



Trabajo Fin de Grado

Título:

Propuesta de intervención para el desarrollo de habilidades comunicativas a través del juego y apoyos visuales en un niño TEA nivel 1

Intervention proposal for the development of communication skills through play and visual aids in a child with ASD level 1

Autora:

Julia Peña Esteve

Directora:

María Ángeles Bravo Álvarez

En el presente Trabajo de Fin de Grado todo lo referido a género masculino y femenino se plasmará en el primer género para evitar repeticiones.

ÍNDICE

RESUMEN	1
1. Introducción.....	3
2. Justificación.....	4
3. Objetivos del TFG.....	6
4. BLOQUE I. Marco teórico	6
Conceptualización del TEA y TEA nivel 1 según el DSM-5.....	6
TEA nivel 1. Descripción del nivel de funcionamiento cognitivo y estilo de aprendizaje.....	7
Características del lenguaje en TEA nivel 1.....	10
Teorías explicativas del déficit en habilidades lingüísticas	12
La pragmática	14
Dificultades pragmáticas en TEA nivel 1.	15
Sistemas alternativos y aumentativos con TEA.....	19
Características de TEA nivel 1 en Educación Infantil	20
4.4.1.....Factores que intervienen en el aprendizaje en alumnos con TEA nivel 1.	20
Familia y TEA	21
5. BLOQUE II: Propuesta de intervención	24
Objetivos	24
Descripción del alumno	25
Metodología.....	27
Procedimiento.....	27
Temporalización	28
Actividades	28
Evaluación.....	38
6. Conclusiones y valoración personal.....	42
7. Referencias	44
8. Anexos	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Test de Sally y Anne	13
Figura 2 Niveles pragmáticos del lenguaje.....	15

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Dificultades pragmáticas en Tea nivel 1	16
Tabla 2 Actividad 1 Actividad tipo “Iniciar conversaciones”	28
Tabla 3 Actividad 2. Actividad tipo “Mantener conversaciones”	30
Tabla 4 Actividad 3. Actividad tipo “Finalizar conversaciones”	32
Tabla 5 Actividad 4. Actividad tipo “Turnos conversacionales”	33
Tabla 6 Actividad 5. Actividad tipo “Evitar laconismo”	35
Tabla 7 Actividad 6. Actividad tipo “Evitar verborrea”	36
Tabla 8 Rúbrica 1	39
Tabla 9 Rúbrica 2	40
Tabla 10 Rúbrica 3	41

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Test de Figuras Enmascaradas	47
Anexo 2 Pictograma rutina fija. “Colgar chaqueta en la percha”	48
Anexo 3 Pictograma organización del aula. “Rincón de lectura”	49
Anexo 4 Pictograma secuencia visual. “Rutina diaria”	50
Anexo 5 Ejemplos de conversación tras el cole para padres	51
Anexo 6 Pictogramas actividad 1 y ejemplo de guion social inicio conversación.....	52
Anexo 7 Ejemplo apoyo visual actividad 2	54
Anexo 8 Ejemplos pictogramas actividad 5.	55
Anexo 9 Pictograma señal de desinterés del interlocutor actividad 6.	56
Anexo 10 Ejemplo cuaderno de ida y vuelta	57

RESUMEN

La pragmática permite a cada persona ajustarse correctamente a todas las situaciones que vivimos para conseguir el entendimiento del interlocutor. Sin embargo, si existe un área en la que confluyen todos los déficits de las personas TEA nivel 1, es la de habilidades conversacionales. Las limitaciones principales son falta de adecuación a las características del interlocutor y del contexto.

En este Trabajo Fin de Grado, se ha realizado una revisión teórica del trastorno de espectro autista (TEA) nivel 1 y de las características que presentan en cuanto al lenguaje. Se ha elaborado un análisis específico de los déficits a nivel pragmático, con especial énfasis en las dificultades conversacionales. Asimismo, se ha realizado una revisión de las estrategias para mejorar las habilidades conversacionales para llevar a cabo con alumnos que presentan estas características. Posteriormente, se ha planteado una propuesta de intervención para la mejora de habilidades conversacionales en un niño con TEA nivel 1 de 3º de Educación Infantil.

Concretamente, la propuesta tiene como objetivos mejorar las destrezas para iniciar, mantener y finalizar la conversación, respetar los turnos conversacionales y conversar con los iguales evitando el laconismo y el desinterés del interlocutor. Estas actividades se han llevado a cabo a través del juego y con el empleo de apoyos visuales y se han planteado para su utilización en el aula y la generalización del aprendizaje al contexto familiar.

Palabras clave

TEA nivel 1, pragmática, estrategias conversacionales, juego, apoyos visuales.

ABSTRACT

Pragmatics allows each person to adjust correctly to all the situations we live in to achieve the understanding of the interlocutor. However, if there is one area in which all the deficits of people with ASD level 1 converge, it is that of conversational skills. The main limitations are the lack of adaptation of the language level to the characteristics of the interlocutor and the context.

In this Final Degree Project, a theoretical review of autism spectrum disorder (ASD) level 1 and its characteristics in terms of language has been carried out. A specific analysis of the deficits at a pragmatic level has been carried out, with special emphasis on conversational difficulties. A review of strategies for improving conversational skills with students with these characteristics has also been carried out. Subsequently, an

intervention proposal for the improvement of conversational skills in a child with ASD level 1 in the 3rd year of Infant Education has been proposed.

Specifically, the proposal aims to improve skills for initiating, maintaining and ending a conversation, respecting conversational turns and conversing with peers, avoiding laconicism and disinterest on the part of the interlocutor. These activities have been carried out through play and with the use of visual aids and have been designed for use in the classroom and the generalisation of learning to the family context.

Keywords

ASD level 1, pragmatics, conversational strategies, play, visual aids.

1. Introducción.

En este trabajo de fin de grado se realiza una revisión teórica sobre las características lingüísticas del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1, con el objetivo de dar respuesta a las dificultades en el lenguaje, especialmente en la función de pragmática y conversación.

En él se diferencian dos grandes bloques. En el primero se presenta la fundamentación teórica del TEA nivel 1, sus características y peculiaridades a nivel lingüístico. Además, se realiza una búsqueda de los diferentes principios para trabajar esas dificultades lingüísticas en el contexto escolar, especialmente a lo largo de la escolarización en el ciclo de infantil (3-6 años).

En el segundo bloque se va a plantear una propuesta de intervención para un alumno de Educación Infantil con TEA nivel 1, con el fin de desarrollar sus habilidades en el ámbito de la conversación.

El Bloque I define el concepto actual de TEA nivel 1 según el DSM-5 y las características principales que afectan al trastorno, con especial atención en las dificultades en el ámbito del lenguaje. Asimismo, se explican las teorías explicativas del déficit en habilidades lingüísticas. Posteriormente, se explican una secuencia de prácticas y estrategias efectivas de cara a mejorar las habilidades comunicativas y conversacionales en TEA nivel 1. A continuación, se redactan las características de TEA nivel 1 específicamente en la etapa de Educación Infantil. Se explican los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación en TEA ya que se utilizarán en la propuesta de intervención. A continuación, este bloque indica una serie de factores que intervienen en el aprendizaje en alumnos con TEA nivel 1. Y para finalizar, se dedica un apartado a la familia debido a la importancia que tiene.

En el bloque II, se plantean los fundamentos y rasgos característicos de la intervención, sirviéndose de los conocimientos trabajados durante la fundamentación teórica. Se explican las características del alumno al que va dirigida la intervención, y se explica cómo se lleva a cabo esta propuesta. Se utiliza el juego como base y los apoyos visuales en las actividades para facilitar la realización de estas, asimismo, se establecen los objetivos a tratar.

Posteriormente, se desarrolla la evaluación que va a llevarse a cabo no solo para comprobar el nivel de consecución de los objetivos propuestos con el alumno, así como

con la generalización de los aprendizajes desarrollados. Todas las actividades descritas se pueden realizar también con la familia. Se plantea la temporalización y se desarrollan las distintas actividades. Finalmente, se desarrolla la evaluación que va a llevarse a cabo con el alumno y una evaluación de la propia propuesta de intervención.

Por último, se presentan las conclusiones que se han extraído durante todo el trabajo tanto en la parte más teórica del Bloque I como en la propuesta de intervención en el Bloque II.

2. Justificación.

La pragmática es la rama del lenguaje que lo estudia en su relación con los interlocutores y las particularidades de la comunicación. En esta parte de la lingüística, se debe atender el momento y el lugar en el que se produce la conversación, el contexto sociocultural de las personas, los interlocutores presentes y el tipo de relación que existe entre ellas, la información que se comparte, el emisor y el destinatario y el mensaje y el tono de este.

El lenguaje oral es el que tiene mayor importancia en Educación Infantil. Se debe enriquecer desde la escuela por medio de la conversación y el diálogo. En la conversación, el niño perfecciona su vocabulario, corrige su fonética, aprende a situar las frases... finalmente aprendiendo así a comunicarse de una manera correcta y con coherencia.

El TEA nivel 1 se trata de una alteración cualitativa en el desarrollo. Afecta a la capacidad para relacionarse, comunicar, conectarse emocionalmente con otros... es decir, afecta a lo más esencial de nuestra condición humana (Frontera, 2010).

Las personas con TEA nivel 1 tienen déficit en habilidades conversacionales o pragmáticas. En ellas se muestran su singular estilo comunicativo, el dominio de sus intereses y las dificultades con respecto a la reciprocidad socioemocional (Martos et al., 2006).

Asimismo, el estudio de las habilidades pragmáticas implica la valoración de la competencia de una persona para evaluar en su globalidad un acto comunicativo, comprender las variables contextuales influyentes y su capacidad en el momento de elegir unas formas del lenguaje a otras para expresar la intención deseada (Martín-Borreguero, 2005).

Una conversación no es eficiente si los procesos que regulan las habilidades mentalistas, la reciprocidad, la empatía y otras cualidades no son los adecuados. Es por ello que se ha decidido llevar a cabo una propuesta de intervención diseñada para un alumno de 3º de Educación Infantil observado en mis prácticas escolares del curso pasado.

Estos datos, los conocimientos adquiridos durante la formación académica del Grado y mi curiosidad sobre este aspecto (TEA), ha sido lo que me ha motivado a seleccionar este tema para mi trabajo final del Grado de Magisterio de Educación Infantil. Asimismo, se ha considerado la importancia que tiene el saber detectar las necesidades de alumnos en edades tempranas y tener una formación adecuada para una adecuada intervención.

De esta manera, se han diseñado actividades para la consecución de distintos objetivos en relación con el desarrollo de habilidades conversacionales. Estas actividades van a ayudar al alumno a iniciar, continuar y terminar una conversación, respetar los turnos conversacionales, evitar el laconismo, identificar señales de desinterés y aburrimiento del interlocutor, demostrar que conoce habilidades conversacionales presentadas, conversar con los iguales... entre otros aspectos.

Además, las actividades diseñadas se pueden llevar a cabo tanto en el aula como en casa, debido a la importancia de trabajar conjuntamente colegio y familia.

