comenzaré por tener una toma de contacto con el grupo con el que se va a llevar a cabo. Iré a conocerlos una o dos semanas antes de empezar con el programa, estaré en su aula de referencia junto a su tutor/a.

En segundo lugar, me reuniré con los padres de los alumnos elegidos, para informarles del programa, en que va a consistir y cómo se llevará a cabo, resolviendo las diferentes dudas que les puedan surgir, y, después, firmarán un consentimiento indicando que están de acuerdo en que su hijo/a, sea partícipe de dicho programa.

Como he dicho anteriormente, todos los datos de dicho programa, se recogerán mediante la técnica de observación recogidas en fichas de seguimiento y junto a un diario de campo.

Para diseñar la propuesta de intervención, confeccioné una serie de actividades destinadas a trabajar la comprensión al mismo tiempo que la expresión, de diversas formas, con el objetivo de mejorar ambas habilidades.

Me he centrado en el ámbito donde tienen más dificultades, como, simular situaciones del día a día, imaginarse situaciones no reales, inventar frases o palabras, hacer mímica, entre otros factores.

La propuesta de intervención está pensada para llevarse a cabo durante todo un mes, ya que este periodo de tiempo será suficiente para familiarizarse con las actividades y poder alcanzar los objetivos propuestos.

Se realizará una actividad cada día de la semana, y cada semana, se harán modificaciones de las actividades, por ejemplo, si se trata de un pasa palabra, cambiar las palabras, y así con el resto de las actividades.

Se le dedicará el tiempo que sea necesario para completar cada actividad y después, se dejará un tiempo para reflexionar todos juntos sobre la actividad que hayamos realizado, preguntando si les ha gustado, qué es lo que más les ha gustado, los que menos y si harían algún tipo de modificación.

Para evaluar el programa, se analizarán los avances obtenidos, partiendo de la información recogida por parte de profesores, padres y de los informes clínicos, realizando el seguimiento a través de unas fichas, por lo que podremos observar si hemos conseguido los objetivos propuestos al finalizar cada una de las actividades.

Pero a parte de la evaluación del programa, se realizará una autoevaluación de la intervención (ver en anexo II), teniendo en cuenta si los objetivos propuestos han sido los adecuados, así como también las técnicas empleadas, las actividades, el tiempo y los recursos.

Así como también para verificar si he llevado a cabo dicho programa de manera fructífera, si se han obtenido los resultados esperados y si el aprendizaje de los alumnos ha sido satisfactorio; así como también analizaré la capacidad de motivación frente a los alumnos al realizar las actividades, el dominio de los conceptos y las actividades propuestas y mi implicación en dicho programa.

### **Técnicas de recogida de información para la evaluación de resultados del programa**

La técnica de recogida de información que se utilizará para llevar a cabo esta propuesta será la observación directa y participante.

Dicha observación puede ser de tipo científico y no científico. Observar de manera científica significa observar con un objetivo concreto, es decir, cuando el investigador sabe lo que desea observar y para qué quiere observarlo. Observar de manera no científica, significa observar sin un objetivo concreto. De forma general, la observación que realiza un profesor dentro del aula suele ser directa y participante, ya que se involucra en la tarea a investigar. (Quintana, 2008)

Dentro de la observación, se analizará, la velocidad de pensamiento y la capacidad de improvisación, entre muchos otros factores.

En cuanto a la estructura de la observación, será un trabajo estructurado, en el que se utilizará una ficha de seguimiento (ver en Anexo III), para acompañar a cada actividad, y un diario donde se irán anotando todas las cuestiones, informaciones y datos relevantes de la investigación.

El diario es un recurso el cual se utiliza para recoger las incidencias que puedan aparecer durante el proceso en el que se lleve a cabo la intervención (sentimientos, emociones, participación, tanto de los alumnos como del docente, reflexiones, preocupaciones, frustraciones, dificultades en el alcance de los objetivos), por lo que nos servirá como un buen instrumento de reflexión y auto información para futuras intervenciones. (Quintana, 2008).

La técnica de observación, permite crear una relación definida entre el investigador y los factores sociales evaluados.

La observación de los hechos, generalmente depende de la postura que adopta el investigador o suponen habitualmente la toma de decisiones deliberadas del investigador que centre la atención a uno o varios aspectos significativos de lo que se estudia en una situación concreta representada en espacio y tiempo determinados.

Con base a lo anterior, la observación, se puede clasificar dentro de las siguientes modalidades: observación de laboratorio; observación no participante; observación participante; observación no estructurada; y, observación estructurada.

Las variables que se observarán en dicha propuesta serán: la expresión y la comprensión.

Y, para finalizar, la persona encargada de llevar a cabo la propuesta, realizará una autoevaluación de dicha intervención (ver en anexo IV).

