



Trabajo Fin de Grado

Mi TOM: Propuesta de programa de intervención
psicoeducativa para el desarrollo de la Teoría de la
Mente en preescolares con autismo

*My TOM: Proposal of a psychoeducational intervention
programme for the development of Theory of Mind in
preschoolers with autism*



Autor/es

Lucía Batalla Campoy

Director/es

Yurena Alonso Esteban

Grado en Psicología

Año 2023/24

Índice

1. Introducción y Justificación.....	2
1.2. Trastornos del Espectro del Autismo.....	2
1.3. Breve recorrido histórico de la ToM.....	4
1.4. Programas de intervención TEA.....	6
1.5. Mi TOM: Propuesta de programa de intervención.....	7
2. Objetivos del programa.....	9
3. Beneficiarios.....	9
4. Metodología.....	10
4.1. Participantes.....	10
4.2. Instrumentos de evaluación.....	10
4.3. Procedimiento.....	11
4.4. Diseño de las sesiones.....	11
Encuentro inicial con los padres y tutores: conexión con la familia.....	13
Presentación del programa: primer encuentro con los niños.....	14
“Explorando las emociones”.....	16
“Explorando en el día a día”.....	17
“Expresando sin palabras (I)”.....	18
“Expresando sin palabras (II)”.....	19
Cierre y evaluación.....	20
Reunión padres y tutores.....	21
4.5. Recursos.....	21
4.5.1. Humanos.....	21
4.5.2. Materiales.....	22
5. Resultados esperados.....	22
6. Conclusión.....	22
7. Referencias.....	24
8. Anexos.....	28

Resumen

Las emociones, pensamientos y conductas, forman parte de un sistema interdependiente, que regula nuestro comportamiento y determina cómo interactuamos con los demás. En el caso de los niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), estas interacciones, y todos los procesos que conllevan, pueden convertirse en un desafío en su vida diaria. El TEA, es un trastorno del neurodesarrollo, se caracteriza por dificultades en la comunicación y la interacción social, lo que implica una serie de dificultades claves para la interacción social como, la interpretación de emociones y el lenguaje no verbal. Hoy en día, este trastorno afecta a un pequeño, pero creciente, porcentaje de la población infantil, con mayor prevalencia en niños que en niñas. En respuesta a estas necesidades, se ha desarrollado “Mi TOM”, un programa de ocho sesiones, cuyo objetivo general es el desarrollo de la Teoría de la Mente en los niños autistas, mejorando sus habilidades sociales y cognitivas para facilitar una interacción social más efectiva.

Palabras clave: Autismo, Teoría de la mente (ToM), intervención, centro educativo, habilidades cognitivas, TEACCH, TIC, ARSAAC.

Abstract

Emotions, thoughts and behaviours are part of an interdependent system, which regulates our behaviour and determines how we interact with others. In the case of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), these interactions, and all the processes involved, can become a challenge in their daily lives. ASD, a neurodevelopmental disorder, is characterised by difficulties in communication and social interaction, involving a number of key difficulties in social interaction such as the interpretation of emotions and non-verbal language. Today, this disorder affects a small but growing percentage of the child population, with a higher prevalence in boys than in girls. In response to these needs, ‘My TOM’ has been developed, an eight-session programme whose overall aim is to develop Theory of Mind in autistic children, improving their social and cognitive skills to facilitate more effective social interaction.

Key words: *Autism, Theory of Mind (ToM), intervention, educational centre, cognitive skills, TEACCH, ICT, ARSAAC*

1. Introducción y Justificación

Las emociones, pensamientos y conductas forman parte de un círculo interdependiente que interacciona y regula el comportamiento humano. Es importante estar atento y trabajar estas habilidades para mejorar la competencia social y así conseguir relacionarse adecuadamente con otras personas (Herrero Pérez, 2022). Un punto clave para establecer relaciones sociales es desarrollar un sistema que permita saber cómo se sienten las personas, las intenciones que tienen y predecir cuál va a ser su conducta (Rivas-García et al., 2018).

Tras considerar la importancia de poseer este conjunto de habilidades, imagina un mundo en el que cada mente es única, llena de diversas emociones, pensamientos y creencias, y donde múltiples capacidades interactúan entre sí formando un sistema complejo. Para la gran mayoría de personas relacionarse, comunicarse o comprender el mundo es tan natural como comer o respirar. Sin embargo, no todos adquieren estas habilidades de forma natural ya que, para algunos niños diagnosticados del trastorno del espectro autista, relacionarse y todos los procesos que conlleva es una odisea que puede resultar un gran desafío en su día a día.

1.2. Trastornos del Espectro del Autismo

Los trastornos del espectro del Autismo (TEA) se definen como trastornos del neurodesarrollo caracterizados por la presencia de dificultades en la comunicación e interacción social y la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento (Del Valle et al., 2022).

Actualmente, se considera que el origen de los TEA es multicausal, y se distingue entre el «autismo idiopático», con causa desconocida y el «autismo sindrómico», de origen genético y causa conocida, este último supone menos del 15% de los TEA diagnosticados (Alcantud & Alonso, 2022). Se reconoce su relación con la interacción de factores genéticos y ambientales, aunque todavía no se ha identificado una patogenia precisa, ni marcadores diagnósticos específicos (Gaona, 2024).

La prevalencia global del trastorno es del 1% en la población general (Salari et al., 2022). Además, el organismo de referencia en Estados Unidos en cuanto a prevención y promoción de salud, señala que esta condición se presenta en 1 de cada 34 niños y en 1 de cada 144 niñas (Maenner et al., 2020). En nuestro país, la información sociodemográfica sobre este colectivo todavía es muy limitado, sin embargo, en el curso 2021-2022 en España,

uno de cada cuatro estudiantes con necesidades de apoyo educativo asociado a discapacidad presenta un diagnóstico de TEA, sumando una cifra de 69.002 alumnos, lo que supone un 28,05% del alumnado con necesidades específicas asociadas a una discapacidad (IMSERSO, 2021).

Desde el ámbito neuropsicológico, los trastornos del espectro autista también presentan problemas en la atención conjunta, gestos protodeclarativos y reconocimiento de afectos y emociones, aspectos cruciales de las funciones ejecutivas (FE) (Yaguachi Cárdenas & Almeida Muñoz, 2024). Estas funciones guardan una estrecha relación con las habilidades sociales, y son esenciales para ajustar, gestionar y coordinar nuestro comportamiento (Calle, 2017). Sus dificultades conllevan una significativa limitación para la interpretación de señales sociales.

Las personas autistas experimentan dificultades en el procesamiento del lenguaje no literal, es decir, no comprenden el doble sentido, la ironía o el lenguaje metafórico (Rundblad & Annaz, 2010), asimismo, para ellos es complejo interpretar expresiones faciales, gestos (lenguaje no verbal) o el tono de voz (lenguaje verbal) (Spence, 2003).

La Asociación Americana de Psicología (APA) clasifica los Trastornos del Espectro del Autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo (APA, 2013). En su manual de diagnóstico más actual, DSM-5, se recogen los tres niveles de gravedad del Trastorno del Espectro del Autismo:

Tabla 1

Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro del Autismo DSM-V (APA, 2013).

NIVEL DE GRAVEDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	COMPORTAMIENTOS RESTRINGIDOS Y REPETITIVOS
GRADO 3 “Necesita ayuda muy notable”	Las graves deficiencias en comunicación social verbal y no verbal alteran significativamente el funcionamiento, limitan las interacciones y generan una respuesta mínima a la apertura social de otros.	Inflexibilidad conductual, extrema dificultad para afrontar cambios, comportamientos repetitivos que interfieren en todos los ámbitos y ansiedad intensa al cambiar el foco de atención.

GRADO 2 “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables en la comunicación social verbal y no verbal, problemas sociales evidentes incluso con ayuda; inicio limitado de interacciones y respuestas reducidas a la apertura social de otros.	Inflexibilidad conductual, dificultad para afrontar cambios y comportamientos repetitivos interfieren en diversos contextos, siendo evidentes al observador casual. Ansiedad o dificultad para cambiar el foco de acción.
GRADO 1 “Necesita ayuda”	Sin ayuda, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes, con dificultad para iniciar interacciones y respuestas atípicas. Puede parecer desinteresado en las interacciones.	La inflexibilidad de comportamiento interfiere significativamente en uno o más contextos, dificultando la alternancia de actividades y la organización.

Existe una gran variedad de teorías que tratan de explicar las causas de estas dificultades, como la disfunción en las funciones ejecutivas (Hill, 2004) o la teoría de la coherencia central (López & Leekam, 2007). Pero es probable que la teoría más vinculada a las limitaciones sociales en personas autistas sea la que alude a las dificultades para desarrollar la Teoría de la Mente (March-Miguez et al., 2018).

1.3. Breve recorrido histórico de la ToM

El concepto de teoría de la mente nace en la etología en 1978 con los estudios en chimpancés de David Premack y Guy Woodruff, ambos consideraban que tener una teoría de la mente significaba ser capaz de comprender los pensamientos y creencias con el fin de explicar y predecir los comportamientos, es decir, poder atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás (López, 2016). Dicho de otra forma, si bien las personas somos capaces de “leer” la mente, las personas con autismo poseen la llamada “ceguera mental” que se caracteriza por un problema en la lectura mental para comprender los sentimientos, pensamientos o puntos de vista de las personas que le rodean (Howlin, 2008). En esta ceguera está representado el déficit de la Teoría de la Mente que abarca entre otros, las dificultades en la identificación y comprensión de las emociones (López, 2016).

Las primeras manifestaciones de la Teoría de la Mente se dan desde el primer año de

vida hasta los tres años (García & Román, 2021), existen unos precursores de los déficits en las competencias sociales, como la orientación social de los bebés antes de los tres meses de vida, la intersubjetividad primaria y secundaria, la atención conjunta y el contacto visual, entre muchos otros (Mundy, 1995; Mundy y Sigman, 1989; Meltzoff y Gopnick, 1993). En general, a los cuatro años de edad, la mayoría de los niños pueden interpretar las intenciones de los demás (Otálvaro Ayus et al., 2023) y presentan habilidades mentalistas (metarrepresentación) propias de la ToM (López, 2016), esto se traduce en poseer un comportamiento social más competente, mejores relaciones sociales referidas a la aceptación de los compañeros, mantener conversaciones con amigos, tener estrategias de resolución de conflictos y cooperar en los juegos (Caballero et al., 2019).

A partir del descubrimiento de Premack y Woodruff, durante la década de 1980, los psicólogos comenzaron a investigar el conocimiento y las habilidades de los niños en relación a los estados mentales (Herrero & Bartolomé, 2006). Wimmer y Perner, diseñaron un experimento que ayudó a contrastar la competencia de los niños en la atribución de los estados mentales. A este experimento, se le conoce con el nombre de “tarea clásica de la falsa creencia” (Ortiz et al., 2010), con el que evidenciaron que los niños entre los tres y cinco años de edad adquieren la capacidad para atribuir estados mentales en ellos mismo y en otros (Jaimes, 2009).

Hasta este momento, se ha establecido el descubrimiento y la evidencia de la existencia de la Teoría de la Mente, así como el comienzo de su investigación en niños y niñas. Pero, ¿en qué momento se relaciona con el trastorno del espectro autista?.

Desde la década de los ochenta, la explicación del autismo propuesta por Baron-Cohen se fundamenta en estudios que realizaron en niños pequeños sobre el desarrollo de la comprensión social. A partir de sus estudios establecieron la hipótesis de que las personas con autismo no desarrollan una ToM, es decir, término para expresar la incapacidad de los autistas para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás, con el objetivo de predecir y explicar los comportamientos. Basaron esta hipótesis en el análisis de Leslie sobre las habilidades cognitivas latentes, en los niños normales y niños con autismo de 2 años para comprender el juego de ficción. Todos estos datos, llevaron a la hipótesis de que el autismo podría constituir una alteración específica del mecanismo cognitivo necesario para la representación de los estados mentales (Tirapu-Ustároz et al., 2007).

Con el reconocimiento de un déficit de cognición social, y dada la evidencia de la

interacción entre diferentes componentes cognitivos en el autismo, en los siguientes años a su descubrimiento se comenzaron a desarrollar nuevos estudios, investigaciones y modelos para hallar la manera de desarrollar esta capacidad.

1.4. Programas de intervención TEA

El término «intervención» se introduce inicialmente a partir de un enfoque médico y una aplicación clínica-terapéutica, desde entonces, ha ido progresando siendo un modelo psicológico hasta ser uno finalmente educativo (Alcantud & Alonso, 2022).

