

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Primaria

Propuesta de Intervención para el desarrollo de habilidades pragmáticas en el ámbito escolar en el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (T.E.A.)

Intervention Proposal for the development of pragmatic skills in the school environment in students with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Autora

Mónica Vilella Berenguer

Director

Javier Nuño Pérez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020/21

ÍNDICE:

RESUMEN-ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	5
JUSTIFICACIÓN	7
OBJETIVOS	8
A. MARCO TEÓRICO	9
1.1 Revisión histórica del término autismo	9
1.2 ¿Cómo se ha visto el autismo?	10
1.3 Prevalencia	13
1.4 Teorías explicativas del TEA	16
Teoría sociocognitiva	16
Teoría neurocognitiva	17
Teoría integradora	18
2. Características sintomatológicas de comunicación y lenguaje	19
3. Habilidades pragmáticas	24
4. Teorías de intervención.....	27
B. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	30
Intervención	30
Objetivos	31
Recursos	36
Pautas para la familia y el maestro-tutor	38
Secuencia de actividades	41
Evaluación	57
CONCLUSIONES	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	72

Resumen:

Las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) presentan grandes dificultades en el ámbito pragmático, hecho que les dificulta en el momento de enfrentarse a situaciones cotidianas. Por ello, este Trabajo de Fin de Grado (T.F.G), busca primero contextualizar el término y analizar sus características sintomatológicas, para especificarse posteriormente en las dificultades de comunicación concretamente en la competencia pragmática. Una vez se han investigado todas las características presentes, se plantea una propuesta de Intervención enfocada a trabajar las habilidades pragmáticas. Esta tiene el propósito de enseñar a los niños TEA desde el ámbito escolar, con el objetivo de pensar más herramientas para desenvolverse, otorgándoles más facilidades de comunicación, posibilitándoles más autonomía.

Palabras clave: Trastorno del Espectro del Autismo, sintomatología, pragmática, intervención.

Abstract:

People with Autism Spectrum Disorder (ASD) present great difficulties in the pragmatic sphere, a fact that makes it difficult for them when facing everyday situations. For this reason, this Final Degree Project seeks first to contextualize the term and analyze its symptomatological characteristics to later specify in communication difficulties, specifically in pragmatic competence. Once all the present characteristics have been investigated, an Intervention proposal focused on working on pragmatic skills is proposed. This has the purpose of teaching ASD children from the school environment, with the aim of thinking about more tools to get on, giving them more communication facilities and facilitating their autonomy.

Key words: Autism Spectrum Disorder, symptomatology, pragmatics, intervention

Durante el trabajo que a continuación se presenta, se tratarán los términos empleando el genérico gramatical en aquellas ocasiones en las que no sea relevante la oposición de los sexos.

INTRODUCCIÓN:

Este trabajo pretende realizar una propuesta de intervención para mejorar las habilidades pragmáticas que presentan los niños con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito escolar a través de cuentos, dibujos, láminas y diferentes actividades con el objetivo de que adquieran estrategias para ganar confianza y autonomía en un futuro.

El primer apartado compone el marco teórico del documento compuesto por el análisis de la evolución del término y cómo se ha visto el TEA desde Bleuler (1911) hasta la actualidad con el DSM-5 (2015) en el que se analizan diversos cambios de nomenclatura. Así mismo, se tratan diferentes teorías explicativas como son la Teoría de la Mente aquella capacidad para percibir creencias y conductas de las personas, la Disfunción ejecutiva tratando la rigidez mental y las dificultades en la acción de las tareas, la Coherencia Central Débil desarrolla los problemas para integrar la información recibida y, por último, la Teoría de empatía-sistematización la cual busca explicación de las dificultades presentes en la expresión y comprensión de sentimientos.

Actualmente el número de niños que presentan TEA considerado por los diversos estudios, como la Organización Mundial de la Salud (2019), sitúa alrededor de uno de cada 160 niños. Por ello analizaremos la prevalencia, donde se observa un aumento considerable de casos de autismo reflejado también en la realización de colegios con aula específica.

El espectro presenta unas características sintomatológicas relativas a la comunicación, por ello, en el documento se analizan los aspectos verbales y no verbales centrándose posteriormente en las habilidades pragmáticas categorizadas en la intención comunicativa, la dinámica conversacional, el lenguaje no verbal y el lenguaje figurado no literal (Talero et al., 2003). Siendo estos cuatro puntos objetivos principales de la propuesta de intervención.

Para finalizar este apartado se han estudiado las metodologías más empleadas que se realizan con estos alumnos, el TEACCH priorizando el tiempo, el espacio y el sistema de trabajo (Autismo Navarra, 2016) seguidamente se tratan las Historias Sociales y las Conversaciones Sociales.

La segunda parte del trabajo consiste en la propuesta de intervención especializada en el trabajo de las habilidades pragmáticas a través de diferentes actividades. Los recursos seleccionados son cuentos, láminas, juguetes, dibujos y secuencias breves de cómic. Además, se trabajará con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con plataformas como ARASAAC y pictogramas que favorecen la comunicación de las personas TEA con dificultades de comunicación.

Es la familia la que pasa la mayor parte del tiempo con los niños, las experiencias y situaciones cotidianas les permite efectuar más actos comunicativos (Monfort, 2004), por ello, buscando el desarrollo integral del niño en la intervención tendrán un papel fundamental. También se ha trabajado con el tutor como agente educativo del niño especificando una serie de pautas para poner en práctica en los contextos naturales. El control de las mejoras del alumno se realizará a través de la observación directa y la realización de unos cuadros valorativos.

Finalmente, se presentan las conclusiones obtenidas del trabajo donde se refleja la importancia de incrementar y mejorar las habilidades pragmáticas en el ámbito educativo para estos niños.

Para el estudio de este trabajo se han buscado diversas referencias en bases de datos (Dialnet, Cidonc, Alcorze, Google académico, entre otras) y se han utilizado manuales o guías de uso público disponibles en la biblioteca de la facultad de educación, y los proyectos, experiencias e investigaciones existentes en el ámbito práctico, con el objetivo de plasmar variedad de informaciones e ideas que faciliten la comprensión de los temas tratados, utilizando como palabras clave términos como; pragmática trastornos del espectro autista, trastornos de la comunicación,...

JUSTIFICACIÓN:

La elección de la temática seleccionada para desarrollar mi trabajo se debe al interés que presento desde el comienzo de mis estudios sobre el Trastorno del Espectro Autista. Asimismo, he realizado las prácticas en un Colegio Preferente TEA por lo que he podido vivenciar de primera mano sus Necesidades Educativas Especiales, especialmente sus dificultades de comunicación concretamente en el uso de esta, lo que provoca un empeoramiento en su calidad de vida, desencadenando problemas en el resto de los aprendizajes y habilidades asociadas. Además, los docentes necesitaban continuamente recursos y especificaciones para trabajar con estos alumnos como he podido constatar la información según las experiencias que me han proporcionado los niños con los que he trabajado.

A su vez, también influye en la selección de este tema un factor personal. Un familiar próximo fue evaluado de pequeño con Trastorno del Espectro Autista, aunque más adelante se confirmó que únicamente no se comunicaba de forma verbal, en la actualidad, gracias a los programas y los profesionales implicados ha mejorado notablemente.

Trabajar las habilidades pragmáticas en los niños con TEA es una tarea realmente interesante, es en esta dimensión del lenguaje en la que aparecen más dificultades en estos niños por lo que considero que debe trabajarse profundamente. Además, la pragmática es un factor fundamental para establecer actos comunicativos con sentido y poder desenvolverse en las situaciones cotidianas. Para ello, en la intervención se busca trabajar este aspecto a través de diferentes recursos como son las láminas, dibujos, juegos y los cuentos.

OBJETIVOS

El objetivo principal del trabajo es realizar una propuesta de intervención para el desarrollo de habilidades pragmáticas en el ámbito escolar a través de cuentos en el alumnado tea. Como objetivos específicos se trabajarán los siguientes:

- Realizar una revisión histórica del término autismo.
- Analizar la sintomatología general verbal específica que presentan los niños con TEA.
- Identificar las dificultades pragmáticas.
- Considerar la utilización de cuentos como recurso para mejorar las habilidades pragmáticas verbales y no verbales.
- Proponer pautas de intervención a los agentes educativos del niño.
- Proponer una secuencia de actividades para trabajar las habilidades pragmáticas de niños con Trastorno Espectro del Autismo.

1.1 REVISIÓN HISTÓRICA DEL TÉRMINO AUTISMO

La concepción del autismo durante un tiempo ha estado difuminada, numerosos autores han investigado al respecto, pero el concepto ha evolucionado a lo largo de los años. Los estudios realizados permiten actualmente comprender mejor todo lo que conlleva la definición del este. Garrabé de Lará (2012) comenta como el término de autismo aparece reflejado por primera vez en la monografía denominada “*Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*” para el Tratado de psiquiatría por Eugen Bleuler. Analizando la palabra en sí misma, Frith (2004) señala que la palabra presenta una etimología griega, pudiéndose fraccionar en “autos” cuyo significado es “sí mismo”. En este sentido, según el autor comentado, la persona con autismo correspondería con la caracterización de un sujeto capaz de construir un mundo interno alejado de la realidad que nos envuelve.

Posteriormente, aparecieron dos de sus pioneros Leo Kanner y Hans Asperger tomado de Frith (2004), ambos estaban realizando de forma simultánea un estudio con varios niños que presentaban unas características comunes. Gracias a ellos, se realizó una primera aproximación hacia lo que se conoce por autismo.

Leo Kanner 1943 escribió acerca de once niños que presentaban dificultades en la dimensión social. Todos ellos presentaban problemas en la comunicación, tanto verbal como no verbal, se caracterizaban por mostrar una reiteración de conductas repetitivas junto con movimientos corporales estereotipados constantes. Posteriormente, Hans Asperger publicó en 1944, tomado de Artigas-Pallarés, J. y Paula, I, (2012), acerca de un grupo de chicos que presentaban las características propias del autismo agrupando esos síntomas en un nuevo concepto denominado “Psicopatía autista en la infancia”. No fue hasta años posteriores cuando Lorna Wing junto con Judith Gould (1979) definieron el término “cómo un continuo”, destacaban que esos niños con ciertos síntomas característicos podían asociarse junto con otra clase de trastornos.

El autismo se separó de la esquizofrenia a través del DSM-III y pasó a denominarse Trastorno Generalizado del Desarrollo, como en el DSM-IV que el autismo aparecía englobado junto con el Trastorno de Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil y Trastorno Generalizado del desarrollo no específico bajo la etiqueta de Trastorno Generalizado del Desarrollo.

En este momento, la terminología que se emplea es “Trastorno del Espectro Autista” fundamentándose en los criterios diagnósticos que aparecen en el Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5, 2015).

1.2 ¿CÓMO SE HA VISTO EL AUTISMO?

La evolución del concepto desencadena múltiples definiciones que han variado con el tiempo, pero gracias a los estudios y las investigaciones de los profesionales cada vez se acotaba más la delimitación evaluada de “autismo”, pasando de ser un aspecto globalizado de la esquizofrenia a presentar sus características sintomatológicas propias claramente diferenciadas.