### *Análisis de datos*

Los datos de la propuesta se analizarán mediante un análisis cualitativo, ya que se trata de un proceso por el que se manipula y organiza la información recogida por los investigadores para poder establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Sabiote et al., 2015).

En la investigación cualitativa, da lo mismo que se apliquen primero los instrumentos y después se lleve a cabo el análisis, porque según se vayan aplicando

los instrumentos, se pueden ir cogiendo apuntes y realizando la observación de todo lo que está pasando con el sujeto de estudio, lo cual ya es un análisis (Urbano, 2016).

## **Propuesta de intervención**

### **Objetivos de la intervención**

#### *Objetivos generales*

Los objetivos generales de la propuesta de intervención presentada son:

1. Mejorar la comprensión y la expresión del alumnado con TEA.
2. Dar herramientas al alumnado para ayudarles a facilitar su comprensión.
3. Mejorar sus habilidades sociales.
4. Ser capaces de imaginar situaciones no reales y verbalizarlas.
5. Trabajar la expresión oral mediante actividades lúdicas,
6. Ofrecer nuevas herramientas para mejorar la comprensión y la expresión del alumnado con TEA.
7. Trabajar de manera exhaustiva la comprensión y la expresión.

#### *Objetivos específicos*

Como objetivos específicos planteados tenemos:

1. Trabajar la habilidad para asociar las palabras con sus significados.
2. Mejorar el autoconocimiento y la autonomía personal a través de la expresión.
3. Fomentar la imaginación y la creación de situaciones no reales.
4. Estimular la comprensión y la expresión con instrucciones cortas y claras.
5. Ser capaz de comprender significados y expresarlos de forma clara.

### **Acciones y actuaciones a desarrollar**

En primer lugar, me presentaré a los alumnos ya que no me conocen y no les resulta familiar, e intentaré entablar un poco de conversación, lanzando algunas preguntas y realizando algún que otro juego para poder conocerlos y que al mismo tiempo ellos tomen confianza conmigo.

A continuación, les explicaré las actividades que vamos a realizar y en qué va a consistir cada una de ellas.

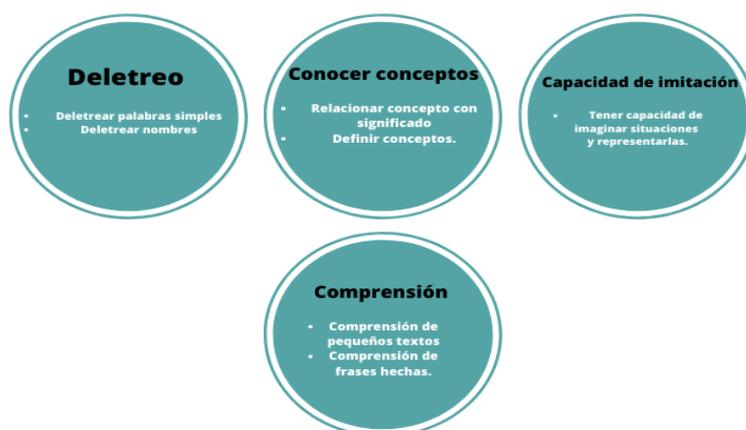
Preguntaré si hay dudas, o si a alguien no le parece bien.

Antes de comenzar con el programa, se llevará a cabo una evaluación inicial de este, en la cual se habrá recogido una muestra de la expresión y comprensión, tanto oral como escrita, que muestra el alumno/a, y a partir de ahí se llevará a cabo su seguimiento.

En dicha evaluación inicial, se llevarán a cabo actividades como:

- Deletreo de palabras sencillas.
- Relacionar conceptos con sus significados.
- Capacidad de imitación.
- Comprensión de pequeños textos.

*Ilustración 1. Actividades de la evaluación inicial.*



*Fuente:* Creación propia.

## **Sesiones y contenido del programa**

Las sesiones que se van a desarrollar están completamente ligadas a cada uno de los objetivos específicos que se nombran anteriormente.

Se explica con más detalle a continuación, en la tabla donde se desarrollan las actividades de la propuesta de intervención:

### *Sesión 1*

En la Tabla 6, podemos ver la estructura de la primera sesión con el grupo, con el objetivo de trabajar la habilidad para asociar las palabras con sus significados.

Materiales: cartón, letras plastificadas, cúter y pegamento “blu tack”, para la confección del rosco (ver en anexo III).

