



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Propuesta de intervención para la mejora del
lenguaje no literal en un estudiante con autismo

Autor/es

Carmen Sorrosal Vergara

Director/es

Sergio Cored Bandrés

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2024

ÍNDICE

1.	Introducción	5
2.	Justificación	6
3.	Marco teórico	7
	Recorrido histórico:.....	7
	El TEA en los manuales de diagnóstico:.....	9
	Características del TEA:	11
	Prevalencia del TEA:	12
	Etiología del TEA:	13
	Intervención y orientaciones pedagógicas:	14
4.	Propuesta de intervención	22
	Contexto del centro:	22
	Contexto del aula ordinaria:.....	24
	Contexto del aula TEA:.....	24
	Anamnesis del sujeto de intervención:.....	26
	Objetivos:	27
	Metodología:	28
	Temporalización:.....	30
	Sesiones:.....	30
	Propuesta de evaluación:.....	53
5.	Conclusiones y discusión	54
6.	Referencias bibliográficas.....	56
7.	Apéndices.....	60
	Apéndice A:	60
	Apéndice B:.....	63
	Apéndice C:.....	64
	Apéndice D:	69
	Apéndice E:	82
	Apéndice F:	89
	Apéndice G:	94
	Apéndice H:	98

Apéndice I:	103
Apéndice J:	108
Apéndice K:	113
Apéndice L:	114
Apéndice M:	115
Apéndice N:	116
Apéndice Ñ:	117

Propuesta de intervención para la mejora del lenguaje no literal en un estudiante con autismo.

Intervention proposal for the improvement of non-literal language in a student with autism.

- Elaborado por Carmen Sorrosal Vergara.
- Dirigido por Sergio Cored Bandrés.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Julio del año 2024
- Número de palabras: 17.725

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado recoge una propuesta de intervención para un alumno de 10 años diagnosticado con TEA. El objetivo es presentar una propuesta adecuada al contexto y basada en la evidencia y justificada por diversos autores. Para ello, se lleva a cabo una profunda fundamentación teórica sobre el TEA, investigando bibliografía diversa sobre la definición del trastorno a lo largo del tiempo, sus características y algunas estrategias de intervención en el contexto educativo. Se realiza una descripción detallada de la metodología y las sesiones planteadas que se adecuan al contexto del sujeto de la intervención y responden a la base teórica previamente analizada. En este trabajo se ha profundizado especialmente, para la creación de una propuesta de intervención fundamentada y justificada, en el análisis de los métodos de intervención y en las orientaciones pedagógicas, como es el método TEACCH y el uso de las TIC y de las historias sociales con alumnado TEA.

Palabras clave

Trastorno del Espectro Autista (TEA); Intervención educativa; Método TEACCH; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); Historias sociales.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene el objetivo de exponer una propuesta de intervención para un caso de un alumno TEA (Trastorno del Espectro Autista) que recibe apoyos en el aula específica para este alumnado, dentro de su centro educativo preferente TEA. Se pretende que la propuesta refleje una intervención justificada y basada en evidencias de diversos autores.

El trabajo comienza con la introducción y justificación del mismo, argumentando las razones por las que se ha escogido la temática de “Una propuesta de intervención en un caso TEA”.

Para la elaboración de este trabajo, se ha realizado previamente una revisión bibliográfica para conocer la base teórica del TEA, desde su recorrido histórico, su aparición en los manuales de diagnóstico y sus características propias, hasta su prevalencia y etiología, para finalizar con una profunda exploración de las formas de intervención y las orientaciones pedagógicas a tener en cuenta con el alumnado TEA en el contexto educativo. De esta manera, se configura el marco teórico sobre el TEA, el primer punto del trabajo.

A continuación, se desarrolla la segunda parte del trabajo, la propuesta de intervención para un caso TEA, en concreto para un niño de 10 años con diagnóstico TEA que estudia en un centro educativo preferente TEA. Este punto inicia con la descripción del caso, explicando el contexto del centro educativo, aula ordinaria y aula TEA del sujeto de intervención. En esta parte se explica cómo es el entorno del alumno y sus lugares de referencia en su escuela. Después, se realiza la anamnesis del sujeto, comentando las características que le definen, recogiendo sus datos biográficos, sus características personales (físicas y psicológicas), sus características académicas y sociales, así como sus intereses, gustos y motivaciones. Se prosigue con los objetivos de la intervención, tanto generales como específicos y la metodología planteada, de forma que se deja claro lo que se espera conseguir con esta propuesta y la manera en la que se pretende llevar a cabo. Para finalizar este punto se expone la temporalización de la intervención, las diferentes sesiones detalladas y la propuesta de evaluación de la misma. Se explica que la intervención consta de 10 sesiones, llevadas a cabo con diferentes actividades y recursos que responden a la metodología previamente expuesta.

Se culmina el trabajo con las conclusiones y discusiones, obtenidas tras la búsqueda de información teórica sobre el TEA y la planificación y creación de la propuesta de intervención para un alumno con este trastorno.

2. JUSTIFICACIÓN

En los últimos años, el interés sobre el Trastorno del Espectro Autista ha aumentado notablemente, incrementando el número de artículos publicados e investigaciones realizadas sobre el tema y otros relacionados (Belinchón, 2010). Este aumento de información e interés por parte de los profesionales viene acompañado por un aumento evidenciado de diagnósticos de TEA. De forma progresiva, el número de menores diagnosticados de TEA ha crecido de forma significativa. Esto se conoce que está directamente relacionado con la flexibilización de los criterios diagnósticos, así como con la mayor sensibilidad que existe en el presente por parte de los profesionales y la sociedad en general. Por lo tanto, el TEA se considera un tema de actualidad, del cual se puede encontrar mucha bibliografía diversa (Cruz y Villanueva, 2020).

Por otro lado, es importante que en casos de TEA, los profesionales den respuesta a las necesidades detectadas de cada persona lo más tempranamente posible, favoreciendo la adaptación a su medio físico, social y cultural, y evitando problemas en el desarrollo futuro. Además, la importancia de la intervención, que está basada en la evidencia, incluye el trabajo para la mejora de la teoría de la mente ya que, es un déficit habitual en las personas con TEA y que puede causar diferentes problemas derivados. Es primordial también que la intervención sea individualizada, partiendo de las necesidades y características del sujeto (Vizuete, 2023). Y de forma más concreta a lo que se atañe este trabajo, como dice Artiles (2015), es importante el trabajo de intervención en el lenguaje no literal en el alumnado TEA. Muchas personas con TEA no consiguen un desarrollo pleno de un lenguaje funcional y es en el campo pragmático donde se da la mayor afectación, teniendo como consecuencia deficiencias para comprender la intencionalidad del mensaje, el habla indirecta, las metáforas y las bromas. Para la intervención en este aspecto del alumnado TEA, se establece como objetivo el desarrollo de sus habilidades comunicativas, aumentando su autonomía. La metodología que se debe utilizar con el alumnado TEA para intervenir en el lenguaje es diversa, destacando el método TEACCH, debido a los resultados positivos obtenidos en trabajos previos. Aparte, en base a este método resalta el uso de los SAAC (Sistemas

Alternativos y Aumentativos de Comunicación), como son los pictogramas (Artiles, 2015).

La investigación sobre la base teórica del TEA y la planificación de una propuesta de intervención para un caso de este trastorno permite el acercamiento a la realidad del momento en relación con el TEA en el contexto educativo, profundizando en las estrategias, metodologías y orientaciones pedagógicas que se pueden emplear para que esta sea realmente eficaz. En resumen, por todo esto, se considera interesante la realización de este trabajo ya que, aparte de tratar un tema actual, es algo necesario y que se debe tener en cuenta como docentes y especialistas, y que está justificado por diversos autores.

3. MARCO TEÓRICO

Recorrido histórico:

El concepto del Trastorno del Espectro Autista (TEA), como se conoce actualmente, ha evolucionado a lo largo de los años gracias a estudios e investigaciones, de la mano de diferentes autores que han aportado datos relevantes para la concepción que hoy en día se tiene de este trastorno.

Kanner realizó el primer aporte al estudio del autismo, destacando su artículo *Autistic disturbances of affective contact*, de 1943, el cual es considerado actualmente como base para el estudio del autismo. Además, fue pionero en investigar sobre el autismo, realizando un estudio con 11 niños con conductas extrañas y no clasificables en su época (Chara et al., 2019). En este estudio, realizó un informe detallado del entorno de cada niño y ahondó en sus aspectos psicológicos, como la personalidad y relación padres e hijos, de forma que concluyó que el autismo era un desorden de carácter personal. Kanner observó y razonó que los niños objeto de estudio se caracterizaron por su precocidad y por una sintomatología marcada por la inmovilidad del comportamiento, la soledad y el retraso o ausencia del desarrollo del lenguaje verbal. De esta manera, este autor describió por primera vez el autismo como un síndrome del comportamiento, caracterizado por alteraciones en el lenguaje, los procesos cognitivos y las relaciones sociales, siendo estas últimas variaciones debidas a su incapacidad de establecer vínculos sociales, y no por su intencionalidad evitativa como señalaban otros autores. También, Kanner estuvo envuelto en polémicas por sus

declaraciones que de alguna forma culpaban a la falta de afecto de los progenitores, incomodando a las familias de estos niños autistas (Chara et al., 2019).

Un segundo aporte lo realizó Hans Asperger, quien publicó en 1944 un artículo que describía un estudio realizado a cuatro jóvenes, utilizando el concepto de autismo de forma similar a como lo hacía Kanner. Asperger no conocía el trabajo de Kanner por lo que las conclusiones a las que llegó se consideraron unas llamativas coincidencias. Estas conclusiones a las que llegó Asperger con este estudio fueron que los jóvenes estudiados mostraban gran falta de empatía, ingenuidad, pocas habilidades sociales, lenguaje repetitivo y molesto, lenguaje no verbal pobre, torpeza motora y mala coordinación (Chara et al., 2019). Según Artigas-Pallarès y Paula (2012) los trabajos de Asperger fueron ignorados en un primer momento debido en gran medida a que estaban escritos en alemán, pero gracias a la traducción al inglés por parte de Lorna Wing esto comenzó a cambiar, hasta atribuirse un nuevo término asociado a estos estudios, el Síndrome de Asperger. Los límites entre el Síndrome de Asperger y el Autismo se consideraban difíciles de delimitar, y con el paso del tiempo esto fue reforzando la idea de la existencia de un espectro del autismo. Posteriormente, Lorna Wing y Judith Gould en 1979 propusieron una nueva definición del autismo según unos estudios realizados en Londres. En estos estudios descubrieron que no todos los sujetos encajaban en el perfil de niño autista de Kanner, pero sí que presentaban síntomas similares en la interacción social, comunicación e imaginación y en patrones de conductas rígidas y repetitivas. De esta manera, el término de autismo no se podía delimitar estrictamente en unas categorías precisas, por lo que adquiere una concepción más abierta y similar a la actual de espectro del trastorno autista (Cerutti, 2020).

Por otro lado, según Rivière (1997) hubo una época de investigación del autismo que estaba teñida de equívocos y mitos, además de tener una concepción muy dinámica, siendo difícil una intervención educativa coherente con el autismo. Rivière realiza un recorrido histórico del estudio de este trastorno, actualmente considerado como marco de referencia, diferenciando tres épocas principales con diferentes concepciones, enfoques y descubrimientos.

La primera época fue del 1943 al 1963, en la que se consideraba el autismo como un trastorno emocional producido por factores emocionales o efectos de la relación del niño con las figuras de crianza. Una crianza inadecuada puede alterar el desarrollo del

menor, por lo que la terapia se basa en establecer lazos emocionales sanos entre niños y figuras de crianza (Rivière, 1997).

La segunda época fue del 1963 al 1983, en la cual hubo un cambio en la imagen científica del autismo y su tratamiento. Se rechaza la idea de que la causa eran los padres y se empieza a asociar el autismo con trastornos neurobiológicos. En estos años, los modelos explicativos se basaban en hipótesis de la existencia de alteraciones cognitivas que explicaban las dificultades de relación, lenguaje, comunicación y flexibilidad mental. En esta etapa se convierte la educación en el tratamiento principal del autismo, y en ello influyeron dos tipos de factores: el desarrollo de procedimientos de modificación de conducta para ayudar a desarrollarse a las personas autistas, y la creación de centros educativos dedicados específicamente al autismo, promovidos sobre todo por Asociaciones de padres y familiares de autistas (Rivière, 1997).

Y por último, la tercera época corresponde a un enfoque más actual del autismo y en la que se dan importantes cambios. El cambio principal es que el autismo se considera desde una perspectiva evolutiva, como un trastorno del desarrollo. Las explicaciones del autismo son en esta etapa, tanto psicológicas como neurobiológicas, teorías rigurosas y muy fundamentadas en datos. Por consiguiente, los tratamientos también han evolucionado, siendo la educación el principal procedimiento pero caracterizado por ser más pragmático, natural e integrador que en la pasada época. Actualmente, el tratamiento está más centrado en la comunicación y en respetar los recursos y capacidades de las personas autistas. Además, comienzan a desarrollarse sustancias eficaces por la rama farmacológica para tratar posibles alteraciones asociadas. Para terminar, en esta época más cercana a la actualidad surgen nuevos temas de interés respecto al autismo, como el trastorno presente en adultos, lo cual crea la necesidad de considerarlo desde una perspectiva del ciclo vital completo de la persona (Rivière, 1997).

El TEA en los manuales de diagnóstico:

El autismo, por lo tanto, ha tenido diferentes concepciones a lo largo del tiempo y actualmente se considera que delimitar los criterios diagnósticos tiene cierta dificultad. Estos criterios se han recogido en diferentes manuales para facilitar el trabajo a los profesionales, como el DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales) y el CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades).

Como expone Cerutti (2020), para homogeneizar los criterios para el diagnóstico de enfermedades mentales y generar un consenso entre profesionales de la salud, se origina en 1952 un manual diagnóstico psiquiátrico, al cual se le denomina DSM. Este manual ha ido sufriendo modificaciones con el paso del tiempo, incluido el caso del TEA. Esta evolución va marcada por la concepción, las investigaciones y estudios del momento. Los manuales más actuales son el DSM-V y el CIE-11, ambos similares pero con algunas variaciones a tener en cuenta. El DSM-IV (1994) recoge 5 trastornos: Trastorno autista, trastorno de Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado; todos ellos están incluidos en la categoría de Trastorno generalizado del desarrollo. En esta versión del DSM los criterios para el trastorno autista se reducen a seis, dando lugar a un cambio del panorama en el que se incrementó el diagnóstico de autismo. Tras las nuevas investigaciones y descripciones de este trastorno (De Lorna Wing y Judith Gould en 1979), se modifica de nuevo el manual, dando lugar al DSM-V, que sustituye la categoría anterior, que incluía los 5 trastornos citados anteriormente, por el actual Trastorno del espectro autista. A su vez, esta nueva categoría se engloba en los Trastornos del Neurodesarrollo, incluyendo además otros 5 tipos de trastornos. Esta nueva clasificación del TEA viene dada por la importancia que fue adquiriendo la neurociencia en los últimos años (Cerutti, 2020).

Actualmente, según el DSM-V el diagnóstico del TEA depende de una serie de criterios. Estos criterios se relacionan a grandes rasgos con dos ámbitos afectados: En primer lugar, con las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diferentes contextos, manifestadas en deficiencias en la reciprocidad socioemocional, en las conductas comunicativas no verbales y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Y en segundo lugar, se relacionan con los patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento, intereses o actividades, manifestados en los movimientos, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos, en la inflexibilidad de rutinas, en los intereses restringidos y de anormal intensidad o foco y/o en la sensibilidad a los estímulos sensoriales. Además, para el diagnóstico influyen otros factores como el periodo de tiempo en el que aparecen los síntomas, la gravedad de las consecuencias ocasionadas, o la existencia de otro tipo de deficiencias, trastornos o dificultades, que pueden ser compaginables o no. Aparte de los criterios, para hacer una evaluación completa hay que especificar el nivel de

gravedad del TEA en cada uno de los dos ámbitos, clasificando de la siguiente forma: Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”, Grado 2 “Necesita ayuda notable” o Grado 1 “Necesita ayuda” (APA, 2014).

Por otra parte, otro manual importante en la actualidad es el CIE-11. Según Jaramillo-Arias et al. (2022) propone una descripción y categorización del TEA similar a la que se hace en el DSM-V. El CIE-11 incluye el TEA en la categoría general de los trastornos del comportamiento y del neurodesarrollo, y además especifica la presencia de regresión o no del desarrollo y desaparecen las categorías adicionales como el autismo atípico, autismo infantil y el síndrome de Asperger.

En el [Apéndice A](#) aparecen los criterios diagnósticos del TEA del DSM-V (APA, 2014).

Características del TEA:

En la actualidad, los criterios diagnósticos del TEA están relacionados con sus características propias, de forma que los criterios que aparecen en el DSM-V definen los rasgos principales del TEA. El TEA se caracteriza por la presencia de dos tipos de alteraciones: deficiencias persistentes en la comunicación y la interacción social en diferentes contextos, y presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (APA, 2014).

Paz y Roca (2024) exponen que estas características en las personas TEA suelen ocasionar complicaciones de conducta, las cuales surgen desde una edad temprana y conforme la persona crece también pueden aumentar las dificultades, la agresividad y las conductas disruptivas, lo cual no permite un desarrollo completo de la parte afectiva social y de la comprensión. Además, señalan una clasificación de las particularidades del TEA similar a la del DSM-V. En primer lugar, las alteraciones socio comunicativas, que se refieren a la falta de deseo o dificultades de relacionarse con los demás, muchas veces tras sentir el rechazo en un primer intento inadecuado de interacción. En segundo lugar, los intereses restringidos, comportamientos estereotipados y alteraciones sensoriales, que pueden conllevar consecuencias negativas a la hora de asumir cambios en la rutina y conductas extremas. Estas dificultades para adaptarse al entorno y no ser siempre comprendidos por el resto, puede hacer pensar que son niños y niñas con mala

conducta y desobedientes, complicando aún más su proceso de socialización y adaptación.

Según Bustillos (2024), los dos ámbitos alterados en las personas con TEA pueden concretarse en características más específicas de estas personas. Los niños y niñas con TEA se pueden caracterizar por tener un retraso en el desarrollo del lenguaje, variaciones en el lenguaje como las ecolalias, problemas para tener conversaciones y comprender el lenguaje no verbal, complicaciones para establecer relaciones sociales y mantenerlas en el tiempo y dificultades para comprender las emociones y ser empáticos. Pero también, estos tienen comportamientos repetitivos como los aleteos, balancearse o golpear objetos, resistencias extremas a los cambios, intereses intensos y limitados en algunos temas como pueden ser por ejemplo el espacio, los dinosaurios o los animales marinos, y disminución o aumento de su sensibilidad a los estímulos (a texturas, luces, sonidos, etc.). En algunos casos, los niños con TEA pueden tener capacidades excepcionales en diferentes ámbitos, como el lógico-matemático, el visual o el musical. Estas posibles habilidades excepcionales en áreas específicas hay que tenerlas en cuenta ya que, no todas las personas con TEA presentan las mismas características y de la misma manera, por lo que no se puede dar por hecho que una persona con TEA no tiene capacidades. Cada persona con TEA es única y necesita apoyos con un nivel de intensidad diferente.

Celis y Ochoa (2022) concluyen en que el TEA se trata de un trastorno del desarrollo neurológico caracterizado por una disminución en la interacción social con dificultades en el desarrollo de la comunicación mediante el lenguaje verbal y no verbal, y por poca o nula flexibilidad del comportamiento manifestada por conductas repetitivas e intereses restringidos. Todo ello, está presente de manera persistente y en diversos contextos. Además, destacan el hecho de que los síntomas del TEA pueden estar enmascarados por mecanismos compensatorios y pueden cambiar a lo largo del tiempo, por lo que para diagnosticar este trastorno hay que seguir los criterios basándose en la información histórica de la persona.

Prevalencia del TEA:

La prevalencia del TEA ha ido variando con el tiempo debido al aumento de investigación y estudios, lo que incrementa los conocimientos del mismo y consecuentemente favorece que haya un mayor número de diagnósticos.