Tabla 1: “Definiciones del autismo por diferentes autores”

AUTOR	DEFINICIÓN
Bleuler (1911)	Realiza una primera aproximación al autismo, en su trabajo diferencia dos tipos de pensamiento, el pensamiento “lógico” y el pensamiento “autista”. Este último, hacía referencia a una clase de pensamiento común que se produce a cualquier edad en los sueños, momentos de juego y abstracción.
Leo Kanner (1943)	Este autor presenta que el rasgo fundamental del síndrome de autismo es la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y situaciones. A diferencia de Bleuler (1911) cree que es una patología detectable en los niños que manifiestan aislamiento del mundo externo. Años después en 1965, confirma como el autismo puede distinguirse de la esquizofrenia.
Hans Asperger (1944)	Fue el pionero junto con Leo Kanner, ambos presentan múltiples coincidencias en sus estudios, pero difieren en la causa. Este autor señala el autismo como un trastorno orgánico fundamentado en la personalidad que no podía identificarse en la infancia.

<p>Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DMS-I, 1952)</p>	<p>El primer Manual Diagnóstico y Estadístico sobre los Trastornos Mentales señala el autismo dentro del diagnóstico de Reacción Esquizofrénica Infantil.</p>
<p>Lorna Wing y Judith Gould (1979)</p>	<p>Encontraron en los resultados de los estudios realizados en niños con rasgos de autismo, que las alteraciones de interacción social recíproca estaban ligadas a alteraciones comunicativas e imaginativas, junto con patrones repetitivos y limitados. De este modo, denominaron a esta agrupación de síntomas como la “Triada de dificultades”. Por ello, definieron el término “cómo un continuo” ya dicha triada podía presentarse acompañada de diversos niveles intelectuales.</p>
<p>Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-III, 1980)</p>	<p>No fue hasta el DSM-III (1980) cuando el autismo se separó definitivamente de la esquizofrenia. El nuevo Manual añadió el término Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) refiriéndose al autismo, de este modo se separó definitivamente de la esquizofrenia. Además, presentaba una subcategoría de “autismo infantil” caracterizado por: ausencia de respuesta, falta o irregularidades en el lenguaje, resistencia a los cambios, ausencia de esquizofrenia. Todos estos rasgos debían de observarse antes de los treinta meses de edad.</p>
<p>Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV, 1994)</p>	<p>El DSM-IV (1994) presenta como base la Triada de Dificultades de Wing, L (1979) para la delimitación diagnóstica de autismo. En este sentido se fundamenta en esos tres puntos: afectación en la comunicación tanto verbal como no verbal, alteraciones en las relaciones sociales, haciendo hincapié en la reciprocidad, y presentar patrones repetitivos e intereses restringidos</p>
<p>Frith (2004)</p>	<p>Este autor señala que la persona con autismo se caracteriza por construir un mundo independiente, alejado de la realidad, donde se cree imposible la interacción con los demás.</p>

Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2015)	Actualmente, el Trastorno del Espectro Autista hace referencia a los criterios diagnósticos que aparecen en el DSM-5, estos se seccionan en dos grandes bloques. Por un lado, las deficiencias permanentes en la comunicación e interacción social en toda clase de contextos, y por el otro, la manifestación de patrones repetitivos y restringentes de comportamiento, intereses o tareas. A diferencia del DSM-IV se observa cómo se define el autismo y otra clase de trastornos como parte de un espectro.
--	--

Tabla de elaboración propia

Con el paso del tiempo se observa como los diferentes autores a través de sus estudios coinciden en las dificultades que presentan principalmente en el ámbito social, tanto en las interacciones sociales como en la forma de establecer vínculos con los demás, destacan como los sujetos tienen problemas para relacionarse con el resto de la población. Asimismo, señalan también las anomalías del lenguaje, en la comunicación tanto verbal como no verbal, y muestran patrones repetitivos junto con intereses limitados.

Las dificultades para acotar las características que presentan el Trastorno del Espectro del Autismo conllevan a englobar desde un principio a estas personas a la rama de los trastornos psiquiátricos, no es hasta el DSM-III cuando pasa a comprenderse como un trastorno de conducta. No sólo difieren en la perspectiva del análisis del trastorno, sino también se destacan diferentes puntos de caracterización. Desde la realización del DSM-III la sintomatología se ha enfocado en los aspectos del desarrollo, con el DSM-IV el autismo pasaba a caracterizarse por tres puntos fundamentales: las dificultades sociales, las deficiencias en el lenguaje y la presencia de comportamientos repetitivos e intereses restringidos. El DSM-V, el manual que rige los trastornos mentales en la actualidad coincide en los puntos anteriores, pero engloba las dificultades de comunicación y sociales en un solo punto denominado problemas en la comunicación social.

1.3 PREVALENCIA

Conocer la prevalencia de los TEA en la población, es un dato importante para conocer las dificultades y adaptar la situación las situaciones de este colectivo.

Los casos de TEA se establecen según distintos criterios de investigación, el avance en las investigaciones conlleva a realizar cambios en los criterios establecidos. La evaluación del autismo en los últimos años ha variado notablemente, modificando a su vez dichas pautas para identificar a las personas que lo padecen. Los propios criterios varían la interpretación de los síntomas y dificultades presentadas (Frith, 2004). En cuanto a la prevalencia, se observa que existe un aumento considerable de casos desde los años sesenta siendo cuatro o cinco personas de cada 10.000 habitantes hasta llegar a 260 por cada 10.000 en el siglo XXI tomado de Alcantud et al., (2017).

En un principio, Lotter (1966) realizó un estudio del trastorno en 1966 con niños de una edad comprendida entre los ocho y diez años, siendo un total de 78000 niños. Tras analizarlos individualmente concluyó una incidencia de 4,5 por cada 10000 niños siendo 2,6 niños por cada niña. Esta investigación se desmintió poco después ya que la sintomatología que observaba en esos niños era poco habitual en el autismo. Posteriormente, Wing y Potter en (2002) tomado de (Frith, 2004) sintetizaron 39 estudios de población señalando que no existen grandes relaciones entre el autismo y la causa social que presente el individuo. La Organización Mundial de la Salud (2019) ratifica que uno de cada 160 niños presenta trastorno del espectro autista.

Asimismo, pueden compararse los porcentajes de población con autismo que presentan los países, replanteándose la causa de esa variabilidad de tasas, el por qué en Estados Unidos o China, según los escritos, residen más personas con TEA que en África. (Sanua, 1984). En España, las cifras también son muy diversas y aunque los estudios realizados no son abundantes, destacan únicamente dos que presentan una metodología diferente y utilizan a niños con edades dispares. Los resultados finales en nuestro país son 15,5/1000 niños que aún no entran en la edad escolar y 10/1000 en escolares. (Málaga et al., 2019). Más concretamente en la comunidad de Aragón, se observan 9,21 casos por cada 10.000 personas, aunque la misma investigación señala que el dato no es preciso porque existen muchos diagnósticos erróneos y casos sin diagnosticar. (Pescador, 2005)

Tabla 2: “Casos de Autismo”

Localización	Casos por cada 10.000 niños
Organización Mundial de Salud	62,5
España	155 y 100

Elaboración propia tomado Málaga et al., (2019) y OMS (2019)

Actualmente, la prevalencia ha aumentado afectando en torno al 1-1,5% de la población, existiendo variabilidad según el género del niño siendo 3 o 4 varones por cada mujer. (Rúa, 2019). Los casos de TEA se verifican que son más frecuentes en hombres que en mujeres, siendo el 85% hombres si hacemos referencias a los alumnos que cursas Educación Infantil y Educación Primaria. En la siguiente tabla aparecen los porcentajes concretos de las tasas de niños con Trastorno del Espectro del Autismo según el género en la comunidad de Aragón.

Tabla 3: “Casos de autismo según el género”

	Número de alumnos	%
Alumnos	601	85,73 %
Alumnas	100	14,27 %

Tabla de elaboración propia tomado de Confederación Autismo España, 2020, p. 47

Así, se puede destacar la idea de que existe un aumento considerable de casos de autismo en el tiempo, pero este aumento puede deberse por la ampliación tanto los criterios diagnósticos como el conocimiento del espectro en sí mismo, recogidos en la clasificación APA (2014) llevando a detectar más casos en la población. (Frith, 2004). Podemos comparar los cambios producidos del DSM IV al DSM-5, este último engloba todos los trastornos que se categorizaban en el DSM-IV (el Trastorno autista, el Trastorno de Asperger, el Trastorno de Rett, el Trastorno desintegrativo infantil y el Trastorno generalizado del desarrollo no específico) por lo que las cifras que antes estaban distribuidas en cinco trastornos pasan a generalizarse en uno solo.

Por otro lado, posiblemente influya en los resultados la diversidad metodológica empleada en los estudios, mayoritariamente cada uno presenta diferentes estrategias para obtener los datos por lo que podría no ser una muestra representativa (Málaga et al., 2019).

Este hecho también se ha visto reflejado desde un punto de vista educativo creando distintas posibilidades de escolarización. Los alumnos con TEA pueden asistir a aulas ordinarias con apoyos o sin apoyos, a Centros de atención preferente al alumnado con TEA o a Centros o unidades de educación especial con el objetivo de favorecer su desarrollo y aprendizaje. Tal y como señala CAREI (2006) desde el 2006 en Aragón comenzaron a realizar la incorporación del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en las aulas, llegando a 20 centros de atención preferente TEA en 2017-2018 (Confederación Autismo España, 2020). Actualmente, en esta comunidad existen 28 centros de atención preferente, aumentando el número de colegios año tras año (Gobierno de Aragón, 2020).

Los datos respecto a la tasa de autismo en el mundo llevan a plantear numerosos interrogantes respecto a las causas de este, estos surgen tanto por el aumento de casos como por la variabilidad según el género o la zona geográfica. La diversidad de casos en el autismo capta el interés de multitud de investigadores, siendo numerosos los estudios encontrados en este punto.

1.4 TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL TEA

Durante los años, el Autismo siempre ha presentado multitud de preguntas sin respuestas claras, sus causas tampoco se conocen con exactitud. En busca de explicaciones al por qué surge este Trastorno en las personas aparecen diferentes teorías que explican algunos rasgos presentes en los sujetos con TEA. Podríamos hablar de más, pero trataremos las más conocidas: la teoría sociocognitiva de la teoría de la mente, las teorías neurocognitivas de la disfunción ejecutiva y la teoría de la coherencia central débil. Por último, se tratará también la teoría integradora de empatía-sistematización.

De las *teorías sociocognitivas*, principalmente se tratará la teoría de la mente porque es la más utilizada.

Frith (2004) explica como la **Teoría de la Mente** (TM) busca comprender la percepción del pensamiento en personas con TEA, donde se ve claramente afectada. Primero de todo, la teoría de la mente hace referencia a la habilidad de atribuir pensamientos mentales a personas externas, aunque no los expresen explícitamente, así como ponerse en el lugar del otro dificultando el ser empáticos. La población afectada con autismo presenta un retraso en esta teoría por lo que las relaciones sociales se ven afectadas ya que las conductas de los demás se vuelven impredecibles. (Baron-Cohen, 2010).