**Tabla 6**

*Desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención 1*

Actividad	Explicación	VARIABLES CON LA ACTIVIDAD	EVALUACIÓN (CÓMO Y CUANDO)
SESIÓN 1. ROSCO DE PASAPALABR A	Hay que pensar una serie de palabras acorde a cada letra del abecedario y un significado de fácil comprensión, y tendrán que ir saliendo de uno en uno al rosco y adivinar la palabra que les tocará escuchando solo el significado	Seguir la misma estructura, pero una vez que adivinen la palabra, tendrán que inventar una frase con esa palabra.	Para la evaluación de esta actividad se llevará a cabo una observación de todo el proceso, el tiempo empleado en pensar la palabra, el tiempo empleado en la comprensión del significado expuesto, si se ha tenido que repetir varias veces o si hay que repetirlo más despacio.

### *Sesión 2*

En la Tabla 7, podemos ver la estructura de la segunda sesión grupal, que tiene como objetivo, mejorar el autoconocimiento y la autonomía personal a través de la expresión.

Materiales: se diseñó un tablero interactivo (ver en anexo IV).

**Tabla 7**

*Desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención 2*

ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN	VARIABLES CON LA ACTIVIDAD	EVALUACIÓN (CÓMO Y CUANDO)
<p>SESIÓN 2.</p> <p>TABLERO DE LAS EMOCIONES</p>	<p>La actividad se llevará a cabo en un tablero que se ha diseñado, donde cada uno tenía su ficha y deben tirar el dado para avanzar casillas.</p> <p>Según el número que les salga, se moverán esas casillas y tienen que leer la frase que hay escrita.</p> <p>Una vez la lea, tienen que responder, imaginándose la situación que se plantea.</p>	<p>Tener que simular y escenificar todas las situaciones que se proponen en el tablero.</p>	<p>La evaluación de esta actividad se realizará también mediante una observación directa, observando así, el tiempo de procesamiento de la información al leer el enunciado; el tiempo que el alumno emplea en imaginarse esa situación y dar respuesta; si presenta dificultades para dar respuesta, etc.</p>

### *Sesión 3*

En la Tabla 8, podemos ver la estructura de la tercera sesión grupal que tiene como objetivo fomentar la imaginación y la creación de situaciones no reales.

Materiales: no se precisa de la preparación de ningún material previo.

**Tabla 8***Desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención 3*

ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN	VARIABLES CON LA ACTIVIDAD	EVALUACIÓN (CÓMO Y CUANDO)
SESIÓN 3. TALLER DE MIMO	La actividad consiste en hacer una especie de teatro de mimo, donde se les propone un tema y ellos tendrán que idear las situaciones que puedan darse.	Nombrar a uno de ellos director y que tenga que dirigir el teatro y dar las instrucciones a sus compañeros.	El taller de mimo se evaluará, como las actividades anteriores, por una observación, observando aquí la flexibilidad de sus mentes para imaginarse ciertas situaciones y ser capaces de representarlas, la facilidad para hacer representaciones espontáneas y la capacidad de improvisación; también se observará el trabajo cooperativo, si son capaces de ponerse de acuerdo, etc.

#### *Sesión 4*

En la Tabla 9, podemos ver la estructura de la tercera sesión grupal, que tiene como objetivo estimular la comprensión y la expresión con instrucciones cortas y claras.

Materiales: no se precisa de la preparación de ningún material previo.

**Tabla 9***Desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención 4*

ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN	VARIABLES CON LA ACTIVIDAD	EVALUACIÓN (CÓMO Y CUANDO)
SESIÓN 4. INVENTAMOS FRASES	Se les propondrá una letra del abecedario y cada uno tiene que pensar una palabra diferente e inventar una frase con la palabra que ha pensado.	Darles unas pautas, por ejemplo: inventar una frase que lleve las palabras verano, montaña y lluvia.	Se evalúa mediante la observación.  Observando el tiempo empleado en asociar la letra a una palabra y el tiempo de creación de una frase con dicha palabra.

### *Sesión 5*

La última sesión sería la sesión 5, como se presenta en la Tabla 10, con el objetivo de trabajar la capacidad de los alumnos para comprender los significados y expresarlos de forma clara y concisa.

Materiales: utilizaremos el rosco del pasa-palabra que hemos utilizado para la sesión 1.

**Tabla 10***Desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención 5*

ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN	VARIABLES CON LA ACTIVIDAD	EVALUACIÓN (CÓMO Y CUANDO)
SESIÓN 5. PASAPALABRA AL REVÉS	Esta actividad es una variable del pasa-palabra que hemos explicado anteriormente.  Se llevará a cabo con el mismo rosco de pasa-palabra, pero se hará de forma inversa. Irán saliendo de uno en uno al rosco y según la letra que les toque, deben pensar una palabra con esa letra y definirla.	Que sean ellos mismos los que se inventen el significado de una palabra que empieza por la letra correspondiente y que sean sus compañeros quienes deben adivinarla.	Se evaluará por medio de la observación, viendo el tiempo que emplean en pensar la palabra y la forma de expresar su significado.

*Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención*

Únicamente voy a ser yo el investigador principal, la persona que aplicará la intervención, que se definirá más adelante.

Al llevar a cabo el programa, los alumnos contarán con la presencia de su tutor de referencia junto con la figura del investigador.

## **Cronograma**

En la mayoría de estudios en los que se especifica el número de sesiones que se van a realizar, estas suelen ser alrededor de entre 5 y 20 sesiones, y su duración puede variar, yendo desde 30 minutos a una intervención intensiva de siete horas al día. (Sanz-Cervera, et. Al., 2018)

En este caso, se realizarán 20 sesiones, una cada día de la semana del mes de octubre, y la duración variará según del alumnado, se empleará el tiempo que se crea oportuno, siendo 1 hora como máximo, el tiempo que se le dedique.

El programa se llevará a cabo en el mes de octubre, ya que en septiembre los alumnos vuelven al colegio después del verano y hay tiempo para Volver a tomar contacto, crear vínculos y conocer más o menos el nivel, en este caso, referente a la expresión y comprensión.

Tendrá lugar a lo largo de todo el mes, donde los lunes se llevará a cabo la sesión 1: el rosco de pasa palabra; los martes se realizará la sesión 2: el tablero de las emociones; los miércoles se hará un taller de mimo; los jueves, la sesión 4: imitamos frases; y, los viernes, la sesión 5: el pasa palabra al revés.

En lugar de realizar la misma actividad todos los días que toque una sesión, se podrán incluir variaciones como las que se explicaron anteriormente en el cuadro de las actividades.

A continuación, en la tabla 6, se muestran las fechas en las que tendrá lugar el programa de intervención.

## Ilustración 2

*Cronograma de la puesta en marcha del programa de intervención*

---

OCTUBRE 2024

---

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5

## **Resultados esperados**

Los resultados esperados de este programa son bastante favorables, espero que se consigan los objetivos propuestos y que los alumnos aprendan de la manera más satisfactoria posible, así como también se encuentren motivados con las actividades propuestas y sean de su interés.

Se va a tratar de un único grupo en el que simplemente se observará la evolución de los mismos, analizando sus habilidades antes de comenzar con el programa, durante y tras finalizarlo.

En este caso el tutor que estará con nosotros en el aula, actuará de profesor de apoyo, mientras que la tarea principal la tendrá la persona encargada de llevar a cabo el programa, yo en este caso.

“En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el niño es el sujeto y el constructor del proceso. Todo aprendizaje debe basarse en una buena relación entre los elementos que participan en el proceso, es decir, el niño, el profesor, los compañeros de clase: diálogo, colaboración, participación, trabajos y juegos en conjunto o en grupos, garantizando en respeto mutuo.” (De Souza, J.R., & Martins, M.D.F.A., 2023)

## Conclusiones

La gran mayoría de personas con TEA tienen graves problemas en cuanto a la comunicación, ya sean de expresión o comprensión, pero esto no implica que con un trabajo continuo y un gran esfuerzo puedan llegar a adquirir un buen nivel de comunicación.

De hecho, la gran mayoría de las personas con TEA que tienen problemas en la comunicación, están ansiosos por aprender y ser capaces de aplicar esos conocimientos.

Pero somos nosotros también, como maestros, los que tenemos que estar motivados para ayudar a esos alumnos a extraer el máximo potencial de sus capacidades, motivándolo a que siga aprendiendo y desarrollando sus destrezas, recompensando de manera positiva los pequeños logros que se vayan obteniendo.

Los objetivos perseguidos en dicho trabajo se basan en conocer y entender de manera profunda a las personas con trastorno del espectro autista, buscando así metodologías que les ayuden en su aprendizaje y se lo faciliten, conocer que teorías pueden estar relacionadas con el autismo para así tener una visión más amplia de este, con el fin de crear una propuesta de intervención lo más específica y adecuada posible para solventar, en este caso, los problemas de comprensión y expresión que puedan darse en niños con autismo.

En cuanto a la propuesta de intervención desarrollada, se propusieron unos objetivos generales, enfocados en mejorar las dos variables que se quieren estudiar en este trabajo, la comprensión y la expresión, así como también facilitar herramientas al alumnado que a su vez les ayuden mejorar sus habilidades sociales y a desarrollar su flexibilidad a la hora de imaginarse situaciones no reales; y, a su vez, se plantearon unos objetivos específicos vinculados a cada una de las actividades que se desarrollan en la propuesta, enfocándonos en un único objetivo en cada una de las sesiones llevadas a cabo.