Según Vidriales et al. (2020) en Europa y en España la prevalencia de personas con TEA en 2020 es del 1% de la población, significando que en España hay un total aproximado de 470.000 personas con TEA. Estas cifras varían según la fuente de información ya que, según la CDC (Centro de Control y Prevención de Enfermedades, de Estados Unidos) la prevalencia es mayor, siendo que 1 de cada 68 menores están diagnosticados de TEA. Se señala también la existencia de una infrarrepresentación del colectivo en las estadísticas oficiales. En los últimos años el alumnado con TEA ha incrementado, suponiendo que 1 de cada 4 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo es un caso de TEA. Cabe destacar que, aunque se está cuestionando últimamente por el aumento de diagnósticos en niñas y mujeres, el número de casos de TEA en hombres sigue siendo mayor respecto a las mujeres (unas cuatro veces mayor). En cuanto a la escolarización del alumnado con TEA, la mayoría se encuentra en la educación ordinaria (75% aproximadamente), dándose mayoritariamente en la etapa de educación primaria. En concreto, en Aragón se recogieron datos en el curso 2016-2017 y estos reflejan la existencia de 701 alumnos con este diagnóstico. La mayor parte de este alumnado se encuentran en aulas ordinarias de centros ordinarios (un 50%) y en centros ordinarios preferentes (más del 25 %), quedando el resto escolarizado en centros de educación especial (un 18%) o en unidades de educación especial (1,14%). En las etapas anteriores y posteriores a la educación primaria el número de estudiantes con TEA desciende notablemente, lo que se atribuye a un retraso en la detección del trastorno y de un abandono escolar, respectivamente.

Etiología del TEA:

El TEA ha sido investigado y estudiado durante años y este se considera multicausal, de forma que existen diferentes teorías psicológicas que tratan de explicar la aparición y desarrollo de este trastorno.

Según Carracedo (2023) la Teoría de la mente fue la primera que intentó explicar las alteraciones derivadas del TEA respecto al aspecto social y comunicativo. Esta teoría propone que las personas con TEA tienen como principal deficiencia la dificultad de comprender, manejar y predecir los estados mentales propios y ajenos. Y según Chopo (2023) esta teoría explica que el comportamiento de un sujeto se pueda modificar por esta percepción, por lo que se hace vital en el desarrollo de la persona. Derivado de esta deficiencia, las personas con TEA tienen dificultad en las habilidades sociales, creativas

y comunicativas, que en consecuencia hacen que encuentren extraño el mundo social y experimenten un estado de alerta. Asimismo, explica que las personas con TEA no desarrollan la teoría de la mente debido al deterioro de la atención conjunta y el juego simbólico, que son imprescindibles para ello.

Otra teoría que trata de explicar el TEA es la de la Coherencia Central. Citando a García (2008), el autismo se caracteriza por el déficit en la integración de la información de diferentes niveles. Es decir, una persona con TEA no tiene la tendencia habitual de conectar la información para concluir en un significado de mayor nivel, denominado coherencia central. De esta forma se explica que personas con TEA tienen dificultades en tareas que requieren el reconocimiento del sentido global, como puede ser el reconocimiento de expresiones emocionales en la cara de los demás.

La tercera teoría explicativa del TEA, del Déficit en la Función Ejecutiva, trata de superar las dos anteriores (Teoría de la Mente y Teoría de la Coherencia Central) con la propuesta de Sally Ozonoff de 1995. Esta teoría entiende la función ejecutiva como un constructo psicológico relacionado con la resolución de problemas y la emisión de respuestas adaptadas y mediadas por el funcionamiento de los lóbulos frontales. Se engloban las siguientes conductas: capacidad de planificar, mantener la atención, organizar la búsqueda y flexibilizar la acción. Además, estas conductas comparten la habilidad para prescindir del entorno inmediato y guiar la conducta por representaciones mentales, lo que explica las dificultades que pueden tener las personas TEA para filtrar los estímulos relevantes, mantener la atención sobre los mismos, organizarlos en categorías superiores y planificar las conductas flexibles y acordes al entorno (García, 2008). Según Etchepareborda (2005), diferentes estudios mostraron que las mayores diferencias entre personas con y sin autismo se daban en las medidas de las funciones ejecutivas, concluyendo que la deficiencia en ellas es el déficit primario del autismo. Se expone también la idea de que existe una alteración prefrontal con disfunciones subcorticales, que explican los síntomas sociales y cognitivos.

Intervención y orientaciones pedagógicas:

Tras conocer más a fondo en qué consiste el TEA, es necesario aprender cómo se ha de intervenir de forma adecuada y favoreciendo el desarrollo de estas personas en todos los ámbitos.

La intervención con personas con TEA actualmente está guiada por el concepto de la inclusión, el cual ha tomado gran protagonismo y defiende y valora todo tipo de diversidad como enriquecedora y beneficiosa para todo el mundo. En el ámbito de la educación, la inclusión requiere desarrollar prácticas que fomenten la participación del alumnado e impidan la exclusión. Para realizar estas prácticas inclusivas educativas es necesaria la formación del profesorado de forma continua y actual porque son responsables de atender a las necesidades del alumnado de manera apropiada y en contexto con una sociedad cambiante. Los docentes y especialistas deben aprender continuamente herramientas, estrategias y metodologías que ayuden a aumentar la calidad de su trabajo (Quesada, 2021).

Según Barthélémy et al. (2017), a largo plazo, hay que tener en cuenta diferentes elementos imprescindibles para que los resultados de intervención en personas con TEA sean positivos y eficaces. El primer elemento es el referido a la existencia de una educación lo más temprana posible, atendiendo al desarrollo social, comunicativo, académico y conductual, en un entorno favorecedor y de la mano de un personal cualificado y profesional. El segundo es el apoyo de la comunidad que rodea a la persona con TEA, en forma de servicios adecuados y accesibles. Y, por último, el tercer elemento es el acceso a los tratamientos apropiados para las necesidades de cada caso.

Por otro lado, según Álvarez (2022), para atender adecuadamente las necesidades del alumnado TEA es necesario tener en cuenta las adaptaciones que se deben llevar a cabo para mejorar su desempeño, las cuales se basan en una serie de principios básicos. Estos son compartidos por diversos autores y se concluye en un consenso de diez principios básicos de la intervención con el alumnado TEA. El primero es la premura y especificidad, interviniendo desde el momento de la detección. El segundo es la personalización ya que, dentro del TEA hay diferentes manifestaciones y la intervención debe responder a las necesidades de la persona intervenida. El tercero es la estructuración del ambiente para facilitar el orden, el control y la anticipación. El cuarto, la generalización, que hace referencia a que los aprendizajes del alumnado sirvan para desenvolverse en cualquiera de sus entornos, de forma que las actividades planteadas sean variadas, útiles y contextualizadas en su entorno. El principio cinco es la intensidad, relacionada con la temporalización, los agentes implicados y los lugares de intervención. El sexto, la participación activa de la familia y del propio alumno con TEA, está vinculado con los anteriores ya que, la familia es una fuente de información

importante y es un esencial agente de intervención en coordinación con los profesionales. El séptimo principio es el aprendizaje sin errores, que se entiende por evitar los fallos y favorecer la consecución de metas, adecuando los objetivos a las capacidades del sujeto. El octavo, el aprendizaje significativo, orientado en este caso a la adquisición de habilidades y capacidades importantes para su vida y centrándose en sus intereses y motivaciones. El penúltimo principio es la inclusión, y es que en la medida que sea posible el alumnado con TEA tiene que ser atendido en el aula ordinaria pero sin exclusión o segregación. Y por último, el décimo principio básico de la intervención es el respeto a los derechos y a la individualidad, de manera que las personas con TEA deben ser comprendidas, creando relaciones positivas con ellas y adaptando el entorno a ellas (Álvarez, 2022).

Para llevar a cabo la intervención en el alumnado con TEA, que conlleve al desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo y adecuado, existen actualmente numerosos métodos y sistemas de intervención que se adaptan a las características de dicho alumnado. A continuación, se explican brevemente algunos de ellos, siendo algunos más conocidos y utilizados por los profesionales que otros.

El primero es el Método ABA (Applied Behavioral Analysis) se enfoca en la adquisición de habilidades y disminución de conductas disruptivas, usando refuerzos positivos en sus contextos familiares. Un segundo es el Método SCERTS, modelo educativo que incluye otras terapias o modelos como el ABA o TEACCH. Este método trata de ayudar a que niños con TEA para que progresen y aprendan espontáneamente en diferentes contextos y de forma significativa. El siguiente, el Método DENVER, es un programa de intervención precoz que incluye a las personas de su entorno y trata de alcanzar objetivos a corto plazo (organizados en 4 niveles), incluyendo diversas áreas: comunicación, socialización, motricidad, autonomía, comportamiento, imitación, juego y cognición. Otro método, vinculado especialmente con la comunicación, es el uso de Sistemas Aumentativos o Alternativos de Comunicación (SAAC), que consiste en apoyar o sustituir el lenguaje oral a través de signos, gestos, pictogramas u otros sistemas. La gran mayoría de personas con TEA utilizan este método porque permite el desarrollo de habilidades comunicativas, sobre todo en alumnado que no emplea lenguaje oral, que son entre un 50% y 70% de personas con TEA. El último método a explicar es el TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), siendo una de las primeras formas de

tratamiento para las personas con TEA. Este abarca diferentes áreas: comunicación, prácticas, independencia, socialización y preparación para la vida adulta. Se trata de una intervención individualizada que se centra en las capacidades y el nivel educativo de cada estudiante, adaptando el entorno y las actividades para favorecer el procesamiento visual y siguiendo sus intereses (Muñoz-Eizmendi, 2015).

Profundizando en este último método, según Gándara (2007), el TEACCH tiene como objetivo principal conseguir la mejor adaptación posible de cada persona a través de la mejoría de habilidades y la modificación del entorno, por lo que este recibe el nombre de "adaptación mutua". Este modelo sigue una serie de principios: trabajar desde sus fortalezas e intereses, evaluar de forma cuidadosa y continua, no asumir la comprensión automática del mundo, tener empatía, estructurar el entorno y asociar las conductas problemáticas con las dificultades de comprensión y reacción ante el aturdimiento. También, algunas estrategias que se utilizan siguiendo el método TEACCH son las siguientes: organización del espacio por áreas específicas, uso de calendarios visuales, sistemas de trabajo que dejen claro qué hay que hacer, en cuánto tiempo y qué ocurrirá después, y el uso de materiales de intervención educativa para organizar las tareas (p.e: shoe box tasks, folder tasks, etc.). En resumen, el Método TEACCH trata de comprender al alumnado con TEA, establece objetivos según sus fortalezas y capacidades y se centra en fomentar la independencia y desarrollo de destrezas necesarias para la vida. Para llevar a cabo este método se destaca la necesidad de primar un sistema de comunicación funcional ya que, esto les permite una mejor comprensión del mundo, disminuye la ansiedad, aumenta el sentimiento de control y favorece el desarrollo como persona. Además, según Sanz-Cervera et al. (2018), existen diferentes estudios que demuestran la efectividad del TEACCH, independientemente del país o contexto de la intervención. En todos los resultados analizados se observa que tras la puesta en marcha de intervenciones con base de la metodología TEACCH hay mejoras en las habilidades y disminución de síntomas asociados al TEA y de conductas disruptivas, por lo que se puede considerar un buen método para implementar ante un caso TEA.

A parte de los métodos ya explicados anteriormente, también hay una serie de técnicas, herramientas y metodologías más concretas para utilizar con el alumnado con TEA. Algunas de ellas han sido investigadas por diferentes autores para demostrar y razonar su eficacia.

Según García-Cuevas y Hernández (2016) una técnica muy empleada en la actualidad en los colegios es el aprendizaje cooperativo. Gran parte del alumnado con TEA pertenece a un aula ordinaria, de forma que esta técnica cada vez es más importante tenerla en cuenta y que el profesorado se forme y prepare en este ámbito. Expone que según los resultados de varias investigaciones, se confirma que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) se benefician de estar incluidos en los centros ordinarios y de interaccionar socialmente con sus iguales ya que, esto les permite desarrollar habilidades sociales y comunicativas de forma más potente y segura. En general, el uso del aprendizaje cooperativo favorece la interdependencia positiva entre estudiantes, ayudándose entre los miembros del grupo, aumentando la motivación y compartiendo conocimientos. Estos grupos suelen ser heterogéneos, lo cual ayuda a atender a la diversidad de forma inclusiva. En el caso de niños y niñas con TEA, esta manera de trabajar, con el apoyo profesional y familiar adecuado, les ayuda a superar sus dificultades y les permite tomar decisiones propias, desarrollar sus capacidades, alcanzar sus objetivos y deseos, incrementar sus oportunidades académicas y sociales y evitar la segregación o exclusión (García-Cuevas y Hernández, 2016).

Por otro lado, según Terrazas et al. (2016), se ha demostrado que las nuevas tecnologías tienen un papel muy importante en la educación del alumnado con TEA si se saben emplear adecuadamente. Las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ofrecen un gran banco de recursos y en general resultan fáciles de utilizar para las personas con TEA. Esta facilidad del manejo de las TIC se puede deber a que se enfrentan a un entorno controlado, con una atención individualizada y teniendo la posibilidad de repetir en caso de error. Además, se ha comprobado que este alumnado muestra una gran motivación al trabajar mediante las TIC. Actualmente hay muchas herramientas digitales para el trabajo con las personas TEA que ofrecen recursos, materiales, información, actividades, etc. Algunas de estas herramientas están basadas en los SAAC, como el portal web ARASAAC que permite la creación de pictogramas, SAAC y recopilación de materiales hechos, o como la aplicación ABLAH, que favorece la comunicación a través de estos sistemas. Otros ejemplos son los programas, aplicaciones o plataformas que ayudan al desarrollo del alumnado en diferentes ámbitos, como Open Book (facilita la comprensión lectora), Responsive Face, Gaining Face y

Pictogram Room (favorece la comprensión de expresiones faciales y el autoreconocimiento), PICAA (plataforma de apoyo al aprendizaje), Sígueme (estimula la atención y la adquisición del significado) y Proyect@ Emociones (estimula el desarrollo de la empatía). A estas herramientas se suman un navegador web específico para personas con TEA llamado Zac Browser y un software educativo para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales, Aprende con Zapo.

Las técnicas para trabajar las conductas sociales y las habilidades comunicativas con el alumnado con TEA son muy diversas y hay una gran variedad de recursos y materiales accesibles por todo el mundo de tipo digital y manual. Como afirma Baixauli-Forteza et al. (2017), desde que Carol Gray introdujo las historias sociales, estas se han convertido en uno de los grandes procedimientos para conseguir avances en el ámbito social, comunicativo y conductual. Las historias sociales consisten en contar una historia breve que trate una situación social concreta para ayudar a la persona TEA a comprender el mundo social y a responder correctamente en cada caso. Esta técnica permite disminuir las conductas problemáticas y fomentar un comportamiento prosocial. Las historias sociales se basan en los puntos fuertes del alumnado TEA, por ello son muy visuales y responden a la necesidad de anticipación y seguimiento rígido de las reglas, y estas deben crearse con información detallada sobre la situación, un lenguaje claro y apropiado, en términos positivos preferentemente y desde la perspectiva del estudiante. Este recurso va acompañado normalmente de una comprobación de la comprensión de la historia, en forma de preguntas sencillas o breves actividades. A diferencia de las historias sociales, que se centran más en la corrección de conductas, hay otro tipo de recursos que se centran especialmente en ensayar respuestas sociales y ayudar a establecer contacto social con otras personas ya que, las dificultades del alumnado TEA para ello tiene consecuencias negativas en sus contextos sociales (Baixauli-Forteza et al., 2017). Villanueva-Bonilla et al. (2018) expone que una buena forma de trabajar las habilidades y capacidades necesarias para establecer relaciones sociales óptimas es el uso del juego de rol. El juego de rol permite simular situaciones cotidianas para conseguir la generalización de las destrezas aprendidas. Para demostrar la efectividad de esta técnica se realizó una investigación con estudiantes de estas características, de manera que se propuso una intervención para promover las habilidades sociales y comunicativas, como las habilidades ToM (Teoría de la Mente), teniendo en cuenta las características de cada individuo. El resultado de este estudio fue

positivo ya que, tras la puesta en marcha de diferentes juegos, entre ellos el juego de rol, este indicaba un aumento de las habilidades sociales y emocionales de estos niños y de algunos procesos como los de atención, visoconstrucción, comprensión y ejecución.

Más allá de las metodologías, técnicas, recursos y herramientas, los docentes deben seguir una serie de pautas para trabajar diariamente con el alumnado TEA de la forma más adecuada. Recogiendo las ideas de Torres (2015), Rangel (2017) y Escobar-Villacrés et al. (2024), algunas de las orientaciones pedagógicas para el profesorado de alumnado con TEA son las que se explican a continuación.

En primer lugar, lo más conveniente es situar al alumnado con TEA en el aula de manera que se eviten distracciones como el exceso de ruido, las luces, colores, etc. Se ha de generar un ambiente organizado y ordenado tanto físicamente como académicamente. Lo mejor para este alumnado es que el docente cree una rutina diaria para que se adapten a él y esto favorezca la disminución de conductas disruptivas. Para crear y aprender estas rutinas se utilizan agendas diarias y horarios con recursos visuales y textos adecuados a las capacidades de cada individuo. Además, es beneficioso el uso de técnicas de organización como los sistemas de colores para determinar las diferentes áreas o temas, o el marcador de tiempos de trabajo y de ocio, sin dejar tiempos de improvisación que les haga sentir inseguros. Respecto a la adquisición de conocimientos, con este alumnado hay que tener presente que los objetivos deben ser funcionales para su vida futura y desarrollarlos en los contextos más naturales posibles. Para asegurar el éxito de estos, es importante contar con expectativas realistas y basarse en las fortalezas del estudiante para tratar de aumentar su autoestima. Los procesos de aprendizaje del alumnado con TEA deben estar estructurados por el profesorado, evitando los estímulos prescindibles y proporcionando la ayuda necesaria. Durante el tiempo de trabajo es necesario marcar claramente las tareas, como su duración y los pasos a seguir. El docente o especialista tienen que usar para estas explicaciones un lenguaje claro y directo y así evitar ambigüedades, y después asegurarse de que los estudiantes han comprendido realmente ya que, puede parecer que entiende por el uso de repeticiones aprendidas o ecolalias. En muchos casos es necesario realizar adaptaciones curriculares, además de las adaptaciones del entorno, variando algunos elementos del currículo según las necesidades del estudiante. Y a la hora de evaluar a este alumnado, hay que hacerlo de forma objetiva y evitando las valoraciones superficiales. Por otro lado, los docentes y especialistas que trabajan con alumnado con

TEA deben crear un clima de aula positivo y empático, vinculando a estos alumnos con sus iguales para fomentar sus relaciones sociales y el respeto a la diversidad. Hay que tener en cuenta que a veces hay dificultades para generar las interacciones y es indispensable poner en práctica otras técnicas, como fomentar el lenguaje no verbal, la comunicación por signos o pictogramas, etc. Para llevar a cabo todas estas premisas y poder ayudar al alumnado con TEA hay que ganarse primero la confianza del mismo, entendiendo y respetando su manera de ser y comprender el mundo y huyendo de las etiquetas y prejuicios. Para conseguir esto y desarrollar un buen trabajo junto a las familias y al resto de profesionales, la actitud debe ser abierta a compartir con los demás, sin temer la expresión de sus ideas o sentimientos y respetando las de otras personas. Aparte, se debe mostrar seguridad en su trabajo, no rendirse o venirse abajo ante la negatividad de algunas situaciones o personas, ser consciente de la capacidad real del alumno para favorecer su autonomía y aceptar y aprender de las experiencias propias y ajenas. Por último, destacar que como profesionales la formación continua es vital, como por ejemplo en aprender e investigar los recursos que nos ofrecen las TIC actualmente para las personas con TEA.