Este punto está muy vinculado a la teoría de la falsa creencia que muestra la incapacidad que presentan estas personas para atribuir sentimientos y anticipar la conducta de otros individuos en un periodo de tiempo. A pesar de que no justifica porque estos sujetos presentan estereotipias, señala que presentan una alteración severa en el conocimiento del mundo mental propio y del resto de personas (Artigas, 2000).

En este sentido, es una cualidad que se desarrolla en los niños pequeños a través de las interacciones del entorno y se forman unos conocimientos al respecto que permite anticipar cuestiones futuras. Los niños con TEA no presentan esta teoría por lo que se ve reflejado en el escaso contacto ocular, los intereses restringidos al no considerar aquellos aspectos que pueden interesarle al resto de la población y todo ello desemboca también en un problema de lenguaje. (Villamisar y Borbolla, 1993)

Imagen 1 “Test de Sally y Anne”



Fuente: Barón-Cohen y cols (1985) tomado de Mundo Asperger (s.f.).

La prueba de Sally y Anne sirve para conocer si las personas han adquirido la TM. Se le presentan al sujeto las siguientes imágenes o se puede teatralizar la misma escena. El objetivo es que con la pregunta “¿dónde va a buscar Sally su canica” la persona conteste en la cesta porque es el lugar donde la ha dejado anteriormente. (Balzameda, 2016).

Teorías neurocognitivas:

Artigas, J (2000). Además, la alteración de la teoría de la mente puede verse explicada también en la teoría de la **disfunción ejecutiva**. En primer lugar, la función ejecutiva puede puntualizarse como la capacidad para controlar la acción, ya sea esta de tipo motor o mental. A través de distintas pruebas, como el Wisconsin Card Sorting Test (1948), se ha demostrado que dicha función se ve afectada en las personas con trastorno autista, provocando en los sujetos rigidez mental que desencadena conductas obsesivas, restricción de intereses, dificultades para focalizar la atención y problemas para abordar diferentes situaciones. (Baron-Cohen, 2010) Asimismo, explica la habilidad de las personas con TEA para inhibirse de cualquier estímulo externo fuera de su punto de atención. Por otro lado, Fisher y Happé (2005) resaltan que las dificultades producidas se producen por alteraciones en el lóbulo frontal las cuales se relacionan con las funciones ejecutivas, donde se producen los procesos de control del pensamiento. Además, los procesos que están relacionados con la memoria de trabajo y control inhibitorio (García y Muñoz, 2000; Ibañez, 2005). Las personas con TEA presentan una alteración en todos estos ámbitos de planificación, que afecta a su vez a la adquisición de conceptos adaptados a un contexto tomado de Sevilla et al (2013).

La teoría de la **coherencia central débil** se trató por primera vez por Frith, explica que las personas con TEA realizan un procesamiento de la información distinto y este se ve afectado en las interacciones sociales que realizan junto con los estímulos que reciben continuamente del contexto (Álvarez et al, 2018). Además, se explica cómo las personas con TEA presentan dificultades para integrar la información que reciben de forma coherente y general, siendo habitual centrarse en los pequeños detalles sin formar una visión global. A su vez, defiende que las personas con autismo realizan favorablemente las pruebas orientadas a búsquedas visuales, existen estudios donde se resalta su fluidez en la detección de variabilidades sonoras, táctiles y visuales (Baron-Cohen, 2010). La teoría de la coherencia central se fundamenta en las dificultades de integración que padecen las personas con autismo tanto en la ejecución de tareas visuales como de forma verbal, la capacidad de fragmentación de aspectos globales y la alteración presente en la coherencia (López y Leekam, 2007). Así, esta teoría nos proporciona datos respecto los problemas no sociales que presentan las personas con TEA.

Teoría integradora:

Por último, la **teoría de la empatía-sistematización** propuesta por Baron-Cohen, se focaliza en la divergencia entre las dificultades que presentan las personas con autismo para la comunicación junto con la sociabilización, y la capacidad de sistematización. (Baron-Cohen, 2010). El estudio de Ugaz et al., (2019) también defiende cómo las habilidades empáticas y las habilidades de sistematización de los sujetos se ven disminuidas así, se muestran presentes las dificultades que padecen en relación con interpretar y expresar emociones, y la presencia de patrones repetitivos junto con un pensamiento analítico y sistemático. Estos dos puntos se ven claramente disminuidas.

Además, numerosos estudios se han realizado en este aspecto, evaluando la empatía y la sistematización de los sujetos con TEA, los resultados muestran una diferencia sustancial entre ambas puntuaciones, siendo más elevada este último punto del pensamiento analítico. (Baron-Cohen, 2009).

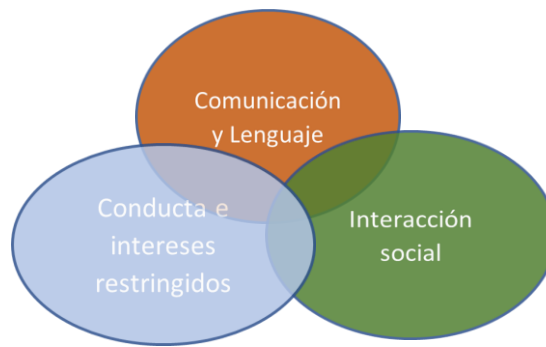
2. CARACTERÍSTICAS SINTOMATOLÓGICAS DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

La heterogeneidad de las personas con autismo se hace evidente en la nueva versión del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, APA (DSM-5, 2015) donde agrupan la clasificación de “Trastorno del Espectro del Autismo” junto con otros diagnósticos como son el Síndrome de Asperger u otros trastornos generalizados del desarrollo. Por otro lado, Helen Tager-Flusberg y Margaret Kjelgaard tomado de Feinstein (2016), defienden que el funcionamiento lingüístico del autismo varía considerablemente según el sujeto, siendo frecuente encontrar un grupo de personas con TEA que presenten un conocimiento gramatical y articulatorio típico, mientras otros grupos se consideren personas no verbales. Así, las discrepancias producidas para acotar el término de autismo se observan también para concretar su sintomatología.

La sintomatología del TEA abarca mucho más que el lenguaje, el DSM-IV (1994) realiza una categorización de los síntomas abarcando tres puntos: la interacción social, la comunicación y el lenguaje, junto con las conductas e intereses restringidos. El nuevo manual, el DSM-5 (2015) varía en la clasificación y solamente se centra en la comunicación social, englobando en un primer punto el lenguaje y las relaciones sociales, y en el segundo las conductas e intereses restringidos y repetitivos. En este sentido, señala que el factor más importante es el lenguaje, por lo que nos centraremos en la parte lingüística verbal y no verbal.

Algunos de los puntos a tratar, pueden detectarse en los niños de forma precoz antes de cumplir su primer año, incluso antes de los ocho meses, como pueden ser la ausencia del habla o la falta de atención conjunta que impide generar un vínculo con los padres. (Talero et al, 2003). En continuo, se tratarán tres aspectos fundamentales siguiendo con la Triada de Wing (1981) destacando las alteraciones en la interacción social, las alteraciones producidas en el lenguaje y la comunicación; y los patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y estereotipados.

Gráfico 1 “La tríada de Wing”



Elaboración propia tomado de Reaño (2019).

La comunicación de los niños con autismo no se desarrolla de forma típica, los sistemas prelingüísticos y la atención conjunta están afectados desencadenando alteraciones en el lenguaje (Reaño, 2019). Así, según lo reflejado en los datos de Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, 2016), aunque cada persona presenta un patrón distinto puede observarse que las personas con autismo en un principio no responden a su nombre, eluden el contacto visual, no comprenden el lenguaje figurado, pueden mostrar ausencia o retraso de comunicación verbal y no verbal, presentan ecolalias y pueden hablar siempre con la misma tonalidad.

En segundo lugar, en cuanto a los aspectos sociales, siguiendo con las dificultades que presentan en la Teoría de la Mente, estas personas tienen dificultades para comprender e interpretar los sentimientos tanto de otras personas como los suyos propios, por lo que prefieren jugar en solitario ya que suelen evadir el contacto físico, por otro lado, son sujetos que tampoco han adquirido el juego simbólico en edades tempranas. Por último, los intereses restringidos y comportamientos repetitivos es otro aspecto clave en las personas con TEA, puede observarse en el seguimiento de rutinas, su rigidez mental, la presencia de intereses reiterativos, se aprecian aleteos con las manos, estereotipias y muestran fijación por las piezas de los objetos.

A su vez, los sujetos con TEA suelen presentar problemas asociados como pueden ser el Trastorno de sueño, Trastornos de la Alimentación, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o Discapacidad Intelectual, este último punto es el más común ya que el 60% de las personas que pertenecen a este grupo padecen de retraso mental severo o moderado. Solamente un 4,6% de los casos de autismo se asocia con este trastorno, siendo el 27,3% y 68,2% enfocado a dos o más de dos trastornos respectivamente. (Morales et al, 2014). Por consiguiente, a las dificultades propias del trastorno del espectro autista se le suman problemas

asociados siendo sujetos con múltiples deficiencias que necesitan una intervención precoz y eficaz.

En continuo, se destaca las alteraciones que presentan en la parte comunicativa de la mano de las investigaciones de Rapin et al (2003) tomado de Bénéitez (2008), estos autores señalan la existencia de dos clasificaciones de las personas con autismo según la parte lingüística. Una de ellas está orientada a aquellos sujetos que presentan un desarrollo típico de los componentes del lenguaje; el segundo grupo se caracteriza por presentar un trastorno lingüístico independiente a las alteraciones que presentan en la pragmática.

En esta perspectiva, el **lenguaje** aparece gravemente afectado como consecuencia de los problemas en el área de comunicación y en las alteraciones sociales desde edades muy tempranas. Estos niños tienen menos oportunidades de aprendizaje al mostrarse ausentes en los contextos, no forjar vínculos afectivos fuertes con sus familiares o amigos y haber presentado dificultades en el periodo de adquisición del lenguaje. Así, como señala Rivière (1997) tomado de Riviere y Martos (2001) los niños aprenden las pautas sociales y el lenguaje a través de la interacción con el medio durante su desarrollo.

Tal y como señalan Artigas (1999) y, Martos y Ayuda (2002), una vez han adquirido el lenguaje oral suelen comunicarse a través de las ecolalias, este hecho podría ser un desencadenante de las alteraciones comentadas en la teoría de la coherencia central ya que los sujetos comprenden únicamente una parte del contexto global. Además, no comprenden las bromas, las metáforas y el lenguaje retórico dificultando el desarrollo o la fluidez del acto comunicativo en algunas ocasiones. Por otro lado, los niños con TEA no suelen emplear el lenguaje de forma espontánea, suele utilizarse solamente para cubrir las necesidades de los propios sujetos. Cabe destacar en este mismo punto, las deficiencias en el **lenguaje no verbal** porque los niños no emplean gestos para comunicarse, presentan ausencia o alteración tanto de gestos protodeclarativos como protoimperativos. Además, siguiendo con las dificultades que presentan en la Teoría de la Mente comentada con anterioridad, no comprenden la bidireccionalidad del acto comunicativo, la realización de la atención conjunta y tampoco establecen contacto ocular con el interlocutor dificultando el acto en sí mismo. De este modo, todos estos aspectos están altamente vinculados con las dificultades del lenguaje.