Existe una amplia variedad de modelos de intervención en TEA con diversos niveles de evidencia científica, este apartado se centrará en dos tipos de intervenciones: la intervención psicoeducativa y la intervención en áreas específicas (Delgado et al., 2010):

La intervención psicoeducativa, consiste en el diseño e implementación de una propuesta que ayude a niños y adolescentes a identificar problemas. Está orientada a realizar un diagnóstico, evaluación, intervención y entregar un informe con los resultados del mismo (Rivadeneira-Díaz et al., 2019). Destacan tres tipos: los modelos conductuales, los modelos de intervención temprana y la intervención en la escuela. Dentro de los modelos conductuales es importante resaltar el apoyo conductual positivo (PBS), el modelo conductual naturalista (NDBI) y el análisis funcional de la conducta (ABA), donde el progreso de la conducta y aprendizaje del niño deriva de las intervenciones realizadas (Guillén et al., 2016). En los modelos de intervención temprana, destacan el modelo Modelo Denver de Atención Temprana para Niños Pequeños con Autismo (DENVER), el modelo educativo, “Social Communication Emotional Regulation Transactional Support” (SCERTS) y el modelo DIR-FLOORTIME (terapia de suelo). Y, por último, en las intervenciones en la escuela, resaltan modelos como el Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación (TEACCH), donde los padres desempeñan un papel muy importante, buscando mejorar las habilidades y comprensión del niño, y creando un entorno más adecuado (Guillén et al., 2016).

La intervención en áreas específicas la podemos dividir en:

El desarrollo de la comunicación y el lenguaje, que dispone de modelos como (Alcantud & Alonso, 2022): el Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS), basados en los métodos de intervención de conducta verbal (VB), y el modelo de comunicación total de Benson Schaeffer (TC).

Y, por último, el desarrollo de la regulación emocional y las habilidades sociales, donde se utilizan modelos de aprendizaje entre iguales, las historias sociales y los programas de terapia cognitivo conductuales (TCC) (Alcantud & Alonso, 2022).

Muchas de estas intervenciones, han ido incrementando e incorporando el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas, como una herramienta de apoyo (Terrazas Acedo et al., 2017). Del mismo modo, las TIC permiten expandir diversos contextos de aprendizaje, promoviendo la inclusión y la integración, y favoreciendo la adquisición y el desarrollo de habilidades y competencias en los niños (Román et al., 2016).

En los últimos años, ha aumentado el interés en integrar las TIC en la enseñanza y aprendizaje de niños TEA. Investigaciones indican que proporcionan un entorno controlado, facilitando la estructuración y organización del proceso educativo mediante un medio predecible, que ofrece contingencias comprensibles para estos alumnos (Hardy et al., 2002). Si bien todos los niños se sienten atraídos por los medios visuales, para los niños TEA resultan particularmente estimulantes debido a sus características visuales en el procesamiento de información (Guillén et al., 2016).

1.5. Mi TOM: Programa de intervención para el desarrollo de la Teoría de la Mente en preescolares con autismo.

Asimismo, este programa nace con el objetivo de trabajar y desarrollar las habilidades cognitivas propias de la Teoría de la Mente en niños autistas, tan necesarias para establecer interacciones sociales óptimas.

El programa “Mi ToM” es una intervención educativa para niños en etapa preescolar, que combina el modelo psicoeducativo TEACCH y el uso de las TIC y la intervención con historias sociales, además, tiene en cuenta aspectos clave como la adaptación de las actividades según el nivel de gravedad:

- El “método” TEACCH, se trata de una filosofía de intervención desarrollada y aplicada a nivel estatal en California del Norte. Este enfoque de intervención tiene una visión integral y holística del tratamiento de los TEA (Alcantud & Alonso, 2022). Implica el desarrollo de intervención temprana, escolar, inclusión socio-laboral y apoyo en las actividades de la vida diaria en la búsqueda de una vida independiente (Alcantud & Alonso, 2022). Su principal objetivo, es minimizar la institucionalización

de las personas autistas. Lo que ha trascendido y nos llega bajo esa etiqueta es la estructuración del aprendizaje en base al uso de apoyos visuales (Alcantud & Alonso, 2022).

Entre las actividades que situamos en el modelo TEACCH, encontramos el diagnóstico, la formación a los padres, la adquisición y desarrollo de habilidades de comunicación, habilidades sociales y el aprendizaje del lenguaje (Mulas et al., 2010). Este modelo, es uno de los más utilizados y, se ha demostrado su eficacia para trabajar habilidades comunicativas y sociales en personas autistas (Mulas et al., 2010).

- La implementación de las TIC, dentro del modelo TEACCH, nos permitirá desarrollar las actividades con mayor facilidad. Se usarán los recursos gráficos y materiales de la plataforma ARASAAC (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa), diseñada para facilitar la comunicación entre el niño y su entorno, gracias a la amplia gama de pictogramas digitales que ofrece.
- Se emplearán las historias sociales, como herramienta para la mejor interpretación en situaciones sociales, las habilidades sociales, o inferir la perspectiva de los otros en determinados contextos (Ginestar et al., 2019).
- Es una intervención específica, con actividades diseñadas y adaptadas a niños de entre 4 y 5 años. Aunque existe la intervención temprana de cero a tres años, este programa se centrará en un colectivo de edad clave (de 4 a 5 años). A esta edad la mayoría de los niños ya han recibido un diagnóstico, presentan señales claras y, se requieren intervenciones más específicas para trabajar áreas como la comunicación, la interacción social y las habilidades cognitivas. Áreas clave en la etapa preescolar, donde la interacción social y el aprendizaje en grupo cobran mayor relevancia.
- Por último, tendremos en cuenta los diferentes niveles de gravedad (APA, 2013) que nos podemos encontrar en cada centro. De esta manera, podremos realizar un apoyo más individualizado y adaptado, dependiendo de las necesidades de cada niño. Y, aunque los objetivos y las actividades serán las mismas para todos, ajustaremos la forma en la que se presentan y se apoyan las tareas. Esto incluye adaptar las instrucciones, la forma y la cantidad de asistencia ofrecida. Por ejemplo, personalizar el ritmo al que se trabaja, utilizar ayudas más visuales y ajustar la complejidad de las actividades. En el anexo 1 se mostrarán las adaptaciones para cada una de las actividades del programa.

2. Objetivos del programa

General:

1. ESTIMULAR EL DESARROLLO DE ToM EN NIÑOS PREESCOLARES DE CUATRO Y CINCO AÑOS DIAGNOSTICADOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

Específicos:

- 1.1. Mejorar la comprensión y expresión de las emociones básicas propias y de los demás.
- 1.2. Aprender a identificar las emociones propias y de los demás en diferentes contextos.
- 1.3. Buen desarrollo de habilidades de comunicación no verbal:
 - 1.3.1. Habilidad de anticipación.
 - 1.3.2. Capacidad de simbolización.
 - 1.3.3. Integración de los sentidos.
 - 1.3.4. Interpretación de las perspectivas visuales.

3. Beneficiarios

El presente programa de intervención, está dirigido a niños de entre cuatro y cinco años de ambos sexos, diagnosticados de autismo y, residentes de la provincia de Teruel en la comunidad autónoma de Aragón. Además, se estima que otros colectivos pueden beneficiarse de esta intervención de manera indirecta, como las familias y profesionales relacionados con los niños ya que, se intentará dotar de herramientas e implicación durante el programa.

También, se espera que colectivos científicos interesados se vean beneficiados en sus futuras investigaciones, puedan nutrirse de dicha intervención y, adquieran información acerca de nuestra propuesta de intervenir en la Teoría de la Mente con el colectivo de niños autistas.

Por último, esperamos beneficiar a la sociedad en general, ofreciendo una ayuda al alcance de todos, siendo un recurso fácil de acceder.

4. Metodología

4.1. Participantes

En el programa participarán un total de 15 niños (5 niños de cada centro) diagnosticados del Trastorno del Espectro Autista, con edades comprendidas entre los cuatro y cinco años (ambos incluidos).

Se llevará a cabo en la provincia de Teruel, concretamente en dos centros de Educación Especial (CEE) y en un centro de Educación Especial, Infantil y Primaria (CEIP):

- CEE Arboleda. Centro público de Educación Especial. Camí Capuchinos, 6, Teruel (Teruel).
- CEE Gloria Fuentes. Centro público de Educación Especial. Calle Fuente Baja, 28, Andorra (Teruel).
- CEIP Emilio Díaz. Centro público de Educación Especial, Infantil y Primaria. Calle Ronda de Caspe, 1, Alcañiz (Teruel).

4.2. Instrumentos de evaluación

Durante el horario lectivo de los respectivos centros, el tutor de cada uno de los participantes, deberá facilitar a los padres un documento de consentimiento para realizar el programa (*Anexo 2*).

Se realizará una evaluación previa; para ayudar a diseñar el programa y fijar los objetivos, durante la ejecución; para valorar sobre la marcha si se está realizando bien, y después; para verificar si se han cumplido los objetivos (Sedano et al., 2011).

Los instrumentos que emplearemos a lo largo de la intervención serán:

- El Cuestionario del bebé y del niño pequeño (CSBS-DP) (Wetherby & Prizant, 2001) (*Anexo 3*), consiste en 24 preguntas organizadas en 7 grupos (emociones y mirada, comunicación, gestos, sonidos, palabras, comprensión y uso de objetos) para detectar trastornos en el lenguaje o de desarrollo social.

Puesto que el listado se basa en un informe realizado por los padres, existe la posibilidad de sobreestimar o infravalorar la competencia de su hijo/a, por eso, deberán cumplimentarlo junto a la psicóloga en la primera sesión. Y al final de la intervención se volverá a cumplimentar este mismo cuestionario por el psicólogo con la finalidad de comparar ambos resultados.

Este cuestionario nos ayudará a determinar el nivel de gravedad (APA, 2013) de cada niño, y así, garantizar un apoyo más individualizado.

- El Inventory de la Teoría de la Mente (Hutchins et al., 2010), un cuestionario de 42 ítems para niños entre 2 y 13 años de edad, cumplimentado por los padres o cuidadores. La finalidad de este inventario es saber qué idea tienen los cuidadores acerca de los pensamientos y los sentimientos de los niños (*Anexo 4*).
- Se realizará una entrevista con la o el tutor durante la primera sesión. Esta entrevista, se basa en una serie de preguntas no estructuradas, con respuestas abiertas, para obtener información acerca de su experiencia en el aula y con los niños (*Anexo 5*).
- Aplicaremos a los niños el test de falsas creencias de primer orden para evaluar la Teoría de la Mente de cada niño. Este test se aplicará mediante una actividad adaptada y dinámica de forma individual en función del grado de gravedad que tenga cada niño.
- Durante toda la intervención se realizará un informe de cada sesión (*Anexo 6*). Donde se recogerán desde aspectos más objetivos como las conductas e interacciones, a un registro observacional de las emociones.

4.3. Procedimiento

La selección de los centros participantes se realizará en colaboración con el Servicio Provincial del Departamento de Educación, Cultura y Deporte en Teruel, para facilitar y coordinar la participación de los centros de educación especial. Una vez hecho el contacto, se proporcionará toda la información del programa a cada centro educativo de la provincia de Teruel, facilitando un cronograma de las sesiones, fechas y duración.

4.4. Diseño de las sesiones

Este programa está compuesto por un total de 8 sesiones, las cuales se dividen en cuatro bloques, dependiendo del tema abordado en cada una de ellas. Las sesiones se llevarán a cabo dos veces por semana, por lo que este programa tendrá una duración de cuatro semanas. Para favorecer a la organización del centro, las sesiones se impartirán los mismos días, en este caso, martes y jueves.

La duración de las sesiones será de entre 45 y 60 minutos y, 2 horas y 30 minutos en la sesión 1 y 8, pero variarán según el contenido y las actividades previstas.

Tal y como se ha indicado anteriormente, las sesiones se estructuran mediante bloques

(Anexos 7 y 8):

- Bloque I: Sesiones de información y recogida de datos.
 - Sesión 1: Reunión con padres, psicóloga del centro y tutora.
 - Sesión 2: Presentación del programa.
 - Sesión 7: Cierre del programa.
 - Sesión 8: Reunión con padres, psicóloga del centro y tutora.
- Bloque II: Mejorar la comprensión y expresión de las emociones propias y de los demás.
 - Sesión 3: “Explorando las emociones”.
- Bloque III: Aprender a identificar las emociones propias y de los demás en diferentes contextos.
 - Sesión 4: “Explorando en el día a día”.
- Bloque IV: Buen desarrollo de habilidades de comunicación no verbal.
 - Sesión 5: “Expresando sin palabras I” (anticipación y simbolización).
 - Sesión 6: “Expresando sin palabras II” (Integración de los sentidos e interpretación de perspectivas).

La organización en bloques servirá como guía para lograr los objetivos, no obstante, se realizará una evaluación continua junto con el informe de observación, antes y después de cada bloque. Tras evaluar la información recogida en cada sesión, se hará una retroalimentación con sesiones de refuerzo individual, para aquellos niños que no hayan consolidado las habilidades, o necesiten un refuerzo adicional.

Las sesiones de refuerzo se realizarán un día a la semana, y permitirán ofrecer un apoyo más intenso a los niños que lo precisen, sin modificar el rito de los otros niños. Al revisar el informe de observación, se podrán identificar las habilidades que no se hayan consolidado del todo, evitando así, que estas se desvanezcan al cambiar de bloque.

Este enfoque más flexible e individualizado, nos permitirá crear un plan de seguimiento para asegurar que las habilidades se mantengan a largo plazo.