Para finalizar, teniendo en consideración de nuevo el concepto de inclusión y las orientaciones pedagógicas para los profesionales que tratan con las personas TEA, niños y niñas en concreto, es muy importante añadir que en un proceso de intervención llevado a cabo en una escuela es interesante dar espacio a la sensibilización sobre el TEA. Hoy en día existe un compromiso social por la lucha de los derechos de todos y todas, de manera que la sociedad, que incluye los centros educativos, se convierte en responsable de favorecer la inclusión de las personas con diversidad, como las diagnosticadas de TEA. Existen adaptaciones y recursos para el alumnado TEA pero también se requiere la participación de la comunidad educativa para que el desarrollo de estos sea completo y evitar la desinformación ya que, esto último causa el rechazo y la exclusión. Se encuentran en activo diferentes programas para la sensibilización del alumnado, los cuales intentan que este aprenda, mediante la experimentación propia, en qué consiste el TEA y que comprendan las dificultades que conlleva, así como las metodologías y herramientas que se suelen emplear. El objetivo de esta sensibilización es romper la barrera que no permite la inclusión completa, la desinformación, de forma que los niños y niñas desarrollos su empatía y respeto hacia las personas con TEA (Mateo y Antoñanzas, 2021).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Contexto del centro:

El CEIP Alcoraz es un Centro de Educación Infantil y Primaria público de la ciudad de Huesca. Este centro apuesta por la reflexión interna para que en un corto plazo existan unas líneas claras y consensuadas de trabajo compartidas por todos. Este proceso se denomina como el Itinerario de viaje del Alcoraz y tiene 6 puntos clave: encender la mecha, hacer equipo, autorreflexión, mirar dentro y fuera, activar cambios conscientes y probar y valorar. Además, los pilares fundamentales que definen la identidad de este centro son sus líneas metodológicas, el Plan de Convivencia que está en desarrollo y la apuesta por la inclusión.

El Alcoraz es un centro de atención preferente a alumnado TEA. El centro cuenta con espacios específicos para atender las necesidades del alumnado TEA y favorecer su inclusión. Con este alumnado se trabaja adaptando actividades curriculares con material visual y manipulativo y realizando talleres diferentes como el trabajo en el huerto o la cocina. Además, se hacen actividades para trabajar las emociones, funciones ejecutivas, habilidades sociales y la comunicación. Todo este trabajo se lleva a cabo en diferentes espacios ya que, el alumnado TEA está incluido en su grupo de referencia y acuden con los maestros al aula de las estrellas, donde hay un espacio para el trabajo más tranquilo y con recursos apropiados a mano, y aparte hay otro espacio, llamado aula mágica (o de relajación o sensorial), donde hay elementos para favorecer la relajación y la conciencia del esquema corporal. A esta aula no acuden únicamente el alumnado con TEA ya que, muchas veces es utilizada por alumnado de infantil o para otras actividades del centro. Junto con el trabajo con el alumnado está el trabajo con las familias, y es que este centro también acompaña a las familias durante todo el proceso.

Este centro escolar está dividido en dos edificios independientes pero dentro del entorno vallado, siendo uno de ellos para la educación infantil y otro para la educación primaria. Aparte, se encuentra al lado el pabellón que es utilizado por el centro pero también por agentes externos para actividades deportivas. La valla que delimita el colegio es muy colorida y cuenta con diferentes entradas y salidas. Los edificios no son muy grandes pero recogen todo tipo de aulas: aula de música, de informática, aulas ordinarias, aula de estrellas, sala de profesores, baños, secretaría, etc. El edificio de educación primaria cuenta con tres plantas: La primera planta está a pie de calle y se

encuentran las salas de profesores, el comedor, la secretaría y conserjería y la salida al patio de recreo. En la segunda, las aulas del 1º ciclo, el aula de las estrellas, la biblioteca y otro tipo de aulas (música y de apoyo). Y en la tercera, las aulas del 2º y 3º ciclo, además de otro tipo de aulas (informática y música). Tanto las aulas como los pasillos están decorados con carteles y trabajos hechos por el alumnado y hay señalizaciones con pictogramas que indican qué aula es y cuál es la función de cada cosa. Por último, el patio de recreo es muy amplio y tiene pistas para jugar al baloncesto y fútbol, espacios libres, casetas y juegos de madera, un ping-pong, unos baños y el huerto.

El alumnado que acude al Alcoraz es muy diverso y un gran porcentaje viene de pueblos de alrededor de Huesca en autobús. El resto del alumnado proviene especialmente del barrio de la encarnación o de las afueras de la ciudad. Las familias tienen gran participación en el centro y colaboran en actividades junto con el profesorado. Existe una Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) que está estrechamente relacionada con el colegio y realizan periódicas reuniones para organizar actividades extraescolares. Las familias además participan en el sistema solidario del Banco de Libros, de forma que los libros de texto se aprovechan y se reducen costes.

El horario del colegio es en general de 9:00 a 14:00h, pero el profesorado además trabaja antes y/o después. Por las mañanas llegan antes para preparar las clases y materiales y por las tardes hay reuniones y tutorías. También, hay algunos profesionales que participan en el servicio de madrugadores y del comedor escolar. Actualmente, el colegio tiene en marcha una serie de proyectos: Patios x el Clima (transformar espacios basándose en la naturaleza), Agrupaciones de Centros Educativos (proyectos comunes para la inclusión e innovación), Huerto Escolar (trabajo con el aula de estrellas), Reto TECH (impulsar proyectos innovadores a través de la tecnología), ERASMUS+ (movilidad para el aprendizaje), Hermanamientos Lectores (compartir momentos entre mayores y pequeños en torno a los libros) y La Ciudad de los Niños y las Niñas (proyecto internacional de participación ciudadana).

Al hilo de las características propias de este centro educativo, la labor docente se basa principalmente en la inclusión de todos los niños y niñas, independientemente de sus individualidades. Toda la comunidad educativa está al tanto de los recursos y pautas a seguir con los niños TEA ya que, estos están en las aulas ordinarias, en el comedor y en el patio, por lo que deben favorecer siempre su desarrollo y procurar que el resto del

alumnado sea consciente y comprensivo con ellos, fomentando su inclusión en el grupo y el respeto hacia todos y todas por igual. El centro además apuesta por una disposición de las mesas en grupos y por el aprendizaje a través de la propia experimentación.

Contexto del aula ordinaria:

Las aulas ordinarias del centro están dotadas de recursos y materiales básicos para una clase de primaria, pero además de recursos para favorecer la inclusión del alumnado TEA o con otras necesidades. En cualquiera de las aulas ordinarias se pueden encontrar estanterías, armarios, casilleros, perchas, mesas y sillas, escritorio para el profesorado con ordenador, pantalla digital, que sirve tanto para proyectar como para escribir, una pizarra de tiza, libros y cuentos, material escolar de uso común, y objetos más personales de cada aula como calendarios, relojes, decoración y trabajos personales del alumnado. Y aparte de esto, cada aula tiene un rincón, que consiste en unos pequeños bancos con cojines que trae el propio alumnado (muchas veces utilizado también para sentarse más cómodos en las sillas), y es utilizado para actividades más distendidas, momentos de lectura o de descanso. También, al igual que en todo el centro, las aulas están repletas de carteles con pictogramas para indicar qué es cada cosa y su función, instrucciones o las normas de aula. Otros elementos propios de una clase de primaria, como el horario, el reparto de tareas o las perchas, tienen pictogramas y nombres para facilitar la comprensión y estructurar el ambiente y el tiempo.

En este caso, el alumno sujeto de la intervención forma parte de la clase de 4ºA de primaria. Esta aula se caracteriza por tener un alumnado muy hablador y movido, pero a la vez muy sensibilizado con el alumnado TEA en general. Además, hay otros alumnos que necesitan apoyo educativo y en ocasiones salen con una PT del centro para trabajar. A veces el apoyo dentro del aula para el alumnado TEA se hace extensible al resto porque necesitan también ayuda y para que no sea un recurso exclusivo de estos alumnos, así como a veces se invita a alumnos sin diagnóstico a participar en actividades del aula de las estrellas.

Contexto del aula TEA:

El aula de estrellas se encuentra en la segunda planta del edificio de primaria, en una de las esquinas, de forma que el ruido está más aislado. Se le llama aula pero en realidad está formada por dos aulas y un pequeño pasillo. La primera aula es la dedicada al

trabajo y está acondicionada para que el alumnado haga las tareas y actividades. Esta aula está llena de pictogramas que indican los lugares y el uso de cada cosa, decoraciones y materiales y recursos que se utilizan para realizar las actividades, algunos diariamente y otros de vez en cuando. Algunos materiales que se usan a diario son los pictogramas que indican la fecha, el tiempo y el estado de ánimo, y otros son los juegos y materiales sensoriales a los que recurre normalmente el alumnado porque tiene cierta preferencia por ellos (peluches, puzzle, objetos de plástico o madera, etc.). Y de vez en cuando se emplean microondas, sartenes y juegos más específicos, que están guardados en las estanterías. Cabe destacar que hay mesas de trabajo de diferentes tamaños, bancos acolchados, dos pizarras de rotulador blancas, una estantería con bandejas donde cada uno guarda sus cuadernillos y fotocopias, una pantalla grande y un ordenador con un escritorio para el profesorado. El aula de trabajo es luminosa, tranquila y dedicada únicamente a tareas que requieren energía ya que, como explican los especialistas de la misma, el alumnado necesita diferenciar los lugares en los que trabajan de los que son para relajarse. Por esto último, se ha acondicionado un aula al lado a la que llaman aula mágica, de relajación o sensorial. Esta se dedica a la relajación y concienciación de su propio cuerpo y por ello está amueblada con colchones, colchonetas en el suelo, una cabaña de tela negra con cojines y luces, una torre de luz de colores, un juego de luces, una mesa de luz, piezas y objetos sensoriales, papel continuo y pinturas que brillan, frascos de olores y globos sensoriales. Todos estos recursos y materiales van cambiando porque están en progreso de mejora del aula. Además, esta aula tiene una luz negra general para que cuando se baje las persianas se genere un ambiente relajante. Cuando el alumnado se encuentra en esta aula son libres de elegir su rincón y en ocasiones a algunos de ellos se les realiza masajes por la espalda, brazos o manos que ayudan a que sean conscientes de su esquema corporal.

En el pasillo que comunica las dos aulas que forman la de las estrellas hay un par de bancos con pequeñas alfombras para descalzarse antes de entrar al aula mágica, varias perchas en la pared a diferentes alturas, una cocinita de juguete y un par de estanterías con muchos juegos de mesa y otro tipo de materiales, que están a disposición de todo el centro. Cabe destacar que hay justo al lado dos baños, el del resto del alumnado y el reservado para personas de movilidad reducida. Y además, en la pared hay un cartel en el que pone Aula de las Estrellas y unas estrellas de colores, a modo de bienvenida.

Anamnesis del sujeto de intervención:

El alumno sujeto de esta propuesta de intervención es un niño de 10 años al que llamaremos C. C es de procedencia china, visita el país de forma habitual, lo que le hace perder bastantes días de escuela, y su cultura gira en torno a sus raíces. Tiene dos hermanos más pequeños que él, estando uno de ellos también diagnosticado de TEA. Además, el padre de C presenta rasgos propios del TEA pero no tiene un diagnóstico claro.

Respecto al ámbito académico, C cursa 4º de primaria porque en 1º de primaria tuvo que permanecer un año más y tiene adaptaciones curriculares significativas (ACS) en algunas áreas como Lengua Castellana y Literatura y Ciencias de la Naturaleza. C presenta dificultades para la lectoescritura, la comprensión y expresión, en parte debido al desconocimiento del idioma por su parte y por su entorno más cercano. C expresa verbalmente y de manera habitual su desagrado con las tareas para casa, aunque los deberes suele realizarlos, pero estudiar en casa es algo que todavía le cuesta. Y respecto a otras características de C a tener en cuenta, a C no le gusta el contacto físico y presenta dificultades y desinterés por la interacción social entre sus iguales. Por ejemplo, C tarda en comer el almuerzo para no tener que enfrentarse a la situación de jugar en el recreo o intentar comunicarse con un compañero y no siempre respeta las normas sociales de cortesía y convivencia. Esto hace que el resto de compañeros, aunque entienden su situación, no se prestan tanto a jugar, hablar o estar con él. C es poco expresivo, en especial con el lenguaje no verbal, pero cuando tiene emociones fuertes, como el estar muy contento por algo, sí que lo demuestra, saltando, gritando y a veces aleteando en este ejemplo nombrado. Otro factor que le dificulta realizar y mantener relaciones sociales, desde conversaciones hasta amistades, es la gran literalidad que muestra. A C le cuesta mucho entender los dobles sentidos, lo que puede tener también explicación en la falta de costumbre por el poco control del idioma, y tiene grandes problemas a la hora de manejar situaciones en las que aparecen ironías o bromas. C entiende todo de forma literal, por lo que siempre realiza muchas preguntas hasta que tiene claro lo que le estás diciendo y en situaciones de bromas no tiene capacidad para manejarlas correctamente. Cuando le realizan una broma utilizando la ironía o un doble sentido, no la entiende y pregunta o entiende de manera literal, sin comprender el objetivo de lo que le han querido decir y sin saber reaccionar. En estos

casos demuestra y expresa con claridad su confusión al respecto. Sumado a esto, algunos de sus compañeros de clase se han quejado a la tutora o al PT por estas bromas o comentarios de C, y el profesorado que trabaja con él también ha percibido esta situación de desconcierto del alumno, y asimismo ha sido objeto de sus bromas o reacciones a las mismas.

Por otra parte, C tiene algunos intereses fijos y que le motivan a la hora de trabajar. A C le gusta mucho todo lo relacionado con los viajes, las carreteras y los medios de transporte, en especial los trenes y aviones. Además, hace muchas preguntas acerca de los trabajos, estudios y la universidad. En general, hace muchas preguntas al profesorado, en especial cuando conoce a alguien nuevo, lo que le lleva en ocasiones a perder la concentración de lo que está haciendo. A la hora de hacer tareas, a C le gusta utilizar el ordenador y la pizarra interactiva y los maneja de forma adecuada y con soltura, pero tiene mayores dificultades y muestra poco interés cuando la actividad requiere de precisión, como con el uso de regla o compás.

En resumen, C es un niño con diagnóstico de TEA y cierto desconocimiento del idioma, teniendo como consecuencias la presencia de algunas dificultades de lectoescritura y una gran literalidad que no le permite interaccionar socialmente de forma apropiada ni una comprensión completa de los mensajes, que se traduce en la puesta en marcha de ACS en algunas áreas y en formar parte del alumnado del aula de las estrellas. El alumno es hablador, le gusta preguntar y su motivación y participación aumentan considerablemente al incluir temas de su interés.

Objetivos:

Los objetivos de esta intervención están basados en los objetivos generales de etapa indicados en el currículo actual de Educación Primaria, en concreto en el artículo 8 de la ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

La intervención se basa en los siguientes objetivos generales de etapa:

- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.

- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

La relación entre los objetivos generales de etapa y los objetivos de esta intervención se da en que se espera la consecución o mejora de habilidades comunicativas en el idioma castellano, así como el uso adecuado de estas en los diferentes contextos sociales.

Los objetivos marcados para la intervención son un objetivo general y seis objetivos específicos. Son los que se exponen a continuación:

- OG: Mejorar la comprensión del lenguaje no literal para conseguir una interacción social más eficaz.
 - OE1: Aprender el significado de frases hechas con doble sentido habituales en el castellano.
 - OE2: Contextualizar en conversaciones sencillas algunas frases hechas habituales en el día a día.
 - OE3: Identificar si una frase u oración es una ironía o no en una situación determinada.
 - OE4: Inventar una frase u oración irónica para una situación dada, acompañada de una imagen.
 - OE5: Comprender qué es un símil y una metáfora y cuál es su estructura habitual.
 - OE6: Realizar metáforas y símiles con objetos del entorno cercano.

Metodología:

La metodología que se va a utilizar en esta propuesta de intervención es variada y busca el beneficio para el alumno sujeto.

Principalmente, el diseño de la propuesta se basa en el método TEACCH. Se propone el uso de sistemas de comunicación aumentativos, como los pictogramas, imágenes y recursos visuales llamativos (uso de colores, flechas y esquemas). Además, se emplean

anticipadores y una guía para seguir el transcurso de las sesiones, para de esta forma estructurar el tiempo de cada sesión y que sea comprensible para el alumno. Esto va a hacerse mediante un “Pasaporte Universitario”, en el cual aparecen las diferentes sesiones a realizar y se sellarán conforme vayan teniendo lugar, y un horario anticipador que indique las sesiones con las fechas y horas de cada una. También, como hace ya este centro educativo seleccionado, se estructura el ambiente físico del alumno, utilizando las aulas en las que el alumno suele trabajar, como es el aula de trabajo del aula de las estrellas y la biblioteca. Siguiendo esta misma línea, se propone una intervención con un enfoque globalizador, diseñando actividades de enfoque multicanal en las que se prioriza el canal visual para la transmisión de información.

El diseño de las actividades de esta propuesta se orienta por una serie de metodologías y técnicas:

- La Gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos: Se van a emplear elementos propios de los juegos y videojuegos para fomentar la motivación y así hacerla más atractiva, como son los sellos del Pasaporte (además de servir para seguir el desarrollo de las sesiones) y las dinámicas de actividades orales, para hacerlas más llamativas para el alumno. Además, se utilizan las normas de juegos ya existentes para trabajar los contenidos de una forma más estimulante para el alumno.
- La Técnica de Modelado: Aunque las actividades van siempre precedidas de la explicación de su mecanismo y sus normas, es útil realizar primero un ejemplo para el alumno, de manera que pueda comprender realmente lo que se le pide.
- El uso de Refuerzos: Se utilizan para favorecer la aparición de conductas deseables y evitar las no deseables. Los más utilizados en esta propuesta son el uso de los sellos y el uso de valoraciones positivas en relación a su esfuerzo y participación, así como por su buena actitud y comportamiento.
- El uso de las TIC: Se propone el uso de las TIC para aumentar su motivación y por su facilidad de uso. Se va a emplear el ordenador, la pantalla interactiva, y más en concreto se utilizan aplicaciones como YouTube o Genially, proyectando vídeos, imágenes, actividades o juegos online.

- La Exposición Docente: Se va a emplear la exposición docente en algunos momentos puntuales ya que, el o la docente debe transmitir algunos conocimientos que no tiene todavía el alumno, y lo hace mediante un material de apoyo.
- Invitación a la comunidad educativa: Se va a invitar a participar en esta propuesta de intervención a compañeros del aula ordinaria del alumno, de manera que estos como parte de la comunidad educativa que rodea al alumno se implican en una de las sesiones, prestando atención al aspecto afectivo-emocional del alumno sujeto y favoreciendo la inclusión.

Temporalización:

Tabla 1. Temporalización de la propuesta de intervención al alumno C.

Nº Sesión	Nombre	Día	Tiempo	Lugar
1	EvI: ¿Qué sé?	7/05	9 a 10h	Biblioteca
2	El Cuaderno de las Frases Hechas I	9/05	10 a 11h	Biblioteca
3	El Cuaderno de las Frases Hechas II	14/05	9 a 10h	Biblioteca
4	Memorizamos Frases Hechas	16/05	10 a 11h	Biblioteca
5	Repasamos Frases Hechas	21/05	9 a 10h	Aula de las estrellas
6	¿Qué es la Ironía?	23/05	10 a 11h	Aula de las estrellas
7	Nos ponemos irónicos	28/05	9 a 10h	Aula de las estrellas
8	Símiles y Metáforas	30/05	10 a 11h	Aula de las estrellas
9	Repasamos con Amigos	4/06	9 a 10h	Aula de las estrellas
10	EvF: ¿Qué he aprendido?	6/06	10 a 11h	Biblioteca

Sesiones:

Para esta propuesta de intervención se va a emplear un hilo conductor, el cual sirve para anticipar al alumno de las diferentes sesiones que se van a llevar a cabo, así como de factor de motivación. El hilo conductor va a ser un pasaporte, siendo cada sello la manera de indicar que se ha realizado con éxito una de las sesiones, a modo de “visita a

un país". Se elige un pasaporte para la intervención con este alumno porque sus intereses personales incluyen los viajes y todo lo relacionado con ella. Además, como le parece llamativo todo lo vinculado con los estudios universitarios, ya que siempre hace muchas preguntas al respecto, se va a proponer que sea un "Pasaporte universitario" (Se puede encontrar en el [Apéndice B](#)). De esta forma, el pasaporte sirve para ir completando sesiones de aprendizaje, relacionando la temática de viajar con la de la universidad y los estudios. Aparte, utilizar una recompensa de pegatinas o sellos puede ayudar al sistema de refuerzos que se va a emplear con el alumno.