Con todo ello, las dificultades que presentan estos individuos aparecen reflejadas en cada uno de los componentes del lenguaje, en la siguiente tabla puede observarse de forma específica cómo afecta a cada uno de los apartados.

Tabla 4 “Componentes del lenguaje alterados en las personas con TEA”

COMPONENTES DEL LENGUAJE ALTERADOS
Morfosintaxis
<p>- Sintaxis: la construcción de estructuras gramaticales con sentido y las características sintácticas no suele adquirirse de forma natural, las normas gramaticales pueden emplearse rígidamente por lo que los errores en conjugaciones y concordancias son comunes.</p> <p>- Morfología: es muy común la inversión de pronombres, tratarse como “tú”, “el” o dirigirse a sí mismos por su nombre. A su vez, esta inversión de pronombres conlleva a problemas en la comprensión.</p>
Semántica:
<p>Es frecuente encontrar personas con autismo con dificultades para adquirir conceptos simples, el desarrollo adquisitivo del léxico es un proceso lento y gradual donde la presencia de verbos en el discurso es escasa, así como la aplicación temporal y espacial. También encontramos dificultades para comprender el lenguaje no literal. Además, la presencia de ecolalia tanto de frases como palabras dificulta la comunicación, este aspecto no tiene una función comunicativa.</p>
Fonología:
<p>Empieza más tarde y avanza lentamente, pero sigue las mismas pautas de desarrollo.</p> <p>- Fonología segmental: no se suelen observar dificultades para aplicar las normas de conversión grafema fonema ni alteraciones en la articulación por el trastorno en concreto, aunque puede presentar algunos errores.</p> <p>- Fonología suprasegmental: la prosodia de los sujetos con autismo es característica ya que suelen presentar un tono elevado y monótono sin adaptarse al contexto. Todas estas cualidades pueden observarse mayoritariamente en el habla espontánea.</p>

Pragmática:

Es el aspecto más alterado en las personas con autismo, no adquieren de forma innata las reglas sociales para establecer una conversación adecuada con un interlocutor. Así, estas dificultades se detectan tanto en la comunicación oral, gestual o escrita. Las más frecuentes son la ausencia de contacto visual, falta de intención comunicativa y dificultades para establecer un hilo argumental en la conversación. Además, la gesticulación que producen no está asociada a la comunicación empeorando dicho proceso.

Tabla de elaboración propia tomado de Wing (1998), García de la Torre (2002) y APA (2015).

3. HABILIDADES PRAGMÁTICAS

La pragmática se define como la capacidad de las personas para comprenderse, conocer sus intenciones y expresar las propias, adecuándose al contexto y la situación establecida podría englobarse como el uso social del lenguaje. (Monfort, 2004). Como señala Montero (2008) es lo que da sentido y significado a la comunicación, indicando cómo gracias a ella podemos entender el acto comunicativo comprendiendo su objetivo principal. La codificación de un mensaje puede presentar diferentes interpretaciones, por ello la pragmática permite relacionar un mensaje y el significado que se quiere transmitir (Bordería, 2005)

En el lenguaje se provee no sólo de las habilidades lingüísticas, sino que también se fundamenta según las habilidades cognitivas y sociales propias del individuo. Los bebés presentan un componente innato para adquirir el lenguaje cuando son pequeños incluso antes de llegar a formular palabras, se comunican a través de gestos o sonidos, pero interactúan con su alrededor adquiriendo esta habilidad concreta. En este sentido, la pragmática aparece incluso antes del habla. (Newson, 2001).

Siguiendo con la clasificación de Gallardo (2009) de la pragmática encontramos tres grandes apartados: la pragmática interactiva, centrada en la bidireccionalidad del acto comunicativo por lo que engloba todos los aspectos relacionados con la toma de turno; la pragmática textual, tratando la gramática del mensaje abarcando la coherencia y cohesión; y la pragmática enunciativa haciendo referencia a la intencionalidad del hablante.

Las personas con autismo cuando son pequeñas no interactúan en su contexto lo que les conlleva a presentar grandes dificultades en la pragmática. Además, una de sus características primordiales es la diferencia entre las cualidades del habla y la pragmática, la primera puede verse intacta por sí misma. (Newson, 2001). Destaca Rodríguez en sus estudios tomado de Navarro (2016), las dificultades que presentan estos sujetos principalmente en el área enunciativa e interactiva, en definitiva, trata como la pragmática es la dimensión más afectada. Por otro lado, Twachtman-Cullen (1998) tomado de Camargo y Cortés (2020), considera que la competencia pragmática se desarrolla con el paso del tiempo por lo que mejora según progresan los conocimientos y las habilidades sociales del individuo. Así, todos los autores destacan dentro de las dificultades del lenguaje, las habilidades pragmáticas como el componente más alterado en los sujetos con TEA y, en consonancia el acto comunicativo que requiere una interiorización del lenguaje en la expresión y comprensión.

En esta línea se tratarán cuatro puntos fundamentales que abarcan las habilidades pragmáticas: la comunicación no verbal, la comprensión del lenguaje, la dinámica conversacional y la intención comunicativa del receptor.

Tabla 5 “Dificultades en las habilidades pragmáticas en los sujetos con TEA”

INTENCIÓN COMUNICATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar y finalizar una conversación. - Saber a quién va dirigida la conversación. - Relacionar el lenguaje verbal con el no verbal realizado del emisor. - El conocimiento de temas de usos sociales, tienen poca variedad temática. - Participación espontánea escasa. - Suelen ser frecuentes la realización de monólogos en los actos comunicativos. - Presenta ecolalias inmediatas y diferidas.
DINÁMICA CONVERSACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Respetar los turnos de palabra. - Incomprensión las señales verbales y no verbales. - Alteración en el flujo del diálogo está alterado (pausas). - Presentan interrupciones en el acto comunicativo. - No utilizan un lenguaje conciso. - La temporalidad en el intercambio social es difusa. - Emiten respuestas no coherentes a preguntas concretas (gestión temática y superestructuras). - Dificultades en comprender la intencionalidad de la prosodia e interpretar un mensaje implícito del emisor. - Problemas de inteligibilidad, intensidad vocálica y fluidez prosódica. - Presentan un discurso narrativo breve con una estructura pobre y poca cohesión (agramatismos, paragramatismos, lexisemántica). - Dificultades en el cambio de rol de emisor a receptor. - Variaciones de estilo comunicativo infrecuentes. - Estructuración memorística de frases y diálogos. - Funciones comunicativas no adquiridas (describir, preguntar, responder, aconsejar). - No presentan fórmulas de cortesía (pedir, agradecer, saludar, despedirse, disculparse). - Autorrectificaciones conversacionales nulas.

COMUNICACIÓN NO VERBAL

- Incomprensión del significado de la comunicación en su totalidad.
- Dificultades para interpretar elementos no lingüísticos (expresión facial, emociones).
- Ausencia de contacto ocular.
- Variación de gestos corporales (estereotipias).
- Postura corporal inadecuada en el acto comunicativo.
- La prosodia y el ritmo del habla se ven afectados tanto en la ejecución de los mismo como en comprenderlos cuando provienen de otro sujeto.

LENGUAJE FIGURADO O NO LITERAL

- Interpretación literal del lenguaje sin realizar un trabajo inferencial.
- Dificultades en la comprensión de mensajes donde actúa la Teoría de la Mente (metáforas, ironías, sarcasmo y bromas)
- Inferencias trópicas

Elaboración propia tomado de Talero et al (2003), Gallardo (2009), Rivière y Martos (Comp.) (2000), APA. (2014), Camargo y Cortés (2020).

El autismo presenta una gran variabilidad de casos, todos los sujetos presentan distintos modos de desarrollo y existen múltiples diferencias entre sí, estas alteraciones suelen ser comunes a todos ellos en mayor o menor grado. Trabajar e intervenir en sus habilidades comunicativas les permitirá mejorar en el resto de las habilidades de forma secundaria. Además, trabajar en ellas les permitirá desenvolverse adecuadamente en cualquier ámbito por lo que les permitirá tener más oportunidades de futuro.

4. TEORÍAS DE INTERVENCIÓN

Las intervenciones educativas que han surgido para las personas con Trastorno del Espectro Autista son muy diversas. El aumento de prevalencia estos últimos años ha generado un incremento de investigaciones sobre el espectro, este hecho desencadena revisiones y adaptaciones de las intervenciones ya existentes, más el surgimiento de nuevas metodologías. Estas teorías pueden adaptarse a otros trastornos que presenten características sintomatológicas semejantes, pero las dificultades que marcan al autismo en comunicación verbal y no verbal buscan potenciar principalmente estos aspectos. (Álvarez et al., 2018).

El documento se centrará en las intervenciones más utilizadas en las aulas, como son el TEACCH, las Historias Sociales y las Conversaciones Sociales. También podríamos hablar del SCERTS, un modelo que busca fortalecer los dominios que las personas con Trastorno del Espectro del Autismo tienen más desfavorecidos, es decir, la comunicación, el apoyo transaccional y la regulación emocional. (SCERTS, 2021). El programa busca una comunicación social que potencie todos los aspectos focalizados en el juego, apoye la regulación emocional reduciendo considerablemente las conductas problemáticas y mejore las relaciones personales a través de diferentes modos de comunicación. (Barry, 2014). Los objetivos específicos del programa se planifican según la evaluación del sujeto en todos sus contextos, realizando una intervención personalizada e individual basada en su nivel de comunicación. Además, es multidisciplinar y busca realizar las intervenciones en un contexto natural. (Forment, 2017).

TEACCH

El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) fue fundado en 1966 por el doctor Schopler. El programa presenta como objetivo principal que las personas con autismo lleven una vida de forma autónoma y sean capaces de desenvolverse adecuadamente en cualquier ámbito, para lograrlo trabajan a través de un aprendizaje estructurado. Este se basa en cuatro puntos fundamentales que son la estructuración del contexto, la utilización de agendas diarias, las técnicas de trabajo sistemáticas y los apoyos visuales. Además, buscan la realización de un apoyo visual de la información que les permita comprender mejor las situaciones, la utilización de recompensas como una motivación para realizar tareas y guiarles a través de las rutinas, pero siempre con flexibilidad.

Este propone mejorar los aspectos comunicativos a través del trabajo de las habilidades en los entornos naturales buscando el lenguaje espontáneo, sin tener en cuenta el sistema de expresión empleado por el niño. El planteamiento varía según si la persona ha adquirido habilidades comunicativas o no, siendo en este primer caso primordial la enseñanza de esta acción. En este sentido, generan multitud de oportunidades de comunicación para el sujeto, adaptando los contenidos a trabajar en esas situaciones y poder incidir en los aspectos pragmáticos (Autismo Diario, 2011).

La intervención del lenguaje se realiza siguiendo dos ideas, se considera comunicación al intercambio de información independientemente de la forma, y las dificultades que presentan los niños con TEA para iniciarse en la comunicación, por ello el entorno debe adaptarse al sujeto proporcionándole una estructura y haciéndolo más comprensible (Schopler et al., 1995) tomado de (Center, 2007).