Estructura de cada sesión con los niños:

1. Bienvenida.
 - a. Saludo verbal con pictograma.
 - b. Acomodación.
2. Visualización de una secuencia de pictogramas de la sesión.
3. Desarrollo de la actividad.
 - a. Introducción y explicación de actividad.
 - b. Desarrollo de la actividad.
4. Relajación de 5 minutos.

→ Aunque no esté indicado en la redacción de las sesiones, al finalizar la última actividad de cada sesión, y antes de la despedida, la psicóloga realizará un ejercicio de respiración profunda guiado (*Anexo 9*).
5. Finalización de la sesión .
 - a. Recordatorio de la sesión.
 - b. Despedida verbal con pictograma hasta la siguiente sesión.

Sesión 1 Encuentro inicial con los padres y tutores: conexión con la familia.

Duración 2 horas y 30 minutos

Objetivos Conocer y crear un vínculo con las familias de los niños, presentar el programa a los padres y tutores, y administrar los cuestionarios.

Desarrollo La sesión de bienvenida y presentación, a los padres y tutores de los niños, comenzará con una exposición detallada del programa “Mi TOM” a través de un proyector (*Anexo 10*), destacando los objetivos, cronograma de las sesiones, y las metodologías empleadas. Tras describir el programa, se procederá a contestar las preguntas y dudas que puedan surgir, antes, durante y después de la presentación. Por último, se proyectarán e introducirán los cuestionarios que deberán contestar al final de la sesión.

Para poder conocer un poco mejor a las familias, cada una de ellas podrá presentar, y compartir la información que precisen sobre ellos y sus hijos, fomentando así, un intercambio de expectativas y preocupaciones.

Tras conocer a los cuidadores, se introducirá el cuestionario CSBS-DP. Se explicará su propósito, y se les guiará en su administración, de esta manera garantizamos un proceso más preciso, y éticamente sólido. Seguidamente, se procederá a realizar el inventario de la Teoría de la Mente (ToMI), se explicará su objetivo, uso, y se dará paso a cumplimentarlo.

La sesión finalizará con un resumen de los puntos más importantes, el intercambio de información de contacto, y un agradecimiento por su participación y colaboración, estableciendo así una base de apoyo mutuo y compromiso con sus hijos, y los objetivos del programa.

Tras despedir a los cuidadores, en la misma aula, la psicóloga les realizará una entrevista a la tutora y a la psicóloga del centro, con el objetivo de conocer las dinámicas, la relación existente con los niños y familias, y sus experiencias en el aula (*Anexo 5*).

Sesión 2 Presentación del programa: primer encuentro con los niños.

Duración 60 minutos

Objetivos Bienvenida y presentación a los niños, crear un vínculo entre los niños y las profesionales. Crear un ambiente seguro y predecible. Recoger datos mediante el test de falsas creencias de primer orden.

Desarrollo En la primera sesión, los niños serán recibidos por la psicóloga y la tutora de la clase, con una presentación personalizada a través de un dibujo animado, que irá nombrando uno a uno los nombres de los niños. De esta manera, podremos captar su atención, y crearemos un ambiente más dinámico.
A continuación, la psicóloga y la tutora se presentarán a la clase, y mostrarán en la pantalla, un horario en forma de pictograma, con las dos actividades que realizarán durante esta sesión.

La primera actividad consistirá en proyectar en la pantalla, un árbol con hojas en blanco (*Anexo 11*). Cada niño, deberá elegir una de las diferentes opciones de animales proyectadas en la pantalla. Cuando el niño haya escogido un animal, automáticamente, este se colocará junto con el nombre del niño, dentro de una de las hojas del árbol. El resultado, será un árbol con todos los nombres, y animales escogidos por los niños y las profesiones. Al terminar, la psicóloga hará una breve reflexión, y explicará que todos esos animales que ellos mismos han escogido, forman un grupo, y que, al igual que ellos, todos los niños forman un grupo, y deben cuidarse entre ellos.

Tras tener el árbol completo, realizarán un pequeño juego de presentación con los animales que hayan escogido. Se proyectará uno a uno, cada animal de forma aleatoria, y el niño al que pertenezca, podrá hacer un gesto de saludo con la mano, o una sonrisa, o simplemente mirar. La tutora empezará como ejemplo, y la seguirá la psicóloga. Con este juego los niños podrán interactuar de una manera divertida, y podrán conocerse un poco mejor.

El dibujo resultante, se imprimirá a escala A3, y se colocará en un tablón específico dentro del aula, que irá destinado a ir colocando todas las láminas, tarjetas y pictogramas, que se irán creando y utilizando a lo largo de las sesiones.

La segunda parte de la sesión, se centrará en la recogida de datos, mediante el test de falsas creencias de primer orden. Los niños visualizarán una breve historieta, y al final se les hará una pregunta sobre ella. En el video, se mostrará a una niña colocando una pelota debajo de una caja, posteriormente, se irá por una puerta y desaparecerá. Se pausará el video, y se les preguntará “¿Dónde creéis que está el juguete?”. Los niños podrán contestar señalando la opción que crean correcta. Si es necesario, se volverá a preguntar, y se utilizarán palabras de ayuda como “¿aquí?”, “¿allí?”. Tras observar las respuestas, se anotarán rápidamente para recoger todos los datos.

Para finalizar la sesión, se volverá a mostrar la imagen de los pictogramas con

las dos actividades, para recordar lo que se ha hecho durante toda la sesión. (Relajación). Por último, la psicóloga proyectará una imagen de despedida en la pantalla, y procederá a explicar que la sesión ha terminado, dando a entender que es el momento de despedirse.

Sesión 3 “Explorando las emociones”.

Duración 45 minutos

Objetivos Mejorar la comprensión y expresión de las emociones primarias, propias y de los demás

Desarrollo La sesión comenzará con un saludo físico, y verbal por parte de la psicóloga. A continuación, se mostrará un horario visual con la actividad que se va a realizar. Para empezar, se entregará un panel a cada niño con imágenes de ARASAAC, representativas de la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, la sorpresa y el asco. Para empezar a familiarizarse con el panel, se les preguntará uno por uno cómo se sienten en ese momento, y deberán contestar qué emoción del panel creen que representa. Cuando ya hayan asociado las emociones correctamente, se procederá a explicar la actividad con la ayuda de un pictograma (*Anexo 12*). A continuación, la psicóloga proyectará una serie de pictogramas con varios personajes, expresando diferentes emociones (*Anexo 12*). Para cada pictograma, la psicóloga preguntará en voz alta, a qué emoción de las que hay en su panel de emociones, creen que corresponde cada persona. Podrán contestar señalando la emoción, o verbalmente.

Para la siguiente actividad, los niños seguirán con el mismo panel de las emociones. Se mostrarán en la pantalla una serie de actividades y diferentes objetos fáciles de identificar (*Anexo 13*) como, por ejemplo, comer un helado, ir a la playa, una fiesta de cumpleaños, un niño que se tropieza, una araña, etc. La psicóloga procederá a preguntar para cada una de las imágenes qué emoción de su panel les transmite. Ella empezará poniendo un ejemplo, y

mostrándoles cómo contestar.

(Relajación). La sesión finalizará cuando se proyecte en la pantalla “una mano de despedida”. Inmediatamente la psicóloga se despedirá de la misma forma, y colgará en el tablón del aula, el panel de las emociones.

Sesión 4 “Explorando en el día a día”.

Duración 60 minutos

Objetivos Aprender a identificar las emociones propias y de los demás en diferentes contextos.

Desarrollo Esta sesión, comenzará con el saludo verbal y el pictograma de saludo . La primera actividad se dividirá en dos partes.

En la primera parte, se proyectarán una serie de historias sociales de ARASAAC sobre las emociones. En ellas, se narran las diferentes emociones que se pueden experimentar, sus conductas, las consecuencias y cómo gestionarlas (*Anexo 14*). De esta manera, pretendemos clarificar las diferencias entre cada emoción.

La segunda parte de la actividad, se centrará en la identificación de las emociones propias en diferentes situaciones. Para ello, la psicóloga repartirá a cada niño el mismo panel de emociones primarias de la sesión 3. A continuación, se mostrarán en la pantalla digital del aula, una serie de escenas que representan diferentes contextos. Se pedirá a los niños que visualicen la imagen de la pantalla, y que elijan el pictograma de la emoción que les transmite la situación. Por ejemplo, se mostrará una imagen de un niño jugando en el parque con sus amigos. Y se preguntará al niño “¿cómo te sentirías tú si estuvieras jugando en el parque con los demás niños?”. Y el niño debería señalar con el dedo el pictograma que crea.

Para la segunda actividad, se trabajará la identificación de emociones en los demás. Se utilizará el mismo panel de emociones y las mismas imágenes de

escenas con diferentes contextos que en la actividad anterior. Pero para esta actividad, se les pedirá a los niños que visualicen cada escena, e identifiquen en su panel la emoción creen que sienten las personas. Por ejemplo, se mostrará la imagen de los niños jugando con los demás niños. Y se preguntará, “¿cómo crees que se siente el niño jugando en el parque con sus amigos?”. Y el niño señalará en su panel, que emoción cree que siente el personaje de la escena.

(Relajación). La sesión finalizará cuando se proyecte en la pantalla el pictograma de “una mano de despedida”. La psicóloga, procederá a despedir a los niños y, recordarles que volverán a verse en la siguiente sesión.

Sesión 5 “Expresando sin palabras (I)”.

Duración 60 minutos

Objetivos Buen desarrollo de habilidades de comunicación no verbal (habilidad de anticipación, capacidad de simbolización).

Desarrollo La sesión comenzará de la misma manera que las anteriores. Cuando todos los niños estén en sus respectivas sillas, la psicóloga procederá a explicar la actividad. Para la actividad de desarrollo de la anticipación emocional, se mostrarán una serie de pictogramas de ARASAAC con situaciones cotidianas como, por ejemplo, “perder un juguete”. Con el panel de emociones, los niños deberán señalar qué reacción emocional creen que tendrá el personaje (llorar, reír, gesto de asco, chillar, sorprenderse).

En la siguiente actividad dedicada al desarrollo de la capacidad de simbolización, se realizará una especie de juego de roles, donde los niños podrán interpretar una serie de personajes. La psicóloga mostrará a cada niño una serie de pictogramas que representan escenas sociales para que elija una. Cuando ya se haya seleccionado una escena, se le pedirá que imagine ser uno de los personajes de esa situación. A través de la aplicación online de

ARASAAC, el niño, deberá seleccionar el pictograma que represente para él, lo que el personaje podría sentir en esa escena. Arrastrará y soltará la selección hacia la escena. Cuando la elección sea la correcta, se emitirá un breve sonido para reforzarlo.

La sesión finalizará tras la actividad de relajación, y la visualización del pictograma de despedida.

Sesión 6 “Expresando sin palabras (II)”.

Duración 60 minutos

Objetivos Buen desarrollo de habilidades de comunicación no verbal (integración de los sentidos e interpretación de perspectivas).

Desarrollo La primera actividad irá enfocada a la integración y comprensión de la información sensorial. Los niños experimentarán las cuatro estaciones (primavera, verano, otoño e invierno) a través de una combinación de sonidos ambientales, imágenes proyectadas en la pantalla y objetos táctiles relacionados con cada una de las estaciones (*Anexo 15*). La psicóloga repartirá una tablet con el panel de emociones y, seguidamente, proyectará en la pantalla del aula una imagen relacionada con una estación, por ejemplo, para la estación de verano, una playa. Mientras, en los altavoces se escuchará un sonido, en este caso, la brisa y las olas del mar. A continuación, cada uno de los niños tocará un objeto relacionado con la situación, en este caso, arena de la playa. Por último, se les pedirá que seleccionen en su tablet la sensación que les provoca el ambiente generado en el aula.

En la siguiente actividad, se trabajará la interpretación de emociones desde diferentes perspectivas. En la misma tablet de la actividad anterior, se visualizará el panel de emociones de las primarias. La psicóloga proyectará en la pantalla, una situación concreta con varias interpretaciones, por ejemplo, un niño comiendo algo que no le gusta. Esta situación podría interpretarse como

un niño que experimenta el asco por esa comida, la tristeza porque prefiere otro plato o la ira porque no se lo quiere comer. Cuando cada niño haya seleccionado la emoción en su propia tablet, automáticamente, aparecerá en la pantalla del aula las emoción escogida.

Esto nos dará pie para explicar la existencia de diferentes perspectivas según la persona que vea la escena. Y, aunque siempre hay elección que es más correcta, todas pueden ser válidas. En este ejercicio, el objetivo no es corregir a los niños, si no que sepan que, todas las emociones pueden ser válidas según como lo observen.

La sesión finalizará tras la actividad de relajación, y la visualización del pictograma de despedida.

Sesión 7 Cierre y evaluación.

Duración 60 minutos

Objetivos Evaluar el progreso mediante el cuestionario CSBS-DP, el inventario ToMI, el test de falsas creencias, y despedir a los niños.

Desarrollo Para la última sesión con los niños, se les explicará a los niños que volverán a visualizar el video de la sesión 2 para evaluar el Test de Falsas Creencias de primer orden.