“Me desanima mucho ver que la gente no entiende lo hambrientos de conocimientos que estamos realmente los autistas. Quiero crecer aprendiendo un millón de cosas nuevas. Debe de haber muchísimos otros autistas con este mismo deseo, con esta misma actitud, pero nuestro problema es que no somos capaces de estudiar por nuestra cuenta. Para poder estudiar como las otras personas necesitamos más tiempo y diferentes estrategias y enfoques. Tienen que entender nuestra voluntad

de aprender, aunque desde fuera no parezca que estemos muy interesados. Pero lo estamos. Nosotros también queremos crecer.” (Higashida, N., 2007)

### **Aportaciones**

El programa de intervención desarrollado puede ser beneficioso para la población con TEA ya que se trabaja la comprensión y la expresión desde una actividades lúdicas donde al mismo tiempo que juegan y se divierten con sus compañeros, también aprenden, y no sólo en los ámbitos de la expresión y la comprensión propia y hacia los demás, sino que las actividades también están enfocadas a mejorar su interacción social, ya que muchas de ellas se realizan a nivel grupal o de manera cooperativa, teniendo así que interaccionar con sus iguales e intercambiar ideas.

Las actividades que se proponen, son actividades de sencilla ejecución, las cuales no supondrán grandes esfuerzos para el alumnado que las realice.

### **Limitaciones, propuestas de mejora y fortalezas**

Algunas limitaciones que he encontrado a la hora de desarrollar esta propuesta de intervención ha sido la amplia sintomatología de los alumnos TEA en cuanto a la expresión y la comprensión, ya que en cada uno de ellos existe una gran variabilidad y no todos tienen las mismas dificultades, por lo que proponer unas actividades que se adecúen a las necesidades globales del alumnado puede ser una tarea algo compleja.

En cuanto a los puntos fuertes, siguiendo por esta misma línea, las actividades desarrolladas son muy completas y globales, ya que también se pueden incluir modificaciones de las mismas sin ningún tipo de trabajo extra, haciéndolas así más aptas para el nivel de nuestro alumnado.

### **Líneas futuras**

En un futuro, podrían modificarse las actividades de dicha propuesta con el fin de especializarse más en un problema concreto, en lugar de centrarse en la expresión y comprensión a rasgos generales, es decir, podríamos centrarnos en un problema de comprensión o expresión concreto y llevar a cabo la propuesta con un grupo de alumnos más específicos.

## Referencias

- Abril Abadín, D., Delgado Santos, C. I., & Vigara Cerrato, Á. (2012). *Comunicación aumentativa y alternativa*. Guía de referencia.
- Alcocer Costa, N., Cid Campos, P., & Rodríguez Pedrejón, L. (2012). *Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en las personas con discapacidad*.
- Almeida, M. A., Machado, M. H. y Cusin, D. A. (2005). Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17(2), 233–240. <https://doi.org/10.1590/s0104-56872005000200012>
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5ª. Ed., DSM-V-TM. Washington: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders* (4th ed., text revisión), DSM -IV-TR. Washington: Author [trad. Cast. (2002), *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, 4ª. Ed., texto revisado. Barcelona: Masson]].
- Baron-Cohen S. Theory of mind and autism. A fifteen year review. In Baron-Cohen S, Tlaer-Flusberg H, Cohen DJ, eds. *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. 2 ed. New York: Oxford University Press; 2000.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith U (1985): *Does the autistic child have a theory of mind?* *Cognition*, 21,37-46
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Robinson, J., Woodbury-Smith, M.R. *The Adults Asperger Assesment (AAA): A Diagnostic Method*. *Journal of Austim and Developmental Disorders* 2005; 35(6):807-819.
- Benton, L., y Johnson, H. (2014). Structured approaches to participatory design for children: can targeting the needs of children with autism provide benefits for a broader child population? *Instructional Science*, 42(1), 47-65.
- Bernardo, T. y Martín, C. (2002). El niño y la niña autistas. En R. Bautista (coord.), *Necesidades Educativas Especiales*, 3ª. Ed. Málaga: Aljibe.
- Britton, L. (2001). *Jugar y Aprender - El Metodo Montessori*. Paidós.

- Brown, H. M., Oram-Cardy, J., y Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 932–955. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1638-1>
- Caiña Varona, B. (2020). *La comprensión lectora en alumnos con TEA*.
- Carvajal-García, M. H., & Triviño-Sabando, J. R. (2021). *Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS): Alternativa en la comunicación de niños con autismo*. *Polo del conocimiento*, 6(5), 87-99.
- Confederación Autismo España (2020). *Las dificultades lectoras en el trastorno del espectro del autismo: la importancia de la figura del logopeda*. Madrid.
- Robins, D., Fein, D., y Barton, M. (2009). *Cuestionario M-CHAT Revisado de Detección del Autismo en Niños Pequeños con Entrevista de Seguimiento (M-CHAT-R/F)*.
- De Souza, J. R., & Martins, M. D. F. A. (2023). El papel del profesor de apoyo en la promoción de la inclusión escolar de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 16(8), 8629-8646.
- Echeverry, I. G. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 113-124.
- Fiuza Asorey, M. J. y Fernández, M. P. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Pirámide.
- Frith, U. (1991). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.
- García-de-la-Torre, M. P. (2002). *Trastornos de la comunicación en el autismo*.
- Gómez, I. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8 (15), 113-123.
- Higashida, N., (2007). *La razón por la que salto*. Rocabolsillo.
- Howley, M. (2015). Outcomes of structured teaching for children on the autism spectrum: does the research evidence neglect the bigger picture? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 106-119