HISTORIAS SOCIALES

Las historias sociales pueden describirse como pequeños relatos que transmiten un mensaje, presentan de forma objetiva descripciones de situaciones, eventos o actividades con un contenido concreto. Estas son redactadas en primera persona y en presente, con frases claras y concisas adecuadas al nivel comprensivo del niño seleccionando un vocabulario comprensible. Además, se combinan cuatro tipos de oraciones, las descriptivas, de perspectiva, directivas y de control para englobar las diferentes funciones que abarcan de las historias sociales. La globalidad de esta debe contestar a las preguntas quién, cuándo, por qué, qué y dónde de dicha situación para que el sujeto sea conocedor de todas ellas (Gray, 1998). Todos los contenidos son personalizados de modo que la información puede transmitirse a través de imágenes, pictogramas, dibujos o texto dependiendo de la comprensión que tenga el niño. (Gallardo, et al., 2019)

El objetivo final es crear predictibilidad en una situación que para las personas con autismo pueden resultar confusas, de esta forma mejorará en los aspectos sociales y comunicativos. Los resultados son muy positivos, aunque no se valoren con exactitud al realizarse de forma conjunta con otras metodologías se observa como los sujetos son capaces de comprender las situaciones y actuar de forma correcta ante ellas, evitando los bloqueos.

CONVERSACIONES SOCIALES

Las conversaciones en forma de historia son un modo de ilustrar una conversación de forma que facilite la comprensión del sujeto con TEA, de esta forma los temas son seleccionados y adaptados al nivel de comprensión del niño.

González (2018) señala que este recurso fomenta las habilidades sociales, mentales y comunicativas. Favorece el uso de la lengua, ampliando sus habilidades de conversación y favoreciendo las relaciones sociales. (De la Iglesia Gutiérrez y Parra, 2008). A diferencia de la historia social, las conversaciones son de forma simultánea y especifica el lenguaje no verbal de la comunicación, resaltando los sentimientos y pensamientos de la comunicación (Gray, 1998). Los autores Adams et al., (2004) señalaron que las historias sociales favorecen la comunicación de las personas con TEA, por lo que no solo obtienen mejoras en el aspecto conductual sino también en los aspectos comunicativos (tomado de De la Iglesia Gutiérrez y Parra, 2008).

B. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de actividades está enfocada a trabajar con los niños que presentan Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) de forma lúdica y dinámica como desarrollan tales autores Bouza et al., (2014). En este sentido, este programa pretende trabajar las dificultades del lenguaje y la comunicación presentes específicamente en la dimensión pragmática, siguiendo con los contenidos tratados en el DSM-5 (2015).

Para ello, se propone una seriación de actividades a realizar en el aula ordinaria y en aula específica para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Estas se realizarán en individual para trabajar los objetivos propuestos en profundidad y, en pequeños grupos y gran grupo para establecer un vínculo y tratar otros aspectos como la conversación con sus compañeros. En ellas, se trabajan aspectos de forma específica y/o global según actividades de tipo más general.

Los objetivos se basan en la competencia pragmática, centrándose particularmente en la intención comunicativa buscando principalmente la capacidad de iniciar una conversación en diferentes situaciones y ser capaz de establecer una función comunicativa como pedir; la dinámica conversacional a través de la toma de turnos, la capacidad de comprender la prosodia del mensaje y la interpretación de emociones; el lenguaje no verbal al trabajar las relaciones entre las emociones y las situaciones en las que se producen tanto en sí mismo como en sus compañeros; y el lenguaje figurado o no literal, trabajando principalmente las frases hechas. (Talero et al., 2003). En todos esos objetivos se buscan en todo momento fomentar el lenguaje oral del niño en concreto. En el documento aparece de forma más detalla la duración de cada actividad aproximadamente, las agrupaciones y las indicaciones que debe realizar el docente en cada una de ellas.

Las familias son las personas que pasan con el niño la mayor parte del tiempo, por ello en el aspecto pragmático es fundamental considerarlas ya que las situaciones, los actos comunicativos y las experiencias del alumno se desarrollan mayoritariamente en el ámbito familiar (Monfort, 2004). De este modo, la propuesta incorpora a los agentes educativos que componen el colegio, buscando realizar una intervención integral, por lo que en este documento se ofrecen pautas y objetivos concretos para la familia y el maestro tutor.

2. OBJETIVOS

Según los autores Talero et al., (2003), Gallardo, (2009) y Camargo y Cortés, (2020) cuando tratan la competencia pragmática, todos ellos destacan la importancia de la intención comunicativa, la dinámica conversacional, el lenguaje no verbal y el lenguaje figurado o no literal. Por ello, estos cuatro objetivos serán fundamentales en desarrollo de la propuesta:

- Desarrollar la intención comunicativa
- Potenciar la dinámica conversacional
- Comprender y desarrollar el lenguaje no verbal.
- Ser capaz de interpretar el lenguaje figurado o no literal.

Estos cuatro bloques se superponen entre ellos de tal forma que en una misma actividad pueden tratarse varios objetivos, aunque en un principio la tarea este orientada a trabajar un aspecto en concreto. En este sentido, la intención comunicativa y el lenguaje no verbal aparecen de forma implícita en gran parte de las actividades. Además, los alumnos al realizar las actividades también trabajarán otros aspectos como son la atención, la concentración, la percepción visual, la memoria auditiva y el mantenimiento en la actividad.

Tabla 6 “Objetivos generales y específicos de la propuesta de intervención”

DESARROLLAR LA INTENCIÓN COMUNICATIVA
<ul style="list-style-type: none">- Iniciar una conversación a través de gestos, verbalizaciones o estructuración correcto- Promover la función comunicativa de pedir: una canción, pompas, ayuda, objeto.- Comprender y ejecutar órdenes sencillas.- Gestualizar las acciones de una canción.- Trabajar la prosodia (tono, volumen, entonación, intensidad, duración)

FAVORECER LA DINÁMICA CONVERSACIONAL

RESPETAR TURNOS DE PALABRA:

- Realizar el cambio de roles.
- Dialogar respetando la toma de turnos.
- Establecer turnos en la comunicación.
- Contestar a las preguntas a través de turnos.
- Evitar interrupciones y respetar los turnos de habla.
- Trabajar la toma de turnos con las preguntas y la intervención de los compañeros.

EMOCIONES:

- Comprender que hay sentimientos diferentes en una misma situación.
- Interpretar expresiones faciales asociados a sentimientos.
- Interpretar una situación con un sentimiento.
- Interpretar gestos y expresiones faciales con sentimientos.
- Reconocer emociones con las expresiones de los dibujos.
- Relacionar las emociones con las situaciones del cuento.
- Expresar la emoción del personaje en la teatralización.

INTENCIONALIDAD DE LA PROSODIA

- Variar de estilo comunicativo.
- Asociar la prosodia con un sentimiento.
- Realizar una entonación, modulación, intensidad, volumen y duración adecuada.
- Leer con una prosodia adecuada (intensidad, duración, fluidez e inteligibilidad)

EXPRESIÓN ORAL:

- Ejecutar un discurso narrativo breve con una estructura cohesionada.
- Participar en una conversación de forma guiada.
- Funciones comunicativas de responder y preguntar.
- Realizar un discurso oral.
- Comprensión de frases sencillas.
- Favorecer el lenguaje espontáneo.
- Responder a las preguntas del docente con una respuesta coherente.
- Argumentar el porqué de una resolución.

TEMAS SOCIALES:

- Realizar el saludo y despedida de forma guionizada
- Presentar tema de uso social: presentarse.
- Incorporar fórmulas de cortesía como el saludo y la despedida en la interpretación situación social.

AUTONOMÍA:

- Teatralizar el llamar a la puerta
- Comprender y ser capaz de desenvolverse en situaciones cotidianas

COMPRENSIÓN:

- Comprender y responder a preguntas tipo “cómo, qué, quién, quién, cuál y por qué”
- Comprender partes de una historia.
- Secuenciar temporalmente la historia del cuento.
- Seguir un dialogo pautado
- Responder a las preguntas para realizar el script de presentación.

COMUNICACIÓN NO VERBAL

- Respetar la comunicación no verbal y la postura corporal a través de la teatralización.
- Comprender y expresar los verbos “pedir disculpas”, “pedir ayuda”, “esperar”, “consolar”
- Relacionar “pedir disculpas”, “pedir ayuda” y “esperar” en una situación concreta.
- Comprender y expresar los términos mentalistas: creer
- Relacionar sentimientos (contento, triste y enfadado) con la representación en el lenguaje no verbal (gestos y expresiones faciales)
- Relacionar sentimientos (contento, triste y enfadado) con acciones concretas.
- Relacionar estar interesado o aburrido en una conversación con el lenguaje no verbal del receptor.
- Mantener el contacto ocular en los actos comunicativos

LENGUAJE FIGURADO

- Comprender situaciones de broma.
- Relacionar expresiones faciales y gestos con sentimientos.
- Reconocer expresiones faciales y gestos con intenciones.
- Realizar inferencias en los mensajes.
- Relacionar el lenguaje figurado con su significado real.

Elaboración propia tomado de Rivière y Martos (Comp.) (2000), Talero et al., (2003), Gallardo (2009), APA. (2014), Camargo, y Cortés (2020).

Tal y como se ha señalado anteriormente, para realizar una intervención integral en la pragmática deben trabajar de forma conjunta el especialista en AL, el maestro-tutor y la familia.

Tabla 7 “Objetivos complementarios para el desarrollo integral del niño TEA orientados al maestro tutor”

OBJETIVOS COMPLEMENTARIOS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO TEA

OBJETIVOS PARA EL MAESTRO-TUTOR

- Fomentar la autonomía del niño
- Emitir un mensaje claro y conciso
- Emplear un vocabulario sencillo
- Construcción de frases sintácticamente sencillas para facilitar la comprensión
- Relacionar comportamientos del niño con mensajes
- Facilitar los actos comunicativos en el aula
- Evitar las inferencias o el lenguaje no literal.
- Emplear recursos adaptados
- Realizar actividades para favorecer la expresión oral
- Emplear preguntas quién, qué, cómo, para qué, dónde y con quién para guionizar el discurso narrativo.

Elaboración propia tomado de Federación Autismo Castilla y León, (2010), Alvarado et al., (2017),

Tabla 8 “Objetivos complementarios para el desarrollo integral del niño TEA orientados al maestro tutor”

OBJETIVOS PARA LA FAMILIA
<ul style="list-style-type: none">- Utilizar un lenguaje claro, con un vocabulario y una sintaxis sencilla.- Trabajar su autonomía otorgándole cada vez más independencia en las tareas.- Crear rutinas de lenguaje (despertar, despedida, ir a la cama, momento de la ducha...)- Buscar momentos de juego (comprador-vendedor, peluquero-cliente...)- Leer cuentos con el niño- Emplear estrategias de comunicación como el modelado, la expansión y la repetición.

Elaboración propia tomado de Monfort (2004), Flor, (2009), Nicolás, (2007), Toledo y Mejía, (2015), Comín, (2016), Vázquez et al., (2017) y Lozano et al., (2017).