La primera actividad, se enfocará en fortalecer el sentido de comunidad entre los niños, por ello, se llevará a cabo una celebración festiva que incluirá baile y música. Se organizará en un espacio adecuado con música infantil, dónde se invita a los niños a participar con movimientos divertidos, y guiados inicialmente por la psicóloga y la tutora. De esta manera, los niños podrán expresar sus emociones de manera lúdica.

Por último, la psicóloga se dirigirá a los niños con una palabras de agradecimiento y reconocimiento a cada niño por su participación y esfuerzo. Se entregará a cada uno de ellos un diploma de participación para que los

niños recuerden su éxito (*Anexo 16*).

La sesión finalizará tras la actividad de relajación, y la visualización del pictograma de despedida.

Tras haber observado las interacciones durante todas las sesiones, la psicóloga, con la ayuda de la tutora y de la información recogida en el informe de observación, volverá a completar el cuestionario CSBS-DP y el inventario de la Teoría de la Mente.

Sesión 8 Reunión padres y tutores.

Duración 2 horas y 30 minutos

Objetivos Informar a los padres y la tutora sobre los progresos observados durante el programa, proporcionar e informar de herramientas y estrategias útiles para continuar el desarrollo en casa, y agradecimientos y despedida.

Desarrollo En la última reunión, con los padres y tutores de los niños, se hará un breve presentación con los resultados y el progreso obtenidos (descritos en el apartado de resultados). Se proporcionarán herramientas (*Anexo 17*) utilizadas durante el programa y estrategias, para seguir fomentando el desarrollo en casa, como actividades de reconocimiento de emociones e historias sociales. También se explicará el uso y objetivo de los pictogramas, y se recomendarán libros y artículos relacionados..

La sesión concluirá con un agradecimiento por su participación y apoyo, y reconociendo los esfuerzos, y los éxitos alcanzados durante todo el programa.

4.5. Recursos

4.5.1. Humanos

Para la intervención se contará con la psicóloga a cargo de la intervención, la orientadora escolar del mismo centro y su pedagoga (si fuera el caso de que hubiese) para realizar todas las sesiones.

Presupuesto: a la psicóloga se le pagarán 50 euros por sesión. Total: 400 euros/8 sesiones.

4.5.2. *Materiales*

- Instalaciones/mobiliario: aula, sillas, mesas (proporcionado por el centro).
- Material técnico: ordenadores, proyector digital y pantalla digital, altavoz, tablón de corcho, tablets digitales (proporcionado por el centro).
- Material fungible: papel, bolígrafos, cartulinas, caja, objetos varios (arena, hojas, pétalos de rosas). Presupuesto de 60 euros.

5. Resultados esperados

Tras la implementación del programa “mi ToM”, se espera que los participantes adquieran mayores habilidades para entender, y predecir los estados mentales de otras personas y de sí mismos. Mejorando así, su capacidad para interpretar, anticipar y expresar adecuadamente las emociones, y los comportamientos de los demás. Así, como habilidades sociales y no verbales, que mejoren de manera significativa en la calidad de sus interacciones sociales y en su capacidad para comunicarse.

Teniendo en cuenta el tiempo de intervención, se espera que la media de puntuaciones de los tests, mejoren, pero no significativamente:

En primer lugar, se predice que los niños desarrollen una mejoren su comprensión emocional. También, se espera un incremento en la capacidad de comunicación social, gracias al desarrollo de la comunicación no verbal, que incluye, la habilidad de anticipación, la capacidad de simbolización, la integración de los sentidos y la interpretación de las perspectivas visuales.

En segundo, y último lugar, se espera que, tras haber participado en el programa, se haya desarrollado de manera indirecta una red de apoyo y confianza con sus compañeros.

6. Conclusión

El presente programa de intervención, orientado al desarrollo de la teoría de la mente en niños preescolares diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista, plantea una propuesta que integra el modelo TEACCH y las TIC como metodologías principales. Los objetivos propuestos, como estimular la comprensión y expresión emocional, mejorar la identificación de las emociones, y promover las habilidades de comunicación no verbal, se

abordan mediante la aplicación de estas metodologías.

Las estrategias y actividades escogidas están diseñadas para desarrollar competencias en habilidades de anticipación, simbolización, integración sensorial y la interpretación de diferentes perspectivas, buscando mejorar la capacidad cognitiva de los niños.

El enfoque flexible del programa se ajusta a las necesidades de los niños, padres y tutores, con el fin de crear un entorno de aprendizaje dinámico y facilitando un mayor entendimiento. Además, la capacitación a los tutores para que continúen trabajando los objetivos en sus casas, permite ampliar el impacto positivo del programa.

No obstante, es crucial reconocer ciertas limitaciones que han surgido o podrían surgir durante el proceso de intervención. Se reconoce la importancia de un seguimiento continuo, y observación de los niños en diferentes contextos, para una mayor consolidación de los conocimientos y habilidades. Asimismo, es fundamental tener en cuenta que el TEA presenta diferentes niveles de gravedad, y cada nivel requiere una ayuda y enfoque diferente. La participación activa de las familias es crucial para obtener mejores resultados a largo plazo, las familias deben brindar apoyo constante a los niños, y participar activamente en su proceso de aprendizaje, en lugar de asumir un papel de simples espectadores.

Teniendo en cuenta, las limitaciones que han surgido o podrían surgir durante el proceso de intervención, es importante destacar que, a pesar de estos desafíos, el programa sienta base sólida para el desarrollo ToM, al ofrecer herramientas que favorecen la comunicación y comprensión emocional. Esta intervención no solo beneficia a los niños en su desarrollo actual sino en su crecimiento futuro.

7. Referencias

- Alcantud y Alonso (2022). *Trastornos del Espectro del Autismo: Bases para la intervención psicoeducativa*. Editorial Pirámide.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V-TR. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Amy M. Wetherby & Barry M. Prizant (2001). CSBS DP Cuestionario del bebé y niño pequeño.
- ARASAAC. Centro Aragonés Para La Comunicación Aumentativa Y Alternativa. Retrieved September 9, 2024, from <http://www.arasaac.org/>
- Caballero, F. S., Llenas, I. B., & Vilà, E. M. P. (2019). Proposta d'un instrument d'avaluació de la teoria de la ment a la infància. *ÀAF Àmbits De Psicopedagogia I Orientació*, 51, 23–49.
<https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1417>
- Calle Sandoval, D. A. (2017). Filogenia y desarrollo de las funciones ejecutivas. *Psicogente*, 20(38), 368-381.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497555991012>
- Del Valle, F., García, A., & Del Pozo, R. (2022). Trastornos del espectro del autismo. Sociedad Española de Neurología pediátrica.[Archivo PDF].
- Delgado, F. M., Cervera, G. R., Romero, M. G. M., Simonini, M. C. E., Mas, L. A., & De Meneses Lorenzo, M. T. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista De Neurología/Revista De Neurología Electrónica*, 50(S03), 77. <https://doi.org/10.33588/rn.50s03.2009767>
- Gaona, V. A. (2024). Etiología del autismo. MEDICINA (Buenos Aires), 84(Supl I), 31-36.
- García G, ME, & Román, F. (2021). Desarrollo de la teoría de la mente en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Tesis Psicológica , 16 (1), 54-71. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a3>
- Ginestar, M. G., Pastor-Cerezuela, G., Tijeras, A., & Fernandez-Andrés, M. I. (2019). Efectividad de las historias sociales en la intervención en el trastorno del espectro autista: una revisión. *Papeles Del Psicólogo - Psychologist Papers*, 40(3). <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2904>

- Guillén, S. G., Rojas, D. G., & Fernández, S. J. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. *Edmetic*, 5(2), 134. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5780>
- Hardy, C., Ogden, J., Newman, J., & Cooper, S. (2002). *Autism and ICT: A guide for teachers and parents*.
- Herrero Pérez, A. (2022). Las habilidades sociales. Aprendizaje de la asertividad y autogestión emocional.
- Herrero, P. L., & Bartolomé, A. M. F. (2006). EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*.
- Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism☆. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003>
- Howlin, P. (2008). ¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una «teoría de la mente»? *Revista De Logopedia, Foniatria Y Audiología*, 28(2), 74–89. [https://doi.org/10.1016/s0214-4603\(08\)70047-0](https://doi.org/10.1016/s0214-4603(08)70047-0)
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Bonazinga, L. (2010). Theory of Mind Inventory. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(1), 13-21.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) (2021). Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad, 2020.
- Jiménez Martín, I. J. (2019). *Intervención temprana utilizando la técnica Floortime, el modelo TEACCH y el modelo Denver en un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/7965>
- López, G. A. (2016). Más allá de la falsa creencia de Anne y Sally: revisión de las tareas mentalistas en las investigaciones sobre Teoría de la Mente.
- López, B., & Leekam, S. 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>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., ... y Dietz, P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance summaries*, 69(4), 1.
- March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno del

- espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 140 - 149. <https://doi.org/https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>
- March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles Del Psicólogo*, 39. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>
- Mulas, F., Ros, G. R., Millá, M. G. M., Etchepareborda, M. C. E., Abad, L. A., & Téllez De Meneses, M. T. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista De Neurología*, 50(S03), 77. <https://doi.org/10.33588/rn.50s03.2009767>
- Otalvaro Ayus, S., Rentería Reyes, S., & Rodallega Arteaga, L. M. (2023). Revisión sistemática alrededor de los efectos de la terapia asistida con caballos en la metarrepresentación en niños con autismo.
- Ortiz, D. S. U., Botero, M. G., & Tobón, O. E. A. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 1(1), 28–37.
- Rivadeneira-Díaz, Y. M., Jiménez, M. a. P., & Sigüencia, T. a. a. C. (2019). Intervención Psicoeducativa para Disminuir el Acoso Escolar en Estudiantes de las Unidades Educativas de la Ciudad de Loja. *Polo Del Conocimiento*, 4(7), 254. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i7.1033>
- Rivas-García, S., Hidalgo-Ruzzante, N., Gutiérrez-García, G., Bergés, G., & Caracuel, A. (2018). Desarrollo de la Teoría de la Mente entre los 5 y 6 años.
- Román, M., Cardemil, C., & Carrasco, Á. (2016). Enfoque y Metodología para Evaluar la Calidad del Proceso Pedagógico que Incorpora TIC en el Aula. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(2). <https://doi.org/10.15366/riee2011.4.2.001>
- Rundblad, G., & Annaz, D. (2010). The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. *Autism*, 14(1), 29–46. <https://doi.org/10.1177/1362361309340667>
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., ... & Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1), 112.

- Salvadó, B. S., Baduell, M. P., Torrentó, M. C., Camacho, M. M., & Latorre, M. Á. H. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista De Neurología, 54*(S01), 63. <https://doi.org/10.33588/rn.54s01.2011710>
- Sedano, I. F., Domínguez, J. F. M., & Alonso, F. M. (2011). Psicología de la intervención comunitaria.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(2), 84–96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>
- Terrazas Acedo, M., Sánchez Herrera, S., & Becerra Traver, M. T. (2017). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista De Educación Inclusiva, 9*(2), 102–136.
- Tirapu-Ustároz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista De Neurología/Revista De Neurología Electrónica, 44*(08), 479. <https://doi.org/10.33588/rn.4408.2006295>
- Yaguachi Cárdenas, C. J., & Almeida Muñoz, A. L. (2024). *Habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA* (Bachelor's thesis, Machala: Universidad Técnica de Machala).