- Howlin, P. (2008). *¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una «teoría de la mente»?* Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020.
- Martín, E. M. (2010). *Los sistemas alternativos y aumentativos*. Pedagogía Magna.
- Martos-Pérez, J. (2005). Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica.
- Martos, J., & Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de neurología*, 34(1), 58-63.
- Mesibov, G. B., y Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570-579.
- Millán López, D. (2021). *Guía Autista. Consejos para sobrevivir en el loco mundo de los neurotípicos*. Lulu.
- Montessori, M. (1971). *La mente absorbente del niño*. Barcelona: Araluce.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., & Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*.
- Murillo, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). En M. A. Martínez Martín y J. L. Cuesta Gómez, *Todo sobre el autismo*. Tarragona: Altaria.
- Organización Mundial de la Salud (O.M.S.: CIE-10.), Ginebra, 1992.
- Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) 2014.
- Pasarín-Lavín, T. (2021). *Atención a la diversidad. Claves para una inclusión real en el aula ordinaria*. Eva Rami.
- Poussin, C. (2017). *Montessori explicado a los padres*. Plataforma.
- Quintana, E. G. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como*

- lengua Extranjera (ASELE). Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones.
- Rivero Contreras, M. y Saldaña, D. (21 de abril de 2021). Comprensión lectora en autismo: revisión de las intervenciones y sus niveles de evidencia. *Psychology, Society & Education*: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ComprensionLectoraEnAutismo-7952843%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ComprensionLectoraEnAutismo-7952843%20(4).pdf)
- Riviére, A. (1999). El desarrollo y la Educación del niño autista. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Psicología.
- Robins, D. L.; Fein, D.; Barton, M. L.; Green, J. A.: *The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An Initial Study Investigating the Early Detection of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2001; 31(2):131–144
- Sabiote, R. (2015). Teoría Y Práctica Del Análisis De Datos Cualitativos: Proceso General y Criterios De Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. 15 (2), 133-154.
- Sánchez-López, P. (1999). El autismo. En M. A. Lou Royo y N. López Urquizar (coord.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, 2º. Ed. Madrid: Pirámide.
- Sánchez Soriano, M. I. (2019). Método Teacch y Montessori para alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del psicólogo*, 39(1), 40-50.
- Scott, F. J.; Baron-Cohen, S.; Bolton, P.; Brayne, C.: *The CAST (Childhood Asperger Syndrome Test): Preliminary Development of a UK Screen for Mainstream Primary-School-Age Children*. *Autism* 2002; 6(1):9–31
- Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). *¿Qué es la teoría de la mente?* *Revista de neurología*, 44(8), 479-489.
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126.

Uribe Ortiz, D. S., Gómez Botero, M., y Aragón Tobón, O.E. (2010). Teoría de la Mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto.

Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas, 163-185

## Anexos

### Anexo I.

**Tabla 3**

#### *Lista de Verificación para el Autismo en niños pequeños*

- |   |    |    |
|---|----|----|
| 1. ¿Le gusta que le balanceen, o que el adulto le haga el “caballito” sentándole en sus rodillas, etc.?   | Si | No |
| 2. ¿Muestra interés por otros niños o niñas?  | Si | No |
| 3. ¿Le gusta subirse a sitios como, por ejemplo, sillones, escalones, juegos del parque...?   | Si | No |
| 4. ¿Le gusta que el adulto juegue con él o ella al “cucú-tras” (taparse los ojos y luego descubrirlos; jugar a esconderse y aparecer de repente)?   | Si | No |
| 5. ¿Alguna vez hace juegos imaginativos, por ejemplo, haciendo como si hablara por teléfono, como si estuviera dando de comer a una muñeca, como si estuviera conduciendo un coche o cosas así? | Si | No |
| 6. ¿Suele señalar con el dedo para pedir algo?  | Si | No |
| 7. ¿Suele señalar con el dedo para indicar que algo le llama la atención?   | Si | No |
| 8. ¿Puede jugar adecuadamente con piezas o juguetes pequeños (por ejemplo, cochecitos, muñequitos o bloques de construcción) sin únicamente chuparlos, agitarlos o tirarlos?                    | Si | No |
| 9. ¿Suele traerle objetos para enseñárselos?  | Si | No |
| 10. ¿Suele mirarle a los ojos durante unos segundos?  | Si | No |
| 11. ¿Le parece demasiado sensible a ruidos poco intensos? (por ejemplo, reacciona tapándose los oídos, etc.)  | Si | No |
| 12. ¿Sonríe al verle a usted o cuando usted le sonríe?  | Si | No |
| 13. ¿Puede imitar o repetir gestos o acciones que usted hace? (por ejemplo, si usted hace una mueca, él o ella también la hace)   | Si | No |
| 14. ¿Responde cuando se le llama por su nombre?   | Si | No |
| 15. Si usted señala con el dedo un juguete al otro lado de la habitación... ¿Dirige su hijo o hija la mirada hacia ese juguete?   | Si | No |
| 16. ¿Ha aprendido ya a andar?   | Si | No |