Estas actividades se realizan a través del juego y la interacción con los iguales, de esta manera, se presenta el aprendizaje de la pragmática de una manera divertida y amena. Asimismo, los apoyos visuales en TEA son herramientas que transforman la información verbal en información visual. De ese modo, se mejora la comprensión del entorno, se favorece el desarrollo de la autonomía personal, la flexibilidad y autorregulación para proporcionar una mayor participación social. Estos apoyos visuales son en su mayoría pictogramas recuperados de la plataforma aragonesa *ARASAAC*.

Para la realización de la evaluación se han diseñado tres rúbricas. Una teniendo en cuenta los objetivos planteados y creando unos criterios de evaluación acordes, otra siguiendo la adaptación al castellano de la *Children's Communication Checklist*, y por último, una evaluación de la propia propuesta de intervención.

Por ello, con este trabajo se ha profundizado los conocimientos ya adquiridos y se ha aprendido más acerca del TEA nivel 1 y tratar actividades para el desarrollo adecuado de la pragmática.

3. Objetivos del TFG.

A través del desarrollo del presente Trabajo de Fin de Grado se proponen los siguientes objetivos a lograr:

- Profundizar en mi conocimiento, adquiriendo una formación más específica sobre las dificultades a nivel lingüístico en TEA nivel 1.
- Realizar una revisión teórica sobre las diferentes estrategias y principios básicos para trabajar con alumnos de este trastorno en la escuela a nivel lingüístico.
- Desarrollar una propuesta de intervención orientada al desarrollo de las habilidades conversacionales de un alumno con TEA nivel 1 a través del juego utilizando apoyos visuales.

4. BLOQUE I. Marco teórico.

Conceptualización del TEA y TEA nivel 1 según el DSM-5.

El Diagnostics and Statistics Manual of Mental Disorders (DSM, 1952) es un manual internacional de diagnóstico que es desarrollado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) con la finalidad de unificar los criterios de diagnóstico de los trastornos y enfermedades mentales. Este manual ha tenido varias versiones que se han ido actualizando a lo largo del tiempo. La versión más actual de este manual, llamada DSM-5, fue publicada en el 2013. En esta versión se consolida el autismo conceptualmente hablando bajo la denominación por Trastorno del Espectro Autista (TEA). El concepto de “espectro autista” fue ya defendido por LornaWing y Judith Goulden 1979. Estas autoras señalaron que todas las personas analizadas en su investigación mostraban en mayor o menor medida dificultades en la comunicación, en la interacción social e imaginación. Todo ello asociado a un patrón de conductas rígidas y repetitivas (lo que es conocido como Triada de LornaWing) y defendieron la inexistencia de diferentes tipos de autismo por no existir límites precisos entre ellos.

El concepto de TEA debe de ser entendido como un conjunto de síntomas que se observan a través de la conducta y puede estar asociado a muy diferentes trastornos

neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados. Además, hay muchas alteraciones del desarrollo con síntomas autistas, que no presenten a su vez cuadros de autismo (Rivière, 1997).

En el manual anteriormente mencionado, DSM-5, se delimitan los criterios de diagnóstico de acuerdo con alteraciones o déficits en dos dominios. El primero de ellos señala la presencia de déficits en la interacción social y en la comunicación en diferentes contextos; es decir, limitaciones en la reciprocidad social, comportamientos comunicativos no verbales para la interacción social y en las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. El segundo dominio es la presencia de patrones repetitivos, restrictivos, monótonos y estereotipados de intereses, actividades o que se presentan en distintos aspectos de la vida de la persona.

Los síntomas tienen que estar presentes desde la primera infancia y deben de causar un deterioro significativo en áreas de funcionamiento cotidiano. Asimismo, puede existir comorbilidad del TEA con afectación del lenguaje, Discapacidad intelectual, y/o asociado a otro Trastorno de Neurodesarrollo, Mental o del Comportamiento.

A su vez, este manual establece los diferentes niveles de competencia y necesidad de apoyo de los individuos con TEA: Nivel 3: requiere un apoyo muy substancial; Nivel 2: requiere un apoyo substancial; Nivel 1: requiere apoyo (Clasificación Internacional de las Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud [CIE-10], 1992).

El presente trabajo va a estar enfocado en el Nivel 1, también llamado síndrome de Asperger (Clasificación Internacional de las Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud [CIE-10], 1992). Según el manual DSM-5, los TEA nivel 1, presentan deficiencias en la comunicación fundamentalmente a la hora de iniciar interacciones sociales. Además, la rigidez de comportamiento provoca una interrupción significativa con el funcionamiento en uno o más aspectos. Tienen dificultad para alternar actividades y problemas de organización y de planificación, dificultando así su autonomía. Por todo ello, necesitan ayuda in situ para evitar que estas dificultades causen problemas importantes en su vida cotidiana.

TEA nivel 1. Descripción del nivel de funcionamiento cognitivo y estilo de aprendizaje.

Los TEA nivel 1, presentan alteraciones de la comunicación, de la interacción y la rigidez comportamental y mental propias del autismo, aunque se sitúa en la zona

superior de este espectro, representando la parte con mayor nivel de funcionamiento del mismo y la menos grave ya que presenta mayores habilidades cognitivas y habilidades básicas de lenguaje. Frontera (2010) señala que las alteraciones cualitativas en la interacción social constituyen el síntoma nuclear de este trastorno.

Concretamente, en el plano interpersonal tienen limitaciones para hacer amigos, fracasan en la comprensión y en el uso adecuados de las reglas no-verbales de la comunicación, comprensión deficitaria de las convenciones y pautas sociales y una competencia limitada para la reciprocidad socioemocional. Como puntos fuertes en esta área destacan la honestidad, la nobleza, la ausencia de maldad, los intereses ocultos y dobles sentidos, la fidelidad incondicional, la lealtad y fidelidad incondicional, la sinceridad, la seriedad y la perseverancia en el punto de vista que consideran como el más adecuado, entre otros (De la Iglesia y Olivar, 2005).

En lo referente a las alteraciones cualitativas de la comunicación, estas personas muestran un nivel de lenguaje adecuado desde el punto de vista fonológico, morfosintáctico y léxico. Las dificultades están en la disfunción social y a la escasa capacidad para usar las normas establecidas de conversación, a la escasa capacidad para apreciar señales no verbales y limitadas aptitudes para el autocontrol (Martín-Borreguero, 2005).

A su vez, la persona con TEA nivel 1 presenta un alto nivel de rigidez mental y comportamental. Esto se manifiesta en inquietudes referidas a intereses o temas limitados a sus áreas de interés, presentan rituales que en alguna ocasión pueden llegar a dificultar el día a día de estas personas y de toda su familia, elaboran juicios y razonamientos excesivamente rígidos y dicotómicos, cumplimiento inflexible de normas, actitudes perfeccionistas... movimientos corporales estereotipados que pueden aparecer en momentos de estrés. Dificultades en su destreza para las actividades lúdicas, prefieren actividades mecánicas, su juego simbólico tiende a ser repetitivo y pocoimaginativo. A veces tienen dificultad para diferenciar ficción y realidad. Prefieren las rutinas fijas, si hay cambios en éstas presentan ansiedad (Ruzzano et al., 2015). Sin embargo, los patrones repetitivos y estereotipados, característica mencionada anteriormente, también pueden tener aspectos positivos. Esto es así porque estos intereses podrían llevarlos a ser expertos en algunas áreas si estos son centrados. Asimismo, cuando los temas de conversación son de su interés, constituyen una fuente de satisfacción y relajación.

Los niños con TEA nivel 1 presentan buen nivel cognitivo y lingüístico, pero manifiestan una dificultad empática, pocas habilidades para hacer y mantener a los amigos, obsesiones en intereses especiales y conversaciones unilaterales.

Otras características frecuentes en los niños con TEA nivel 1 son la torpeza motora, hipo e hipersensibilidad a los estímulos sensoriales, inatención, problemas de conducta y, por último, hiperactividad. Además, estos niños pueden ser victimizados por otras personas y hay información que señala que sea posible presentar trastornos psicológicos asociados como la ansiedad o la depresión (Sevilla, 2022).

En cuanto al funcionamiento cognitivo, se ha señalado que estas personas tienen un nivel de inteligencia normal o superior. Sin embargo, presentan déficits cognitivos y un estilo de aprendizaje peculiar. Presentan déficit de cognición social, en la comprensión de la teoría de la mente, poca habilidad para comprender y anticipar el comportamiento de los demás y escasa comprensión de uno mismo como individuo. Las personas con TEA procesan los datos de manera distinta a los sujetos con funcionamiento típico. Estas personas tienen un punto fuerte en procesamiento visual. Asimismo, muestran una comprensión y un pensamiento abstracto relativamente débiles. También presentan un déficit en la capacidad de generalización. Tienen problemas de atención. Tienen buena memoria mecánica, pero limitaciones en los siguientes aspectos: habilidades de comprensión, evaluación e interpretación crítica de la información adquirida y coherencia central.

En resumen, los TEA nivel 1, tienen déficit en cognición social, en habilidades de comprensión, de interpretación, de organización y planificación, en evaluación crítica de la información, en la capacidad de generalización, dificultades con el pensamiento abstracto y en comprensión lectora. Así como en la capacidad de imaginación, problemas de atención y rigidez en sus pensamientos y opiniones. Por otro lado, sus puntos fuertes son que presentan un buen nivel de lenguaje, una inteligencia normal o superior, en alguna ocasión un amplio vocabulario, buena decodificación lectora, buen procesamiento visual, memoria mecánica excepcional, intereses definidos y amplia información sobre datos de su interés.

Características del lenguaje en TEA nivel 1.

El TEA nivel 1 afecta a la habilidad para relacionarse, comunicar, conectarse emocionalmente con otros... Es decir, a lo más esencial de nuestra condición humana. Este apartado está centrado en las características del lenguaje de las personas con este trastorno.

El lenguaje presenta tres grandes niveles, la forma, el contenido y el uso. En la forma se encuentran los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos (léxico referencial). En el contenido se encuentran los aspectos del léxico conceptual de la semántica. Por último, en el uso se encuentra el concepto de pragmática. Asimismo, se va a mencionar las características del lenguaje no verbal de los niños con TEA nivel 1.

En primer lugar, en cuanto a la forma del lenguaje, los niños con TEA nivel 1 presentan un nivel de lenguaje aparentemente típico desde el punto de vista estructural (Volkmar y Klin, 2000). En 2005 señalaba Martín-Borreguero:

En general, y antes de alcanzar la edad de cinco años, el niño con el SA suele haber adquirido un conocimiento apropiado de las reglas gramaticales. Estas competencias gramaticales y léxicas permiten al niño crear estructuras sintácticas correctas y de gran complejidad, demostrando en ocasiones una capacidad lingüística formal avanzada con respecto a su edad cronológica. Asimismo, la avanzada capacidad de memoria auditiva característica de la persona con el SA le permite retener, si bien de forma mecánica, grandes cantidades de información acerca de sus temas de interés y acceder a estos datos cuando la situación lo requiere". (p. 117)

En el área de las competencias semánticas, estas personas suelen tener mucha facilidad en adquirir y utilizar un vocabulario extenso y en muchas ocasiones excesivamente formal y con falta de expresividad emocional. Además, tienen dificultades en la comprensión de conceptos abstractos y de lenguaje figurado asignando significados excesivamente rígidos a las palabras. No obstante, las personas con TEA nivel 1 pueden comprender algunos chistes, algunas expresiones metafóricas y algunas bromas. Así, los puntos en los que destacan positivamente las personas con TEA nivel 1 son el vocabulario amplio, incluso erudito, sobre determinados temas, excesiva información sobre temas de sus intereses, adquisición temprana de la lectura, puntos de vista diferentes sobre ciertos tópicos, entre otros (Boucher, 1988).