8. Anexos

Anexo 1. Adaptaciones de las actividades

Adaptación según gravedad 1, 2 o 3		
Sesión 2	Primera actividad	<u>Grado 3</u> : Apoyo visual y verbal constante.
	actividad	<u>Grado 2</u> : Ayuda para elección y colocación, proporcionar más tiempo.
		<u>Grado 1</u> : Más independencia, explicación más simple, refuerzos verbales positivos.
	Segunda actividad	<u>Grado 3</u> : Repetir el video, pausando y describiendo la situación.
		<u>Grado 2</u> : Repetir el video, pausando y describiendo la situación.
		<u>Grado 1</u> : Más independencia, refuerzos verbales positivos.
Sesión 3	Primera actividad	<u>Grado 3</u> : Explicación por pasos, asistencia constante.
	actividad	<u>Grado 2</u> : Apoyo para la identificación, agregar tiempo adicional.
		<u>Grado 1</u> : Explicación clara, asistencia si fuera necesario, refuerzos verbales positivos.
	Segunda actividad	<u>Grado 3</u> : Ejemplificar las veces que haga falta, explicación paso a paso y paulatina, ayuda constante.
		<u>Grado 2</u> : Ofrecer ejemplos y ayuda. Ofrecer más tiempo para procesar la respuesta.
		<u>Grado 1</u> : Mostrar imagen una a una. Respuestas directas y ayuda si fuera necesario, refuerzos verbales positivos.
Sesión 4	Primera actividad	<u>Grado 3</u> : Individualizar con apoyo constante, menos opciones de respuesta.
	actividad	<u>Grado 2</u> : Modelado para guiar la respuesta.
		<u>Grado 1</u> : Instrucciones claras, más autonomía, refuerzos

	verbales positivos.
	<p>Segunda <u>Grado 3</u>: Simplificación de opciones, apoyo individualizado.</p> <p>actividad <u>Grado 2</u>: modelado de respuesta.</p> <p><u>Grado 1</u>: Tiempo adicional de respuesta, refuerzos verbales.</p>
Sesión 5	<p>Primera <u>Grado 3</u>: Simplificación: una situación con un pictograma y dos emociones. Ayuda constante. Reforzamiento.</p> <p><u>Grado 2</u>: Añadir secuencialmente opciones.</p> <p><u>Grado 1</u>: Varias opciones. Promover más autonomía.</p> <p>Segunda <u>Grado 3</u>: Simplificación a 1 solo pictograma con una acción simple y limitar opciones de respuesta.</p> <p><u>Grado 2</u>: Secuencias de 2 a 3 pictogramas. Opciones de respuesta más limitadas.</p> <p><u>Grado 1</u>: Secuencias de 3 a 4 pictogramas. Autonomía para responder.</p>
Sesión 6	<p>Primera <u>Grado 3</u>: Pictogramas simples (2-3). Opciones limitadas, por ejemplo, dos sentidos.</p> <p><u>Grado 2</u>: Escenarios con más elementos y varias opciones de elección.</p> <p><u>Grado 1</u>: Más variedad de pictogramas y opciones, refuerzos verbales positivos.</p> <p>Segunda <u>Grado 3</u>: Pictogramas muy sencillos.</p> <p>actividad <u>Grado 2</u>: Variedad de pictogramas con limitación de opciones.</p> <p><u>Grado 1</u>: Mostrar todos los pictogramas y variedad de opciones de respuesta, refuerzos verbales positivos.</p>

Anexo 2. Consentimiento de padres

Programa de intervención para niños y niñas con Autismo

CARTA DE COMPROMISO A PADRES Y RESPONSABLES

Yo, madre/padre/responsable con
DNT/NTEdel niño/a, estudiante del centro
educativo.....con esta carta me
comprometo asistir, acompañar, apoyar y ayudar al estudiante durante todo el
programa AutisMente y después de la finalización del mismo.
Y autorizo al grupo a cargo de AutisMente a utilizar los resultados obtenidos para
futuras aplicaciones.

Fechadedel Firma del interesado

Firma directora del proyecto

Fdo. Lucía Batalla Campoy

Anexo 3. Cuestionario CSBS DP (Wetherby & Prizant, 2001).



CSBS DP Cuestionario del bebé y niño pequeño

Nombre del niño o niña: _____ Fecha de nacimiento: _____ Fecha en que se llenó el formulario: _____

¿Fue prematuro el parto? _____ ¿Por cuántas semanas? _____

Llenado por: _____ Relación con el niño o niña: _____

Instrucciones para la persona que cuida al niño o niña: Esta lista fue diseñada para identificar distintos aspectos del desarrollo del bebé y el niño pequeño. Antes de aprender a hablar, hay varios comportamientos que pueden indicar si el niño o niña tendrá problemas para aprender a hablar. Este formulario debe ser llenado cuando el niño o niña tiene entre 6 y 24 meses de edad, por los padres o la persona que cuida al niño, para determinar si es necesario hacer una evaluación más completa. La persona que llena el formulario debe ser alguien que esté en contacto diario con el niño o niña, ya sean sus padres u otra persona. Marque la opción que describa mejor el comportamiento de su niño o niña. Si tiene dudas, marque la opción más adecuada según su experiencia con el niño o niña. Los niños y niñas de estas edades no necesariamente presentan todos los comportamientos que se describen aquí.

Emociones y mirada

- | | |
|--|--|
| 1. ¿Puede usted distinguir cuando su niño o niña está contento y cuando está triste? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 2. Cuando juega con juguetes, ¿se vuelve a mirarle para ver si lo está observando? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 3. ¿Sonríe o ríe mientras la mira? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 4. Si usted mira y señala un juguete al otro lado del cuarto, ¿su niño o niña se vuelve a verlo? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |

Comunicación

- | | |
|--|--|
| 5. ¿Su niño o niña puede indicarle cuando necesita ayuda o cuando quiere algo que no puede alcanzar? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 6. Si usted no le presta atención, ¿su niño o niña trata de llamar su atención? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 7. ¿Hace su niño o niña cosas sólo para hacerle reír? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 8. ¿Trata su niño o niña de mostrarle objetos interesantes para que usted los vea, sin que quiera que haga algo con ellos? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |

Gestos

- | | |
|--|--|
| 9. ¿Su niño o niña recoge objetos y se los da a usted? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 10. ¿Le muestra su niño o niña objetos sin dárselos? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 11. ¿Su niño o niña saluda moviendo la mano? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 12. ¿Su niño o niña señala los objetos? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 13. ¿Su niño o niña mueve la cabeza para decir que sí? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |

Sonidos

- | | |
|---|---|
| 14. ¿Su niño o niña usa sonidos o palabras para llamar la atención o pedir ayuda? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 15. ¿Su niño o niña une varios sonidos, como por ejemplo, ah-oh, mamá, gaga, nana, papá? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 16. ¿Aproximadamente cuántos de los siguientes sonidos consonantes usa su niño o niña: ma, na, ba, da, ga, pua, la, ya, sa? | <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> 1 a 2 <input type="checkbox"/> 3 a 4 <input type="checkbox"/> 5 a 8 <input type="checkbox"/> más de 8 |

Palabras

- | | |
|--|---|
| 17. ¿Cuántas palabras que usted pueda reconocer usa su niño o niña para indicar algo (como tete por biberón, buabua por agua)? | <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> 1 a 3 <input type="checkbox"/> 4 a 10 <input type="checkbox"/> 11 a 30 <input type="checkbox"/> más de 30 |
| 18. ¿Su niño o niña une dos palabras (por ejemplo más agua, este mío)? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |

Comprensión

- | | |
|--|---|
| 19. Cuando llama a su niño o niña por su nombre, ¿responde volviendo la mirada o la cabeza hacia usted? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 20. ¿Aproximadamente cuántas palabras o frases entiende su niño o niña sin ayuda de gestos? Por ejemplo, si usted dice "¿dónde está tu nariz?", "¿dónde está papá?", "dame la pelota" o "ven aquí", sin señalar con la mano o apuntar, su niño o niña responderá de forma apropiada. | <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> 1 a 3 <input type="checkbox"/> 4 a 10 <input type="checkbox"/> 11 a 30 <input type="checkbox"/> más de 30 |

Uso de objetos

- | | |
|--|---|
| 21. ¿Su niño o niña muestra interés en jugar con una variedad de objetos? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| 22. ¿Aproximadamente cuántos de los objetos siguientes usa su niño o niña correctamente: taza, biberón, tazón, cuchara, peine o cepillo, cepillo de dientes, esponja de baño, pelota, carrito de juguete, teléfono de juguete? | <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> 1 a 2 <input type="checkbox"/> 3 a 4 <input type="checkbox"/> 5 a 8 <input type="checkbox"/> más de 8 |
| 23. ¿Aproximadamente cuántos bloques o aros puede poner su niño o niña uno encima de otro? | <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> 2 bloques <input type="checkbox"/> 3 a 4 bloques <input type="checkbox"/> 5 o más |
| 24. ¿Juega con sus juguetes a juegos como: darle de comer a un osito de peluche, arrullar a una muñeca, o poner un muñeco en un carrito? | <input type="checkbox"/> Todavía no <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente |

¿Le preocupa algún aspecto del desarrollo de su niño o niña? sí no Sí la respuesta es sí, explique al dorso.

Anexo 4. Inventario de la Teoría de la Mente (ToMI). (Hutchins et al., 2010).

Inventario de la Teoría de la Mente (ToMI) © 2010

Tiffany L. Hutchins, Ph.D., Patricia A. Prelock, Ph.D., CCC-SLP, Laura Bonazinga, MA.
(Adaptación al castellano: Pujals E, Batlle S, Campodon E, Aceña M, Duró L)

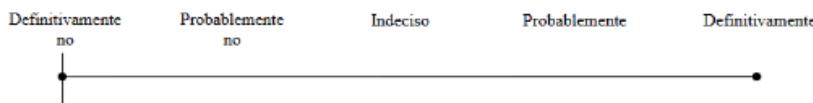
INSTRUCCIONES: La finalidad de esta medida es aprender sobre las ideas que tienen los cuidadores/as acerca de los pensamientos y sentimientos de los niños. Por favor, lea cada afirmación con cuidado e indique el grado en que usted cree que cada afirmación es cierta para su niño/a. A veces, puede tener la sensación de que no está seguro/a de si una afirmación es cierta o no. Cuando se sienta así, reflexione sobre sus experiencias con su niño/a e intente decidir-sabiendo todo lo que sabe acerca de este niño/a- si dicha afirmación es verdadera o no. No hay respuestas correctas o incorrectas, así que intente responder lo más honesta y precisamente posible. Para indicar su respuesta, haga una marca vertical en el punto más apropiado sobre la línea continua. Si se siente indeciso/a acerca de la respuesta más apropiada, haga una marca en algún punto debajo de "indeciso" pero tenga en cuenta que puede inclinarse hacia cualquiera de los extremos de la línea continua. Por ejemplo:



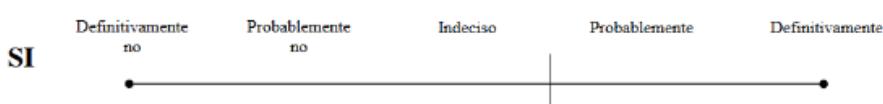
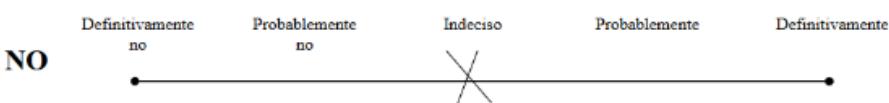
Si siente más decididamente que la afirmación es cierta o falsa, haga una marca vertical en el lugar de la línea continua que mejor refleje ese sentimiento. Por ejemplo:



Para expresar confianza total en su respuesta haga una marca vertical atravesando el punto en uno de los extremos del continuo. Por ejemplo:



Por favor, indique su respuesta haciendo una marca vertical y evite otras formas de responder:



Reservado
para corrección

1. Mi niño/a comprende que cuando alguien se pone una chaqueta, probablemente es porque él/ella tiene frío.

Definitivamente no Probablemente no Indeciso Probablemente no Definitivamente no



1.

2. Si estuviera lloviendo y yo dijera con una voz sarcástica, "Jolin, qué tiempo tan bueno hace", mi niño/a comprendería que yo realmente no pensaba que hacia buen tiempo.



2. _____

3. Mi niño/a se da cuenta cuando alguien necesita ayuda.

Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente



3.

4. Mi niño/a comprende que cuando alguien dice que tiene miedo de la oscuridad, no querrá entrar en un cuarto oscuro.

Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente



4

5. Mi niño/a comprende que las personas pueden equivocarse con respecto a lo que otras personas desean.

Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente



5

6. Mi niño/a comprende que cuando las personas fruncen el ceño, se sienten diferentes de cuando sonríen.

Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente

6

7. Mi niño/a comprende la palabra "pensar".

Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente

7

8. Si yo dejara mis llaves encima de la mesa, me marchara del cuarto y mi niño/a cogiera las llaves y las metiera en un cajón, él/ella comprendería que cuando yo volviera, el primer sitio donde buscaría mis llaves es donde las dejé.

Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente

8

Reservado
para corrección

9. Mi niño/a comprende que para saber lo que hay en una caja sin marcar, tienes que ver o te tienen que contar lo que hay en esa caja.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				

9. _____

10. Mi niño/a comprende la palabra "saber".

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				

10. _____

11. Las apariencias pueden engañar. Por ejemplo, cuando ven una vela en forma de una manzana, algunas personas asumen primero que el objeto es una manzana. Cuando tienen la oportunidad de examinarla más de cerca, la gente típicamente cambia de parecer y decide que el objeto realmente es una vela. Si mi niño/a estuviera en esta situación, comprendería que no era el objeto lo que había cambiado, sino sus ideas sobre el objeto.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				

11. _____

12. Si yo enseñara a mi niño/a una caja de cereales llena de galletas y le preguntara "¿Qué pensaría que contiene la caja alguien que no hubiera mirado dentro?", mi niño/a diría que otra persona creería que hay cereales dentro de la caja.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				

12. _____

13. Si yo dijera "¡Levantemos el vuelo!" mi niño/a comprendería que yo realmente quería decir "¡Vámonos!"

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				

13. _____

14. Mi niño/a comprende que las personas pueden mentir con la intención de engañar a los demás.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				

14. _____

15. Mi niño/a comprende que cuando alguien hace una "suposición" significa que está menos seguro/a que cuando "sabe" algo.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				

15. _____

Reservado
para corrección

16. Mi niño/a comprende que cuando alguien piensa sobre una galleta, en realidad no puede oler, comer, o compartir esa galleta.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
				

16. _____

17. Mi niño/a comprende que las personas pueden sonreír incluso cuando no se sienten felices.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
				

17. _____

18. Mi niño/a comprende la diferencia entre un amigo que está tomando el pelo a alguien de forma agradable y un matón que está burlándose de alguien de forma desagradable.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
				

18. _____

19. Mi niño/a comprende que las personas no siempre dicen lo que piensan porque no quieren herir los sentimientos de los demás.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
				

19. _____

20. Mi niño/a comprende la diferencia entre mentiras y bromas.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
				

20. _____

21. Mi niño/a comprende que si dos personas miran el mismo objeto desde un punto de vista diferente, verán el objeto de diferentes formas.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
				

21. _____

22. Mi niño/a comprende que las personas a menudo tienen pensamientos sobre los *pensamientos* de otras personas.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
				

22. _____

23. Mi niño/a comprende que las personas a menudo tienen pensamientos sobre los *sentimientos* de otras personas.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente	Definitivamente
				

23. _____

24. Mi niño/a comprende si alguien hace daño a otro a propósito o por accidente.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente sí	Definitivamente sí
-----------------------	---------------------	----------	---------------------	-----------------------

Reservado
para corrección

24.