17. Si usted está mirando algo atentamente, ¿su hijo o hija se pone también a mirarlo?	Si	No
18. ¿Hace su hijo o hija movimientos raros con los dedos, por ejemplo, acercándose a los ojos?	Si	No
19. ¿Intenta que usted preste atención a las actividades que él o ella está haciendo?	Si	No
20. ¿Alguna vez ha pensado que su hijo o hija podría tener sordera?	Si	No
21. ¿Entiende su hijo o hija lo que la gente dice?	Si	No
22. ¿Se queda a veces mirando al vacío o va de un lado al otro sin propósito?	Si	No
23. Si su hijo o hija tiene que enfrentarse a una situación desconocida, ¿le mira primero a usted a la cara para saber cómo reaccionar?	Si	No

## Anexo II

### Tabla 4

#### *Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST)*

1. ¿Le resulta fácil participar en los juegos con otros niños?	<b>Si</b>	<b>No</b>
2. ¿Se acerca de una forma espontánea a usted para conversar?	Si	No
3. ¿Comenzó el niño a hablar antes de cumplir los dos años?	Si	No
4. ¿Le gustan los deportes?	Si	No
5. ¿Da el niño importancia al hecho de llevarse bien con otros niños de la misma edad y parecer como ellos?	Si	No
6. ¿Se da cuenta de detalles inusuales que otros niños no observan?	Si	No
7. ¿Tiende a entender las cosas que se dicen literalmente?	Si	No
8. ¿A la edad de tres años, pasaba mucho tiempo jugando imaginativamente juegos de ficción? Por ejemplo, imaginando que era un superhéroe, u organizando una merienda para sus muñecos de peluche.	Si	No

- |  |    |    |
|--|----|----|
| 9. ¿Le gusta hacer las cosas de manera repetida y de la misma forma todo el tiempo?                  | Si | No |
| 10. ¿Le resulta fácil interactuar con otros niños?   | Si | No |
| 11. ¿Es capaz de mantener una conversación recíproca?  | Si | No |
| 12. ¿Lee de una forma apropiada para su edad?  | Si | No |
| 13. ¿Tiene los mismos intereses en general que los otros niños de su misma edad?                     | Si | No |
| 14. ¿Tiene algún interés que le mantenga ocupado durante tanto tiempo que el niño no hace otra cosa? | Si | No |
| 15. ¿Tiene amigos y no sólo “conocidos”?   | Si | No |
| 16. ¿Le trae a menudo cosas en las que está interesado con la intención de mostrárselas?             | Si | No |
| 17. ¿Le gusta bromear?   | Si | No |
| 18. ¿Tiene alguna dificultad para entender las reglas del comportamiento educado?                    | Si | No |
| 19. ¿Parece tener una memoria excepcional para los detalles?   | Si | No |
| 20. ¿Es la voz del niño peculiar (demasiado adulta, aplanada y muy monótona)?                        | Si | No |
| 21. ¿Es la gente importante para él?   | Si | No |
| 22. ¿Puede vestirse solo?  | Si | No |
| 23. ¿Muestra una buena capacidad para esperar turnos en una conversación?                            | Si | No |
| 24. ¿Juega el niño de forma imaginativa con otros niños y participa en juegos sociales de roles?     | Si | No |
| 25. ¿Hace a menudo comentarios que son impertinentes, indiscretos o socialmente inapropiados?        | Si | No |
| 26. ¿Puede contar hasta cincuenta sin saltarse un número?  | Si | No |
| 27. ¿Mantiene un contacto visual normal?   | Si | No |
| 28. ¿Muestra algún movimiento repetitivo e inusual?  | Si | No |
| 29. ¿Es su conducta social muy unilateral y siempre acorde a sus propias reglas y condiciones?       | Si | No |
| 30. ¿Utiliza algunas veces los pronombres “tú” y “él/ella” en lugar de “yo”?                         | Si | No |