En lo referente al desarrollo fonológico, las personas con TEA nivel 1 no presentan alteraciones significativas. Las personas con autismo no tienen dificultad en la decodificación de sonidos complejos, en la imitación de acentos ajenos con precisión, en la lectura fluida, en la identificación de sonidos aislados y en la articulación de las palabras emitidas. No obstante, sí existen alteraciones prosódicas (Klin et al., 1995).

Pese a las habilidades semánticas y morfosintácticas de las personas con TEA nivel 1 que les capacitan para hablar con gran elocuencia, éstas pueden encubrir las dificultades señaladas a nivel semántico y las dificultades generalizadas en la adquisición de las destrezas implicadas en el área de la comunicación a nivel pragmático.

En respecto al desarrollo de las habilidades pragmáticas, es cierto que no todos los aspectos de este nivel están afectados en el individuo con TEA nivel 1, sin embargo, la mayor parte de las competencias implicadas en el uso social del lenguaje se encuentran gravemente afectadas. Este déficit cognitivo-social se manifiesta directamente en dificultades para aplicar las normas sociales del lenguaje e imponen límites significativos en su habilidad para actuar según las expectativas de su entorno. Según la base del modelo multidimensional de Twachtman-Cullen que establece que el nivel pragmático de una persona depende de la adquisición de conocimientos y habilidades sociales y que se desarrolla a lo largo de su evolución. De esta manera, se ha podido elaborar un perfil detallado de las habilidades y limitaciones asociadas al TEA nivel 1. Primero, se ha observado que es limitada la capacidad del individuo TEA nivel 1 para usar de manera flexible los diferentes actos del habla y conseguir expresiones diferentes de intencionalidad. Asimismo, tanto el niño como el adulto suelen expresar sus intenciones comunicativas de una forma peculiar. Exhiben un elevado grado de rigidez en la ejecución de los cambios en el estilo de comunicación. La comunicación de intenciones sociales es un acto poco frecuente. Tienen limitaciones para entender la intención comunicativa del otro. Esto hace que la persona con TEA nivel 1 pueda responder inapropiadamente en momentos de intercambio comunicativo. Dificultades en los juicios de naturaleza social y en generar opiniones adecuadas sobre los deseos y necesidades de los demás. Es común observar a niños con TEA nivel 1 utilizando unas formas complejas y un vocabulario sofisticado con sus iguales. Presentan una verbosidad excesiva en sus intercambios comunicativos, durante la conversación casi no se tratan los aspectos socioemocionales de la

situación, tienen afán por hablar de los temas de su interés personal, se desvían del tema principal y a menudo la conversación resulta incoherente e ilógica. Tienen limitaciones en aspectos de la comunicación no verbal como por ejemplo en la expresión flexible y coordinada de gestos manuales, en la modulación de los turnos a través del contacto ocular, en las posturas corporales correctas, en la exhibición de expresiones faciales, en el ritmo de habla y en la prosodia de la voz (Borreguero, 2006).

De esta manera, si existe un área en la que confluyen todos los déficits de las personas con TEA nivel 1, es las habilidades conversacionales. Se muestran las limitaciones en el predominio de sus intereses, su particular estilo comunicativo y las dificultades de reciprocidad socioemocional. Es por ello por lo que no es posible que exista una conversación eficaz si están alterados los procesos que regulan las habilidades mentalistas, la empatía, la reciprocidad, y más cualidades que conviven con el uso correcto del lenguaje (Martos et al., 2006).

Así, las personas con TEA nivel 1 muestran un perfil lingüístico peculiar que se destaca por el uso de un lenguaje formalmente correcto, pero con unas características muy específicas en su uso y empleo. Todo acto comunicativo lleva implícito el conocimiento y manejo de unas normas sociales. En otras palabras, las habilidades pragmáticas es lo que define el perfil lingüístico de estas personas (Martos et al., 2006). Estas dificultades en el uso social del lenguaje están relacionadas con la dificultad cognitivo-social primario que caracteriza al TEA nivel 1 (Martín-Borreguero, 2004).

Las dificultades en el lenguaje y en la comunicación influyen en el ámbito escolar. Su dificultad con el lenguaje receptivo puede interferir con la habilidad de atender, procesar, comprender o recordar información no verbal. Además, el lenguaje pedante contribuye a su consideración como un niño “raro” por sus compañeros y puede dificultar aún más su inclusión en la clase.

Teorías explicativas del déficit en habilidades lingüísticas:

En este apartado se van a explicar dos teorías explicativas del déficit en habilidades lingüísticas en TEA nivel 1: la teoría de la mente y la coherencia central.

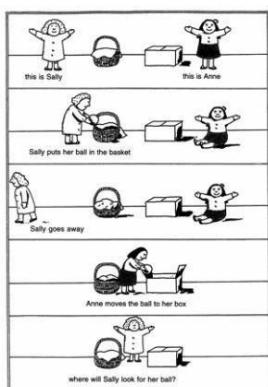
El concepto de teoría de la mente es fundamental para entender correctamente el autismo. La teoría de la mente es un concepto que fue desarrollado por Premack y Woodruff en 1978. Fue definido como la atribución de estados mentales a uno mismo y

a los demás individuos, el entendimiento de que estos pueden ser verdaderos o falsos y la capacidad de emplear esta habilidad en predecir situaciones derivadas del comportamiento de demás personas.

En relación con esta teoría, Bristol et al., (1996) plantean que el Trastorno del Espectro Autista se compone de dos aspectos principales: la limitación de compartir la emoción y la atención con los otros. Esto explica el limitado entendimiento de los pensamientos y sentimientos de otras personas que presentan los individuos TEA. Podemos encontrar tres déficits lingüísticos. En primer lugar, encontramos una falta de utilización del lenguaje para comunicar intenciones y deseos. Es por ello que las personas con TEA no son capaces de comunicar actividades de interés compartido (Ralat, 2004). El segundo déficit está relacionado con la incapacidad de entender que la persona que habla y la persona que oye tienen distintas funciones en el acto comunicativo y diferentes puntos de vista (Jodra, 2015).

Para entender a lo que la teoría de la mente se refiere, se puede a continuación en la figura 1 que una niña llamada Sally deja un balón en una cesta y desaparece de la escena. A continuación, otra niña llamada Anne esconde esta pelota en la caja de al lado, cuando regresa Sally, que no ha visto el cambio de lugar de la pelota, se pregunta a la persona donde buscará Sally la pelota. Una persona que no tiene adquirida la teoría de la mente no sabrá ponerse en el lugarde la otra persona y responderán lo que está pasando en realidad. Es decir, responderá que Sally sabrá dónde está escondida la pelota cuando en realidad no lo sabe ya que no estaba cuando el cambio ha sido realizado.

*Figura 1.
Test de Sally y Anne.*



En cuanto a la Teoría de la Coherencia Central, esta enuncia que las personas con TEA tienden a mirar el mundo de forma fragmentada, llevando su atención a los detalles y no al conjunto. Esto provoca dificultades en el ámbito socioemocional ya que hay muchas pautas en el entorno que nos dejan participar de forma correcta en contextos sociales y relaciones interpersonales. (Jodra, 2015). Asimismo, el término coherencia central, se ha utilizado en dos habilidades diferentes: la habilidad de percibir la información visual de forma global y la habilidad de integrar información en su coherencia conceptual y perceptiva (Plaisted, 2000). La coherencia conceptual es la capacidad de integrar información en su contexto, esto explica la dificultad de las personas con TEA de entender figuras lingüísticas como la ironía. En relación con este tipo de coherencia central, también se tienen dificultades para entender cuál es el significado relevante de una palabra con varios significados, por ejemplo. Por ello, las personas con TEA al tener un déficit en coherencia central conceptual tienen limitaciones en procesar textos y mantener conversaciones (López y Sue, 2007). En cuanto a la coherencia perceptiva, es la capacidad de procesar globalmente patrones visuales. Un ejemplo son las ilusiones ópticas (López y Sue, 2007). Asimismo, las personas con TEA con coherencia central débil tienen mejor rendimiento en tareas donde se buscan figuras ocultas, por ejemplo, en el test de Figuras Enmascaradas (Anexo 1). En relación con la pragmática, es necesario entender los detalles percibidos que se integran en el todo global y darles sentido teniendo en cuenta el contexto para procesar la información implicada en la comunicación. Es por ello, que las personas TEA tienen dificultades en este ámbito del lenguaje (Gambra,et al., 2017).

La pragmática.

La pragmática es un componente del lenguaje que puede definirse como la habilidad que tienen los individuos para comprender las intenciones de los demás cuando se comunican, así como expresar las propias adecuando el código al contexto en el que se encuentran (Monfort, 2004).

La competencia pragmática contiene cuatro tipos principales: las reglas lingüísticas, las relacionadas con el control de flujo de la conversación, las relacionadas con la comunicación no verbal y por último, las relacionadas con la prosodia (entonación, ritmo y volumen del habla (Mackay y Anderson, 2002).

Como se ha mencionado anteriormente los niños TEA tienen dificultades en el componente pragmático. A continuación, analizamos las principales y en qué medida se ve afectado el desarrollo del lenguaje.

Dificultades pragmáticas en TEA nivel 1.

La pragmática tiene dos niveles: comprensión y expresión. En el siguiente esquema (Figura 1) se pueden observar las características específicas de cada nivel.

Figura 2.

Niveles pragmáticos del lenguaje.



Siguiendo a Rivièr e Martos (2013), los principales aspectos pragmáticos del lenguaje expresivo y receptivo alterados o ausentes en TEA nivel 1 son los enunciados en la siguiente lista:

- Dinámica social.
- Lenguaje corporal: espacio personal, postura, expresión facial (incluyendo contacto ocular) y gestos (por ejemplo, señalar).
- Técnicas de escucha: respeto de turnos, atender a las señales del lenguaje inminente, saber a quién va dirigida, mantener la atención en el lenguaje corporal y dar muestras de que estás atendiendo.
- Entonación.
- Volumen.
- Comprender la intención.
- Comprensión compartida.
- Compartir la intención.
- Compartir intereses.