3. RECURSOS

La propuesta utiliza diferentes recursos adaptables a la metodología empleada en el aula por parte del maestro especialista en AL con niños con Trastorno del Espectro Autista que por lo que se ha realizado un análisis de los beneficios que aportar para la comunicación. Se emplearán materiales para representar el juego simbólico de los alumnos y potenciar el lenguaje espontáneo en contextos naturales a través de: cuentos, juguetes, láminas, dibujos, ARASAAC y secuencias breves de comics.

Todos ellos nos permiten establecer un vínculo de interacción con los niños a través del lenguaje, además favorece la atención conjunta, otro aspecto problemático en los niños con TEA y que está altamente relacionado con el desarrollo lingüístico (Escorcía y Baixauli, 2012).

La selección de cuentos, láminas y dibujos ha sido muy selectiva buscando estrategias que faciliten la comprensión del alumno, el texto debe ser breve y adaptado a sus capacidades cognitivas, por lo que el vocabulario debe también ser adecuado. Además, las imágenes utilizadas que están complementadas con texto presentan un hilo conductor (Roncero, 2003). Este recurso presenta las dos técnicas de visualización que favorece el desarrollo pragmático, el dibujo donde se establece de forma gráfica la situación y el lenguaje escrito que permite reflejar explícitamente el contenido (Monfort, 2004).

Por ello, serán un material muy empleado ya que son múltiples los beneficios que aportan al trabajarse, entre ellos como se ha visto en el estudio de López (2006) estimulan el lenguaje y la comunicación, la imaginación y pueden mostrar las soluciones algunas situaciones cotidianas favoreciendo el desarrollo social. Además, señala Roncero (2003) los dibujos son una forma de intervención muy exitosa para las personas con TEA ya que pueden reforzar la información transmitida de forma escrita y oral.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están caracterizadas por su versatilidad y utilidad, suelen ser un centro de interés de los alumnos ya que los alumnos no relacionan la tecnología con la enseñanza, únicamente lo caracterizan con el fin lúdico y la atención, así como la mejoría en el lenguaje es notable. (Lozano, et al., 2017). Tal y como compara el autor Dekker tomado de Nicolás (2007) las TIC son tan importantes como el lenguaje de signos en las personas con discapacidad auditiva.

En cuanto a la utilización de las TIC, principalmente en la intervención se utiliza la plataforma ARASAAC un proyecto colaborativo con el Gobierno de Aragón de gran reconocimiento. Es un recurso de gran utilidad ya que presenta un gran banco de pictogramas, que puedes extraer directamente o modificar en la propia página, y multitud de recursos para aquellas personas que presenten dificultades en la comunicación. Además, sus materiales de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) presentan gran versatilidad pudiéndose adaptar a las características de los alumnos. En la siguiente imagen se observa la frase “hoy vamos a jugar en el parque”.

Gráfico 2: “Frase con ARASAAC”



Elaboración propia tomado de ARASAAC (2021)

También se recurre a “Soy Visual”, una aplicación disponible para los dispositivos electrónicos de la cual pueden extraerse fotografías, láminas, materiales y cuentos adaptados a personas con dificultades del lenguaje.

Todos los recursos están enfocados en mejorar las habilidades pragmáticas del niño por lo que debe realizarse una secuencia de actividades que presenten una enseñanza explícita con tareas dirigidas, comprobar frecuentemente la comprensión funcional que estamos obteniendo y emplear un estilo interactivo adaptado a su contexto personal (Monfort, 2004).

4. PAUTAS A LOS AGENTES EDUCATIVOS

PAUTAS AL MAESTRO-TUTOR

El maestro tutor es la persona que más tiempo pasa con el niño, ya que imparte más materias del currículum por lo que es necesario que conozca las siguientes consignas para realizar una intervención de calidad. En primer lugar, es fundamental comprender que el alumno necesita una atención individualizada dentro del aula, una adaptación de los materiales y los recursos empleados en las diferentes asignaturas a su nivel cognitivo y características personales.

Antes de realizar cualquier interacción debe comprobarse la atención del niño, saber si realmente está prestando atención al profesor para que la comunicación se realice correctamente. El docente para dirigirse al alumno debe emplear un lenguaje sencillo y conciso empleando frases cortas que emitan un mensaje claro, además para facilitar la comprensión debería complementarse con gestos y expresividad (Federación Autismo Castilla y León, 2010).

En el contexto escolar, deben aprovecharse todas las situaciones posibles para mostrarle al alumno la funcionalidad del lenguaje ya sea en patios, descansos o horas lectivas buscando que el alumno se comunique en situaciones reales. Asimismo, el docente debe interpretar sus conductas como un medio de comunicación donde el niño expresa cómo se está sintiendo e inferir el mensaje que pretende transmitir (Alvarado et al., 2017).

Las tareas seleccionadas deben ser factibles para el alumno, asegurándose de que las pueda realizar con éxito. En su ejecución las instrucciones deben ofrecerse de forma secuenciada, realizando preguntas en el aula para sintetizar la información relevante. Además, el profesor debe dirigirse al alumno con un lenguaje positivo, mostrándole su apoyo para incrementar su motivación y buscando siempre una atención lo más individualizada posible (Nicolás, 2007).

En el aula pueden forjarse también las relaciones entre el alumno con TEA y sus compañeros, aumentando las posibilidades de establecer actos comunicativos trabajando de forma indirecta los aspectos pragmáticos y las habilidades sociales. En este sentido el maestro tutor deberá estar muy presente, orientando y pautando esas intervenciones para extraer el máximo partido. Además, debe seleccionar recursos que faciliten la creación de esos actos de comunicación para favorecer la expresión oral como canciones, usar las TIC, a través del juego, lecturas de cuentos y teatralizaciones... (Alvarado et al., 2017).

PAUTAS PARA LA FAMILIA

Las familias son un recurso fundamental para que la intervención se realice con éxito, como y se ha comentado con Monfort (2004) son las personas que más tiempo pasan con el niño y, por tanto, donde más oportunidades de interacción surgen. Ofrecer pautas facilita la realización de una intervención integral, dotándole de recursos que pueden poner en práctica en su entorno y aprender en ambientes naturales consolidando las enseñanzas (Comín, 2016).

El primer punto para tratar debe ser la autonomía, el niño debe adquirir cierta autonomía en su vida diaria buscando que cada vez sea más independiente y con ello, que aumente su confianza. Por ello, las trabajar las pautas dotarán al niño de estrategias para que de forma gradual vaya aumentando este aspecto.

Es fundamental buscar situaciones comunicativas en un entorno natural para favorecer el lenguaje comprensivo y expresivo por lo que trabajar con la familia permite establecer un vínculo de trabajo en su hogar. En este sentido, deben comprender cada gesto o reacción como un momento de comunicación, e interpretar lo que el niño quiere expresar verbalizándolo posteriormente, acogiendo favorablemente todos los intentos de comunicación que tenga el niño mostrándose responsivos para que se sienta valorado (Lozano, 2018).

La familia debe dirigirse al alumno con autismo con un lenguaje concreto y conciso, evitando el uso de una gramática y un vocabulario complejo para facilitar su comprensión, la importancia del input que reciba el niño es fundamental. Además, siempre deberán hablarle cara a cara asegurándose de que le está atendiendo, interaccionar con él de espaldas o en una distancia amplia debilita la atención por parte del niño por lo que el acto comunicativo sería poco funcional (Alvarado et al., 2017).

Otra pauta por tratar sería hablarle al niño de las personas, elementos y sucesos que se encuentren en su contexto próximo. Es conveniente nombrar los objetos del mismo modo, además al emplearlos sería adecuado mostrarle al niño su utilidad (Vázquez et al., 2017).

Tal y como se observa en la práctica de los especialistas en AL, sería adecuado emplear en las interacciones con el niño estrategias comunicativas como son el uso del modelado, las repeticiones y las expansiones graduadas. En este sentido, cuando el niño verbalice alguna palabra u oración se repetirá con la pronunciación correcta realizando una oración simple con funcionalidad.

En sus respectivos hogares sería conveniente que establecieran unas rutinas de lenguaje para fomentar la comunicación, así se englobarían aspectos relacionados con el momento del día (cada noche despedirse del niño diciendo buenas noches acompañado de un beso o despedirse al irse a algún lado), preguntarle al niño qué ha hecho en el colegio a través de preguntas, comentarle lo que van a comer y cenar... Así como la realización de actividades conjuntas durante el día favoreciendo la interacción en diferentes situaciones como ir a comprar, ir al parque, cocinar o limpiar. En estos contextos naturales se buscará la participación del alumno (Flor, 2009).

El juego es otro momento fundamental en la vida del niño donde además de establecer un vínculo afectivo puede trabajarse los aspectos comunicativos, como la pragmática. Además, es una situación donde el sujeto pone en práctica todos sus conocimientos y habilidades aumentando las posibilidades de desarrollarlas. Para ello, deberán proponerse juegos de intercambio de rol (comprador-vendedor, cocinero-cliente, peluquero-cliente...) para establecer diálogos y trabajar de forma paralela el juego simbólico (Toledo y Mejía, 2006).

Un recurso de gran utilidad para realizar en el hogar es la lectura de cuentos, en un momento determinado del día se puede añadir esta rutina, donde la familia y el niño seleccionen un cuento y lo lean. Tal y como señala Pérez et al., (2013) el lector tiene un papel fundamental en los cuentos porque es un elemento que favorece las interacciones entre los participantes de la lectura, favorece la comunicación en todos los sentidos. Para ello, es muy importante realizar una lectura lenta, con una voz expresiva haciendo inferencias en las imágenes ya sea realizando un breve análisis de la situación o la expresividad de los personajes.

5. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

Para mejorar las habilidades pragmáticas en los niños TEA se ha visto favorecido la realización de intervenciones durante breves periodos de tiempo aprovechando al máximo la atención del alumno y realizarse de forma reiterada varias veces a la semana. (De la Iglesia y Parra, 2008). De este modo, las actividades propuestas presentan una duración variable, algunas de ellas deben trabajarse en varias sesiones hasta que se adquieran los contenidos y otras en cambio están destinadas a una única sesión. Todas las tareas tienen señalado un principio y un fin claro en el que los alumnos pueden comprender mejor su duración siendo más funcionales.

También existen variaciones en las agrupaciones siendo de tres tipos: gran grupo, pequeño grupo e individual con el objetivo de fortalecer los aprendizajes en la enseñanza individualizada y, pasar posteriormente a realizar actividades en gran grupo donde el alumno se encuentre seguro y capaz de elaborarlas correctamente sin tantas ayudas.

La secuenciación se subdivide en cuatro grandes bloques: el primero se compone por cuatro actividades enfocadas primordialmente a desarrollar la intención comunicativa; el segundo apartado presenta diversas tareas para tratar la dinámica conversacional; en el tercero se fundamenta en actividades para comprender y expresar el lenguaje no verbal y, por último, se busca comprender el lenguaje figurado y no literal a través de breves secuencias de comics.

1. OBJETIVO GENERAL: DESARROLLAR LA INTENCIÓN COMUNICATIVA

La intención comunicativa puede trabajarse también en entornos naturales, cuando el alumno este realizando sus actividades cotidianas interrumpirlo, dar a elegir entre diversos recursos u objetos, llamar su atención o realizar actos erróneos a propósito, como podría ser darle una goma en vez de un lapicero para escribir. El docente puede favorecer todas estas situaciones en su día a día por lo que se proponen actividades breves y reiterativas.