25. Mi niño/a se da cuenta cuando los demás se sienten felices.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente sí	Definitivamente sí
<input type="radio"/>				

25

26. Mi niño/a puede jugar a que un objeto es un objeto diferente (por ejemplo, hacer como que un plátano es un teléfono).

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente sí	Definitivamente sí
-----------------------	---------------------	----------	---------------------	-----------------------

●————●

26

27. Mi niño/a se da cuenta cuando un interlocutor no está interesado

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente sí	Definitivamente sí
-----------------------	---------------------	----------	---------------------	-----------------------

27.

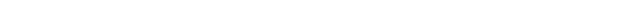
28. Mi niño/a comprende que cuando yo muestro miedo, la situación es insegura o peligrosa.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente sí	Definitivamente sí
-----------------------	---------------------	----------	---------------------	-----------------------

Reservado
para comisión

28

29. Mi niño/a comprende la palabra "si" cuando se emplea hipotéticamente, como en la frase "Si yo tuviera el dinero, me compraría una casa nueva."

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente sí	Definitivamente sí
				

29

30. Mi niño/a comprende que cuando una persona usa sus manos como un pájaro, la persona no cree realmente que sus manos sean un pájaro.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente sí	Definitivamente sí
-----------------------	---------------------	----------	---------------------	-----------------------

30

31. Mi niño/a sabe inventarse historias para conseguir lo que él/ella desea.

Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	Probablemente sí	Definitivamente sí
<input type="radio"/>				

21

Reservado
para corrección

40. Cuando alguien nos cae bien, es probable que interpretemos su conducta de forma positiva y cuando no nos gusta, es probable que interpretemos su conducta más negativamente. Mi niño/a comprende que nuestras ideas y/o opiniones previas sobre los demás pueden influenciar nuestra forma de interpretar sus conductas.

Definitivamente no Probablemente no Indeciso Probablemente Definitivamente

40. _____

41. Mi niño/a comprende que dos personas pueden ver la misma imagen e interpretarla de forma diferente. Por ejemplo, al mirar esta imagen, una persona podría ver un conejo mientras que otra persona podría ver un pato.



Definitivamente no Probablemente no Indeciso Probablemente Definitivamente

41. _____

42. Mi niño/a comprende que si Carlos es un niño malo y Juan es un niño bueno, es más probable que Carlos lleve a cabo conductas maliciosas o dañinas que Juan.

Definitivamente no Probablemente no Indeciso Probablemente Definitivamente

42. _____

Para facilitar la corrección, recorta la regla que viene a continuación. Las puntuaciones para cada ítem oscilan entre 0 - 20. Para puntuar, primero alinea los puntos 0 y 20 de la regla con los puntos finales (círculos negros) de cada extremo de la línea continua. Asegúrate de estimar cada puntuación hasta la primera cifra decimal (p. ej., 9,4) y evita redondear a números enteros (p. ej., 9,0).



Anexo 5. Entrevista a la tutora

1. ¿Cómo describes el ambiente en el aula cuando trabajas con los niños?

.....
.....

2. ¿Qué estrategias utilizas para realizar las actividades previstas?

.....
.....

3. ¿Cómo manejas situaciones en las que el ambiente puede ser demasiado estimulante?

.....
.....

4. ¿Qué recursos utilizas?

.....
.....

5. ¿Cómo identificas y respondes a las posibles señales de estrés o malestar de los niños?

.....
.....

6. ¿Qué tipo de comunicación tienes con los cuidadores y los otros miembros del equipo?

.....
.....

7. ¿Cómo los involucras en el proceso de aprendizaje de los niños?

.....
.....

8. ¿Qué aspectos crees que se deben de trabajar en el vínculo familiar? Y en el niño?

.....
.....

9. ¿Os seguís formando para mejorar el trabajo con los niños y seguir innovando?

.....
.....

Anexo 6. Informe de observación.**RÚBRICA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA****Nombre** _____**Fecha** _____

Instrucciones:

Para cada ítem, marca con una X si se cumple la afirmación.

1. Reconocimiento de emociones-Identifica y nombra sus emociones -Identifica y nombra las emociones de los demás -Identifica las causas de las emociones propias y ajenas **2. Expresión emocional.**-Muestra distintas emociones (tristeza, alegría, enfado...) -Responde adecuadamente a las emociones de los demás **3. Resolución de problemas**-Encuentra soluciones a problemas simples planteados por el profesional -Reflexiona a la hora de tomar una decisión **4. Comunicación Social**Hace gestos para comunicarse Imita los gestos de los adultos **5. Regulación emocional.**-Mantiene la calma en situaciones frustrantes **OBSERVACIONES**

Anexo 7.*Tabla 1. Cronograma de las sesiones*

<i>Bloque</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Sesiones y Contenidos</i>
I	Reunión con padres y tutores (60 minutos)	SESIÓN 1: -Presentación del programa. -Conocer a las familias. -Cuestionario CSBS-DP. -Inventario (ToMI). -Entrevista con la tutora.
I	PRESENTACIÓN (60 minutos)	SESIÓN 2: -Bienvenida y juego de presentación. -Recogida datos: Test falsas Creencias de primer orden.
II	Mejorar la comprensión y expresión de las emociones propias y de los demás (45 min)	SESIÓN 3: “Explorando las emociones”
III	Aprender a identificar las emociones propias y de los demás en diferentes contextos (60min)	SESIÓN 4: “Explorando en el día a día”
IV	Buen desarrollo de habilidades de comunicación no verbal	SESIÓN 5: <u>Habilidad de anticipación</u> “Expresando sin palabras I” <u>Capacidad de simbolización</u> “Expresando sin palabras I”

<i>Bloque</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Sesiones y Contenidos</i>
		SESIÓN 6: <u>Integración de los sentidos:</u> “ Expresando sin palabras II” <u>Interpretación de las perspectivas visuales:</u> “ Expresando sin palabras II”
I	CIERRE (60 min)	SESIÓN 7: -Cuestionario CSBS-DP. -Test falsas creencias primer orden. -Despedida con baile.
I	Reunión con padres y tutores (45 min)	SESIÓN 8: -Información del progreso. - Proporcionar herramientas útiles. -Agradecimientos y despedida.

Anexo 8. Calendario de las sesiones

Año 2024	Sesiones de SEPTIEMBRE						OCTUBRE	
	10	12	17	19	24	26	1	3
Objetivos								
REUNIÓN PADRES Y TUTORES			SES. 1					
PRESENTACIÓN A LOS NIÑOS			SES.2					
MEJORA DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES PROPIAS Y DE LOS DEMÁS				SES.3				
APRENDER A IDENTIFICAR LAS EMOCIONES EN DIFERENTES CONTEXTOS					SES.4			
BUEN DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMUNICACIÓN NO VERBAL						SES.5	SES.6	
CIERRE							SES.7	
REUNIÓN CON PADRES Y TUTORES								SES.8

Sesiones individuales y refuerzo: se realizarán los viernes 13 de septiembre, 20 de septiembre, 27 de septiembre y 4 de octubre.

Anexo 9. Ejercicio de respiración.

(Este ejercicio se repetirá al final de cada sesión. Con una duración total de 5 minutos).

1. Introducción

“Bueno niños, antes de despedirnos, vamos a realizar una actividad que os va a gustar. Vais a imaginaros un lugar bonito, como la playa que he proyectado en la pantalla, con arena suave y un sol caliente”.

2. Preparación.

“Ahora, vamos a encontrar una posición cómoda. Podéis sentaros o recostaros. También podéis cerrar los ojos. Cuando estéis todos cómodos, pondremos una música de fondo”.

3. Ejercicio.

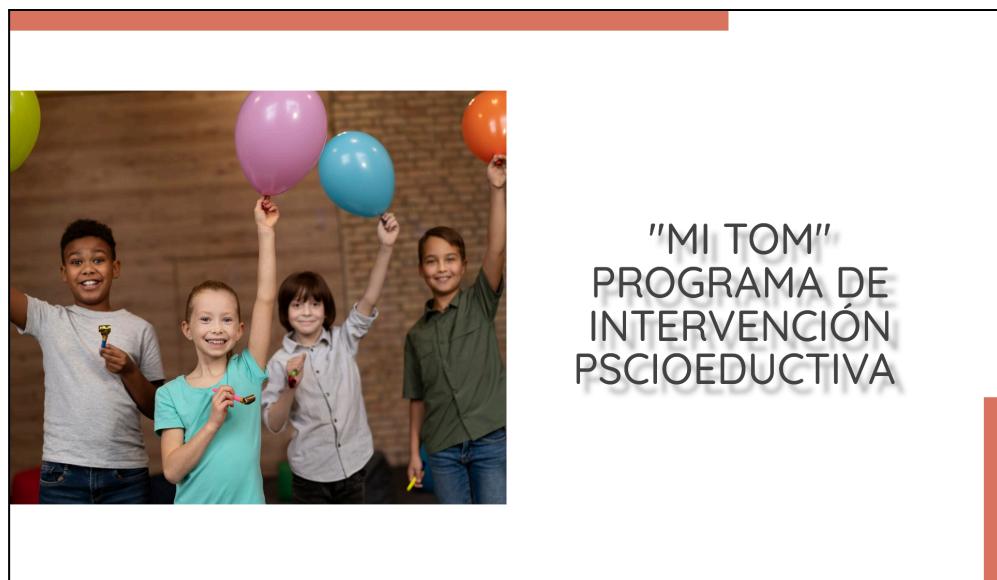
“Vamos a respirar profundamente todos a la vez..inhalamos por la nariz.....y exhalamos por la boca como si quisierais apagar una cerilla. Y otra vez, inhalamos por la nariz.....y exhalamos por la boca...” (3 veces).

“Mientras respiramos, imaginad que estáis en la playa. Estáis tumbados en la toalla, y podéis escuchar las olas del mar”.

4. Cierre.

“Cuando queráis, podéis abrir los ojos. ¡Muy bien chicos, lo habéis hecho fenomenal!. Ahora sí, estamos listos para despedirnos”.

Anexo 10. Presentación del programa a los padres y tutores



¿QUÉ ES MI TOM?