Las principales dificultades pragmáticas características en TEA nivel 1 se recogen en la tabla 1. Siguiendo a Martos (2018):

Tabla 1.
Dificultades pragmáticas en TEA nivel 1

Dificultades en la comprensión	Dificultades en la expresión
<ul style="list-style-type: none">- Limitaciones para comprender referencias- Dificultades de comprensión verbal.- Interpretación literal de la información.- Limitaciones para entender la ironía, mentiras y metáforas.- Alteración de la comunicación no verbal.- Falta de interés por las actividades de los demás.- Adquisición inapropiada de reglas sociales acorde con su edad.- Falta de comprensión de las emociones de los demás.- Limitación para entender la dinámica del juego competitiva.- Resistencia exagerada a los cambios.	<ul style="list-style-type: none">- Alteraciones de la prosodia.- Problemas de la semántica.- Dificultad a la hora de ajustar las fórmulas verbales al contexto concreto o social.- Intereses restringidos y/o obsesivos.- Alteraciones de la comunicación no verbal.- Alteraciones en el juego con sus iguales y con adultos.- Alteraciones en sus relaciones con los demás niños/adulto.- Alteraciones en el comportamiento.

A través de la *Children's Communication Checklist* adaptada al castellano, podemos evaluar las dificultades pragmáticas de acuerdo con siete tipos de habilidades (Crespo-Eguílez et al., 2016):

- 1) Habilidades conversacionales.
- 2) Coherencia y comprensión.
- 3) Compenetración.
- 4) Comunicación no verbal.
- 5) Pertinencia.
- 6) Relación social.
- 7) Rango de intereses.

Estos 7 tipos se desarrollan en 54 ítems en forma de cuestionario. Esta manera de evaluación será utilizada en la propuesta de intervención detallada en la segunda parte de este TFG.

Estrategias de mejora de las conversacionales en TEA nivel 1.

Las características mencionadas antes no permiten al niño descubrir que es incorrecto. Tampoco puede darse cuenta de que su discurso interminable sobreun tema de su interés pueda aburrir al otro. Es por ello que hay que enseñarle las técnicas de conversación como, por ejemplo, el respeto a los turnos de palabra y animarle a que él inicie conversaciones.

Es crucial realizar un trabajo explícito dirigido a mejorar las competencias cognitivas, sociales y lingüísticas que nos permiten comprender las intenciones de los demás. El desarrollo normal de adquisición de estas competencias se iniciade los 6 a los 10 años. De esta manera, es muy importante acompañar al niño con TEA nivel 1 en la estimulación de estas habilidades. Por ello, según Martos et al., (2006) se pueden seguir estas estrategias en el aula para ayudar al alumnado con TEA nivel 1 en la mejora de sus competencias comunicativas y conversacionales.

- A. Si queremos favorecer la comprensión del lenguaje en el niño:
 - 1) Nos dirigiremos al alumno por su nombre.
 - 2) Le resumiremos las ideas claves.
 - 3) Dividiremos las actividades en pasos y le daremos instrucciones cortas.
 - 4) Se concretará el significado oculto que hay tras las abstracciones.
 - 5) Se le concederá tiempo extra que le permita elaborar su mensaje de respuesta.

- 6) Se evitará todo lenguaje lleno de ironías, metáforas, sarcasmos o frases hechas.
- B. Si queremos abordar las dificultades en el área de desarrollo de las habilidades conversacionales:
- a) En primer lugar, los alumnos con TEA nivel 1, tienen dificultades para mantener o finalizar las conversaciones con habilidad. Es por ello que se debe entrenar en el desarrollo del discurso desde situaciones con el niño de manera individual, hasta empleo de las competencias conversacionales con los iguales. Algunas estrategias que estos autores proponen son las siguientes:
- Para iniciar y mantener la conversación, se le puede enseñar al alumnado diferentes maneras de dar su opinión sobre algo mediante guiones conversacionales que ayuden al niño a saber qué decir en diferentes momentos.
 - Para mantener conversaciones en el aula hay algunos juegos que propone los intercambios conversacionales con iguales para estimular el interés de los demás y trabajar formas adecuadas de pedir información sobre ellos. Un ejemplo de juego podría ser darle al alumno un nombre de algún compañero de clase y pedir información sobre él (“¿cuántos años tienes?” “¿cómo se llama tu papá?”).
 - Para finalizar un tema de conversación de forma adecuada, una manera es a través del entrenamiento de “frases tipo” que permiten la finalización de la conversación (“me tengo que ir”).
- b) En segundo lugar, los niños con TEA nivel 1 tienen limitaciones en respetar los turnos de la conversación, la presencia de numerosas interrupciones o la ausencia de una conversación recíproca. Algunas estrategias que se pueden usar en el aula son las siguientes:
- Se pueden utilizar apoyos visuales en los que se indique que no es adecuado interrumpir y que se debe esperar a que el otro termine su turno para comenzar a hablar nosotros.
 - Se puede enseñar al alumnado técnicas conversacionales como levantar la mano antes de hablar, escuchar a los demás o mantenerse tranquilo mientras espera su turno (una estrategia para esto es el uso de micrófonos ya que ayuda al niño a darse cuenta de una forma visual que el otro está haciendo uso de su turno de palabra).

- Para favorecer la selección de los temas de conversación, Attwood (2002) desarrolló una estrategia visual que ayuda al niño con TEA nivel 1 a seleccionar los temas de conversación más adecuados para cada interlocutor.
- c) Por último, hay dos aspectos que dificultan una comunicación fluida: el laconismo y la verborrea:
 - El laconismo, es cuando el niño responde con monosílabos. En estos casos se debe respetar su motivación y pensar que quizás no es el mejor momento para comunicarnos con el niño. Sin embargo, si esta actitud es generalizada, se puede motivar al niño para que elabore emisiones más complejas y largas. Esto se puede realizar a través de la gestión de preguntas cerradas. Es decir, se comenzará haciendo preguntas de respuesta Si/No para después realizar preguntas de elección con respuestas cerradas y finalmente se realizarán preguntas abiertas.
 - En el caso de la verborrea, el niño transforma la conversación en un monólogo extendiendo así su turno de palabra. Esto puede desmotivar al resto de los compañeros. Asimismo, estos niños tienen dificultades para captar las señales de desinterés y aburrimiento de su interlocutor. Estrategias para abordar este aspecto son utilizar apoyos visuales para delimitar los tiempos que el niño tiene para hablar cada tema y orientarle en la identificación de señales comunicativas. También se puede contextualizar el momento del día que está permitido hablar de sus intereses ayuda de agendas o utilizar relojes de arena o digitales como marcadores visuales.

Sistemas alternativos y aumentativos con TEA

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión que tratan de compensar las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas, incluidas TEA (Asorey et al., 2016).

Este tipo de comunicación tiene diversos sistemas de símbolos tanto gráficos como gestuales.

En cuanto a los sistemas pictográficos, estos tienen la ventaja de permitir desde nivel de comunicación muy básico hasta un nivel de comunicación muy avanzado.

Los pictogramas fomentan la autonomía del alumno, centran su atención y autocontrol y hacen más clara y accesible la organización y estructuración física del aula. Además, ofrecen al alumno anticipación y claridad favoreciendo la comprensión y organización de la secuencia espacio-tiempo.

Los pictogramas se pueden utilizar para las rutinas fijas como por ejemplo las siguientes:

- Entrar en fila con sus compañeros de aula.
- Colgar la chaqueta en su perchero.
- Colgar la mochila en su silla.
- Sentarse.

También en la organización de los espacios del aula y para crear secuencias visuales para anticipar y planificar estructuras temporales (anexo 3).

Características de TEA nivel 1 en Educación Infantil

En cuanto a la etapa de Educación Infantil, algunos niños pueden presentar una deambulación torpe, dificultad de movimientos y un retraso en el desarrollo temprano del lenguaje. Estos niños, además, muestran gran curiosidad por el ambiente desde edades tempranas y parecen relacionarse de forma aparentemente normal con su entorno familiar. Destaca su pobre imitación y su falta de interés por el juego social. No obstante, los problemas suelen hacerse más evidentes al incorporarse a la escuela, cuando las demandas del entorno superan sus capacidades, surgiendo problemas de adaptación al aula y estas limitaciones confrontan a menudo con su interés por los libros, su excelente memoria mecánica y su buena adquisición de conceptos básicos (Frontera, 2010).

Factores que intervienen en el aprendizaje en alumnos con TEA nivel 1.

Los niños de Infantil con TEA nivel 1 tienen necesidades educativas especiales por lo que su comportamiento ante determinadas materias puede estar caracterizado por una falta de motivación y de atención y de un aumento de conductas disruptivas en el aula (Hervás y Rueda, 2018).

Según Martos et al. (2006), hay varias técnicas que normalmente se llevan a cabo dentro del aula con alumnado TEA nivel 1 para favorecer el aprendizaje:

En primer lugar, se encuentran los principios de estimulación de los aprendizajes. Es muy importante mostrar las actividades que se van a realizar y su orden cada día, marcar el inicio y el final de estas, que el niño termine todas las actividades que empieza y no las deje sin acabar. Asimismo, se le puede asignar tareas complementarias si el niño fuera especialmente eficiente y rápido en la realización de tareas. Otro aspecto a tener en cuenta es el aprendizaje mediante modelo muy positivo en el alumnado con TEA nivel 1 ya que le ayudará a distinguir la petición de la actividad y a realizarla adecuadamente. Por último, otras estrategias que se aplican son el uso de apoyos visuales y la posibilidad de elegir.

En segundo lugar, está la motivación y la atención. Como se ha mencionado antes, muchas dificultades que presenta este tipo de alumnado están relacionadas con la atención. Hay factores que la condicionan como por ejemplo la cantidad de estímulos a atender, la motivación, las características de la materia. Para mejorar este aspecto de las personas con TEA nivel 1 en el aula se pueden utilizar estrategias como la intercalación de tareas que requieran concentración con otras más sencillas, incorporar sus “intereses” en todas las tareas y explicaciones o eliminar la información irrelevante y señalar la demanda concreta de las tareas escritas y de la información de la pizarra realizando así un marcado “control de estímulos”. Asimismo, hay que involucrar al niño en el aula incentivando su curiosidad y haciéndole partícipe. Esto se puede lograr utilizando claves o marcadores visuales. Por último, en cuanto a la información de la pizarra, es muy importante borrar la pizarra y que no haya información de otra clase ya que puede dificultar la concentración.

Familia y TEA.

Se ha considerado fundamental dedicar un apartado para la familia en este presente Trabajo de Fin de Grado ya que es en la familia donde los niños tienen sus primeros aprendizajes permitiéndoles insertarse en la sociedad progresivamente mediante un ambiente lúdico. Éstas les enseñan valores y normas sociales que les van a servir en un futuro. Es por ello que su colaboración con la escuela es de vital importancia.

Según la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), la persona se desarrolla a partir de la relación que mantiene con el conjunto de sistemas ambientales que se interrelacionan y se influyen entre ellos. Para un niño los sistemas más importantes a lo largo de su vida son el colegio, la familia y sus iguales, con los que lleva una interacción recíproca.

El primer agente socializador de los niños es la familia. Ni la escuela ni la familia pueden realizar adecuadamente su función de manera aislada y diferenciada la una de la otra (de León, 2011).

Lozano et al. (2017) destacan la importancia de la familia en la educación de sus hijos. Los padres deben participar en su educación en colaboración con los profesores. A su vez, el sistema educativo debe contar con la ayuda de los padres (Ortiz, 2011).