Actividad: Jugamos	Agrupación: individual	Tiempo: 10 minutos
--------------------	------------------------	--------------------

Objetivos específicos:

- Jugar en paralelo (realice la misma actividad que realiza el especialista)
- Tener contacto ocular
- Iniciar una conversación (“dame un objeto”)
- Realizar la función comunicativa de pedir un objeto.

Recursos: coches de juguete, extrapolable a cualquier juguete.

Desarrollo: Puede realizarse en diferentes entornos con diferentes actividades siempre con objetos de preferencia para el alumno, en este caso se realizarán con juegos de coches. En un entorno sin distracciones, el adulto debe jugar con el niño y captar su atención, asegurándose del contacto ocular. Una vez el alumno se inicie en el juego agarrando algún coche, el docente deberá quitarle el mismo creando una situación donde el alumno debe pedirlo de forma intencionada.

Puede plantearse otra situación, cuando el niño sea el que está jugando que sea el adulto quien se inicie en el juego agarrando otro coche, chocándolo, incluyéndose en ámbito del alumno. Cuando el niño esté jugando si decide soltar su juguete, captar su coche rápidamente recreando esa situación conversacional donde el alumno para retomararlo deberá pedir el objeto.

Actividad: Pompas	Agrupación: individual	Tiempo: 10 minutos
-------------------	------------------------	--------------------

Objetivos:

- Iniciar una conversación (“dame pompas”)
- Realizar la función comunicativa de pedir hacer pompas
- Favorecer la atención conjunta

Recursos: pompas de jabón.

Desarrollo: En un entorno sin grandes estímulos para favorecer la atención del alumno, empezar a hacer pompas de jabón sorprendiéndolo, al ser una acción de interés cautivar al niño en su realización con cantos y una mirada muy expresiva. Una vez haya realizado una conexión con el acto de las pompas el adulto parará de realizarlas hasta que el niño pida su realización. Pueden presentarse dos opciones: el niño quiera realizar las pompas por sí mismo o que sea el adulto quien continúe, ambos deberán ser solicitados con cualquier forma de comunicación.

Actividad: Caja	Agrupación: individual	Tiempo: 5 minutos
-----------------	------------------------	-------------------

Objetivos:

- Iniciar una conversación (“ayuda”, “dame”, “abrir”)
- Provocar la función comunicativa de pedir la caja y pedir ayuda.

Recursos: tres cajas transparentes cerradas, un objeto que pertenezca al listado de intereses del alumno y dos objetos de poco interés.

Desarrollo: Una vez el niño se encuentre en el aula sin distracciones, el docente debe colocar diferentes cajas transparentes en su mesa con un objeto en el interior de cada una de ellas. Cuando se observe que el alumno quiere el recurso lo debe pedir de forma adecuada. Después, al obtenerlo intentará abrir la caja cerrada para conseguir el objeto de su interior, para abrirla necesitará obligatoriamente la ayuda al profesor buscando una vez más su petición de ayuda. Una vez se realice la petición podrá jugar o emplear el recurso durante un tiempo delimitado.

Actividad: Música y gestos	Agrupación: grupo clase	Tiempo: 5 minutos
----------------------------	-------------------------	-------------------

Objetivos:

- Promover la intención de pedir una canción.
- Comprender órdenes sencillas.
- Gestualizar las acciones de la canción.
- Desarrollar la prosodia (tono, volumen, entonación, intensidad, duración)
- Discriminación auditiva.

Recursos: Canción “Cabeza, hombros, rodillas y pies”, “ Soy una taza”, “El baile del sapito” y “Chuchuwa”. Las canciones se caracterizan por presentar un vocabulario sencillo y órdenes precisas para realizar una coreografía a través de gestos breves y repetitivos siempre que presentaran estas características podrían variarse por otras.

Desarrollo: En el aula se realizará la rutina de la canción en el momento del almuerzo antes de ir al patio, por ello cada día será un alumno quien seleccione la canción que prefiera. El orden deberá estar marcado en una lámina indicando el alumno y el día de la selección para favorecer la participación, cuando le toque al alumno con TEA independientemente de la forma de comunicación que emplee seleccionará la canción que prefiera. Con la canción el adulto y el resto de los compañeros realizarán los gestos que ordene la misma creando el baile, el niño con Trastorno del Espectro del Autismo.

2. OBJETIVO GENERAL: FAVORECER LA DINÁMICA CONVERSACIONAL

Actividad: Saludamos y nos presentamos	Agrupación: individual	Tiempo: 25 minutos
--	------------------------	--------------------

Objetivos:

- Realizar el cambio de turnos de los interlocutores
- Responder a las preguntas para realizar el script de presentación.
- Escuchar atentamente al emisor.
- Ejecutar un discurso narrativo breve con una estructura narrativa.
- Añadir un tema de uso social: saludar y presentarse.
- Mantener el contacto ocular

Recursos: Script con el diálogo de saludar y presentarse, para favorecer la enseñanza de la toma de turnos se colocará de forma paralela al diálogo un dibujo de un niño y la fotografía del sujeto con TEA según quien intervenga en cada momento. Además, tres posibles respuestas en las preguntas finales.

Desarrollo: La profesora inicia la conversación saludando al alumno con “Buenos días y su nombre”, a lo que él debe responder “Buenos días y el nombre de la profesora”. Para continuar con el guion social y favorecer la toma de turnos, la profesora comenzará señalando explícitamente la persona que debe hablar. En este sentido, con la repetición a lo largo de los días se retirará el apoyo visual de señalización.

La segunda parte dedicada a la presentación, en un entorno natural donde el alumno se sienta cómodo le preguntaremos las siguientes cuestiones: ¿cómo te llamas?, ¿cuántos años tienes?, ¿cuál es tu asignatura favorita? y ¿cuál es tu juego favorito? Para favorecer la respuesta se presentarán tres posibles opciones en cualquier formato comprensible para el alumno (objetos reales, fotografías, pictogramas o lenguaje escrito dependiendo de su nivel de abstracción) y deberá seleccionar una. Es fundamental promover el contacto ocular, captando la atención del alumno y guiándole la mirada si fuera necesario. Finalmente, se anotarán las respuestas en una hoja para realizar el script y practicar el diálogo de presentación en varias sesiones realizando la misma dinámica empleada que para saludar. (Véase Anexo 2).

Actividad: Pelota viajera	Agrupación: grupo clase	Tiempo: 35 minutos
---------------------------	-------------------------	--------------------

Objetivos:

- Respetar los turnos de habla.
- Escuchar al emisor.
- Ejecutar un discurso narrativo breve con una estructura narrativa.
- Añadir un tema de uso social: saludar y presentarse.
- Asociar una acción (recibir el balón) con comunicarse.
- Evitar interrupciones.
- Mantenerse en la actividad.
- Participar en una conversación de forma guiada.

Recursos: Pelota y los guiones de presentación.

Desarrollo: Para realizar la actividad con el grupo clase, es necesario que el niño con TEA conozca el mensaje que debe transmitir a sus compañeros. La sesión se realizará en un aula amplia para poderse sentar todos juntos en el suelo formando un círculo, el docente dispondrá de una pelota y se pasará por dentro del círculo. Cuando se la entregue a un alumno deberá presentarse y darle la pelota a otro compañero hasta que lo realice todo el grupo.

Actividad: Tienda	Agrupación: individual	Tiempo: 25 minutos
-------------------	------------------------	--------------------

Objetivos:

- Ampliación del léxico.
- Establecer turnos en la comunicación.
- Realizar un contacto ocular.
- Participar en la conversación de forma guiada.
- Favorecer el intercambio de roles.
- Funciones comunicativas de responder y preguntar.
- Incorporar el saludo y la despedida en la interpretación situación social.
- Variar de estilo comunicativo.
- Comprender y ser capaz de desenvolverse en situaciones cotidianas.

Recursos: Una tienda de juguete, diferentes alimentos, una tarjeta de crédito y dinero de juguete y una bolsa.

Desarrollo: El juego se realizará en base a la interpretación del rol de comprador y vendedor en una tienda, el maestro y el niño se repartirán los papeles. En todo momento se busca la atención conjunta y el contacto ocular. Primero de todo deben saludarse con las fórmulas de cortesía adecuadas.

En el papel de comprador debe indicar el alimento que quiera comprar realizando la estructura gramatical correcta “Quiero comprar un-una...”, realizar la misma composición en los cinco elementos. Posteriormente, le preguntará al tendero ¿cuánto dinero es? y seleccionar si quiere pagar con tarjeta o con dinero para posteriormente realizar la acción. El papel del vendedor es contrario, deberá comprender el alimento que quiere comprar y pasarlo por la caja, comentarle cuánto dinero le ha costado todo y preguntarle ¿quiere pagar con tarjeta o en dinero? Por último, deben despedirse ambos con cordialidad y cambiarse al finalizar los roles.

Las preguntas propuestas son de base, puede ampliarse el diálogo según las habilidades comunicativas del alumno, por ejemplo, ¿tienes alguna oferta?, ¿quieres el tiquet? e incluso puede variarse la estructura gramatical “Quiero comprar un...” por “¿Tienes...? Recreando un diálogo más coloquial.

Actividad: Dibujo	Agrupación: individual	Tiempo: 10 minutos
-------------------	------------------------	--------------------

Recursos: dibujo extraído del libro “La Teoría de la Mente” de Monfort y Monfort.
(Véase Anexo 3)

Objetivos:

- Interpretar expresiones faciales asociados a sentimientos.
- Comprender que hay sentimientos diferentes en una misma situación.
- Contestar a las preguntas a través de turnos.
- Realizar un discurso oral.
- Comprender preguntas ¿quién? ¿qué? ¿cómo?

Desarrollo: El docente empezará la actividad preguntándole al niño ¿Qué ves en el dibujo? ¿Qué está pasando? ¿Qué están haciendo los niños? ¿Cómo están los niños? ¿Cómo está la niña? ¿Quién no se está divirtiendo? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué crees que está pensando?

Actividad: Tarjetas voz	Agrupación: grupo clase	Tiempo: 15 minutos
-------------------------	-------------------------	--------------------

Recursos: tarjetas con frases y el sentimiento relacionado. (Ver Anexo 4)

Objetivos:

- Asociar la prosodia con un sentimiento.
- Interpretar una situación con un sentimiento.
- Realizar una entonación, modulación, intensidad, volumen y duración adecuada.

Desarrollo: En un tarro se colocan las tarjetas donde aparece señalado una frase y un sentimiento, cada alumno deberá coger una y sentarse en círculo en el aula. En turnos de uno en uno los niños expresaran la frase entonándola con el sentimiento que aparezca.

Actividad: Lámina	Agrupación: individual	Tiempo: 50 minutos
-------------------	------------------------	--------------------

Recursos: Las primeras láminas que se realicen con los alumnos deben ser de su entorno cercano, de su contexto para posteriormente extrapolarlo a cualquier lámina. En este caso, se realizará la lámina de “En la playa” por lo que se debe asegurar el profesor con anterioridad que conoce el entorno. (Véase Anexo 5)

Objetivos:

- Focalizar la atención y trabajar la percepción visual.
- Incrementar su léxico.
- Realizar frases con una estructura correcta.
- Responder a las preguntas del docente con una respuesta coherente.
- Comprensión de frases sencillas.
- Realizar la función comunicativa de describir personajes.
- Comprender preguntas cómo, quién, qué y por qué.
- Incentivar el lenguaje espontáneo.