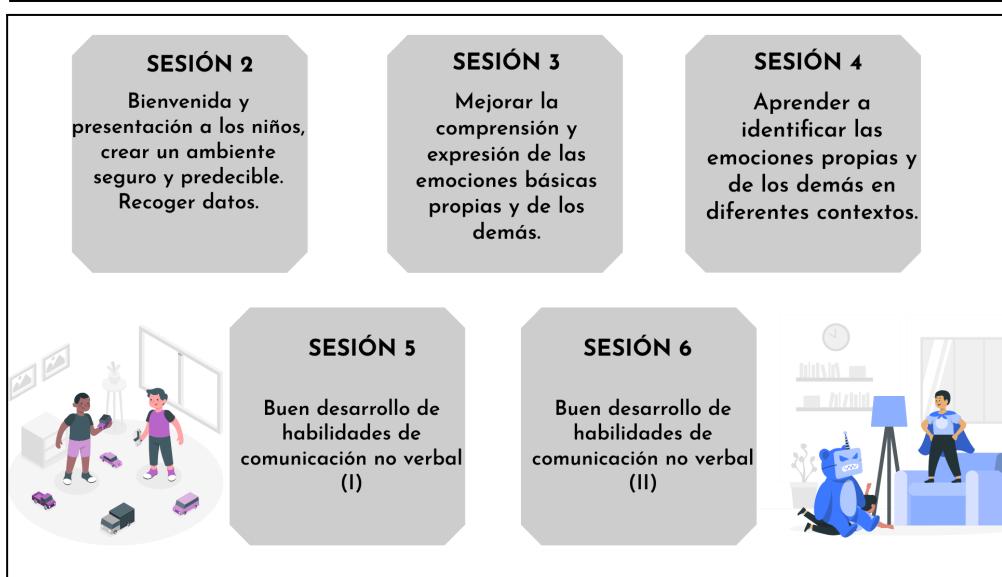
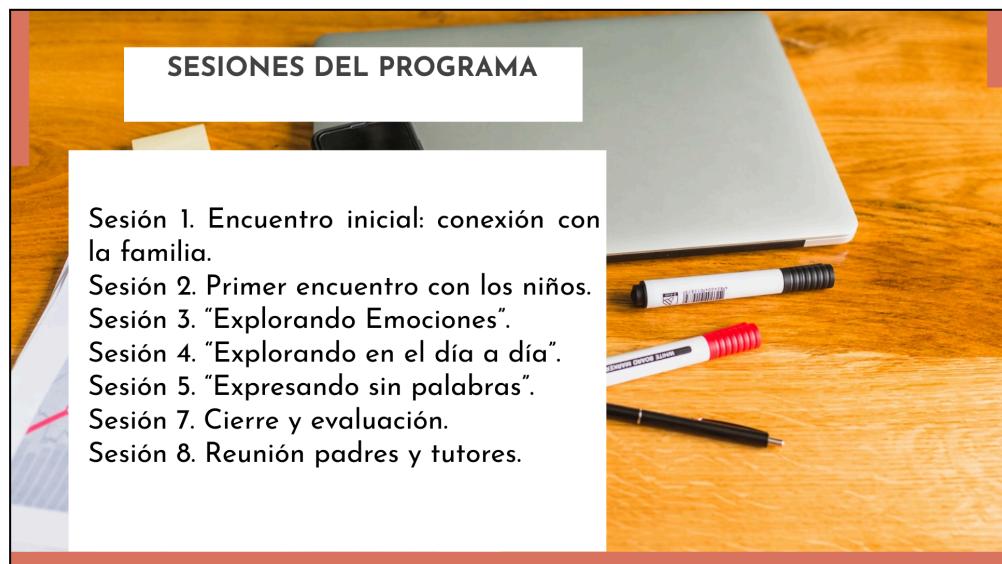
El programa de intervención psicoeducativa 'Mi ToM' se centra en mejorar la **Teoría de la Mente** en niños. Este enfoque busca desarrollar habilidades sociales y emocionales, promoviendo una mejor **interacción y comprensión** de los demás. A continuación, se presentarán los objetivos y fundamentos del programa.



OBJETIVOS DEL PROGRAMA

ESTIMULAR EL DESARROLLO DE ToM EN NIÑOS PREESCOLARES DE 4 Y 5 AÑOS DIAGNOSTICADOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

- Mejorar la comprensión y expresión de las emociones propias y de los demás.
- Aprender a identificar las emociones propias y de los demás en diferentes contextos.
- Buen desarrollo de habilidades de comunicación no verbal (cognitivo, sensorial y perceptual).







¿QUÉ ES EL CUESTIONARIO CSBS-DP?

**El Cuestionario del bebé
y del niño pequeño
(CSBS-DP):**
**-24 preguntas
organizadas en:**
**-7 grupos (emociones y
mirada, comunicación,
gestos, sonidos,
palabras, comprensión y
uso de objetos).**
Formato papel y lápiz



¿QUÉ ES EL INVENTARIO DE LA TEORÍA DE LA MENTE?

Inventory de la Teoría de la Mente (TOMI-20)
 Taffier L., Maruffa P., Díaz, P., Pujol E., Battil S., Congost E., Acosta M., Dafó L.
 (Adaptación del cuestionario Pujol E., Battil S., Congost E., Acosta M., Dafó L.)

INSTRUCCIONES: La finalidad de esta medida es aprender sobre las ideas que tienen los cuidadores acerca de los pensamientos y sentimientos de los niños. Los cuidadores que responden a este inventario deben recordar que su respuesta es una expresión de su propia visión de la mente de su hijo. A veces, puede tener la sensación de que su respuesta de la otra afirmación es correcta o no. Cuando se sienta así, reflexione sobre sus experiencias con su niño y si tiene dudas, volteo lo que sabe acerca de su niño para que la otra afirmación es verdadera o no. No hay respuesta correcta ni incorrecta. La respuesta correcta es aquella que el cuidador piensa que es más apropiada para su niño. Haga una marca vertical en el punto más apropiado sobre la línea continua. Si se siente indicado a acerca de la respuesta más apropiada, haga una marca en algún punto entre los extremos y haga otra marca vertical en el punto que mejor refleje ese sentimiento. Por ejemplo:

Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente

Si siente más decididamente que la afirmación es cierta o falsa, haga una marca vertical en el lugar de la línea continua que mejor refleje ese sentimiento. Por ejemplo:

Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente

Para expresar confianza total en su respuesta haga una marca vertical intersectando el punto en uno de los extremos del continuo. Por ejemplo:

Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente

Por favor, indique su respuesta haciendo una marca vertical y evite estas formas de responder:

NO Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente

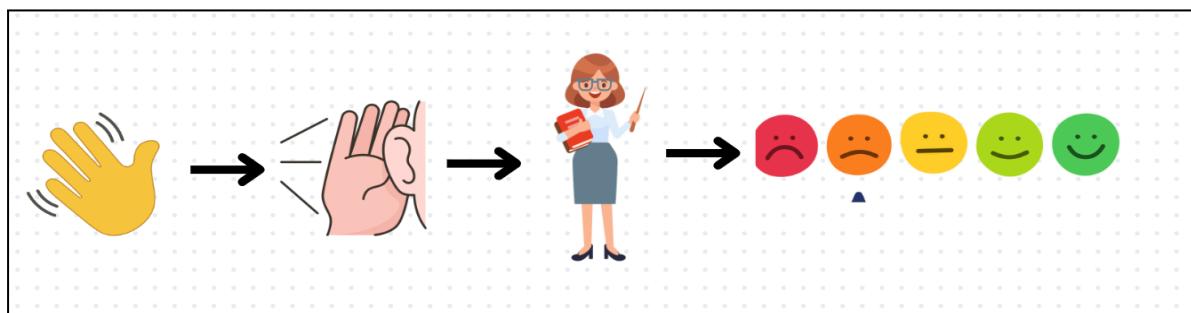
NO Definitivamente Probablemente Indeciso Probablemente Definitivamente

- **El Inventory de la Teoría de la Mente (Hutchins et al., 2010):**
- **42 ítems.**
- **Niños entre 2 y 13 años de edad. Cumplimentado por los padres o cuidadores.**
- **La finalidad de este inventario es saber qué idea tienen los cuidadores acerca de los pensamientos y los sentimientos de los niños.**

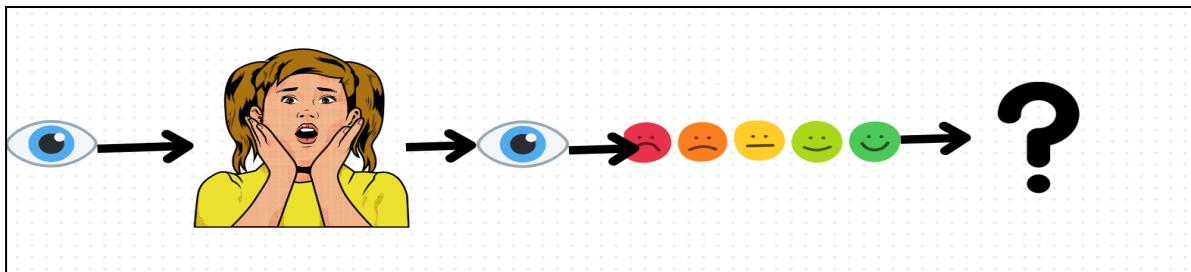
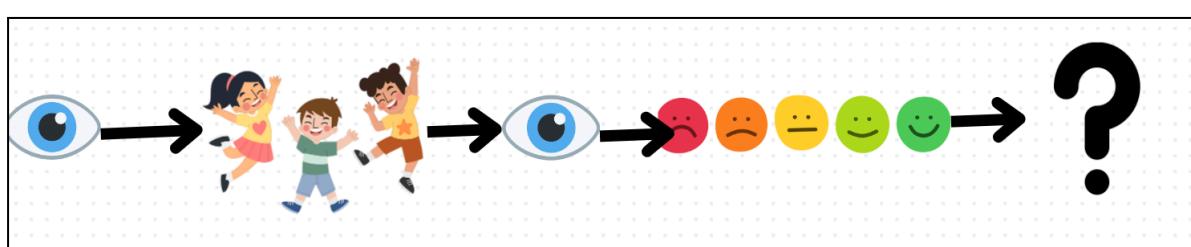
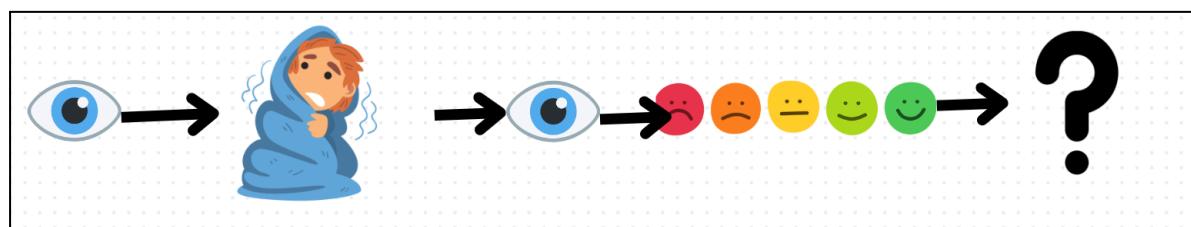
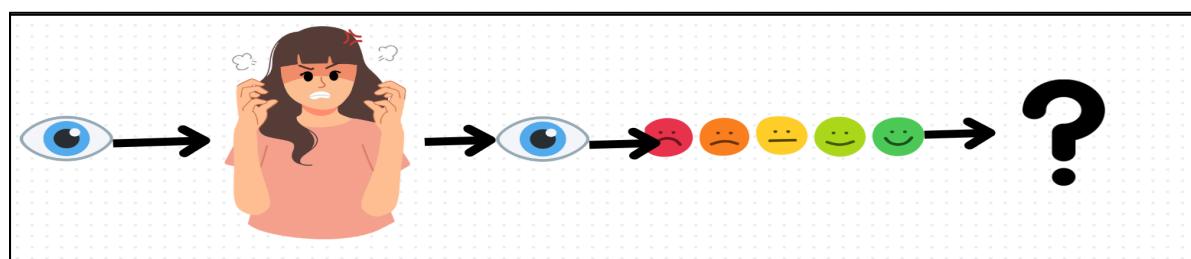
Anexo 11. Plantilla árbol sesión 2.

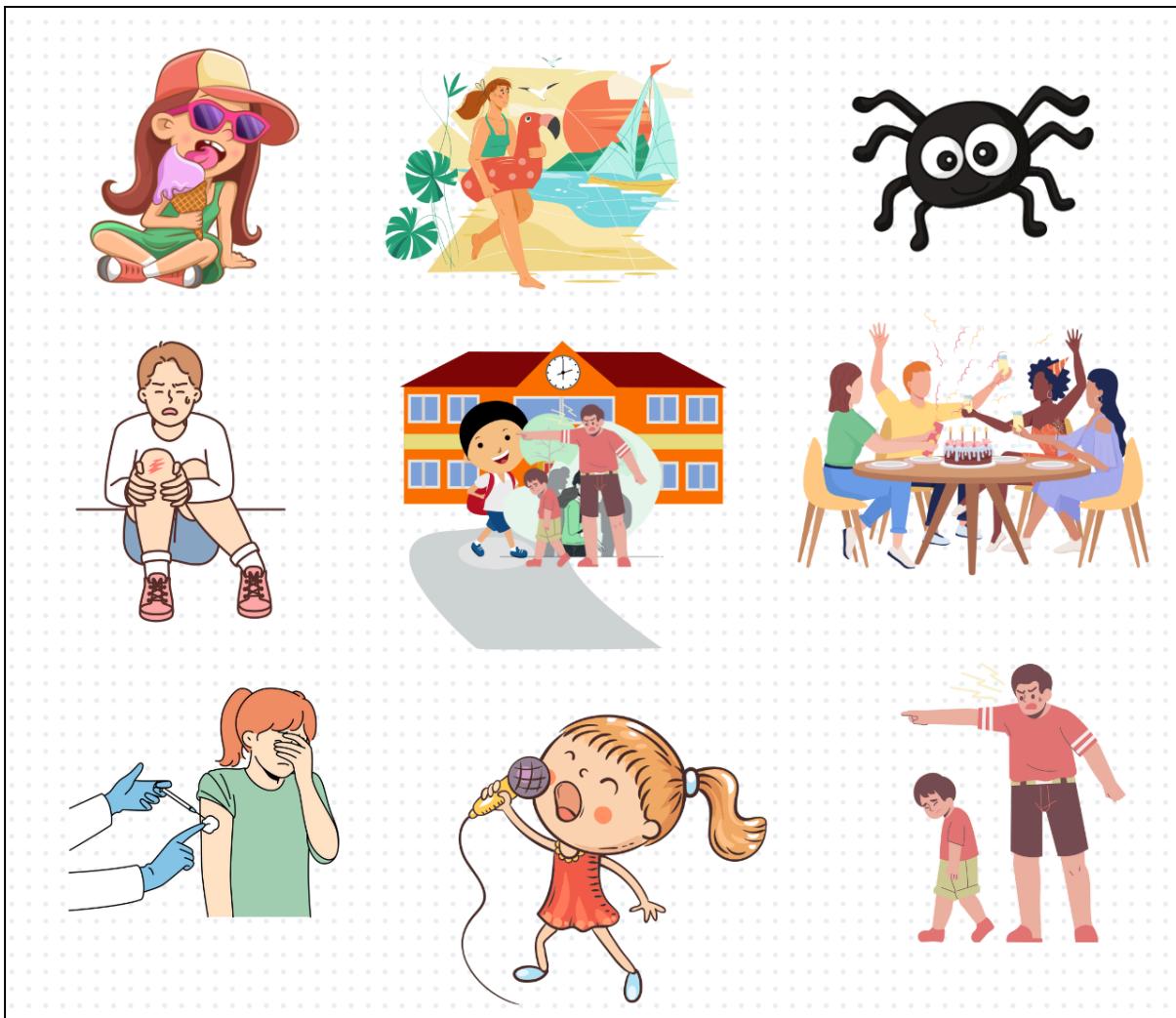
Anexo 12. Horario visual y pictogramas de diferentes personajes (creado en CANVA).