Haciendo referencia al TEA, es un trastorno que no solo afecta a la persona de forma individual, sino que tiene un gran impacto a nivel familiar. Este trastorno genera preocupaciones y miedos que los padres tienen que afrontar.

Por ello, en el presente trabajo se ha buscado realizar una intervención integral incorporando pautas que se puedan realizar tanto en la escuela como en casa. Esto es así ya que el niño pasa con su familia la mayor parte del tiempo por lo que el aspecto pragmático se desarrolla mayoritariamente en el ámbito familiar (Monfort, 2004).

De modo general hay dos objetivos que la familia puede llevar a cabo con sus hijos en casa: 1) Crear rutinas de lenguaje y 2) Contar cuentos.

La familia del niño debe ver cada gesto o reacción como un momento de comunicación, e interpretar lo que el niño quiere expresar verbalizándolo posteriormente, acogiendo positivamente todas las formas e intentos de comunicación para que el niño se sienta valorado. Además, debe dirigirse al alumno con autismo con un

lenguaje conciso, evitando el uso de una gramática y un vocabulario complejo para facilitar su comprensión. Asimismo, siempre deberán hablarle con contacto ocular y cara a cara asegurándose de que le está atendiendo.

En casa sería adecuado que establecieran unas rutinas de lenguaje para fomentar la comunicación. Así como la realización de actividades conjuntas durante el día como ir a comprar o al parque. De esta manera se favorece la interacción comunicativa.

El juego es otro momento fundamental en la vida del niño. Jugando se establece un gran vínculo afectivo y se pueden trabajar a su vez los aspectos comunicativos. Tipos de juego que pueden favorecer la conversación del niño son los de intercambio de rol estableciendo así diálogos y trabajando de forma paralela el juego simbólico (Toledo y Mejía, 2006).

Como se ha mencionado antes, un recurso de gran utilidad para realizar en el hogar es la lectura de cuentos. Este momento se puede añadir en la rutina del niño de cada día. De esta manera, la familia y el niño pueden seleccionar conjuntamente el cuento y leerlo. Para ello, es muy importante realizar una serie de pautas: una lectura lenta, con una voz expresiva y haciendo inferencias en las imágenes.

Otras formas para fomentar la comunicación con la familia pueden ser:

- Poner objetos que le gustan a la vista, pero fuera de su alcance.
- Usar cosas que tengan muchas partes como por ejemplo un puzzle para que pida las demás.
- Ofrecer un juguete que no pueda usar sin ayuda.
- Darle a elegir entre dos opciones una de ellas que no le guste nada.
- Poner un alimento que le atraiga delante, pero sin ofrecerle.
- Poner fuera de su alcance objetos que necesita para poder comer.
- Sorpresas en rutinas conocidas.
- Detener una actividad que le guste mucho y esperar.

En el anexo 5 se pueden observar ideas para practicar conversación tras el cole en casa. Además, aplicar en el hogar las estrategias utilizadas y aprendidas en el contexto escolar, permite generalizar el aprendizaje y utilizarlo en contextos naturales.

5. BLOQUE II: Propuesta de intervención.

La propuesta, utilizando el juego, está enfocada al desarrollo de habilidades conversacionales en un alumno con TEA nivel 1 introduciendo apoyos visuales (pictogramas) con el fin de asegurar su mejor comprensión.

La propuesta está planteada para realizarse en el aula de referencia al que acude el niño y su hogar en colaboración con su familia.

Las actividades diseñadas se plantean para la consecución de distintos objetivos especificado a continuación.

Objetivos.

Objetivo general:

- Potenciar las habilidades conversacionales en un alumno de 5 años con TEA nivel 1 cursando 3º de Educación Infantil de manera lúdica asegurando una mejor comprensión mediante la introducción de apoyos visuales.

De los objetivos generales de la propuesta se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Objetivos conceptuales:
 - 1) Aprender a iniciar, continuar y terminar una conversación con sus compañeros del aula.
 - 2) Respetar turnos conversacionales.
 - 3) Evitar que responda con monosílabos (laconismo).
 - 4) Identificar señales de desinterés y aburrimiento del interlocutor.
- Objetivos procedimentales:
 - 5) Iniciar, mantener y finalizar una conversación.
 - 6) Demostrar que es capaz de conversar con los iguales sin laconismo ni verborrea.
 - 7) Diferenciar turnos conversacionales.

- Objetivos actitudinales:
 - 8) Respetar el material presentado.
 - 9) Atender a las distintas actividades propuestas.
 - 10) Interesarse por la realización de las tareas.
 - 11) Esforzarse para realizar las actividades.

Descripción del alumno.

La intervención ha sido diseñada pensando en un alumno de 5 años cursando 3º de Educación Infantil que conocí en las prácticas escolares y que cumple con las características del presente trabajo.

Respecto al plano académico, el niño comenzó en un colegio de ámbito rural y en el año 2020 se cambió a un colegio urbano de Zaragoza. Fue diagnosticado TEA nivel 1 en 2017. Encontraban dislalias evolutivas, rabietas, dificultades para relacionarse con los iguales, falta de atención, dificultades para mantenerse sentado, poca autonomía personal.

En cuanto al cambio de escolarización, su nueva orientadora y profesora encontraron las siguientes características:

- A las adultas se dirige con mucha confianza y con un lenguaje muy elaborado y serio no propio de un niño. Tiene buena comprensión del lenguaje, sin embargo, su entonación es monótona. Presenta excelente memoria. Le cuesta asimilar y obedecer normas.
- En cuanto a su relación con los iguales suele tener dificultad y suele seguir el rol de perseguidor en los recreos. Asimismo, suele ser el centro de bromas por sus compañeros más impulsivos. Sin embargo, él quiere estar con ellos. Además, en la mesa suele molestar a sus compañeros. En gran grupo le cuesta mucho mantener la atención y permanecer sentado. Tiene dificultades para establecer relaciones con ellos debido a su rigidez conductual y a su falta de habilidades sociales.
- Le molestan los cambios de actividad y cuando esto sucede se tira al suelo o se esconde debajo de la mesa. Muy rígido ante las acciones que no le gustan: si está sentado se levanta, cuando hay que bailar y hacer grupos se sienta, no le gusta recoger los juguetes... Presenta centros de interés muy claros que fueron

variando a lo largo del curso, empezó con los cars, después con los superhéroes y finalmente con unos dibujos animados.

- Se muestra hipersensible a la música y se tapa los oídos cuando esta suena.
- Su motricidad gruesa es muy torpe.

Respecto al plano familiar, este alumno es hijo único y vive en un matriarcado. Se relaciona solo con su madre, su tía y su abuela. Es un niño demasiado protegido por la familia porque fue tardío. En un primer momento, el alumno sufrió una obstrucción intestinal en su nacimiento por lo que tuvo ser operado dos veces. Al recibir el diagnóstico los padres presentaban oposición ya que aseguraban que fuera del colegio se relacionaba bien y que en casa no habían notado estas características.

El alumno acudía a DFA (Disminuidos Físicos de Aragón) para trabajar la psicomotricidad y la psicoterapia.

El alumno fue evaluado con el Inventory de Desarrollo Battelle y con el test Cumanin y el equipo de orientación aportó la siguiente evaluación respecto al área lingüística y comunicativa:

El lenguaje del niño, la manera de hablar y el discurso que emplea está siempre focalizado a sus intereses particulares, con preferencia por los adultos para comunicarse y empleando un vocabulario elaborado y pomposo con una articulación correcta de los fonemas. Buena comprensión del lenguaje. Estructuración óptima de las frases. Dificultades para captar un significado que no sea literal. En las conversaciones su entonación es monótona y utiliza un volumen no usual. Sin embargo, con los adultos habla con un lenguaje perfectamente estructurado y con confianza. El alumno presenta falta de comunicación no verbal y le cuesta mirar a los ojos. Como aspecto positivo, el niño narra con detalle todo lo que le ocurre y quienes están implicados. Es preciso y minucioso. Sobre todo, habla de sí mismo porque se encuentra en una etapa todavía egocéntrica.

Por ello, la propuesta de intervención se va a centrar en los aspectos más afectados en cuanto a la conversación. Se pretende que el niño mejore a iniciar, continuar y terminar una conversación, que respete los turnos conversacionales, se trabajará el laconismo, se trabajará en que el niño sea capaz de identificar las señales de desinterés y aburrimiento

del interlocutor, así como otros aspectos procedimentales y actitudinales mencionados anteriormente.

Metodología.

La metodología que se lleva a cabo es individualizada y participativa ya que se adapta al ritmo, intereses y características del niño. Es una metodología que prioriza aprendizajes funcionales y se puede generalizar a contextos naturales, ya que, aunque esta propuesta de intervención sea para llevar a cabo en el aula, los padres del alumno también pueden usarlas como guía y realizarlas en casa facilitando la generalización de los aprendizajes.

En el aula, las actividades propuestas serán llevadas a cabo de manera individual para asegurar el aprendizaje sin errores y luego grupal. Como afirman Martos et al., (2006), si queremos abordar las dificultades en el área de desarrollo de las habilidades conversacionales, como mantener o finalizar conversaciones, respeto de turnos conversacionales y con el laconismo y la verborrea se debe entrenar en el desarrollo del discurso en situaciones individualizadas y de grupo. Asimismo, , muchas de ellas se han planteado en forma de juego. El juego forma parte del desarrollo integral de los niños ya que por medio de este el niño aprende a desarrollar la imaginación, el seguimiento de reglas, la espera de turnos, la interacción, comunicación social, organización y tolerancia a la frustración.

Con el objetivo de facilitar la comprensión de las sesiones planteadas, se hace uso de pictogramas.

A lo largo de todo el programa se tendrá como referencia el empleo de un enfoque globalizador y aprendizaje significativo, en un ambiente cálido y siempre en colaboración con la familia a través de un cuaderno de ida y vuelta.

Procedimiento.

Este programa de intervención va a ser tratado desde el ámbito escolar y familiar.

En ambos contextos, el procedimiento que se va a llevar a cabo en todas las sesiones sigue unas pautas comunes. Estas pautas son las siguientes:

- Dirigirnos al alumno por su nombre;
- Resumir las ideas claves;
- Dividir las actividades en pasos;
- Dar instrucciones cortas;

- Concretar el significado oculto tras las abstracciones, conceder tiempo extra, evitar lenguaje lleno de ironías, metáforas sarcasmos o frases hechas;

Antes del inicio de las sesiones de trabajo, se concertará con la familia una entrevista para explicarles los objetivos de la propuesta y el procedimiento que se llevará a cabo. Se introducirá también un “cuaderno de ida y vuelta” que permita la coordinación y transmisión de información mutua.

Las sesiones se han diseñado con el objetivo de poder ser aplicadas por el profesorado de aula en el aula de referencia del niño y muchas de ellas durante la asamblea. No obstante, inicialmente el profesorado especialista en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje (dependiendo de los recursos que disponga el centro), enseñará individualmente al niño. Asegurando su aprendizaje, se aplicarán las sesiones por parejas o en grupos según las características de la actividad.

Temporalización.