En las siguientes tablas se explican de forma detallada las sesiones que se van a llevar a cabo en esta propuesta de intervención.

Tabla 2. Sesiones detalladas de la propuesta de intervención.

SESIÓN 1: EvI: ¿Qué sé?			
Temporalización	7/05 , 9 a 10h	Destinatarios	Alumno C
Justificación	Esta primera sesión es útil para conocer al alumno y sus conocimientos previos sobre el tema que se va a trabajar. De esta manera, con otra evaluación final se podrá observar el progreso del alumno. Además, sirve de introducción al tema y una primera toma de contacto.		
Objetivos	En este caso es: Conocer los conocimientos previos del alumno.		
Contenidos	Conocimientos previos: <ul style="list-style-type: none"> - Frases hechas del idioma castellano: significados, uso y contextualización en conversaciones sencillas. - Ironías: concepto, usos y ejemplos. - Metáforas y símiles: concepto, estructura, usos y ejemplos. 		

Desarrollo (metodología)	<p>9:9:15: Introducción de la intervención a realizar. Se explica al alumno sobre qué se va a trabajar y se le anticipan las sesiones con las fechas. Se explica al alumno en qué consiste la evaluación inicial, haciendo hincapié en que debe poner todo lo que sepa.</p> <p>9:15-9:45: El alumno realiza la evaluación inicial con el o la docente de apoyo.</p> <p>9:45-9:55: Se explica al alumno el hilo conductor de las siguientes sesiones a través del Pasaporte Universitario, y cómo va a ir consiguiendo los sellos.</p> <p>9:55-10h: Momento de despedida y recogida de los materiales. Se pone el primer sello en el Pasaporte.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias de la prueba de Evaluación Inicial (de propia creación). (Apéndice C) - Útiles de escritura: lápiz y goma. - Pinturas de colores de madera. - Pasaporte Universitario del alumno y sellos.
Fuentes	Arasaac, Araword, banco de imágenes.
Orientaciones	<p>Desde el primer momento se aconseja que los momentos de introducción y de despedida sirvan para preguntar qué tal está el alumno o cómo se siente ya que, es necesario que el alumno se sienta cómodo y con confianza.</p> <p>En la evaluación inicial, el o la docente no tiene que ayudar a dar respuestas al alumno de forma que interfiera en su realización ya que, lo importante es saber lo que sí que sabe de antemano. Puede ayudar en otros aspectos que a lo mejor dificulten la realización de la prueba y son indiferentes a los conocimientos previos sobre el tema a trabajar (dificultad de lectura, desconocimientos de una</p>

	<p>palabra, etc.)</p> <p>Al terminar, se pueden comentar aspectos de la evaluación inicial de forma oral si no quedan claros sus conocimientos previos, para intentar recabar la máxima información posible.</p> <p>Esta sesión está pensada para realizarse en la biblioteca para reducir los estímulos que puedan desconcentrar al alumno, pero si hay imprevistos que causen mucho ruido en la biblioteca, es mejor ir a otra aula, como el aula de trabajo.</p>
--	---

SESIÓN 2: El Cuaderno de las Frases Hechas I			
Temporalización	9/05, 10 a 11h	Destinatarios	Alumno C
Justificación	Las personas con TEA suelen tener problemas para comprender los dobles sentidos, por lo que las frases hechas que se utilizan habitualmente, si no las conocen de antemano, son entendidas de manera literal y no por su significado en el contexto. Sumado a esto, C tiene un cierto desconocimiento del idioma, por lo que trabajar el aprendizaje de algunas frases hechas comunes y su contextualización se hace necesario para facilitar su manejo en conversaciones cotidianas.		
Objetivos	<p>OE1: Aprender el significado de frases hechas con doble sentido habituales en el castellano.</p> <p>OE2: Contextualizar en conversaciones sencillas algunas frases hechas habituales en el día a día.</p>		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Frases hechas de doble sentido del idioma en castellano. - Conversaciones sencillas con el uso de frases hechas. 		

<p>Desarrollo (metodología)</p>	<p>En esta sesión se va a comenzar a trabajar con las frases hechas de doble sentido de uso habitual del idioma castellano. Para ello, se va a seguir el siguiente horario:</p> <p>10:10:15h: Se recuerda en primer lugar el funcionamiento del Pasaporte Universitario y las diferentes sesiones que se van a llevar a cabo. Después, se comienza a introducir el tema de las frases hechas y se explican las dos actividades a realizar en esta sesión, que están relacionadas entre sí.</p> <p>10:15-10:35h: Estos 20 minutos se van a dedicar a completar el cuaderno de las frases hechas de doble sentido que se ha diseñado para clasificarlas según sus significados. Pero se va a completar únicamente la mitad ya que, se finalizará en la siguiente sesión. Estas frases hechas están escritas en papeles pequeños, del tamaño de los huecos de las diferentes tablas, y están ya recortadas. Durante la actividad se van comentando las frases y su uso.</p> <p>10:35-10:55h: A continuación, los siguientes 20 minutos se dedican a trabajar algunas de las frases hechas trabajadas en su contextualización. Para ello, se le proponen al alumno una serie de diálogos incompletos, en los cuales tienen que escribir una frase hecha o una frase u oración que sea coherente con la frase hecha ya puesta. Tras completar los diálogos algunos de ellos se realizan a modo de role playing, tratando de leer los diálogos como una conversación real e invitando al alumno a que imite la entonación y/o gestos.</p> <p>10:55-11h: Al terminar las actividades, se pone el sello en el Pasaporte del alumno y se anticipa cuál será la siguiente sesión y cuándo. Después, nos despedimos y recogemos los materiales.</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno con tablas e imágenes para clasificar frases

	<p>hechas de doble sentido, escritas en pequeños papeles recortados. (De creación propia) (Apéndice D)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pegamento. - Útiles de escritura: lápiz y goma. - Pasaporte Universitario del alumno y sellos.
Fuentes	Arasaac, Araword, banco de imágenes, Pinterest.
Orientaciones	<p>Para esta sesión se requiere una actitud activa durante toda la sesión para que no se limite a pegar papeles y escribir, sino que se generen diálogos y se hable sobre el uso de estas expresiones. Conviene poner al alumno ejemplos con las diferentes frases, o incluso pedir al alumno que los ponga, según el nivel y ritmo que lleve en ese momento. En el momento del roleplaying no es necesario forzar al alumno ya que, la expresividad es algo difícil para personas con TEA, y en concreto para C.</p> <p>Se debe utilizar la técnica de modelado al comenzar cada una de las actividades para enseñarle cómo debe hacerlo. Se emplearán también refuerzos positivos, expresando verbalmente sus aciertos, progresos y valorando su esfuerzo y participación.</p> <p>Además, se aconseja que los momentos de introducción y de despedida sirvan para preguntar qué tal está el alumno o cómo se siente ya que, es necesario que el alumno se sienta cómodo y con confianza.</p>

SESIÓN 3: El Cuaderno de las Frases Hechas II			
Temporalización	14/05, 9 a 10h	Destinatarios	Alumno C
Justificación	Las personas con TEA suelen tener problemas para comprender los dobles sentidos, por lo que las frases hechas que se utilizan		

	<p>habitualmente, si no las conocen de antemano, son entendidas de manera literal y no por su significado en el contexto. Sumado a esto, C tiene un cierto desconocimiento del idioma, por lo que trabajar el aprendizaje de algunas frases hechas comunes y su contextualización se hace necesario para facilitar su manejo en conversaciones cotidianas.</p>
Objetivos	<p>OE1: Aprender el significado de frases hechas con doble sentido habituales en el castellano.</p> <p>OE2: Contextualizar en conversaciones sencillas algunas frases hechas habituales en el día a día.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Frases hechas de doble sentido del idioma en castellano. - Conversaciones sencillas con el uso de frases hechas.
Desarrollo (metodología)	<p>Esta sesión es la continuación de la sesión 2, realizando las mismas actividades. Se va a seguir el siguiente horario:</p> <p>9-9:10h: Comienza la sesión recapitulando lo trabajado hasta el momento y explicando que se va a continuar de la misma manera que la sesión anterior.</p> <p>9:10-9:35h: Estos 25 minutos se van a dedicar a terminar el cuaderno de las frases hechas de doble sentido ya comenzado. Durante la actividad se van comentando las frases y su uso.</p> <p>9:35-9:55h: Los siguientes 20 minutos son para trabajar la contextualización de algunas de las frases hechas trabajadas en esta segunda sesión. Para ello se terminan de completar los diálogos que quedan, correspondientes a las frases hechas de esta sesión. Tras esto, se leen algunos diálogos, prestando atención a la entonación y a los gestos.</p> <p>9:55-10h: Cuando se finaliza, los últimos minutos se dedican a poner</p>

	el sello en el Pasaporte, a anticipar la siguiente sesión y a despedirnos adecuadamente del alumno.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno con tablas e imágenes para clasificar frases hechas de doble sentido, escritas en pequeños papeles recortados. (De creación propia) (Apéndice D) - Pegamento. - Útiles de escritura: lápiz y goma. - Pasaporte Universitario del alumno y sellos.
Fuentes	Arasaac, Araword, banco de imágenes, Pinterest.
Orientaciones	<p>Para esta sesión se requiere una actitud activa durante toda la sesión para que no se limite a pegar papeles y escribir, sino que se generen diálogos y se hable sobre el uso de estas expresiones. Conviene poner al alumno ejemplos con las diferentes frases, o incluso pedir al alumno que los ponga, según el nivel y ritmo que lleve en ese momento. En el momento del roleplaying no es necesario forzar al alumno ya que, la expresividad es algo difícil para personas con TEA, y en concreto para C. Al ser la segunda sesión realizando las mismas actividades hay que prestar atención al funcionamiento de la primera, para adaptarse lo mejor posible al ritmo y capacidades del alumno.</p> <p>Se debe utilizar la técnica de modelado al comenzar cada una de las actividades para enseñarle cómo debe hacerlo. Se emplearán también refuerzos positivos, expresando verbalmente sus aciertos, progresos y valorando su esfuerzo y participación.</p> <p>Además, se aconseja que los momentos de introducción y de despedida sirvan para preguntar qué tal está el alumno o cómo se siente ya que, es necesario que el alumno se sienta cómodo y con confianza.</p>

SESIÓN 4: Memorizamos Frases Hechas			
Temporalización	16/05, 10 a 11h	Destinatarios	Alumno C
Justificación	<p>Esta sesión se justifica con que el alumno es una persona con TEA y el castellano no es el idioma de su entorno, por lo que hay frases hechas que no conoce y que tiene que trabajar con varias actividades para poder memorizarlas. Y además, el juego es una forma sencilla y atractiva de repasar estos contenidos.</p>		
Objetivos	<p>OE1: Aprender el significado de frases hechas con doble sentido habituales en el castellano.</p> <p>OE2: Contextualizar en conversaciones sencillas algunas frases hechas habituales en el día a día.</p>		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Frases hechas de doble sentido del idioma en castellano. - Ejemplos de situaciones en las que se hacen uso las frases hechas trabajadas. 		
Desarrollo (metodología)	<p>En esta sesión se van a trabajar las frases hechas vistas en las primeras sesiones, centrándose en algunas en mayor medida para facilitar su aprendizaje. Se va a seguir el siguiente horario:</p> <p>10-10:10h: Se muestra el material completado al alumno, repasando y recordando lo trabajado.</p> <p>10:10-10:20h: Se le muestra al alumno el juego del Memory con frases hechas del cuaderno completado. Se van sacando algunas de las cartas por las parejas “frase hecha”-“significado real”, para que vea cómo son, y por último se realiza un ejemplo para explicar el funcionamiento del juego. Además, se añade la norma de que cuando se encuentra una pareja, para conseguir las tarjetas hay que pensar una situación o poner un ejemplo de uso de la frase hecha determinada.</p> <p>10:20-10:50h: Estos 30 minutos son el tiempo de juego del Memory</p>		

	<p>con el alumno.</p> <p>10:50-11h: En primer lugar se recoge el juego, después se habla sobre cómo ha ido la actividad, se pone el sello en el Pasaporte y se anticipa la siguiente sesión.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales completados en las sesiones anteriores. - Memory (de creación propia). (Apéndice E) - Pasaporte Universitario del alumno y sellos.
Fuentes	Arasaac, Araword, banco de imágenes.
Orientaciones	<p>Es necesario que queden muy claras las normas del juego desde un principio e intentar que el alumno se involucre en ellas, es decir, que no haya que recordarle todo el rato qué hay que hacer.</p> <p>Los ejemplos que hay que poner al encontrar una pareja deben ser ideas del alumno, pero para evitar que tenga un bloqueo hay que ayudarle con pistas u otros ejemplos.</p> <p>Se debe utilizar la técnica de modelado al comenzar el juego para enseñarle cómo debe hacerlo. Se emplearán también refuerzos positivos, expresando verbalmente sus aciertos, progresos y valorando su esfuerzo y participación.</p> <p>Además, se aconseja que los momentos de introducción y de despedida sirvan para preguntar qué tal está el alumno o cómo se siente ya que, es necesario que el alumno se sienta cómodo y con confianza.</p>

SESIÓN 5: Repasamos las Frases Hechas			
Temporalización	21/05, 9 a 10h	Destinatarios	Alumno C

Justificación	<p>Tras trabajar algunas frases hechas se propone una sesión de repaso para que el alumno asiente lo aprendido, jugando a juegos que implican la memorización de estas y su comprensión, sin añadir información nueva. Este repaso también puede servir para que el alumno sea consciente de su progreso.</p>
Objetivos	<p>OE1: Aprender el significado de frases hechas con doble sentido habituales en el castellano.</p> <p>OE2: Contextualizar en conversaciones sencillas algunas frases hechas habituales en el día a día.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Frases hechas de doble sentido del idioma en castellano.
Desarrollo (metodología)	<p>En esta sesión se van a repasar las frases hechas más trabajadas mediante dos juegos. Se va a seguir el siguiente horario:</p> <p>9-9:10h: Se anticipan los dos juegos a realizar.</p> <p>9:10-9:30h: Se explica y se juega al juego de ordenador (hecho con genially y de creación propia) en la pantalla grande. Consiste en que se muestra una frase hecha y hay que elegir la opción correcta, que corresponda con su significado.</p> <p>9:30-9:50h: Se explica y se juega al bingo de las frases hechas (de creación propia). Este juego consiste en un cartón con casillas en las que hay escritos significados y unas tarjetas que se van sacando en las que hay escritas frases hechas de las trabajadas. Participa el o la docente, y las tarjetas se van sacando de forma alternada. Cuando sale una tarjeta que corresponde con una casilla del cartón, se marca con una X con un rotulador, por encima de la funda de plástico.</p> <p>9:50-10h: Se guarda el juego, se habla sobre cómo han ido los juegos y se pone el sello en el Pasaporte. Después se anticipa la</p>

	siguiente sesión y se guardan los materiales de las frases hechas en su casillero.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Enlace al juego online de repaso de frases hechas de creación propia: https://view.genially.com/66536d2308d2e500157f75c5/interactive-content-juego-estimulacion-cognitiva-iii - Ordenador y pantalla interactiva. - Juego del Bingo: Cartones con tarjetas para ir sacando. (Apéndice F) - Fundas de plástico, rotuladores y papel para borrar. - Pasaporte Universitario del alumno y sellos.
Fuentes	Genially, Canva, Arasaac, Araword, banco de imágenes.
Orientaciones	<p>Es necesario que queden muy claras las normas del juego desde un principio e intentar que el alumno se involucre en ellas, es decir, que no haya que recordarle todo el rato qué hay que hacer.</p> <p>Es interesante ir haciendo comentarios a lo largo de los juegos para entablar conversación e ir relacionando conceptos y favorecer la recuperación de conocimientos trabajados con anterioridad.</p> <p>Se debe utilizar la técnica de modelado al comenzar los juegos para enseñarle cómo debe hacerlo. Se emplearán también refuerzos positivos, expresando verbalmente sus aciertos, progresos y valorando su esfuerzo y participación.</p> <p>Además, se aconseja que los momentos de introducción y de despedida sirvan para preguntar qué tal está el alumno o cómo se siente ya que, es necesario que el alumno se sienta cómodo y con confianza.</p>

SESIÓN 6: ¿Qué es la Ironía?			
Temporalización	23/05, 10 a 11h	Destinatarios	Alumno C
Justificación	El alumno está diagnosticado de TEA y presenta un síntoma muy marcado, la literalidad. Trabajar las ironías es una manera de disminuir esa literalidad y mejorar su capacidad de analizar a través del contexto el significado real de lo que nos quieren decir.		
Objetivos	OE3: Identificar si una frase u oración es una ironía o no en una situación determinada.		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Las ironías: significado e identificación. - La relación del contexto con el mensaje. - Maneras de actuar ante situaciones de confusión. 		
Desarrollo (metodología)	<p>10-10:10h: Se realiza la introducción de los nuevos contenidos a trabajar y se preparan los materiales.</p> <p>10:10-10:30h: Se proyectan en la pantalla grande del aula las historias sociales sobre las ironías en el siguiente orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es la ironía? 2. ¿Cómo identificar una ironía? 3. ¿Qué hacer si no sé si es ironía o no? <p>Las historias sociales se van leyendo con el alumno de manera conjunta y se van haciendo comentarios y explicaciones a la par. Con esta actividad se pretende generar diálogos entre el alumno y el o la docente, conversando sobre las ironías y su manejo, resolviendo dudas y poniendo ejemplos reales.</p> <p>10:30-10:50h: Tras las explicaciones teóricas, aunque acompañadas con ejemplos, se realiza el juego de ordenador de sí o no (hecho con genially de creación propia) en la pantalla grande.</p>		

	<p>Las historias sociales estarán impresas para que sirvan de apoyo en caso de duda, y para así relacionar la teoría y la práctica. El juego consiste en que se le presenta una imagen con un texto que expresa lo que dice o piensa el personaje, pero puede ser de manera irónica o literal, y hay que señalar si se trata de una ironía o no.</p> <p>10:50-11h: Se concluye con lo más importante de la sesión: en qué consiste la ironía y en qué hay que fijarse para identificarla. Después, se sella el Pasaporte, se anticipa la siguiente sesión y se despide al alumno.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Historias sociales de creación propia: digitales e impresas a color. (Apéndice G) <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué es la ironía? ○ ¿Cómo identificar una ironía? ○ ¿Qué hacer si no sé si es ironía o no? - Enlace al juego de ordenador hecho con Genially de sí o no, de creación propia: https://view.genially.com/6655fce0ff305e001502542f/interactive-content-pregunta-respuesta - Ordenador y pantalla grande. - Pasaporte Universitario del alumno y sellos.
Fuentes	Genially, Araword, Arasaac, banco de imágenes.
Orientaciones	<p>Al leer conjuntamente las historias sociales es imprescindible ir parando poco a poco para asegurar la comprensión.</p> <p>Se debe utilizar la técnica de modelado al comienzo del juego de sí o no para enseñarle cómo debe hacerlo. Durante el juego conviene hacer referencia a la teoría explicada anteriormente con las historias sociales, poner ejemplos cotidianos y leer las frases</p>

	<p>con entonación según sea el caso para que el alumno se fije en el tono o manera de hablar irónica o literal. Se emplearán también refuerzos positivos, expresando verbalmente sus aciertos, progresos y valorando su esfuerzo y participación.</p> <p>Además, se aconseja que los momentos de introducción y de despedida sirvan para preguntar qué tal está el alumno o cómo se siente ya que, es necesario que el alumno se sienta cómodo y con confianza.</p>
--	---

SESIÓN 7: Nos ponemos irónicos			
Temporalización	28/05, 9 a 10h	Destinatarios	Alumno C
Justificación	El alumno está diagnosticado de TEA y presenta un síntoma muy marcado, la literalidad. Trabajar las ironías es una manera de disminuir esa literalidad y aumentar su capacidad de analizar a través del contexto el significado real de lo que nos quieren decir. Y practicar la invención de frases irónicas para situaciones determinadas favorece que el alumno no solo identifique el lenguaje no literal, sino que puede hacer uso del mismo, enriqueciendo sus interacciones sociales futuras.		
Objetivos	<p>OE3: Identificar si una frase u oración es una ironía o no en una situación determinada.</p> <p>OE4: Inventar una frase u oración irónica para una situación dada, acompañada de una imagen.</p>		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación entre frases literales y frases irónicas a través de una imagen dada. - Invención de frases irónicas y frases literales. 		