Horario visual de la actividad



Pictogramas



Anexo 13. Panel de situaciones (creado en CANVA).

Anexo 14. Historias sociales para emociones (ejemplo para emoción de ALEGRÍA).

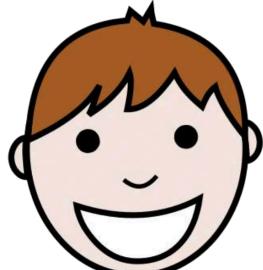
Autor pictogramas: Sergio Palao

Procedencia: ARASAAC (<https://arasaac.org>)

Licencia: CC BY-NC-SA

Autor/a del material: Beatriz León Izquierdo, Sara Martínez Glaria, Patricia Pradas Royo, Paula Serrano Ordovas.

Cuando estoy contento



me siento bien



Autoras: Beatriz León Izquierdo, Sara Martínez Glaria, Patricia Pradas Royo, Paula Serrano Ordovas
 Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón

Yo estoy contento cuando





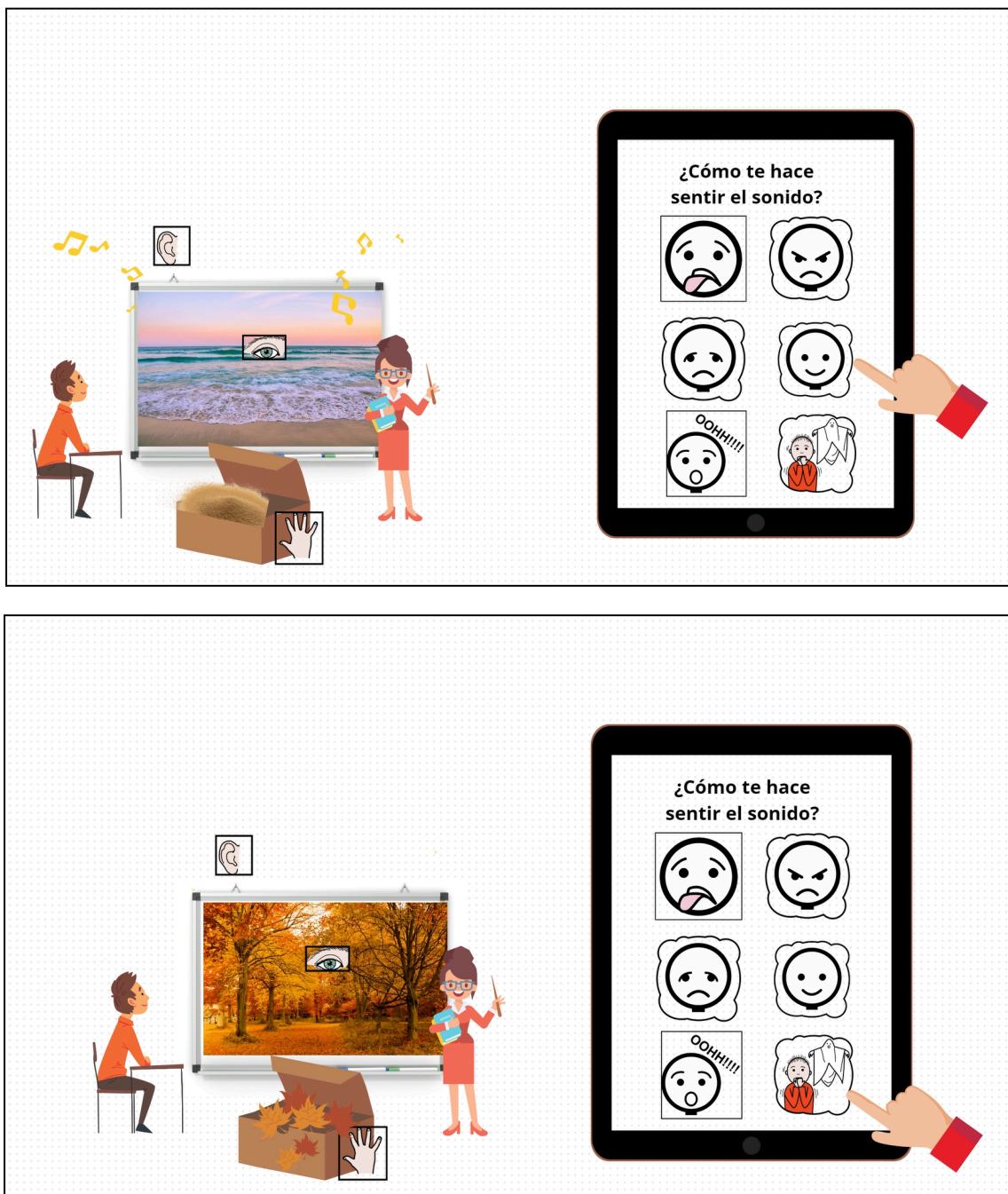
estoy con mis amigos

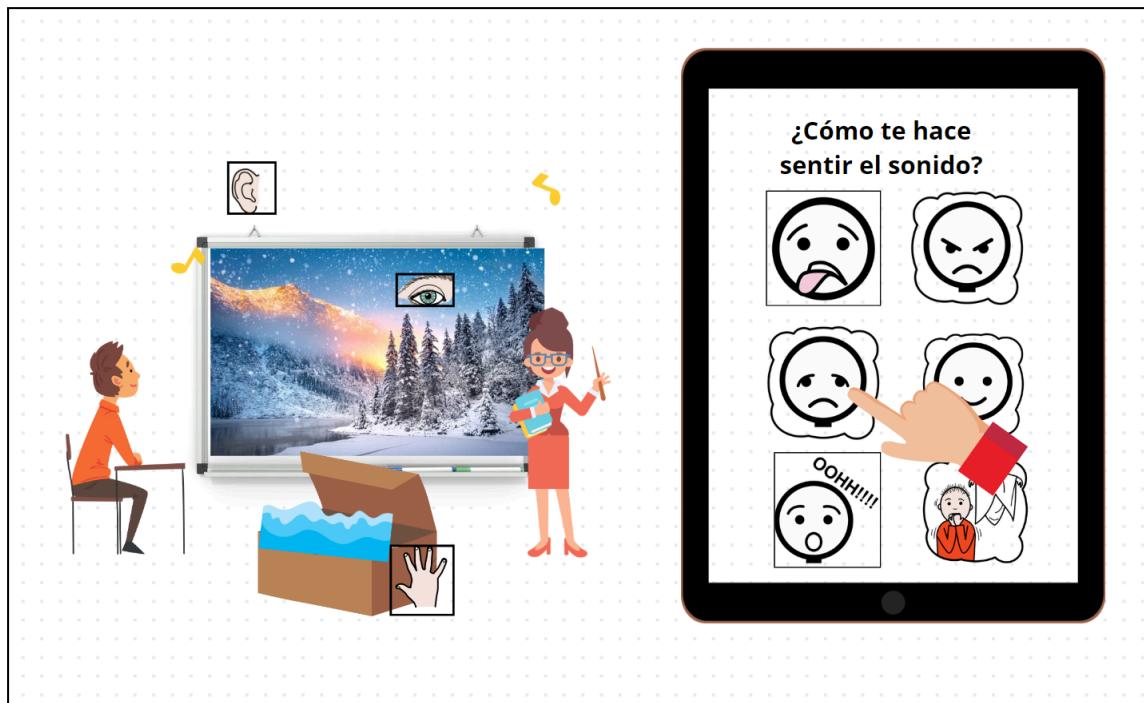
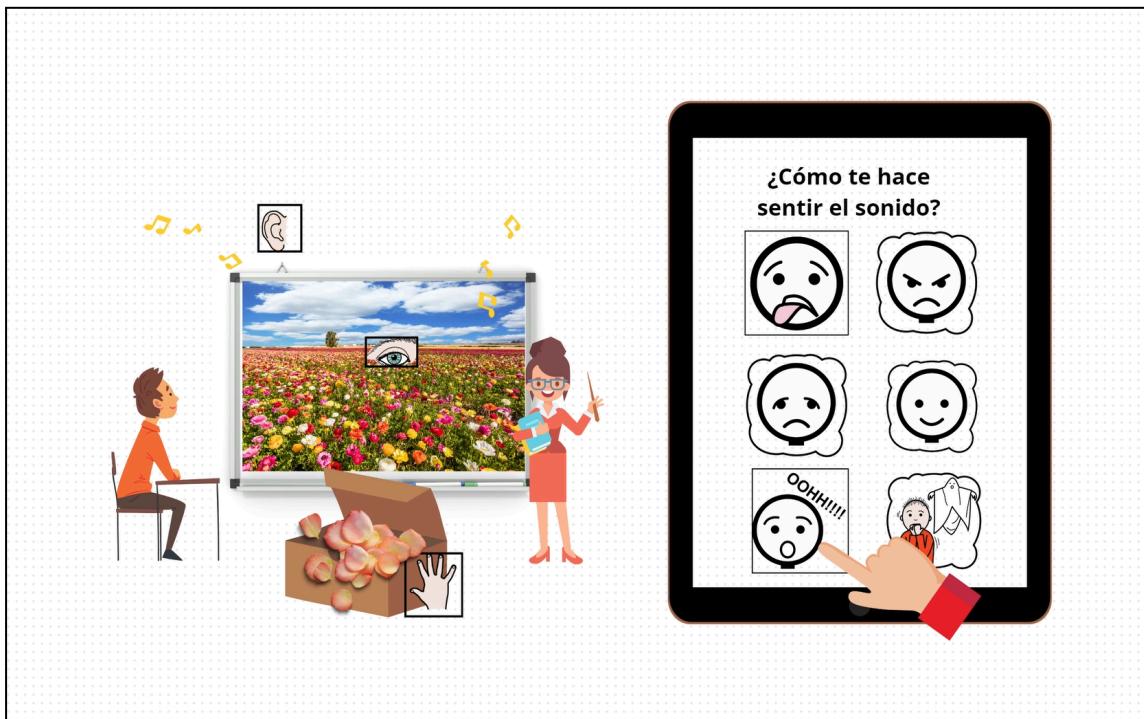


estoy en el parque

Autoras: Beatriz León Izquierdo, Sara Martínez Glaria, Patricia Pradas Royo, Paula Serrano Ordovas
 Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón



Anexo 15. Ejemplo visual de la sesión de las estaciones (creado en CANVA).**Autor pictogramas:** Sergio Palao**Procedencia:** ARASAAC(<https://arasaac.org>)**Licencia:** CC BY-NC-SA



Anexo 16. Diploma de reconocimiento. (Plantilla de la app CANVA).



Anexo 17. Herramientas para padres y tutores y recomendaciones.

Para integrar y ayudar a los familiares y tutores en el proceso, durante, y después de la aplicación del programa, se les entregará una serie de herramientas útiles:

- Se enseñarán los recursos que ofrece la aplicación ARASAAC. Y, se explicarán las funciones de sus pictogramas. Se animará a que sigan utilizándolo en sus respectivas casas y el colegio.
- Se explicará la importancia de reforzar los comportamientos deseados para motivar al niño como, por ejemplo, mediante elogios.
- Se mostrarán diferentes libros que ejemplifican, las historias sociales utilizadas en las sesiones desde la web ARASAAC.
- Recomendación del libro “Desarrollo de las habilidades sociales a través de historias cortas” de Aliki Kassotaki (ES-EB1068).
- También se ofrecerá un listado con una serie de películas (adaptadas a su edad) que trabajan las emociones y las habilidades cognitivas:
 - El viaje de Chihiro (2001)
 - Up (2009)
 - Big hero 6 (2014)
 - Del revés. Pixar (2015)
- Por último, se entregará las láminas de observación utilizadas y otras nuevas. De esta manera, los padres podrán ser partícipes de los avances de los niños, y, a su vez, podrán llevar un seguimiento propio.