En esta propuesta de intervención se han establecido siete “actividades tipo” que responden a todos los objetivos propuestos.

Será realizada todo el curso escolar, es por ello que la temporalización podrá llevarse a cabo de varias maneras. O realizando una actividad por día que abarque un bloque de “actividad tipo” (la intervención real sería más larga al introducir más sesiones que encajen con la “actividad tipo”). O realizar actividades varias actividades de distintos bloques de “actividad tipo” cada día ya que muchas son realizadas en el momento de asamblea, por lo que se pueden añadir a la rutina diaria.

En cuanto a la realización de estas actividades en el hogar, la familia tendrá orientaciones diarias de lo trabajado por el equipo docente para realizarlas con las mismas pautas que en el aula a través del “cuaderno de ida y vuelta”.

Actividades.

Tabla 2.

Actividad 1 Actividad tipo “Iniciar conversaciones”.

ACTIVIDAD 1	
<u>Título:</u>	“Creando conversaciones”.
<u>Duración:</u>	10 minutos.
<u>Objetivos:</u>	- Aprender a iniciar, continuar y

	<p>terminar una conversación con sus compañeros del aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetar turnos conversacionales. - Evitar que responda con monosílabos (laconismo). - Iniciar, mantener y finalizar una conversación. - Demostrar que es capaz de conversar con los iguales sin laconismo ni verborrea. - Respetar el material presentado. - Atender a las distintas actividades propuestas. - Interesarse por la realización de las tareas. - Esforzarse para realizar las actividades.
<u>Contenidos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la conversación. - Práctica de la conversación.
<u>Competencias:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e iniciativa personal. - Competencia social y ciudadana. - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia para aprender a aprender.
<u>Descripción:</u>	<p>La actividad consiste en fichas ilustradas para usar en la práctica del inicio de la conversación. Estas fichas son pictogramas en las que se plantean situaciones / temas / objetos para llevar a cabo el inicio de una conversación con el niño relacionada con su día a día. En esta actividad concreta se utilizan pictogramas</p>

	<p>de familia, comida, amigos y juguetes. Sin embargo, esto se puede adaptar a los intereses de los niños de cada momento específico o de conceptos que se quieran trabajar.</p> <p>Partiendo de la elección del tema seleccionado en los pictogramas, se creará un guion social para enseñarle como iniciar una conversación relacionada con ese tema, qué decir y qué preguntar.</p> <p>Esta actividad se puede llevar a cabo tanto en el aula como en casa. En el aula, el especialista en PT o AL le enseñará individualmente, a través de guiones sociales, y luego se aplicará en el aula a través de un juego.</p>
<u>Recursos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Materiales</u>: fichas con ejemplos pictogramas y de guion social (ver anexo 6). - <u>Personales</u>: PT o AL, profesor de aula, compañero/adulto para llevar a cabo la conversación. - <u>Espaciales</u>: aula y/o casa.
<u>Evaluación y criterios de evaluación:</u>	De acuerdo a las rúbricas 1 y 2.

Tabla 3.

Actividad 2. Actividad tipo “Mantener conversaciones”

ACTIVIDAD 2	
<u>Título:</u>	“Mi favorito es...”
<u>Duración:</u>	10 minutos.
<u>Objetivos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a iniciar, continuar y terminar una conversación con sus compañeros del aula. - Respetar turnos conversacionales.

	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar que responda con monosílabos (laconismo). - Iniciar, mantener y finalizar una conversación. - Demostrar que es capaz de conversar con los iguales sin laconismo ni verborrea. - Diferenciar turnos conversacionales. - Respetar el material presentado. - Atender a las distintas actividades propuestas. - Interesarse por la realización de las tareas. - Esforzarse para realizar las actividades.
<u>Contenidos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la conversación e identidad personal.
<u>Competencias:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e iniciativa personal. - Competencia en comunicación lingüística.
<u>Descripción:</u>	<p>Con apoyos visuales los niños tendrán que realizar una conversación en la que tienen que expresar cuál es su favorito de diferentes temas: comida favorita, color favorito, animal favorito... De esta manera el niño conversa con los iguales sobre diferentes temas. Asimismo, el niño tiene que preguntar a sus compañeros. En casa se pueden tener estos apoyos visuales (o fabricarlos en casa) y practicar.</p>
<u>Recursos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Materiales:</u> apoyos visuales (ver anexo 7).

	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Espaciales</u>: aula y/o casa. - <u>Personales</u>: compañeros y adulto.
<u>Evaluación y criterios de evaluación:</u>	De acuerdo con las rúbricas 1 y 2.

Tabla 4.

Actividad 3. Actividad tipo “Finalizar conversaciones”

ACTIVIDAD 3	
<u>Título:</u>	“El juego de los saludos”
<u>Duración:</u>	10 minutos en la asamblea.
<u>Objetivos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a iniciar, continuar y terminar una conversación con sus compañeros del aula. - Respetar turnos conversacionales. - Evitar que responda con monosílabos (laconismo). - Iniciar, mantener y finalizar una conversación. - Demostrar que es capaz de conversar con los iguales sin laconismo ni verborrea. - Diferenciar turnos conversacionales. - Atender a las distintas actividades propuestas. - Interesarse por la realización de las tareas. - Esforzarse para realizar las actividades.
<u>Contenidos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - “Frases tipo” para acabar conversaciones.
<u>Competencias:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e iniciativa personal. - Competencia en comunicación

	<p>lingüística.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia para aprender a aprender.
<u>Descripción:</u>	<p>El especialista en AL o PT le enseña individualmente diferentes “frases tipo” para finalizar conversaciones. Aprendidas, en la asamblea por turnos los niños tienen que saludarse de uno en uno diciendo una frase y el siguiente tiene que responderle saludándole también. Se puede introducir también con gracias y por favor. Ejemplo: “Hola Juan, ¿qué tal estás”, “Hola María, bien, gracias, adiós”. Lo importante de esta práctica es conocer estrategias para finalizar la conversación. Esta práctica también se puede realizar en casa.</p>
<u>Recursos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Personales</u>: especialista en AL o PT, adulto y grupo clase. - <u>Espaciales</u>: aula y/o casa.
<u>Evaluación y criterios de evaluación:</u>	De acuerdo con las rúbricas 1 y 2.

Tabla 5.

Actividad 4. Actividad tipo “Turnos conversacionales”

ACTIVIDAD 4	
<u>Título:</u>	“El sombrero mágico”
<u>Duración:</u>	Asamblea. (15 minutos)
<u>Objetivos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar turnos conversacionales. - Diferenciar turnos conversacionales. - Respetar el material presentado. - Atender a las distintas actividades

	<p>propuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesarse por la realización de las tareas. - Esforzarse para realizar las actividades.
<u>Contenidos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Turnos conversacionales. - Espera de turno.
<u>Competencias:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e iniciativa personal. - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia para aprender a aprender.
<u>Descripción:</u>	<p>Se colocará una norma social en la pared de clase utilizando pictogramas para explicar la actividad y se agendará en la agenda del niño como actividad de la asamblea. Después, durante la asamblea, tras las rutinas básicas de cada día (pasar lista, calendario...) se dejará un tiempo a cada niño para que hablen de lo que quieran. Sin embargo no pueden hablar cuando quieran, solo pueden hablar cuando tengan puesto un sombrero, llamado sombrero mágico. De esta manera el niño se familiariza con la toma de turnos. En casa se puede hacer la misma actividad con un sombrero también o con cualquier objeto.</p>
<u>Recursos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Materiales:</u> sombrero (otro objeto). - <u>Espaciales:</u> aula y/o casa. - <u>Personales:</u> adulto (PT o AL) para guiar la conversación y dar ejemplos de tipos de voces que

	puede llevar a cabo el niño y aprender la actividad.
Evaluación y criterios de evaluación:	De acuerdo a la rúbricas 1 y 2.

Tabla 6.
Actividad 5. Actividad tipo “Evitar laconismo”

ACTIVIDAD 5	
<u>Título:</u>	“Voces divertidas”.
<u>Duración:</u>	10 minutos.
<u>Objetivos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar que responda con monosílabos (laconismo). - Respetar el material presentado. - Atender a las distintas actividades propuestas. - Interesarse por la realización de las tareas. - Esforzarse para realizar las actividades.
<u>Contenidos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de roles. - Cambio de voces.
<u>Competencias:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e iniciativa personal. - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia para aprender a aprender.
<u>Descripción:</u>	Esta actividad consiste en practicar la conversación y evitar el laconismo. El niño tiene que hablar poniendo voces de diferentes personajes: de robot, de bebé, de cantante... Esta es una manera divertida de animar al niño a hablar y mantener una conversación sobre distintos

	temas. Estos personajes se presentarán mediante tarjetas con pictogramas (anexo 8). Para facilitar la conversación se pueden utilizar preguntas. Primero con respuestas de sí o no, después utilizando respuestas cerradas y por último abiertas.
<u>Recursos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Materiales:</u> pictogramas (anexo 8). - <u>Personales:</u> adulto para guiar la conversación y dar ejemplos de tipos de voces que puede llevar a cabo el niño. - <u>Espaciales:</u> aula y/o casa.
<u>Evaluación y criterios de evaluación:</u>	De acuerdo a las rúbricas 1 y 2.

Tabla 7.
Actividad 6. Actividad tipo “Evitar verborrea”

ACTIVIDAD 5	
<u>Título:</u>	“Stop”
<u>Duración:</u>	La duración del reloj de arena.
<u>Objetivos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a iniciar, continuar y terminar una conversación con sus compañeros del aula. - Identificar señales de desinterés y aburrimiento del interlocutor. - Respetar el material presentado. - Atender a las distintas actividades propuestas. - Interesarse por la realización de las tareas. - Esforzarse para realizar las actividades.
<u>Contenidos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación señales de

	<p>desinterés y aburrimiento del interlocutor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliación de temas de conversación.
<u>Competencias:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e iniciativa personal. - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia social y ciudadana. - Competencia para aprender a aprender. - Competencia emocional.
<u>Descripción:</u>	<p>Como se ha mencionado anteriormente en la descripción del alumno, este niño tiene unos intereses muy restringidos y habla mucho sobre estos temas. Esto provoca desinterés y aburrimiento del interlocutor. Para evitar esto, se delimitará el tiempo que tiene este niño al día para hablar sobre estos temas. Se le orientará al niño para identificar señales comunicativas que pueden mostrar los demás. Cuando el niño comience a hablar de estos temas se pondrá un reloj de arena y cuando terminé el niño tendrá que cambiar de tema. También se pueden introducir pictogramas que le enseñan los gestos no verbales de aburrimiento del interlocutor (ver anexo 9). Esta práctica se inicia individualmente con el PT o AL y luego, una vez aprendido, se aplica a una o varias situaciones dentro del aula. También puede llevarse a cabo a su vez en casa.</p>
<u>Recursos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Materiales:</u> reloj de arena y

	<p>pictogramas desinterés del interlocutor (ver anexo 9).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Personales</u>: adulto y grupo clase. - <u>Espaciales</u>: aula y/o casa.
<u>Evaluación y criterios de evaluación:</u>	De acuerdo con las rúbricas 1 y 2.