<p>Desarrollo (metodología)</p>	<p>9-9:10h: Se explica en qué va a consistir la sesión y se preparan los materiales.</p> <p>9:10-9:30h: Se explica el juego de repaso, que se lleva a cabo a través de un vídeo en la pantalla grande. El juego consiste en que con las imágenes que aparecen en el vídeo y las indicaciones, el alumno tiene que pensar si es una ironía, por qué y qué quiere decir en realidad. Se juega haciendo comentarios y recordando lo trabajado en la sesión anterior, dejando lo máximo posible que sea el alumno quien llegue a las conclusiones.</p> <p>9:30-9:50h: Tras el repaso de qué era la ironía su identificación, se explica al alumno la siguiente actividad de invención de ironías. Se le presentan al alumno diferentes imágenes y se le pide que piense en una frase irónica y en una literal, coherentes con la situación que se refleja. Las frases deberá escribirlas, para que después puedan leerse en voz alta a modo de interpretación, siendo el o la docente modelo para imitar.</p> <p>9:50-10h: Se termina la sesión realizando una conclusión sobre lo trabajado con las ironías y se pone el sello de la sesión. Por último, se recogen los materiales de estas dos últimas sesiones en el casillero del alumno y se anticipa la siguiente sesión.</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enlace al vídeo de YouTube para el juego de repaso: https://www.youtube.com/watch?v=ex9Icn4cxb4 - Ordenador y pantalla grande. - Imágenes para la 2^a actividad de la sesión, en formato digital para proyectar en la pantalla grande. (Apéndice H) - Hojas cuadriculadas para escribir. - Útiles escolares de escritura. - Pasaporte Universitario del alumno y sellos.

Fuentes	YouTube y banco de imágenes.
Orientaciones	<p>El vídeo de YouTube utilizado es solo la base de la actividad, es el o la docente quien debe guiar al alumno.</p> <p>En la actividad de inventar frases, si es muy complicado para el alumno, el o la docente se inventa una situación que pueda reflejar la imagen.</p> <p>Durante todas las actividades se debe utilizar la técnica de modelado para enseñarle cómo debe hacerlo. Es recomendable hacer comentarios y pausas para asegurar una correcta comprensión. Se emplearán también refuerzos positivos, expresando verbalmente sus aciertos, progresos y valorando su esfuerzo y participación.</p> <p>Además, se aconseja que los momentos de introducción y de despedida sirvan para preguntar qué tal está el alumno o cómo se siente ya que, es necesario que el alumno se sienta cómodo y con confianza.</p>

SESIÓN 8: Símiles y Metáforas			
Temporalización	30/05, 10 a 11h	Destinatarios	Alumno C
Justificación	En muchas ocasiones se utilizan metáforas y símiles en conversaciones cotidianas, lo que dificulta la comprensión del mensaje a personas con gran literalidad, como son las personas con TEA, y en concreto este alumno. Trabajar estos conceptos y sus estructuras favorece que el alumno aprenda a buscar la relación entre las comparaciones, pensando más allá para buscar el significado real y no quedarse con el significado de la frase u oración entendida de forma literal palabra por palabra.		

Objetivos	<p>OE5: Comprender qué es un símil y una metáfora y cuál su estructura habitual.</p> <p>OE6: Realizar metáforas y símiles con objetos del entorno cercano.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Metáforas y símiles: concepto, estructura y ejemplos. - Invención de metáforas y símiles con objetos del entorno cercano.
Desarrollo (metodología)	<p>10-10:10h: Introducción de los nuevos conceptos y explicación de la sesión.</p> <p>10:10-10:20h: Explicación de los conceptos de símil y metáfora a través de un vídeo de YouTube.</p> <p>10:20-10:40h: Juego de los símiles y metáforas. Se comienza con los símiles, mediante las tarjetas creadas con la estructura de un símil (<u>__es/son__ como __</u>). Después, se continúa tratando de convertir los símiles en metáforas, extrayendo “<u>__ como</u>” (y de forma visual con la tarjeta). Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • SÍMIL: La boca es roja como una fresa. • METÁFORA: La boca es una fresa. <p>10:40-10:55h: Tras haber practicado con ejemplos dados en el juego anterior, se propone inventar metáforas y símiles con objetos del aula o de su entorno cercano.</p> <p>10:55-11h: Se concluye la sesión, se pone el sello en el Pasaporte y se anticipa la sesión, en especial el hecho de que van a asistir algunos de sus compañeros del aula ordinaria.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Enlace al vídeo de YouTube para la explicación de símiles y metáforas: <p>https://www.youtube.com/watch?v=vunzhUk5hsg</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador y pantalla grande. - Tarjetas de creación propia para trabajar la estructura del símil y la metáfora. (Apéndice I) - Pasaporte Universitario del alumno y sellos.
Fuentes	YouTube, banco de imágenes.
Orientaciones	<p>En la explicación a través del vídeo de YouTube, el o la docente debe ir parando para asegurar la comprensión y así poner ejemplos o matizar.</p> <p>Se debe utilizar la técnica de modelado al comienzo de cada actividad para enseñarle cómo debe hacerlo.</p> <p>Se emplearán también refuerzos positivos, expresando verbalmente sus aciertos, progresos y valorando su esfuerzo y participación.</p> <p>Además, se aconseja que los momentos de introducción y de despedida sirvan para preguntar qué tal está el alumno o cómo se siente ya que, es necesario que el alumno se sienta cómodo y con confianza.</p>

SESIÓN 9: Repasamos con Amigos			
Temporalización	4/06, 9 a 10h	Destinatarios	Alumno C y 3 compañeros del aula ordinaria
Justificación	Con esta sesión se ayuda al alumno a repasar los contenidos trabajados en las sesiones anteriores. Además, al estar con compañeros de su aula ordinaria, todos se pueden enriquecer unos de otros y se fomenta la inclusión a través del juego. Esto es útil para las personas con TEA ya que, suelen tener dificultades para interactuar socialmente y establecer relaciones duraderas, y de esta		

	<p>manera el alumno tiene la oportunidad de compartir tiempo de juego y conocimientos con sus iguales. Aparte, para favorecer la inclusión esta sesión es eficaz porque el aula TEA se convierte en un lugar para todo tipo de alumnado, y no solo el diagnosticado de TEA.</p>
Objetivos	<p>OE1: Aprender el significado de frases hechas con doble sentido habituales en el castellano.</p> <p>OE2: Contextualizar en conversaciones sencillas algunas frases hechas habituales en el día a día.</p> <p>OE3: Identificar si una frase u oración es una ironía o no en una situación determinada.</p> <p>OE4: Inventar una frase u oración irónica para una situación dada, acompañada de una imagen.</p> <p>OE5: Comprender qué es un símil y una metáfora y cuál su estructura habitual.</p> <p>OE6: Realizar metáforas y símiles con objetos del entorno cercano.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Frases hechas de doble sentido del idioma en castellano. - Conversaciones sencillas con el uso de frases hechas. - Ejemplos de situaciones en las que se hacen uso las frases hechas trabajadas. - Las ironías: significado e identificación. - La relación del contexto con el mensaje. - Maneras de actuar ante situaciones de confusión. - Diferenciación entre frases literales y frases irónicas a través de una imagen dada. - Invención de frases irónicas y frases literales. - Metáforas y símiles: concepto, estructura y ejemplos. - Invención de metáforas y símiles con objetos del entorno cercano.

Desarrollo (metodología)	<p>9:9-9:15h: Preparación del juego y los materiales mientras el alumno enseña a sus compañeros el aula TEA y sus recursos. A continuación, se explica lo trabajado en las sesiones anteriores a los compañeros que vienen a esta actividad para ponerles en contexto, y se introduce el juego.</p> <p>9:15-9:20h: Explicación y comprensión de las reglas del juego, que están redactadas en el mismo.</p> <p>9:20-9:55h: Momento de juego. Consiste en el juego de la oca pero personalizado con los contenidos dados. Es un juego creado de manera digital, por lo que se realiza en la pantalla grande del aula, para favorecer la participación del alumnado ya que, esta es interactiva.</p> <p>9:55-10h: Se concluye la actividad, se habla de cómo ha ido y se agradece a los compañeros del aula ordinaria por participar en esta actividad. Por último, se pone el sello de la actividad y se anticipa al alumno C la última sesión.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Enlace al juego digital de la oca personalizada (de propia creación en genially): https://view.genially.com/665a01d09ecaa700143d5ebd/interactive-content-tfg-el-gran-juego-de-la-oca-emociones-bromas-y-doble-sentido - Ordenador y pantalla grande. - Pizarra pequeña blanca y rotulador (para algunas pruebas del juego). - Pasaporte Universitario del alumno y sellos.
Fuentes	Genially, banco de imágenes.
Orientaciones	El juego estará mediado por el o la docente, haciendo que se

	<p>respeten las reglas y los turnos, pero sin realizar un continuo de órdenes, para dejar de esta manera que sean los alumnos quienes tomen iniciativa en el juego. Es interesante ir haciendo comentarios y poniendo ejemplos conforme vayan saliendo los contenidos trabajados. Este juego está pensado para que todos puedan jugar por igual, de forma que el alumno C no debería tener ninguna modificación en las diferentes pruebas o preguntas.</p> <p>Se emplearán también refuerzos positivos, expresando verbalmente sus aciertos, progresos y valorando su esfuerzo y participación.</p> <p>Además, se aconseja que los momentos de introducción y de despedida sirvan para preguntar qué tal está el alumno o cómo se siente ya que, es necesario que el alumno se sienta cómodo y con confianza.</p>
--	---

SESIÓN 10: EvF: ¿Qué he aprendido?			
Temporalización	6/06 , 10 a 11h	Destinatarios	Alumno C
Justificación	Esta última sesión se emplea para conocer el progreso del alumno y los conocimientos adquiridos en esta intervención. Es útil realizar una prueba similar para poder comparar las respuestas y valorar si ha alcanzado los objetivos deseados. También, sirve de cierre del tema trabajado en la intervención.		
Objetivos	En este caso es: Valorar los aprendizajes adquiridos del alumno y su progreso.		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Frases hechas del idioma castellano: significados, uso y contextualización en conversaciones sencillas. - Ironías: concepto, usos y ejemplos. 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Metáforas y símiles: concepto, estructura, usos y ejemplos.
Desarrollo (metodología)	<p>10:10:15h: Se explica al alumno que es la última sesión y se explica en qué va a consistir la prueba de evaluación final.</p> <p>10:15-10:50h: El alumno realiza la evaluación final.</p> <p>10:50-10:55h: Se pone el último sello en el Pasaporte y se agrupan y recogen los materiales utilizados durante toda la intervención, para hacerle consciente de que todo lo que ha trabajado y que éste se guarda en su casillero, por lo que puede recurrir a él si lo necesita en un futuro.</p> <p>10:55-11h: Momento de despedida.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias de la prueba de Evaluación Final (de propia creación). (Apéndice J) - Útiles de escritura: lápiz y goma. - Pasaporte Universitario del alumno y sellos.
Fuentes	Arasaac, Araword, banco de imágenes.
Orientaciones	<p>Desde el primer momento se aconseja que los momentos de introducción y de despedida sirvan para preguntar qué tal está el alumno o cómo se siente ya que, es necesario que el alumno se sienta cómodo y con confianza.</p> <p>En la evaluación final, es importante no tratarla como un examen, sino como una actividad más. Además, el o la docente no tiene que ayudar a dar respuestas al alumno de forma que interfiera en su realización ya que, lo importante es saber lo que ha aprendido. Puede ayudar en otros aspectos que a lo mejor dificulten la realización de la prueba y son indiferentes a los conocimientos sobre el tema (dificultad de lectura, desconocimientos de una</p>

	<p>palabra, etc.)</p> <p>Esta sesión está pensada para realizarse en la biblioteca para reducir los estímulos que puedan desconcentrar al alumno, pero si hay imprevistos que causen mucho ruido en la biblioteca, es mejor ir a otra aula, como el aula de trabajo.</p>
--	--

Propuesta de evaluación:

Para evaluar esta intervención se propone el uso de diversos instrumentos de evaluación. En primer lugar, se plantea una evaluación inicial en la primera sesión ([Apéndice C](#)) y una evaluación final en la última sesión ([Apéndice J](#)), con el fin de observar si ha adquirido algunos de los aprendizajes esperados y su progreso a lo largo de la intervención. Estas evaluaciones se componen del mismo tipo de prueba, individual y escrita, pero utilizando diferentes recursos visuales, pictogramas y ejercicios de escribir, de relacionar y de elección.

Por otro lado, el resto de sesiones también se evalúan con listas de cotejo y guías de observación, de forma que en cada sesión hay que prestar atención a determinados ítems para reflejar posteriormente en las tablas la valoración final. Además, en cada una de las diez sesiones se lleva a cabo una observación directa del alumno y un registro anecdotico ([Apéndice K](#)). Además, a través de estos instrumentos, el o la docente puede ir evaluando durante el transcurso de la intervención su papel y labor, así como las mejoras que se pueden hacer para sesiones o intervenciones futuras.

En la tabla que se presenta a continuación aparecen los instrumentos de evaluación que van a ser utilizados en cada una de las sesiones:

Tabla 3. Instrumentos de evaluación de cada sesión.

Nº S	Instrumentos de Evaluación	Objetivos que se evalúan
1	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación Inicial - Observación directa y Registro anecdotico 	Qué sabe.

2	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo I (Apéndice L) - Observación directa y Registro anecdótico 	OE1, OE2
3	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo I - Observación directa y Registro anecdótico 	OE1, OE2
4	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo I - Observación directa y Registro anecdótico 	OE1, OE2
5	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo I - Observación directa y Registro anecdótico 	OE1, OE2
6	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación I (Apéndice M) - Observación directa y Registro anecdótico 	OE3, OE4
7	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación I - Observación directa y Registro anecdótico 	OE3, OE4
8	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo II (Apéndice N) - Observación directa y Registro anecdótico 	OE5, OE6
9	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación II (Apéndice Ñ) - Observación directa y Registro anecdótico 	Todos los OE
10	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación Inicial - Observación directa y Registro anecdótico 	Qué ha aprendido.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Tras la investigación acerca del TEA, se ha concretado en los rasgos más característicos del trastorno, para realizar el diseño de una propuesta de intervención lo más efectiva posible y que esta sea fundamentada por las bases teóricas de diferentes autores.

El objetivo de este trabajo de fin de grado ha sido cumplido. Se ha reflejado un marco teórico sobre el TEA útil para una posterior programación y planificación de una propuesta de intervención basada en la evidencia y justificada por diversos autores que previamente han investigado sobre el tema.

Se ha concluido que el sujeto de intervención responde a las dos características diagnósticas del TEA, que son las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diferentes contextos, y los patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento, intereses o actividades (APA, 2014). Por ello, la propuesta de intervención se ha diseñado con el fin de atender a las necesidades del sujeto derivadas

del TEA, empleando una metodología acorde a las mismas y justificada a través de literatura sobre el tema.

Se ha decidido diseñar una propuesta que trate de responder a los principios básicos expuestos por Álvarez (2022), planificando la intervención tras la detección de las necesidades del sujeto, de manera personalizada, organizada y estructurada, con el uso de actividades variadas y relacionadas con el contexto cercano, las cuales le permitan al alumno aprender sin errores y de forma significativa. Se utiliza en la intervención el Método TEACCH, debido a su gran efectividad evidenciada en alumnado TEA (Sanz-Cervera et al., 2018). Y otras metodologías empleadas son las TIC y las historias sociales, ambas demostradas como idóneas para trabajar con alumnado TEA según Terrazas et al. (2016) y Baixauli-Forte et al. (2017), respectivamente. Además, se propone una actividad con alumnado del aula ordinaria del sujeto de intervención porque, aunque se trabaje de forma individual con el alumno para favorecer su intervención en este caso, se cree necesario involucrar a algunos de sus compañeros para fomentar la sensibilización ante el TEA, importante para llegar a la inclusión que actualmente se persigue (Mateo y Antoñanzas, 2021).

Tras las sesiones propuestas se espera que el alumno alcance los objetivos específicos marcados, para cumplir así con el objetivo general: Mejorar la comprensión del lenguaje no literal para conseguir una interacción social más eficaz. Sin embargo, la propuesta no ha podido llevarse a cabo, por lo que no se han observado los resultados en el caso de un alumno real, pero se considera que es una posible intervención eficaz para un caso TEA con las características del sujeto ficticio descrito. Esta es la limitación del trabajo, pero en un futuro se podría llevar a cabo y valorar su eficacia, así como sus puntos fuertes y débiles. La prospectiva de futuro para este trabajo es su puesta en marcha en un caso real de características similares al propuesto, de manera que se pueda recabar datos para analizar y valorar la efectividad de la propuesta y realizar mejoras. La información recabada puede compararse con otro tipo de intervenciones, o entre los resultados de diferentes sujetos con la misma propuesta, realizando un trabajo nuevo de investigación. También, el trabajo puede servir de inspiración para la creación de otras propuestas de intervención u otro tipo de actividades, así como ser un banco de referencias y de recursos y materiales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artiles, C. (2015). *El lenguaje en alumnos de Educación Primaria con Trastorno del Espectro Autista*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. AccedaCRIS. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/20873/4/0730876_00000_0000.pdf
- Álvarez, B. (2022). *Propuestas prácticas para la inclusión de los niños TEA en un aula ordinaria*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56612>
- American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2012). Autism 70 years after Leo Kanner and Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Baixauli, I., Roselló-Miranda, B., Berenguer, C., Colomer, C. y Grau, D. (2017). Intervenciones para promover la comunicación social en niños con trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 64. <https://doi.org/10.33588/rn.64S01.2017013>
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P. y Van der Gaag, R. (2017). *Personas con trastorno del espectro del autismo: identificación, comprensión, intervención*. Autismo Europa. <https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2017/08/persons-with-autism-spectrum-disorders-es-final-3.pdf>
- Belinchón, M., Boada, L., García, E., Fuentes, J. y Posada, M. (2010). *Evolución de los estudios sobre autismo en España: publicaciones y redes de coautoría entre 1974 y 2007*. *Psicothema*, 22(2), 242-249. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72712496011.pdf>
- Bustillos, E. V. (2024). *El Autismo y el Rendimiento Académico*. [Tesis de Bachiller, Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)]. Repositorio UTC. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/12168>

- Carracedo, N. (2023). *Propuesta de intervención educativa en un aula ordinaria con alumnado con trastorno del espectro autista*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59870>
- Celis, G., y Ochoa, M. G. (2023). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 7-20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Cerutti, P. (2020). Algunas puntualizaciones sobre el diagnóstico de autismo y el trastorno de espectro autista. *Cuestiones de infancia: Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, 21(2), 85-102. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/infancia/article/view/879>
- Chara, F., Cuba, L. M. de L., Ticona, L. M. C., Mamani, D. J. M., y Prado, H. J. A. (2018). Comentario: Una breve historia del autismo. *Revista de Psicología*, 8(2), 125-133. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138>
- Cruz, D. y Villanueva, R. (2020). *Importancia del trato en la escuela como factor terapéutico en casos TEA*. *Temas del psicoanálisis*, 19, 1-30. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2020/02/D.-Cruz-y-R.-Villanueva.-Importancia-del-trato-en-la-escuela-como-factor-terap%C3%A9utico-en-casos-de-TEA.-plantilla-para-edici%C3%B3n-web-2.pdf>
- Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., y Saltos-Salazar, L. (2024). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(Extra 1-1), 82-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9314978>
- Etchepareborda, M. (2005). Funciones ejecutivas y autismo. *Revista de Neurología*, 41, S155. <https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005390>
- García, A. (2007). *Espectro autista: Definición, evaluación e intervención educativa*. Mérida (Badajoz): Junta de Extremadura, Consejería de Educación, 2007. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/30650>
- García-Cuevas, A. M. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-34. <https://idus.us.es/handle/11441/96604>

- Gándara, C. C. (2007). Implementing TEACCH educational intervention principles and communication strategies for persons with autism. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 27(4), 173-185. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(07\)70086-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(07)70086-4)
- Jaramillo-Arias, P., Sampedro-Tobón, M. E., y Sánchez-Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana*, 38(2), 91-97. <https://doi.org/10.22379/24224022405>
- Mateo, L., y Antoñanzas, J. L. (2021). Sensibilización del alumnado para la inclusión los niños TEA en el aula ordinaria de Educación Primaria. *Voces de la Educación*, 6(12), 168-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843500>
- Muñoz-Eizmendi, I. (2015). *Propuesta de Intervención para Alumnos con TEA en el Aula Ordinaria de Educación Primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Reunir Repositorio Digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3253>
- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Paz, D. V. y Roca, P. (2024). Estimulación sensorial y el desarrollo conductual en menores con TEA. *Revista InveCom*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8307113>
- Quesada, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102. <https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/99356728016.pdf>
- Rivière, A. (1997). *Desarrollo normal y Autismo* (1/2). https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf

- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., A Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2018). La efectividad de la metodología teacch en el trastorno de espectro autista: estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers*, 39(1), 40-50. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Terrazas, M., Sánchez Herrera, S. y Becerra, M. T. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 102-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600282>
- Torres, T. (2015). *Trastorno del espectro autista: Bases biológicas, valoración, intervención y diseño de materiales en la Educación Primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/32993>
- Vidriales, R., Gutiérrez, C., Sánchez, C. E., Plaza, M., Hernández, C. y Verde, M. (2021). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*. Autismo España. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6263>
- Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Gallardo, Á. M. R. y Solovieva, Y. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 19(3), 43-59. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2018/rmn183f.pdf>
- Vizuete, E. (2023). *Déficit de la Teoría de la mente en alumnado con Trastorno del Espectro Autista y atención temprana. Revisión literaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de las Islas Baleares]. UIB repositori. <http://hdl.handle.net/11201/161241>

7. APÉNDICES

Apéndice A:

Tabla 4. Criterios diagnósticos del TEA según el DSM-V (APA, 2014).