31. ¿Prefiere las actividades imaginativas, como los juegos de ficción y los cuentos, en lugar de números o listas de información? Si No
32. ¿En una conversación, confunde algunas veces al interlocutor por no haber explicado el asunto del que está hablando? Si No
33. ¿Puede montar en bicicleta (aunque sea con ruedas estabilizadoras)? Si No
34. ¿Intenta imponer sus rutinas sobre sí mismo o sobre los demás de tal forma que causa problemas? Si No
35. ¿Le importa al niño la opinión que el resto del grupo tenga de él? Si No
36. ¿Dirige a menudo la conversación hacia sus temas de interés en lugar de continuar con lo que la otra persona desea hablar? Si No
37. ¿Utiliza frases inusuales o extrañas? Si No

### Anexo III

#### *Tabla de seguimiento de cada una de las sesiones de la propuesta de intervención*

Nombre del alumno		Edad		
Marcar con una X:				
Sesión 1	Si	No	A veces	Observaciones
Asocia palabra-significado				
Comprende las definiciones				
Rápido procesamiento de la información				
Habilidad de improvisación				
Buena habilidad de expresión				

Capacidad de hablar en público

Motivación por la actividad

Se ha conseguido el objetivo  
propuesto

*Fuente: Creación propia.*

---

Nombre del alumno	Edad		
-------------------	------	--	--

---

Marcar con una X:

---

Sesión 2	Si	No	A veces	Observaciones
Entiende las reglas del juego sin dificultad				
Respeto los turnos de juego				
Asocia de forma correcta el dado con las cantidades				
Buena expresión en público				
Habilidad para procesar la información				
Da respuestas rápidas				
Motivación por la actividad				
Se ha conseguido el objetivo propuesto				

*Fuente: Creación propia.*

Nombre del alumno	Edad
-------------------	------

Marcar con una X:

Sesión 3	Si	No	A veces	Observaciones
Capacidad de imaginación y creación de situaciones no reales				
Capacidad de imitación				
Habilidad de improvisación				
Capacidad de seguir el rol asignado				
Buena comprensión de las situaciones				
Buena capacidad de expresión				
Motivación por la actividad				
Se ha conseguido el objetivo propuesto				

*Fuente: Creación propia.*

Nombre del alumno	Edad
-------------------	------

Marcar con una X:

Sesión 4	Si	No	A veces	Observaciones
----------	----	----	---------	---------------

Capacidad de entender y comprender las instrucciones

Asocia las letras con las palabras

Capacidad de invención o imaginación

Buena expresión

Coherencia en las frases

Habilidad de procesamiento

Motivación por la actividad

Se ha conseguido el objetivo propuesto

*Fuente: Creación propia.*

Nombre del alumno	Edad
-------------------	------

Marcar con una X:

Sesión 5	Si	No	A veces	Observaciones
----------	----	----	---------	---------------

Expresión clara y concisa

Comprende significados

- Asocia letra con palabra
- Asocia palabra con significado
- Capacidad de improvisación
- Motivación por la actividad
- Se ha conseguido el objetivo propuesto

*Fuente: Creación propia.*

*Anexo IV.*

---

Autoevaluación de la intervención

---

	Si	No	Regular	Observaciones
Se han obtenido los resultados esperados				
Se ha conseguido un aprendizaje por parte de los alumnos				
Las actividades les han motivado				
Han dominado las actividades				
He tenido una buena implicación con los alumnos				
Se han conseguido los objetivos propuestos en cada una de las actividades				

Se han diseñado actividades acordes al nivel de los alumnos

Los alumnos se han implicado en las actividades

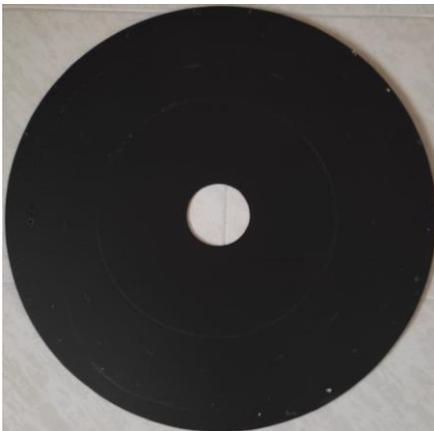
Estoy satisfecha con el programa

Propuestas de mejora

*Fuente: Creación propia.*

*Anexo III.*

Materiales necesarios para confeccionar el rosco de la sesión 1:





*Anexo IV.*

Tablero interactivo para realizar la sesión 2:

<https://view.genial.ly/646e6c13e08355001718c782/presentation-sentimientos-y-expresiones>