Evaluación.

En Educación infantil la evaluación tiene por objetivo identificar el aprendizaje adquirido por los alumnos en función del ritmo y características de cada uno. Para estas sesiones descritas, la observación directa y sistemática será la principal técnica del proceso de evaluación.

Para garantizar que los objetivos propuestos a través de la propuesta de intervención se cumplen correctamente, con la observación se deberán de llenar las siguientes rúbricas para realizar un registro de las mejorías del sujeto a evaluar.

Deberá marcarse “Sí” cuando se considere que el alumno ha adquirido ese objetivo, si por el contrario no lo ha alcanzado en absoluto se marcará “No”. La casilla “En progreso” se llenará cuando los objetivos no se han adquirido todavía en su totalidad pero se observan avances significativos respecto al punto de partida. Además, se ha añadido una columna de “observaciones” para que la evaluación sea más descriptiva y útil y se pueda añadir más información a cada avance realizado por el niño.

Asimismo, la evaluación se llevará a cabo antes de la intervención y tras cada paquete de “actividades tipo” descritas anteriormente. De esta manera se podrá ver la evolución del niño de manera objetiva y clara. Por último, se realizará una entrevista con la familia para contrastar también las mejoras realizadas en casa. Durante el programa de intervención se utilizará un cuaderno de ida y vuelta con la familia, de esta manera será más sencillo seguir el progreso del niño. En este cuaderno se detallarán los objetivos y las estrategias a realizar para que no haya ninguna duda y se realicen las mismas pautas en el colegio que en casa. El objetivo de este cuaderno es que los padres y los profesores junto al niño recojan la información sobre los hechos relevantes que hayan ocurrido respecto al objetivo de la propuesta de intervención. (Ejemplo cuaderno de ida y vuelta anexo 10). Se tendrá en cuenta toda la información recogida en este cuaderno para la realización de las rúbricas.

La siguiente rúbrica ha sido diseñada siguiendo los objetivos planteados, por ello se han establecido los siguientes criterios de evaluación.

Tabla 8.
Rúbrica 1.

	No	A veces	Sí	Observaciones
1. Aprende a iniciar, continuar y terminar una conversación con sus compañeros de aula.				
2. Respeta los turnos conversacionales.				
3. No responde con monosílabos.				
4. Es capaz de identificar señales de desinterés y aburrimiento del interlocutor.				
5. Demuestra que conoce las habilidades conversacionales presentadas: hola, adiós, y por favor.				
6. Conversa con los iguales.				
7. Diferencia turnos conversacionales.				
8. Utiliza apoyos visuales para la conversación.				
9. Respeta el material presentado.				
10. Atiende a las distintas actividades propuestas.				
11. Se interesa por la				

realización de las tareas.				
12. Se esfuerza para realizar las actividades.				

Asimismo, se empleará la *Children's Communication Checklist* (CCC) de Bishop para realizar la evaluación ya que es una prueba para la valoración de la pragmática verbal en los escolares. En este cuestionario las dificultades pragmáticas se dividen en 7 tipos: habilidades conversacionales, coherencia y comprensión, compenetración, comunicación no verbal, pertinencia, relación social y rango de intereses. De los diferentes tipos existentes, se ha elegido el relacionado con habilidades conversacionales, al ser acorde al objetivo general de esta propuesta de intervención.

Adaptación de la Children's Communication Checklist en castellano ítems en referencia a las habilidades conversacionales.

Tabla 9.

Rúbrica 2.

	No	A veces	Sí	Observaciones
1. Habla con cualquiera y con todos.				
2. Habla mucho, de manera excesiva en comparación con otros niños.				
3. Explica a los demás cosas que los demás ya saben.				
4. Habla consigo mismo.				
5. Habla reiteradamente.				
6. Pregunta cosas sobre las que ya conoce la respuesta.				
7. Puede cambiar reiteradamente el tema de conversación.				
8. Frecuentemente desvía la				

conversación hacia un tema favorito, en lugar de continuar con lo que el otro está hablando.				
9. Las conversaciones con él tienden a partir en direcciones imprevistas.				
10. Tiende a repetir lo que los otros acaban de decir.				
11. Está demasiado dispuesto a relacionarse con los adultos, sin la inhibición propia de los otros niños ante las personas que no conocen.				

Finalmente, se llevará a cabo una evaluación de la propia propuesta de intervención, siguiendo los siguientes criterios. Además, en esta tabla se ha añadido una columna de posibles mejoras para siguientes propuestas.

Tabla 10.

Rúbrica 3.

	No	Sí	Posibles mejoras:
1. Los objetivos de la propuesta se ajustan a las necesidades y características del niño.			
2. Las actividades han sido desarrolladas acorde a los objetivos propuestos.			
3. La metodología ha sido adecuada.			
4. Las técnicas de evaluación han			

sido fiables.			
5. Los recursos utilizados han sido correctos.			
6. El tiempo planificado de cada sesión ha sido adecuado.			
7. Las actividades han sido motivadoras.			
8. Se ha logrado la consecución de los objetivos.			

6. Conclusiones y valoración personal.

Este Trabajo de Fin de Grado ha intentado cumplir con dos fines principales: investigar sobre este Trastorno y plantear una propuesta de intervención ajustándose a las características y necesidades específicas del alumno sobre el que versa este TFG.

La primera parte ha sido realizada haciendo una búsqueda y lectura de numerosos artículos sobre este Trastorno.

La segunda parte es la propuesta de intervención diseñada para un alumno de 3º de Infantil de mis últimas prácticas escolares en Zaragoza. Creo que me ha sido mucho más sencillo pensar las actividades debido a haber conocido a este alumno y haber compartido con él muchos momentos. Asimismo, tuve la suerte de poder intercambiar información con la orientadora del colegio ya que me sirvió de gran ayuda.

Se ha intentado diseñar las actividades de una manera original y divertida, teniendo en cuenta las necesidades, características e intereses del niño. Es por ello, la elección del juego y de los apoyos visuales para la realización de estas actividades ya que la investigación respalda el uso de pictogramas en TEA nivel 1 como instrumento para facilitar la comprensión y comunicación y además, resulta más atractivo y motivador tanto para el alumno de la intervención como para sus iguales.

La mayoría de actividades han sido diseñadas para realizar o por parejas o con el grupo clase ya que este alumno tenía dificultades en la conversación con los iguales, y no con los adultos. Sin embargo, previamente, para asegurar el aprendizaje sin errores, el especialista en PT o AL trabajará individualmente las “actividades tipo” con el alumno.

En cuanto a las limitaciones, un aspecto negativo que considero es no poder haber realizado esta propuesta de intervención con este alumno y poder observar realmente los resultados y las mejoras.

Considero que la elaboración de este trabajo me ha ayudado a aprender muchos aspectos que me servirán en mi futuro docente. He reflexionado sobre temas muy importantes en la escuela como es la inclusión. Hay que incluir a todos los alumnos y hay que hacerlos partícipes del proceso educativo. Hacer evaluaciones individualizadas a cada alumno ajustándolas a sus características personales y necesidades.

Asimismo, como futura maestra me ha parecido muy enriquecedor aprender más sobre esta necesidad que tantos alumnos presentan. Considero que en la asignatura estudiada en el 3º curso “trastornos del desarrollo” dirigida por la directora de este Trabajo de Fin de Grado, aprendimos muchísima información sobre este Trastorno. Sin embargo, me ha parecido muy útil realizar esta propuesta de intervención ya que creo que el TEA es un Trastorno el cual está continuamente en evolución. Cada vez se tiene más información y recursos muy innovadores que se pueden llevar al aula.

Otro aspecto que me ha gustado mucho es conocer métodos tan específicos para evaluar la pragmática como es el cuestionario adaptado al español que he utilizado.

Como perspectivas de futuro, me gustaría llevar a cabo estas actividades con alumnos que pueda tener en mi aula y poder observar los resultados que se obtienen de una manera real.

Por último, creo que la forma de realizar este trabajo ha sido la adecuada. Debido a mi situación personal, este año he estado de Erasmus, lo que al principio me parecía un obstáculo. Sin embargo, mi tutora y yo hemos sabido manejarlo sin ninguna dificultad. Haciendo tutorías y comunicándonos frecuentemente por correo.

7. Referencias.

- American Psychiatric Association (1952). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition*. American Psychiatric Association.
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger. Una Guía para la familia*. Paidós.
- Bocuher, J. (1988). Word fluency in high-functioning autistic children. *J AutismDevDisord.*, 18, 637-46. <https://doi.org/10.1007/BF02212881>.
- Bristol, M. M., Cohen, D. J., Costello, E. J., Denckla, M., Eckberg, Tj., Kallen, R., Kraemer, H. C., Lord, C., Maurer, R., McIlvane, W. J., Minshew, N., Sigman, M. y Spence, M. A. (1996). State of the science in autism: Report to the National institutes of health. *J Autism Dev Disord* 26, 121-154. <https://doi.org/10.1007/BF02172002>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Crespo-Eguílaz, N., Magallón, S., Sánchez-Carpintero, R. y Narbona, J. (2016). La adaptación al castellano de la *Children's Communication Checklist* permite detectar las dificultades en el uso pragmático del lenguaje y diferenciar subtipos clínicos. *Revista Neurología*. 62, 49-57. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2015526>
- De la Iglesia, M. y Olivar, J. (2007). *Autismo y síndrome de Asperger. Trastornos de alto funcionamiento: guía para padres y educadores*. CEPE.
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. En *XXII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación*.
- Frontera, M. (2010). *El desafío del desarrollo. Alumnos con Síndrome de Asperger. Necesidades y respuesta educativa*. Edelvives.
- Gambra, L., Crespo-Eguílaz, N. y Magallón, S. (2017). Uso pragmático del lenguaje y la función cognitiva de coherencia central. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. 9, 9-12. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.09.2194>
- Hervás, A. y Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *RevNeurol*, 66(1). 31-48. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018031>
- Jodra, M. (2015). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad complutense de Madrid.
- Klin A., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S, Cicchetti, D. V. y Rourke, B. P. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger syndrome:convergence with nonverbal

- learning disabilities syndrome. *J ChildPsycholPsychiatry* 36, 1127-1140. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01361.x>
- López, B. y Sue, R. (2007). Teoría de la coherencia central: una revisión de los supuestos teóricos. *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 439-457. <https://doi.org/10.1174/021037007781787462>
- Lozano, J., Cerezo, M. y Castillo, I. (2017). Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35, 39-64. <https://doi.org/10.6018/j/308891>
- Mackay, G. y Anderson. C. (2002). Enseñando a niños con dificultades pragmáticas de comunicación. Intervención en el aula. Entha Ediciones.
- Martín-Borreguero, P. (2004). *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Anaya-Spain.
- Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil linguistico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41(1), 115-122. <https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005386>
- Martos, J., Ayuda, R., Freire, S., González, A. y Llorente, M. (2006). *El síndrome de Asperger: otra forma de aprender*. Biblioteca virtual consejería de educación Comunidad de Madrid.
- Martos, J. (2018). *Las dificultades de la pragmática en TEA*. <http://autismojaen.es/1888-2>
- Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista de Neurología*, 38, 85-87. <https://doi.org/10.33588/rn.38S1.2004064>
- Organización Mundial de la Salud (1993). *La clasificación CIE-10 de los trastornos mentales y del comportamiento*. Organización Mundial de la Salud.
- Ortiz, E. (2011). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En Maquilón, J. .J, Mirete, A. .B., Escabajar, A y Gímenez, A .M. (Eds.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp.71-79). Universidad de Murcia.
- Plaisted, K. (2000). *Reduced generalization in autism: an alternative to weak central coherence*. Oxford: Oxford University Press.
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

Ralat, S. (2004). *Análisis epistemológico de los presupuestos de tres discursos teóricos sobre el Autismo* [Tesis de Doctorad, Universidad de Puerto Rico].
<https://es.scribd.com/document/248791563/Analisis-epistemologico-de-los-presupuestos-de-tres-discursos-teoricos-sobre-el-autismo>

Rivière, A. (1997). *El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales*. IMSERSO-APNA.