DSM-V: Trastorno del espectro del autismo: 299.00 (F84.0)
<p>A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):</p> <ol style="list-style-type: none">1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas. <p><i>Especificar la gravedad actual:</i> La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase la Tabla 2).</p>
<p>B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):</p> <ol style="list-style-type: none">1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

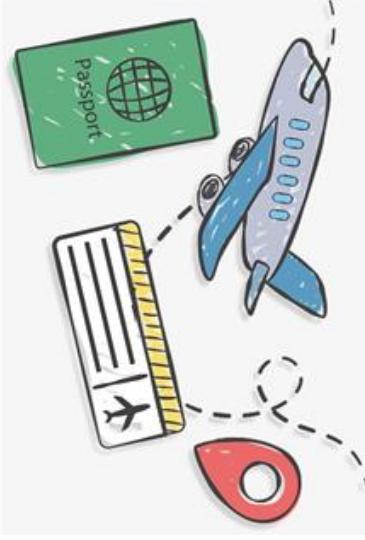
<p><i>Especificar la gravedad actual:</i> La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase la Tabla 2).</p>
<p>C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).</p>
<p>D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.</p>
<p>E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.</p>
<p>Nota: A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).</p>
<p><i>Especificar si:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Con o sin déficit intelectual acompañante • Con o sin deterioro del lenguaje acompañante • Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos (Nota de codificación: Utilizar un código adicional para identificar la afección médica o genética asociada.) • Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento (Nota de codificación: Utilizar un código(s) adicional(es) para identificar el trastorno(s) del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento asociado[s].) • Con catatonía (véanse los criterios de catatonía asociados a otro trastorno mental; para la definición, véanse las págs. 65– 66). (Nota de codificación: Utilizar el código adicional 293.89 [F06.1] catatonía asociada a trastorno del espectro del autismo para indicar la presencia de la catatonía concurrente).

Tabla 5. Niveles de gravedad del TEA según el DSM-V (APA, 2014).

TABLA 2 Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo		
Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en

	<p>sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>Grado 2 “Necesita ayuda notable”</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción</p>
<p>Grado 1 “Necesita ayuda”</p>	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

Apéndice B:

	PASAPORTE UNIVERSITARIO												
NOMBRE _____	CURSO _____												
SELLOS	<table border="1"><tr><td><input type="text"/> S7</td><td><input type="text"/> S4</td><td><input type="text"/> S2</td><td><input type="text"/> S1</td></tr><tr><td><input type="text"/> S10</td><td><input type="text"/> S8</td><td><input type="text"/> S5</td><td><input type="text"/> S3</td></tr><tr><td><input type="text"/> S9</td><td><input type="text"/> S6</td><td></td><td></td></tr></table>	<input type="text"/> S7	<input type="text"/> S4	<input type="text"/> S2	<input type="text"/> S1	<input type="text"/> S10	<input type="text"/> S8	<input type="text"/> S5	<input type="text"/> S3	<input type="text"/> S9	<input type="text"/> S6		
<input type="text"/> S7	<input type="text"/> S4	<input type="text"/> S2	<input type="text"/> S1										
<input type="text"/> S10	<input type="text"/> S8	<input type="text"/> S5	<input type="text"/> S3										
<input type="text"/> S9	<input type="text"/> S6												

Apéndice C:

NOMBRE: _____ FECHA: _____

LOS DOBLES SENTIDOS:

FRASES HECHAS:

1. Relaciona con una linea la frase hecha con su significado:



FRASES HECHAS

Costar un ojo de la cara.

No ver tres en un burro.

Estar en las nubes.

Pasar la noche en vela.

SIGNIFICADOS

Estar despistado.

No poder dormir.

Algo es vale mucho dinero.

No ver nada o ver muy mal.

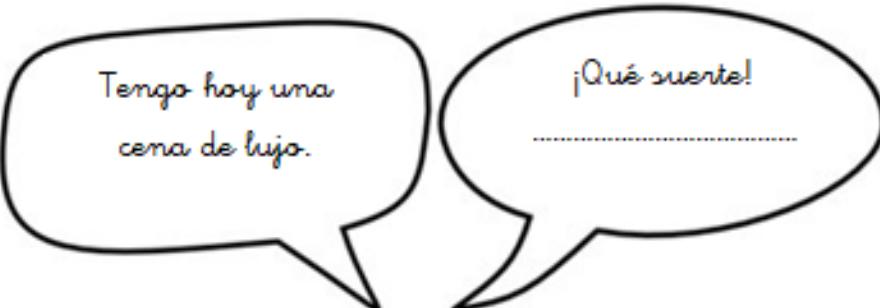
2. Completa el diálogo de cada situación con la opción más adecuada:



¿Qué te pasa que
estás tan cansado?

Que ayer el perro
ladró toda la noche
y.....

No pequeño ojo - Estaba empanado - Estaba como unas castañuelas



Estas como un flan - Estás sin blanca - Te vas a poner las botas

3. Responde y escribe: *¿Qué frase hecha puedo utilizar si estoy muy nervioso?*



IRONÍAS:

4. Elige la opción correcta:  

¿Qué quiere decir en realidad la niña?



¡Qué suerte!
Mi comida favorita.

Es la comida que más le gusta y está muy contenta.

Es la comida que más le gusta y está enfadada.

Es la comida que menos le gusta y está enfadada.

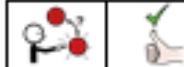
NOMBRE: _____ FECHA: _____

5. ¿Cuál es la oración irónica?



- Está lloviendo a manegaches.
- Están cayendo solo cuatro gotas.

SIMILES:

5. Elige la opción correcta:  

6. ¿Para qué sirve un simile?

- Para comparar dos cosas.
- Para indicar una acción.
- Para identificar a las personas y a las cosas.

6. Relaciona para crear similes:



El pájaro es alto como un caracol.

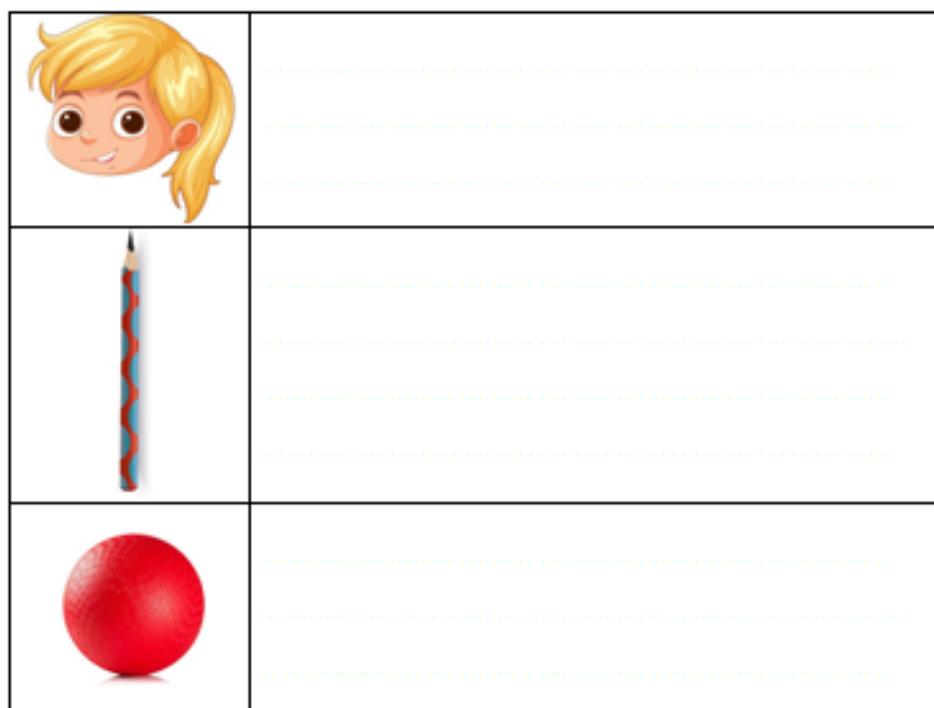
La flor es amarilla como el carbón.

Su cara estaba roja como un rascacielos.

Tu pelo es negro como un tomate.

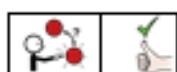
Él es lento como el sol.

7. Inventa un simil con cada una de las imágenes:



METÁFORAS:

8. Escoge la opción correcta en cada caso:
¿Qué quiere decir?



"Los dientes son perlas":

- O Son blancos y brillantes.
- O Son amarillos y grandes.
- O Son pequeños y afilados.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

"Pedro es un gigante":

- Pedro es grande.
- Pedro es pequeña.
- Pedro es mayor.

"María es un ángel guardián":

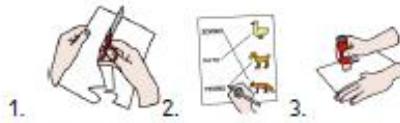
- María es buena persona y ayuda a los demás.
- María es rubia y de ojos azules.
- María es inteligente y detective.

"Leo tiene labios de fresa":

- Leo tiene labios muy finos.
- Leo tiene labios muy rojos.
- Leo tiene labios muy gruesos.

Apéndice D:

LAS FRASES CON DOBLE SENTIDO



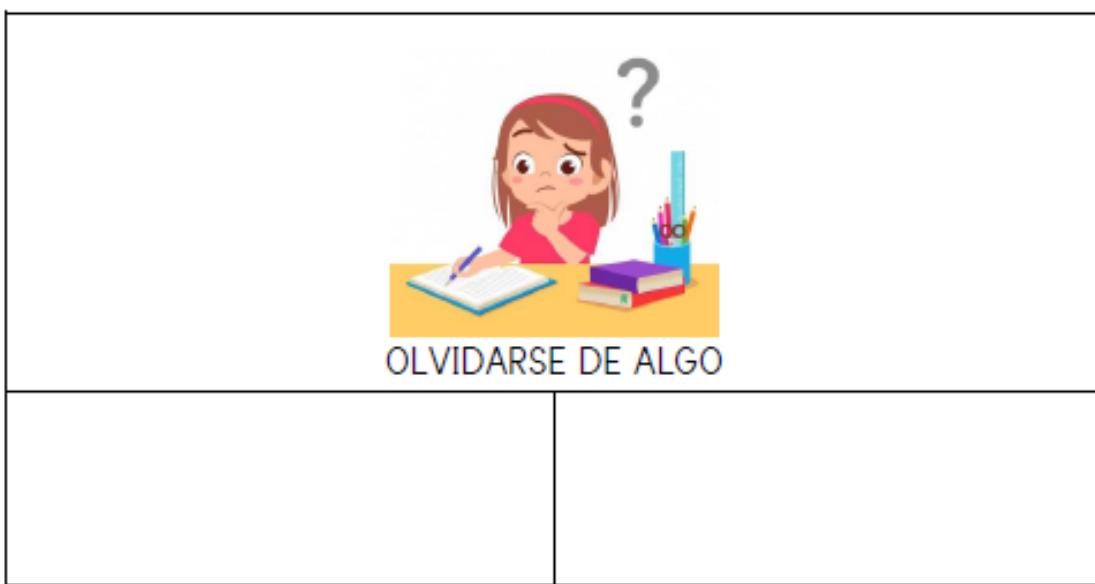
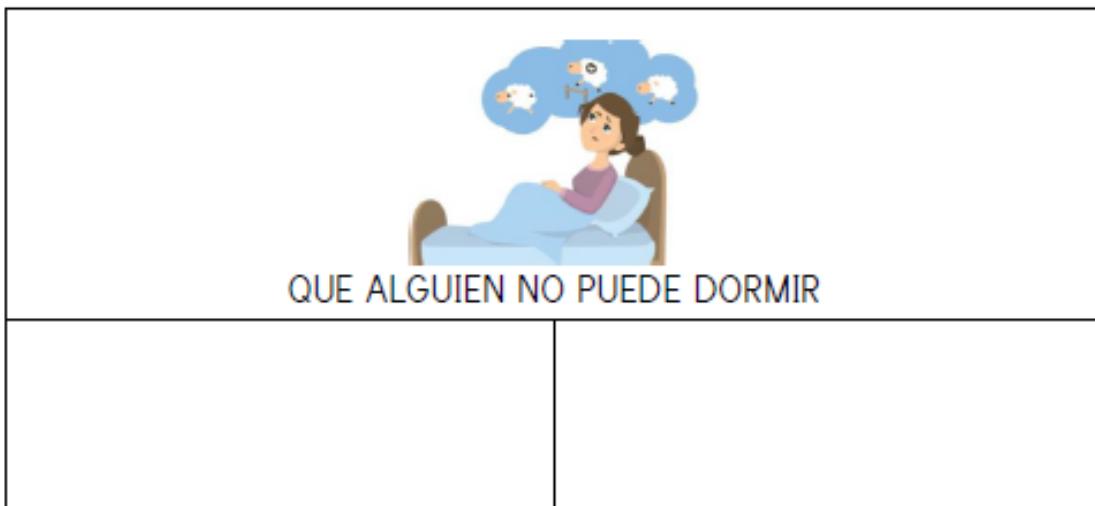
1. **RECORTA LAS FRASES HECHAS.**
2. **RELACIONA CADA FRASE CON LA IMAGEN Y SU SIGNIFICADO.**
3. **PEGA LAS FRASES EN EL HUECO QUE CORRESPONDA.**



QUE ALGUIEN VA MUY RÁPIDO



QUE ALGUIEN NO VE CASI NADA O VE MUY MAL





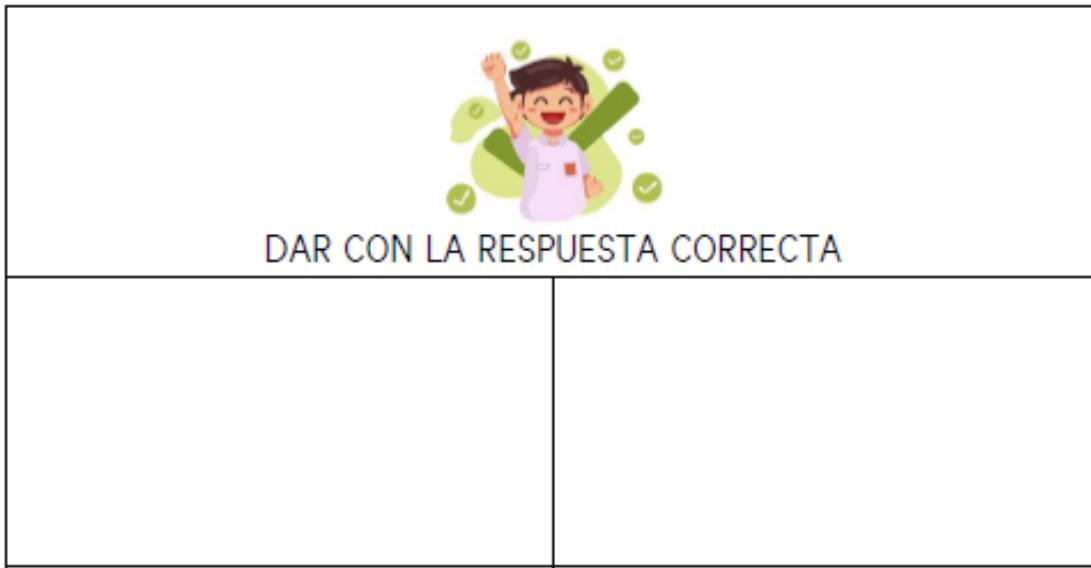
QUE ALGO CUESTA MUY CARO



ESTAR MUY CONTENTO



QUE ALGUIEN MOLESTA MUCHO





COMER MUCHO



REIRSE MUCHO



DARSE UN GOLPE O CAERSE AL SUELO



ESTAR MUY FUERTE



ESTAR ENFADADO



QUE ALGUIEN HABLA MUCHO



AYUDAR A ALGUIEN



SER EL QUE MANDA



ESTAR DESPISTADO



DORMIR MUCHAS HORAS



ESTAR MUY APRETADOS



DESPERTARSE CONTENTO



ESTAR NERVIOSO



ESTAR LOCO



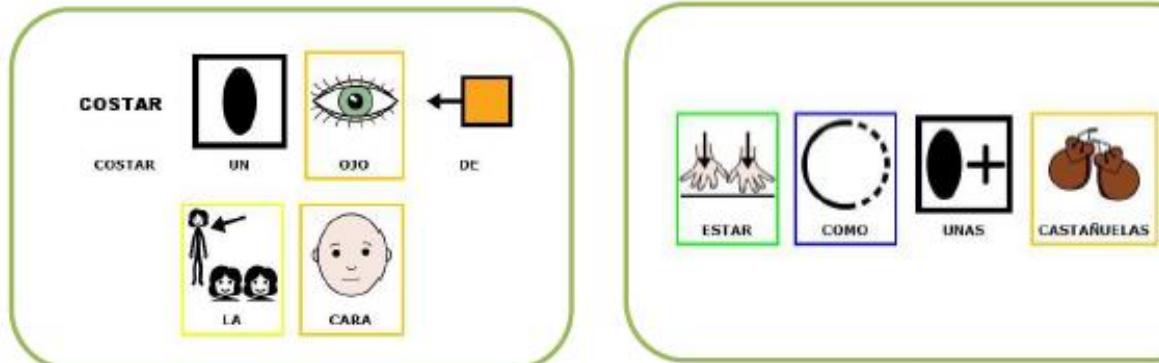
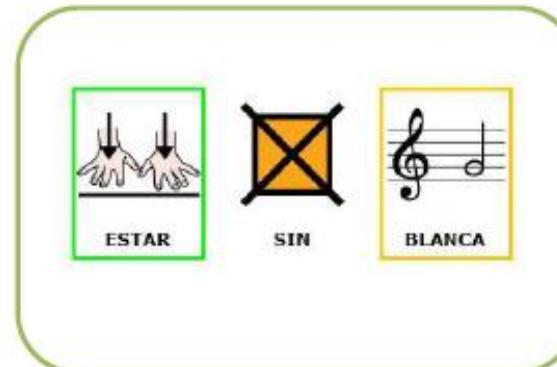
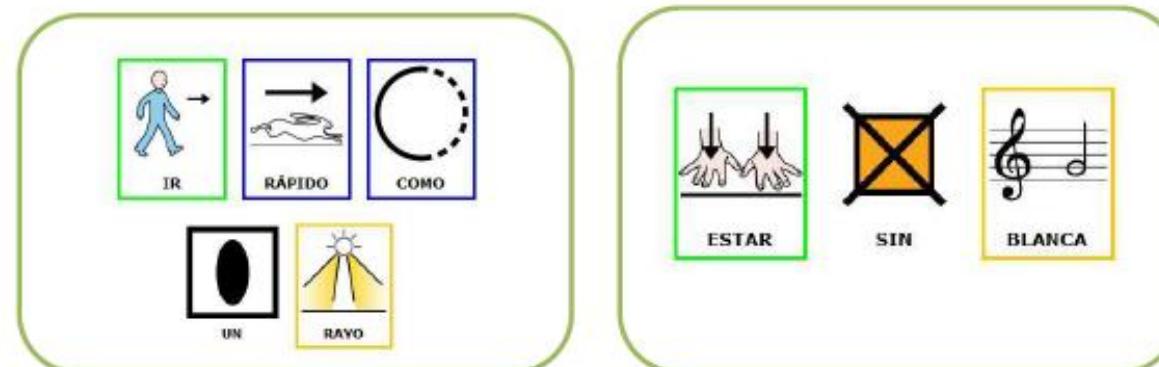
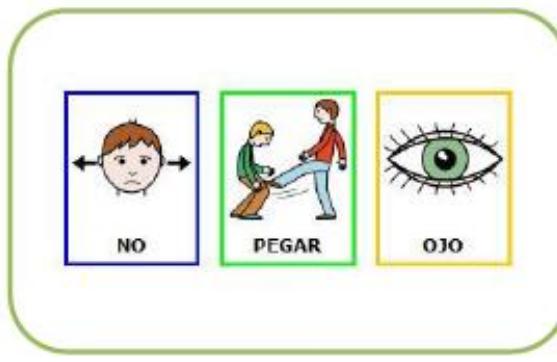
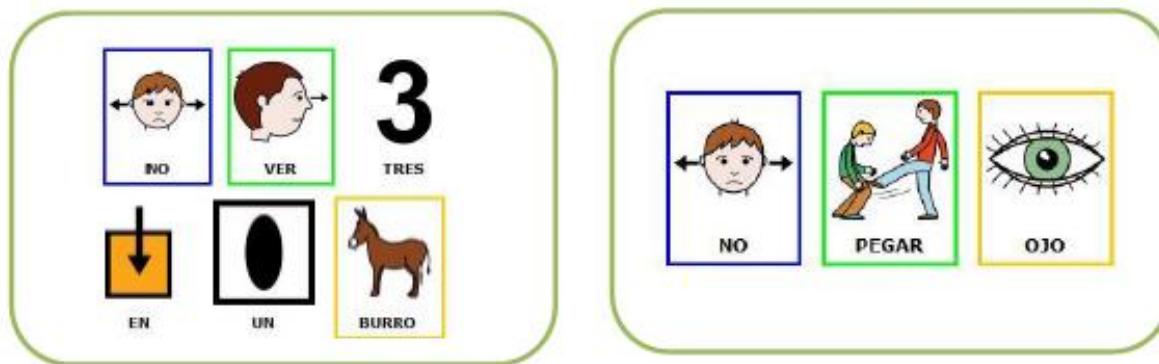
SER BUENA PERSONA

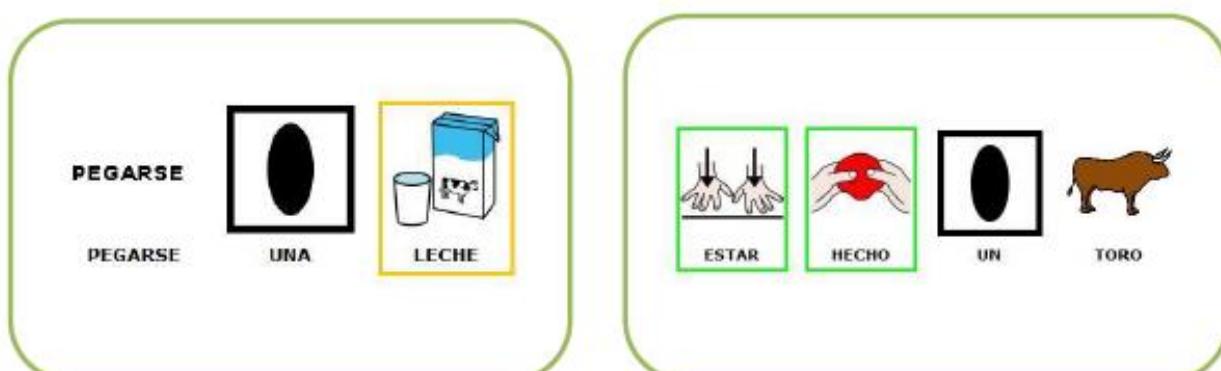
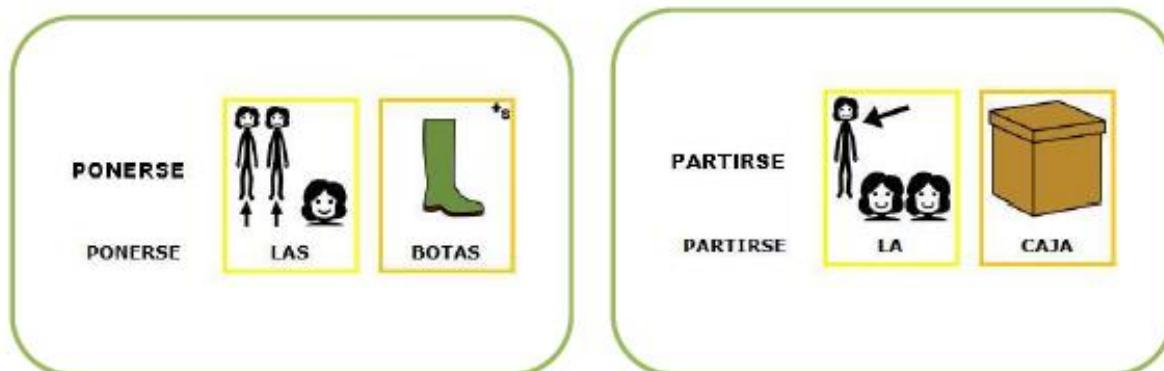
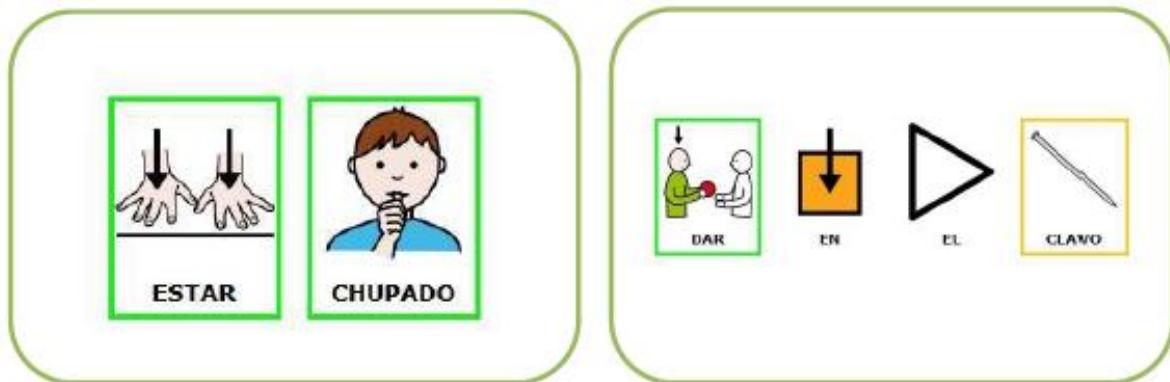
NO VER TRES EN UN BURRO	NO VER UN PIMIENTO
PASAR LA NOCHE EN VELA	NO PEGAR OJO
CORRER COMO EL VIENTO	IRSE ECHANDO HUMO
SALIR PITANDO	IR RÁPIDO COMO UN RAYO
IRSE EL SANTO AL CIELO	TENER MEMORIA DE PEZ
ESTAR SIN BLANCA	ESTAR A DOS VELAS
COSTAR UN OJO DE LA CARA	COSTAR UN RIÑÓN
ESTAR COMO UNAS CASTAÑUELAS	ESTAR MÁS FELIZ QUE UNA PERDIZ
DAR LA LATA	DAR POR SACO
ESTAR HECHO POLVO	ESTAR MOLIDO

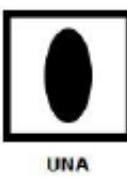
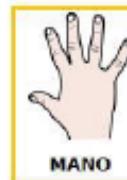
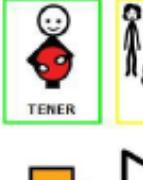
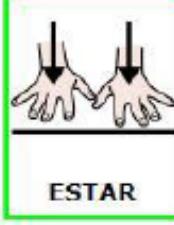
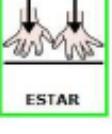
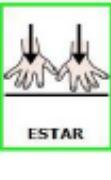
ESTAR CHUPADO	ES COSER Y CANTAR
DAR EN EL CLAVO	DAR EN LA TECLA
PONERSE MORADO	PONERSE LAS BOTAS
SER UN POZO SIN FONDO	COMER COMO UNA LIMA
MORIRSE DE RISA	PARTIRSE LA CAJA
DARSE UN LEÑAZO	PEGARSE UNA LECHE
ESTAR HECHO UN TORO	ESTAR MÁS FUERTE QUE EL VINAGRE
ESTAR DE MALA LECHE	TENER UN HUMOR DE PERROS
HABLAR POR LOS CODOS	HABLAR COMO UNA COTORRA
ECHAR UNA MANO	ECHAR UN CABLE
TENER LA SARTÉN POR EL MANGO	CORTAR EL BACALAO

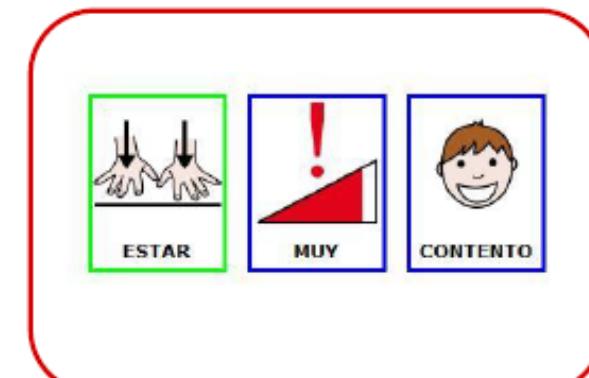
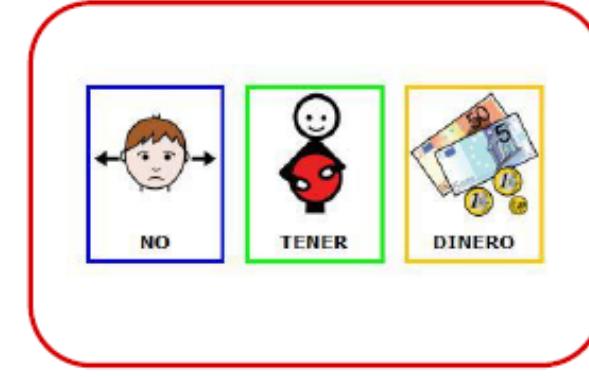
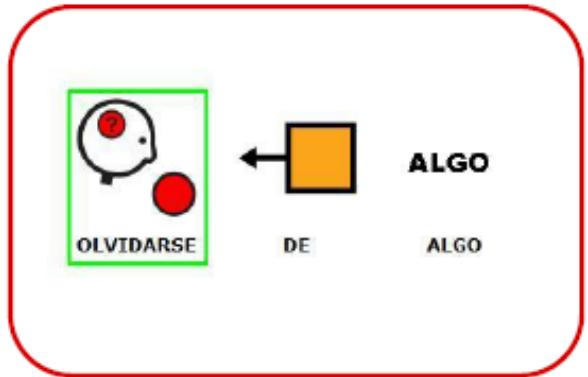
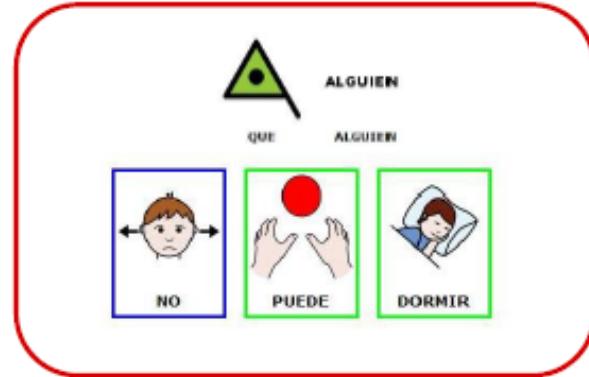
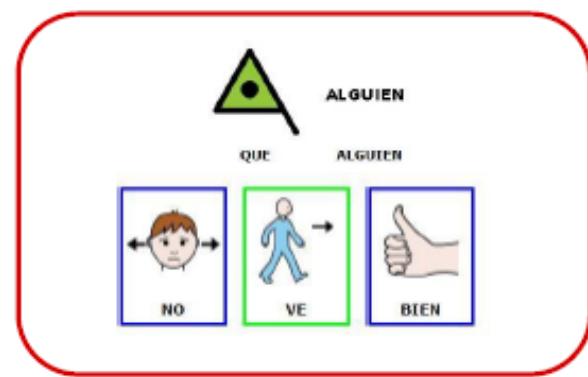
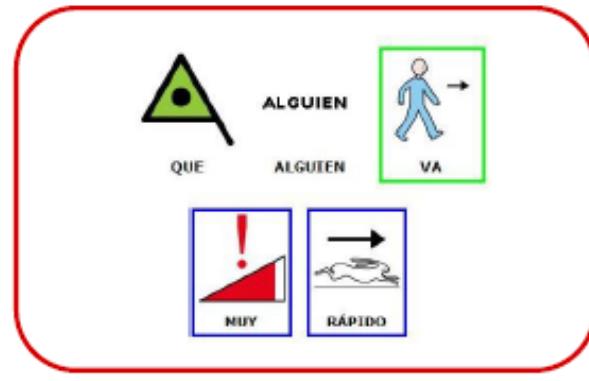
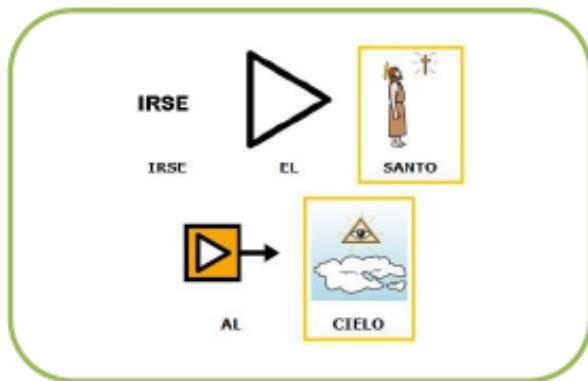
ESTAR EN LAS NUBES	ESTAR EN LA LUNA DE VALENCIA
ESTAR A POR UVAS	ESTAR EMPANADO
DORMIR COMO UN LIRÓN	DORMIR COMO UNA MARMOTA
ESTAR COMO SARDINAS EN LATA	ESTAR COMO PIOJO ENTRE COSTURAS
LEVANTARSE CON EL PIE DERECHO	LEVANTARSE CON BUEN PIE
ESTAR COMO UN FLAN	ESTAR CON EL CORAZÓN EN VILO
ESTAR COMO UNA CABRA	ESTAR COMO UNA REGADERA
ESTAR COMO UNAS MARACAS	LE FALTA UN TORNILLO
SER UN CIELO	SER UN PEDAZO DE PAN

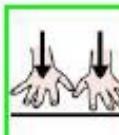
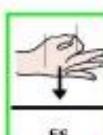
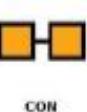
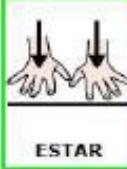
Apéndice E:

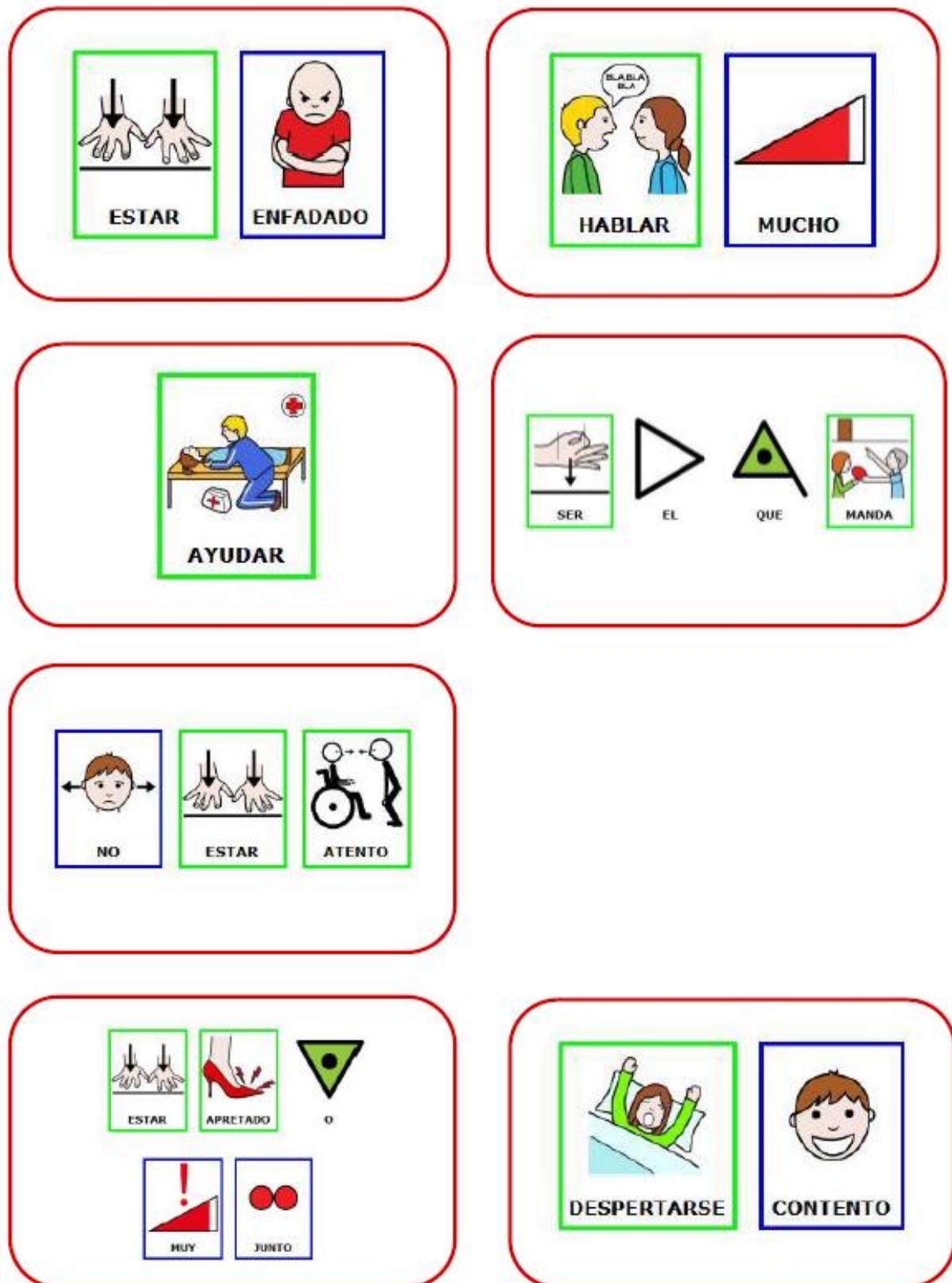


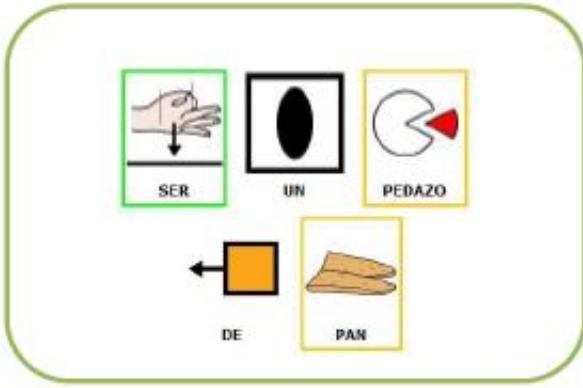
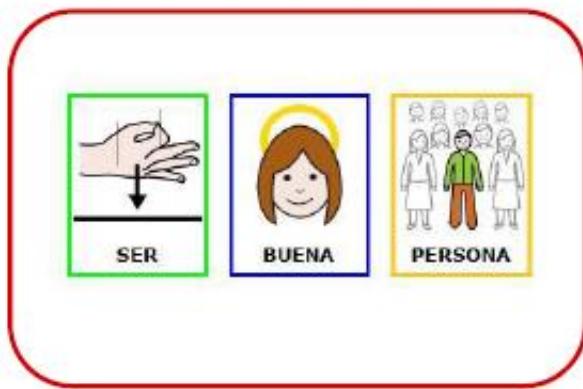
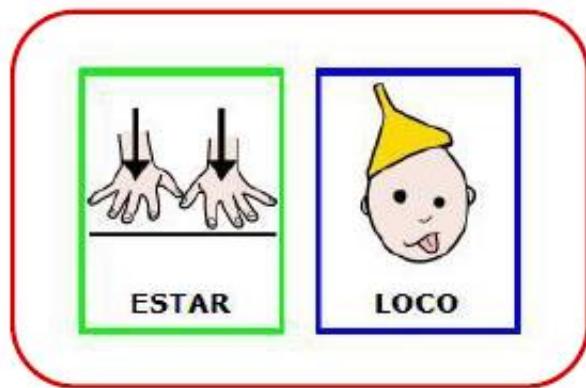
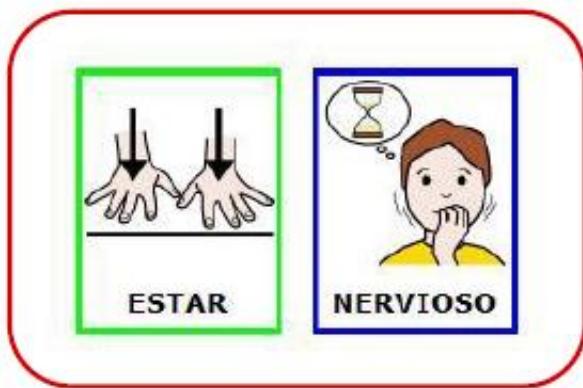