Rivière, A., y Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Asociación de Padres de Niños Autistas.

Ruzzano, L., Borsboom, D, y Geurts, H. (2015). Repetitive behaviors in Autism and Obsessive-Compulsive Disorder: New Perspectives from a Network Analysis. *J Autism Dev Disord*, 45, 192-202. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2204-9>

Sevilla, R. (2022). *El proceso de evaluación en salud mental. La atención al bienestar emocional y a la salud mental en la vida adulta de las personas en el espectro del autismo*. AETAPI.

Toledo-Rojas, V., y Mejía-Arauz, R. (2015). *Desarrollo cognitivo, del lenguaje oral y el juego en la infancia*. ITESCO.

Volkmar, F. R. y Klin, A. (2000). Diagnostic issues in Asperger síndrome. En A. Klin, F. R. Volkmar y S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger syndrome* (pp. 25-72). Guilford Press.

Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF0153128>

8. Anexos.

Anexo 1. Test de Figuras Enmascaradas.



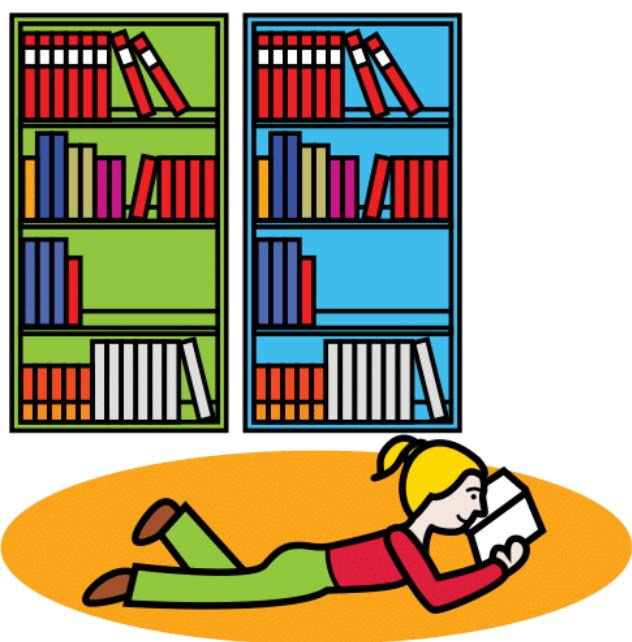
Figura simple

Figura compleja

Anexo 2. Pictograma rutina fija. “Colgar chaqueta en la percha”. ARASAAC.



Anexo 3. Pictograma organización del aula. “Rincón de lectura”. ARASAAC.



Anexo 4. Pictograma secuencia visual. “Rutina diaria”. ARASAAC.



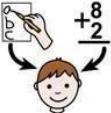
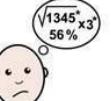
Anexo 5. Ejemplos de conversación tras el cole para padres. ARASAAC.



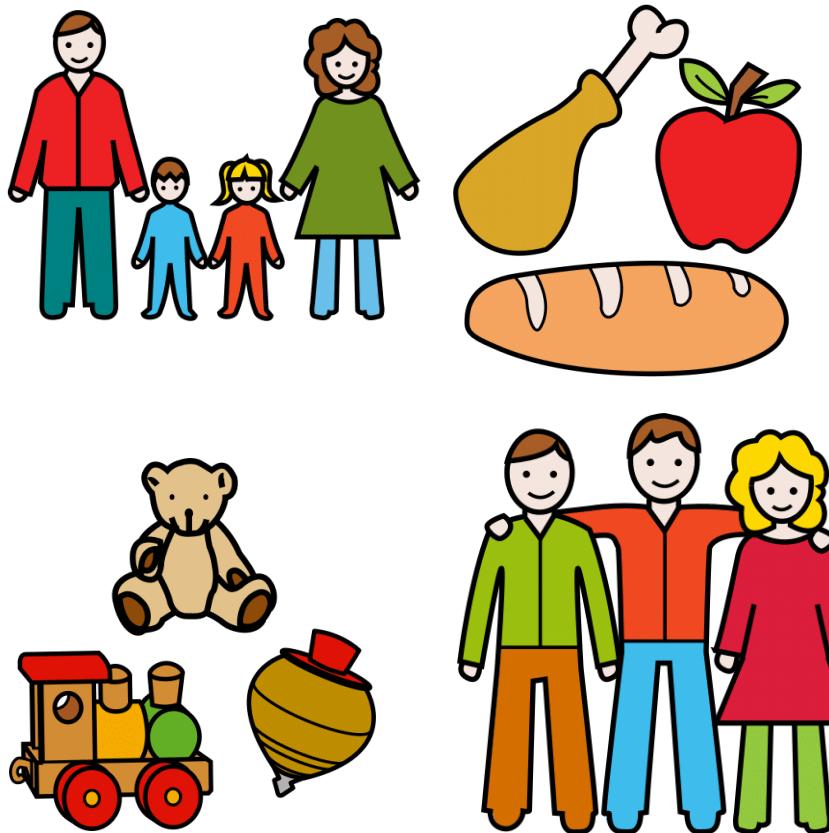
PRACTICAMOS CONVERSACIÓN TRAS EL COLE

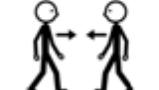
Anabel Cornago – El sonido de la hierba al crecer – pictogramas de Arasaac



 <p>ASIGNATURAS Qué asignaturas has tenido hoy Dime una cosa que has aprendido</p>	 <p>CONVERSACIÓN ¿Con quién has hablado? ¿sobre qué habéis hablado?</p>	 <p>DIFICULTADES ¿Ha habido algo que no has sabido? ¿Te ha pasado algo que no puedes resolver?</p>	 <p>DIVERSIÓN Cuéntame algo divertido de hoy Con qué te has reído hoy</p>
 <p>PATIO ¿con quién has jugado? ¿a qué has jugado?</p>	 <p>CONFLICTOS ¿te has peleado con alguien? ¿se ha burlado alguien?</p>	 <p>DEBERES ¿Qué deberes tienes para hoy?</p>	 <p>COMPAÑEROS Háblame sobre un compañero de tu clase</p>

Anexo 6. Pictogramas actividad 1 y ejemplo de guion social inicio conversación.
ARASAAC.



 <p>ANTES DE INICIAR UNA CONVERSACIÓN, PENSAMOS...</p>			
 <p>¿CON QUIÉN VAMOS A HABLAR?</p>	 <p>¿CUÁNDΟ VAMOS A HABLAR?</p>	 <p>¿DÓΝDE VAMOS A HABLAR?</p>	 <p>¿DE QUÉ VAMOS A HABLAR?</p>
 <p>PARA INICIAR UNA CONVERSACIÓN...</p>			
 <p>MOSTRAMOS UNA ACTITUD ADECUADA</p>	 <p>NOS ACERCAMOS A LA OTRA PERSONA</p>	 <p>SALUDAMOS "HOLA"</p>	 <p>UTILIZAMOS FÓRMULAS DE CORTEΣIA</p>
 <p>SI ES DESCONOCIDA, NOS PRESENTAMOS "ME LLAMO..."</p>	 <p>SI ES CONOCIDA, "QUÉ TAL ESTÁS?" "QUÉ HAY DE NUEVO?"</p>	 <p>AÑADE OTRAS FORMAS DE INICIAR LA CONVERSACIÓN</p>	 <p>AÑADE OTRAS FORMAS DE INICIAR LA CONVERSACIÓN</p>
 <p>PODEMOS COMENTAR O PREGUNTAR SOBRE...</p>			
 <p>LO QUE HACE LA OTRA PERSONA</p>	 <p>UN TEMA COMÚN PARA LOS DOS</p>	 <p>ALGO INTERESANTE QUE HAS VISTO</p>	 <p>HACER UN CUMPLIDO</p>
 <p>LOS ESTUDIOS</p>	 <p>EL TRABAJO</p>	 <p>UNA NOTICIA</p>	 <p>TU DEPORTE FAVORITO</p>
 <p>UNA PELÍCULA QUE TE HA GUSTADO</p>	 <p>UN ACONTECIMIENTO QUE HA PASADO O VA PASAR</p>	 <p>UNA DUDA QUE TENGAS</p>	 <p>AÑADE OTRO TEMA</p>

Anexo 7. Ejemplo apoyo visual actividad 2. Recuperado de elsonidodelahierbalcrecer.



Mi animal favorito es el conejo.

¿Cuál es tu animal favorito?



vaca



gato



oveja



perro



conejo



pato



caballo



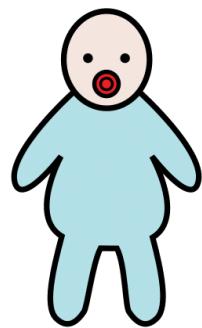
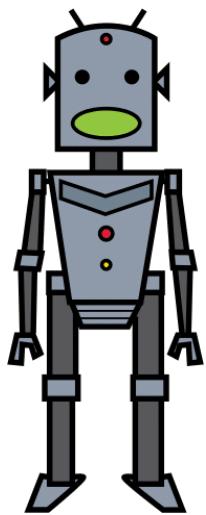
cabra



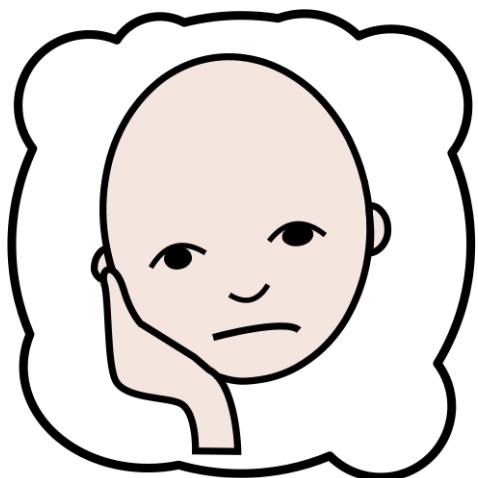
gallina

Mi animal favorito es:

El sonido de la hierba al crecer



Anexo 9. Pictograma señal de desinterés del interlocutor actividad 6. ARASAAC.



Anexo 10. Ejemplo cuaderno de ida y vuelta.