 ECHAR	 UNA	 MANO	 SARTÉN	 MANGO
 ESTAR	 EMPAÑADO	 ESTAR	 COMO	 SARDINA
 LEVANTARSE	 CON	 EL	 PIE	 DERECHO
 ESTAR	 COMO	 UN	 FLAN	
 ESTAR	 COMO	 UNA	 CABRA	



 QUE ALGUIEN	 MOLESTA	 MUCHO			
 ESTAR	 MUY	 CANSADO			
 QUE ALGO	 ES	 MUY	 FÁCIL		
 DAR	 CON	 LA	 RESPUESTA	 CORRECTO	
 COMER	 MUCHO	 REÍR	 MUCHO		
 CAER	 AL	 SUELO	 ESTAR	 MUY	 FUERTE





Apéndice F:



FRASES HECHAS

Bingo

ESCUCHA LAS FRASES HECHAS Y ENCUENTRA SU SIGNIFICADO:

COMER MUCHO	CAERSE AL SUELO O GOLPEARSE	OLVIDARSE DE ALGO	DAR CON LA RESPUESTA CORRECTA
ESTAR MUY FUERTE	AYUDAR	REÍR MUCHO	ESTAR ENFADADO
ESTAR MUY CANSADO	QUE ALGUIEN NO PUEDE DORMIR	HABLAR MUCHO	QUE ALGO ES MUY CARO

¡A VER QUIÉN CANTA BINGO PRIMERO!

FRASES HECHAS

Bingo

ESCUCHA LAS FRASES HECHAS Y ENCUENTRA SU SIGNIFICADO:

SER EL QUE MANDA	ESTAR NERVIOSO	NO ESTAR ATENTO	REÍR MUCHO
CAERSE AL SUELO O GOLPEARSE	AYUDAR	ESTAR MUY APRETADOS	ESTAR MUY CANSADO
DESPERTARSE CONTENTO	ESTAR ENFADADO	HABLAR MUCHO	DAR CON LA RESPUESTA CORRECTA

¡A VER QUIÉN CANTA BINGO PRIMERO!

FRASES HECHAS

Bingo

ESCUCHA LAS FRASES HECHAS Y ENCUENTRA SU SIGNIFICADO:

SER BUENA PERSONA	ESTAR LOCO	HABLAR MUCHO	ESTAR ENFADADO
DAR CON LA RESPUESTA CORRECTA	AYUDAR	DESPERTARSE CONTENTO	ESTAR NERVIOSO
QUE ALGUIEN VA MUY RÁPIDO	REÍR MUCHO	NO ESTAR ATENTO	NO TENER DINERO

¡A VER QUIÉN CANTA BINGO PRIMERO!

IR RÁPIDO
COMO UN
RAYO

NO PEGAR
OJO

IRSE EL
SANTO AL
CIELO

ESTAR SIN
BLANCA

COSTAR UN
OJO DE LA
CARA

ESTAR COMO
UNAS
CASTAÑUELAS

DAR LA LATA

ESTAR
HECHO
POLVO

ESTAR
CHUPADO

DAR EN EL
CLAVO

PONERSE
LAS BOTAS

PEGARSE
UNA LECHE

PARTIRSE LA
CAJA

ESTAR
HECHO UN
TORO

TENER UN
HUMOR DE
PERROS

ECHAR UNA
MANO

HABLAR POR
LOS CODOS

TENER LA
SARTÉN POR
EL MANGO

ESTAR
COMO UN
FLAN

ESTAR
EMPANADO

ESTAR
COMO
SARDINAS
EN LATA

LEVANTARSE
CON EL PIE
DERECHO

SER UN
PEDAZO DE
PAN

ESTAR
COMO UNA
CABRA

Apéndice G:

¿QUÉ ES LA IRONÍA?



○○○

¡QUÉ BIEN ME LO
ESTOY PASANDO!

EL NIÑO PIENSA QUE ES
MUY ABURRIDO

ES

CUANDO

DECIMOS

ALGO

ALGO

PERO

EXPRESAMOS

LO

OPUESTO

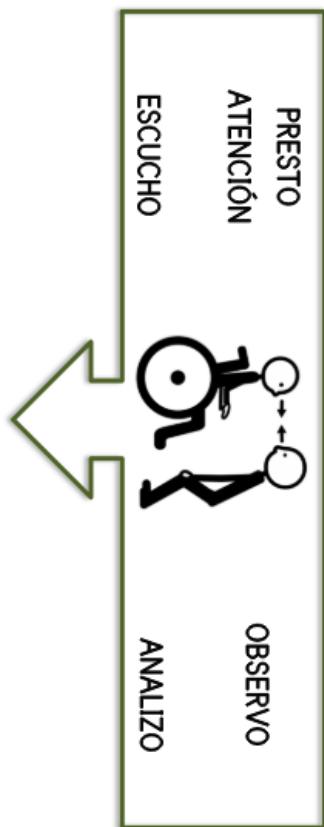
BLA BLA

BLA BLA

?

Diagram illustrating the concept of irony through a boy's thought process. The boy is shown thinking about how good it is that he is not bored. He then lists words and their meanings, separated by arrows, to show the contrast between what is said and what is meant. The word 'ALGO' appears twice with different meanings. The word 'BLA BLA' is used twice to represent empty talk.

¿CÓMO IDENTIFICO UNA IRONÍA?



¿TIENE SENTIDO?

EL CONTEXTO

¿QUÉ ESTÁ PASANDO EN LA REALIDAD?

LA VOZ Y EL TONO

¿CÓMO ESTÁ HABLANDO?

LA CARA Y EL CUERPO

¿QUÉ CARAS O GESTOS HACE?

¿CÓMO IDENTIFICO UNA IRONÍA?



QUÉ PELÍCULA
MÁS DIVERTIDA



EL CONTEXTO

MIRA LA TELE QUE ESTÁ EN
BLANCO

LA VOZ Y EL TONO

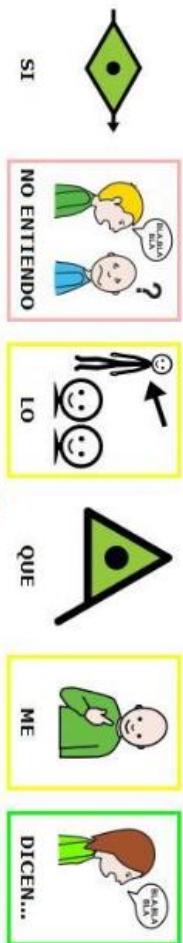
NO USA EXCLAMACIONES, POR
LO QUE ES NEUTRO

LA CARA Y EL CUERPO

TIENE LA CABEZA APOYADA EN
LAS MANOS, LOS OJOS CERRADOS
Y NO SONRÍE

NO TIENE SENTIDO = ES UNA IRONÍA = SE ESTÁ ABURRIENDO

¿QUÉ HAGO SI NO SE SI ES IRONÍA O NO?



PIENSO...

¿TIENE SENTIDO LO QUE
DICE CON LO QUE VEO?

PREGUNTO...

¿QUÉ HAS QUERIDO
DECIR?



Apéndice H:



shutterstock.com • 2036194364



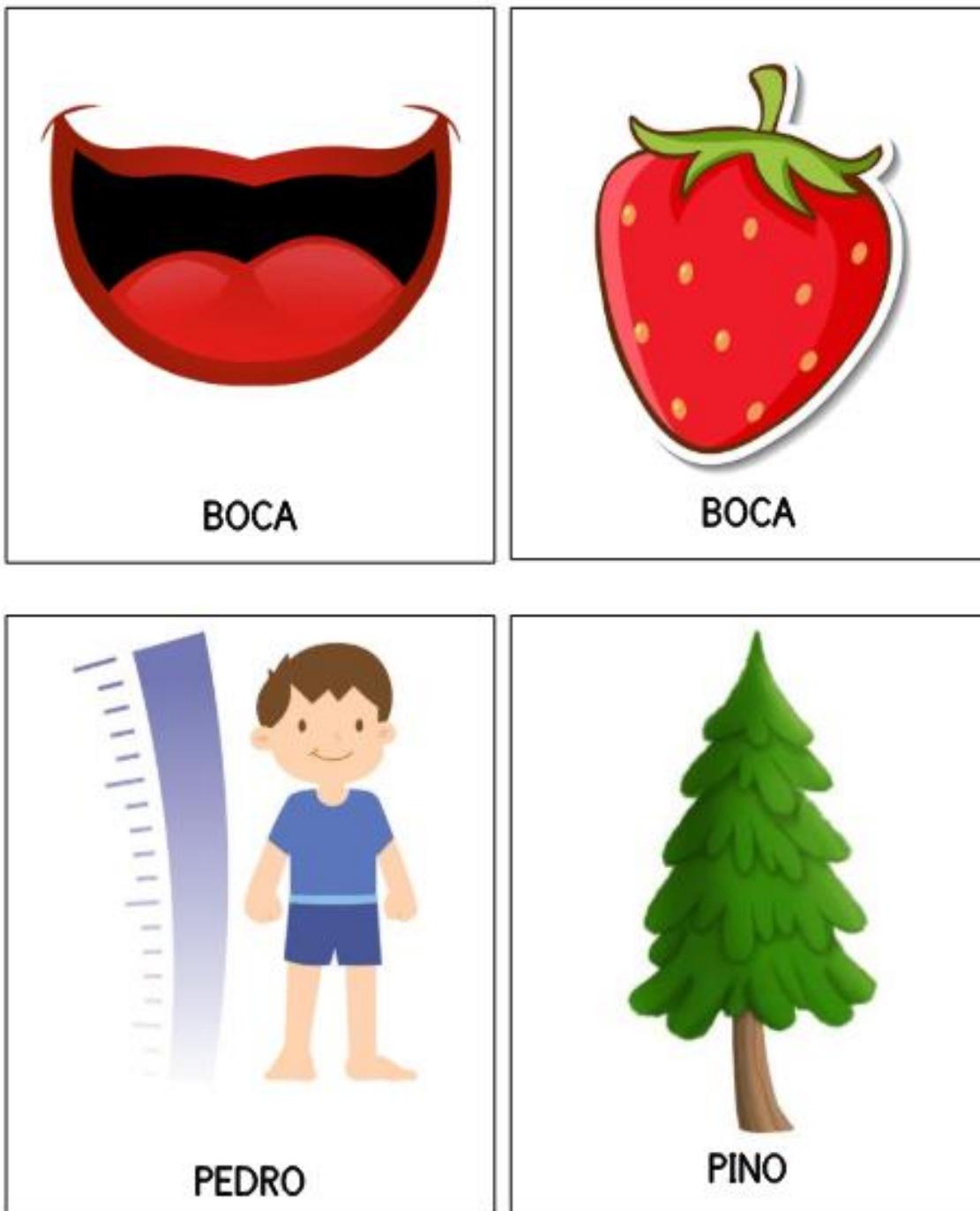
Propuesta de intervención para la mejora del lenguaje no literal en un estudiante con autismo.







Apéndice I:





PIEDRAS PRECIOSAS



ESTRELLAS



OJOS



MAR



RAÚL



TORTUGA



LA VOZ DE MARÍA



MIEL

ROJA

ALTO

BRILLANTES

AZULES

LENTO

DULCE



Apéndice J:

NOMBRE: _____

FECHA: _____

LOS DOBLES SENTIDOS:

FRASES HECHAS:

1. Relaciona con una linea la frase hecha con su significado:



FRASES HECHAS

Partirse la caja.

No ver tres en un burro.

Estar empanado.

Tener humor de perros.

SIGNIFICADOS

Estar desconcentrado.

Estar de mal humor.

Reírse mucho.

No ver nada o ver muy mal.

2. Completa el diálogo de cada situación con la opción más adecuada:



¿Estás nervioso por el examen?

Sí,.....

.....

Estoy como un flan - Estoy empanado - Estoy hecho polvo



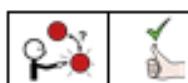
Está como una cabra - Habla por los codos - Da la lata.

3. Responde y escribe: ¿Qué frase hecha puedo utilizar si estoy despistado?



IRONÍAS:

4. Elije la opción correcta:



¿Qué quieren decir en realidad estos niños?



¡Qué mal rato
estamos pasando!

- Se están divirtiendo mucho en el cumpleaños.
- Se están aburriendo mucho en el cumpleaños.
- Se están divirtiendo mucho en el colegio.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

¿Cuál es la oración irónica?



○ ¡Qué suma más complicada!

○ ¡Qué suma más sencilla!

SÍMILES:

5. Elige la opción correcta:  

¿Para qué sirve un simil?

○ Para indicar una acción.

○ Para comparar dos cosas.

○ Para identificar a las personas y a las cosas.

6. Relaciona para crear similes:



El niño es alto

como un rayo.

La casa es azul

como un zorro.

Mi tía es rápida

como un pino.

Su pelo es gris

como las cenizas.

Yo soy listo

como el cielo.

7. Inventa un similitud con cada una de las imágenes:



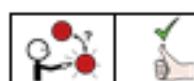
METÁFORAS:

8. Escoge la opción correcta en cada caso:

¿Qué quiere decir?

"Los dientes son perlas":

- Son blancos y brillantes.
- Son amarillos y grandes.
- Son pequeños y afilados.



NOMBRE:

FECHA:

"Marta es una hormiga":

- Marta es muy trabajadora.*
- Marta es muy perezosa.*
- Marta es muy inteligente.*

"El folio es una cuchilla":

- El folio es gris.*
- El folio tiene forma de cuchillo.*
- El folio corta.*

"Esta mochila es una pluma":

- Esta mochila tiene plumas.*
- Esta mochila es muy ligera.*
- Esta mochila es muy suave.*

Apéndice K:

REGISTRO ANECDÓTICO DEL ALUMNO CH.	
SESIÓN Y FECHA	OBSERVACIONES: <i>actitud, interés, participación, desempeño, datos relevantes, etc.</i>
Sesión 1:	
Sesión 2:	
Sesión 3:	
Sesión 4:

Apéndice L:

LISTA DE COTEJO I				
Sesiones 2,3,4,5				
OBJETIVOS A EVALUAR	OE1: Aprender el significado de frases hechas con doble sentido habituales en el castellano. OE2: Contextualizar en conversaciones sencillas algunas frases hechas habituales en el día a día.			
	ITEMS	SI	A VECES	NO
Ha participado activamente en las actividades propuestas.				
Ha seguido las instrucciones de cada actividad de manera autónoma.				
Ha mostrado interés por los contenidos trabajados y las actividades propuestas.				
Ha demostrado conocer algunas de las frases hechas desde un inicio.				
Ha demostrado conocer algunas de las frases hechas tras finalizar la sesión.				
Ha interpretado el significado de las frases hechas en un contexto dado.				
Ha sabido encontrar las frases hechas adecuadas para completar los diálogos.				
Ha necesitado ayuda del o de la docente para realizar correctamente las actividades.				
Se ha apoyado en sus materiales para dar respuestas acertadas.				

Apéndice M:

GUÍA DE OBSERVACIÓN I Sesiones 6 y 7			
OBJETIVOS A EVALUAR	OE3: Identificar si una frase u oración es una ironía o no en una situación determinada. OE4: Inventar una frase u oración irónica para una situación dada, acompañada de una imagen.		
ITEMS	1 (-)	2 (+)	3 (++)
Participación en las actividades.			
Interés por los contenidos y actividades.			
Atención a las explicaciones del o de la docente.			
Respeto a los materiales y recursos del aula.			
Autonomía al realizar las actividades y seguir sus instrucciones.			
Reconocimiento de si una frase u oración es irónica o no a través de imágenes.			
Invención de frases u oraciones irónicas que acompañen a una imagen dada.			
Grado de ayuda prestada por el o la docente para lograr el éxito de las tareas planteadas.			
Demostración del esfuerzo por entender el significado de frases irónicas.			
Uso de preguntas y petición de ayuda en situaciones de confusión.			
Uso de los materiales para ayudarse en la realización de las actividades.			

Apéndice N:

LISTA DE COTEJO II			
Sesión 8			
OBJETIVOS A EVALUAR	OE5: Comprender qué es un símil y una metáfora y cuál su estructura habitual. OE6: Realizar metáforas y símiles con objetos del entorno cercano.		
	ÍTEMES	SÍ	A VECES
Ha participado activamente en las actividades propuestas.			
Ha seguido las instrucciones de cada actividad de manera autónoma.			
Ha mostrado interés por los contenidos trabajados y las actividades propuestas.			
Ha demostrado comprender el concepto de metáfora y símiles, poniendo ejemplos y respondiendo que sirven para comparar.			
Ha realizado símiles y metáforas con la estructura adecuada a través de los materiales dados.			
Ha inventado metáforas y símiles con vocabulario cercano, con la estructura adecuada y con coherencia.			
Ha sabido relacionar dos cosas dadas por su característica común.			
Ha necesitado ayuda del o de la docente para realizar correctamente las actividades.			
Se ha apoyado en sus materiales para dar respuestas acertadas.			

Apéndice N:

GUIA DE OBSERVACION II Sesión 9			
OBJETIVOS A EVALUAR	TODOS: OE1,OE2,OE3,OE4 y OE5		
ITEMS	1 (-)	2 (+)	3 (++)
Participación.			
Interés.			
Atención a las respuestas de los compañeros y compañeras.			
Respeto a los materiales y recursos del aula.			
Autonomía al realizar las actividades y seguir sus instrucciones.			
Ha demostrado conocer algunas de las frases hechas desde un inicio.			
Ha interpretado el significado de las frases hechas en un contexto dado.			
Ha sabido encontrar las frases hechas adecuadas para completar los diálogos.			
Reconocimiento de si una frase u oración es irónica o no a través de imágenes.			
Invención de frases u oraciones irónicas que acompañen a una imagen dada.			
Ha inventado metáforas y similes con vocabulario cercano, con la estructura adecuada y con coherencia.			
Grado de ayuda prestada por el o la docente para lograr el éxito de las tareas planteadas.			
Demostración del esfuerzo por entender el significado de frases irónicas.			
Uso de preguntas y petición de ayuda en situaciones de confusión.			