Desarrollo: Se busca que el alumno desarrolle sus habilidades de expresión oral a través de la observación de la lámina, incidiendo en las características de esta y las acciones que realizan los personajes que aparecen.

1. El docente se iniciará en la conversación cuestionándole ¿qué ves? para que el alumno empiece la actividad. Una vez verbalice algún aspecto que le haya resultado de interés en la fotografía, se comenzarán a realizar preguntas como ¿quién es?, ¿qué hace?, ¿por qué?, ¿para qué? y ¿qué puede pasar?

2. A través de la misma lámina también se realizarán descripciones de personajes señalando como son físicamente, englobando si son niños o adultos, como tienen el pelo, la expresión de la cara y su vestimenta realizando breves narraciones.

3. La tercera parte de la actividad se fundamentará en el juego “Quién es quién”, en este caso el docente realizará la descripción de un personaje y el alumno deberá comprender las frases sencillas para localizar el niño.

Actividad: Cuento “Las pelusas se van de mudanza”	Agrupación: individual	Tiempo: 50 minutos
---	------------------------	--------------------

Recursos: Libro “Las pelusas se mudan de casa” de Aprendices Visuales.

(Ver Anexo 6)

Objetivos:

- Interpretar gestos y expresiones faciales con sentimientos.
- Comprender preguntas cómo, qué, quién, cuál, por qué.
- Escuchar atentamente el cuento.
- Retener información del texto.
- Leer con una prosodia adecuada (intensidad, duración, fluidez e inteligibilidad)

Desarrollo: La actividad se realizará en tres partes: una lectura por parte del profesor, la relectura junto con la interpretación de las imágenes favoreciendo la comunicación oral y una tercera lectura realizada por el alumno. Así se destaca:

1. El docente leerá el cuento asegurándose de que el alumno le está prestando atención. Debe realizar una lectura con pausas, una adecuada modulación de voz, vocalización correcta y al ritmo que se considere oportuno garantizando que el niño pueda realizar un seguimiento idóneo.

2. En todas las ilustraciones se realizarán unas preguntas base al alumno ¿quiénes son los personajes? o ¿quién es?, ¿qué están haciendo? y ¿cómo están? A partir de ahí, se realizarán cuestiones más específicas a la situación que está sucediendo en esa página:

- Primera página: ¿cómo son los personajes?, ¿por qué están contentos?, ¿dónde están?, ¿qué color es la casa? ¿qué objetos tienen cerca?

- Segunda página: ¿qué juguetes tiene?, ¿cuál te gusta más?, ¿qué colores tiene la pelota?, ¿cuál es tu juguete favorito?

- Tercera página: ¿qué puede llevar la madre en la maleta? ¿y el padre?

- Cuarta página: ¿tú has hinchado un globo? ¿te gustan? ¿qué idea ha podido tener Pelusín?

- Quinta página: ¿qué piensan la familia?
- Sexta página: ¿dónde está la casa vieja de la familia? ¿y la casa nueva?
- Séptima página: ¿qué ha pasado?, ¿qué crees que puede pasar ahora?, ¿cómo lo solucionarías?
- Octava página: ¿cómo lo ha solucionado Pelusín?, ¿qué puede pasar ahora?
- Novena página: ¿por qué están bajando?
- Décima página: ¿cómo crees que es la casa amarilla?, ¿cuál te gusta más la casa amarilla o la casa violeta?

3. La lectura por parte del alumno para trabajar la prosodia leyendo con un tono adecuado. El profesor deberá releer la parte que ha hecho de forma muy expresiva.

Actividad: Cuento “Los tres cerditos”	Agrupación: grupo de 4	Tiempo: 3 sesiones de 40 minutos
---------------------------------------	------------------------	-------------------------------------

PRIMERA SESIÓN:

Recursos: Cuento de los tres cerditos en pictogramas y en secuencia temporales de imágenes. (Véase Anexo 7 y 8)

Objetivos:

- Comprender la historia.
- Escuchar atentamente el cuento.
- Secuenciar temporalmente la historia del cuento.
- Argumentar el porqué de una resolución.

Desarrollo:

1. El docente leerá el cuento de “Los tres cerditos” con gran expresividad. Posteriormente, se les pedirá a los alumnos que hagan un breve resumen de la historia. El niño con TEA realizará la misma actividad, pero a través de preguntas ¿cuántos cerditos son?, ¿qué hacen?, ¿por qué aparece el lobo?, ¿qué quiere hacer al soplar?, ¿consigue el lobo tirar las casas?

2. Entregarles a los niños las ocho láminas del cuento desarrollado en imágenes, deben ordenarlas y explicar de forma oral por qué creen que es así la secuencia.

SEGUNDA SESIÓN:

Objetivos

- Responder a las preguntas qué, quién, para qué, por qué, como.
- Reconocer emociones con las expresiones de los dibujos.
- Relacionar las emociones con las situaciones del cuento.
- Trabajar la toma de turnos con las preguntas y la intervención de los compañeros.

Recursos: La secuencia temporal de imágenes. (Véase Anexo 8)

Desarrollo: El docente pasará a analizar las láminas de forma ordenada buscando la expresión oral por parte de los niños a través de preguntas, las preguntas se realizarán de forma individual asegurando la participación de todos:

- Lámina 1: ¿Qué son?, ¿cómo están?, ¿qué están pensando? (Como ya se ha leído el cuento con anterioridad), ¿dónde están?, ¿qué momento del día es?

- Lámina 2: ¿Qué están haciendo?, ¿cómo está el cerdito del pantalón azul?, ¿por qué hay comida en el suelo?, ¿cómo está la comida?, ¿quién crees que se la ha comido?

- Lámina 3: ¿De qué está hecha la casa?, ¿está hecha de paja, de madera o de ladrillos?, ¿cómo está el cerdito del pantalón rojo?, ¿con qué se ha mojado?, ¿qué lleva en la mano?, ¿para qué sirve?, ¿qué herramientas utiliza para hacer la casa?

- Lámina 4: ¿Qué momento del día es?, ¿qué está haciendo el cerdito?, ¿qué crees que está comiendo?

- Lámina 5: ¿Quién son?, ¿qué está haciendo el lobo?, ¿por qué está soplando?, ¿qué pasará ahora?

- Lámina 6: ¿Qué está haciendo el lobo?, ¿cómo están los cerditos?, ¿qué casa ha roto el lobo?, ¿qué pasará ahora?, ¿qué pueden hacer los cerditos?

- Lámina 7: ¿Cómo está el lobo?, ¿por qué crees que está así?, ¿ha roto la casa de ladrillo?

- Lámina 8: ¿Qué están haciendo los cerditos?, ¿cómo están?, ¿por qué están haciendo la casa más grande?

TERCERA SESIÓN:

Recursos: El diálogo del cuento, tres dibujos de las casas de gran tamaño, tres caretas de cerditos y una careta de lobo. (Véase Anexo 9)

Objetivos:

- Interpretar brevemente el cuento.
- Expresar las emociones de los personajes.
- Practicar la situación de llamar a la puerta.
- Dialogar respetando la toma de turnos.
- Respetar la comunicación no verbal y la postura corporal.
- Trabajar aspectos de la prosodia.
- Potenciar el contacto ocular.
- Iniciar intercambios conversacionales con sus compañeros.

Desarrollo: Los alumnos personificarán los personajes del cuento, el lobo será el niño con TEA ya que realiza una repetición del mismo diálogo en tres ocasiones. Así, memorizarán su papel y lo interpretarán posteriormente en el escenario preparado.

3. OBJETIVO GENERAL: COMUNICACIÓN NO VERBAL

Actividad: Qué harías si...	Agrupación: individual	Tiempo: 15 minutos
-----------------------------	------------------------	--------------------

Recursos: Video de imágenes con fotografías de situaciones (niño que se ha caído de una bicicleta, niño esperando en la fila del comedor, dos niños pelándose y un niño que no alcanza las galletas (Véase Anexo 10).

Objetivos:

- Comprender y expresar los verbos “pedir disculpas”, “pedir ayuda”, “esperar”, “consolar”
- Relacionar los términos anteriores en una situación concreta.
- Comprender y expresar los términos “mentalistas”: creer
- Reconocer gestos y expresiones faciales con sentimientos.

Desarrollo: Las fotografías se analizarán en dos partes a través preguntas dirigidas para analizar los sentimientos, lo que está ocurriendo y la posible resolución del conflicto: ¿cómo crees que se siente el niño?, ¿cómo crees que se sienten los otros niños?, ¿qué está pasando?, ¿qué crees que puede pasar?, ¿qué puede hacer la otra persona?

En este sentido, se analizará la fotografía tratando los aspectos anteriores y el docente deberá ampliarle la información. La resolución del conflicto puede dar pie a múltiples propuestas por lo que se analizaría cada una de ellas, aunque no las proponga el niño.

Actividad: Qué harías si...	Agrupación: individual	Tiempo: 20 minutos
-----------------------------	------------------------	--------------------

Recursos: Tarjetas de emociones. (Véase Anexo 11)

Objetivos:

- Relacionar estar contento, triste, enfadado con lenguaje no verbal y acciones concretas.

Desarrollo: A través de las tarjetas se analizará con el niño la emoción en concreto y con qué lenguaje corporal que está relacionada, diciendo la estructuración completa de la frase “Yo estoy (la emoción) cuando” y citar todas las características se dirá el mismo ejemplo haciendo inferencias en sus compañeros “mis compañeros están (la emoción) cuando” y citar todas las características. Más tarde, se pondrá en práctica con el docente realizando ejemplos reales donde el niño escenificará las reacciones y viceversa.

Actividad: Estoy o no interesado	Agrupación: individual	Tiempo: 20 minutos
----------------------------------	------------------------	--------------------

Recursos: Tarjetas “mi compañero está interesado cuando” y “mi compañero no está interesado cuando”. (Véase Anexo 12)

Objetivos:

- Relacionar estar interesado o aburrido en una conversación con el lenguaje verbal del receptor.

Desarrollo: Siguiendo la dinámica de la actividad anterior, para la explicación de las tarjetas se apoyará el pictograma con la realización física buscando que el alumno vivencie cada tarjeta con el docente. Después se pondrá en práctica con el alumno señalando si esos gestos son de estar interesado o no.

4. **OBJETIVO GENERAL: LENGUAJE FIGURADO**

Actividad: Broma	Agrupación: individual	Tiempo: 20 minutos
------------------	------------------------	--------------------

Recursos: Dibujo 184 libro “En la mente” (Véase Anexo 13)

Objetivos:

- Comprender situaciones de broma.
- Relacionar expresiones faciales y gestos con sentimientos.
- Reconocer expresiones faciales y gestos con intenciones.

Desarrollo: Posibles preguntas para realizar: ¿qué está pasando?, ¿qué está haciendo el rubio?, ¿qué le ha dicho el rubio?, ¿es verdad lo que le ha dicho?, ¿por qué se ha enfadado el moreno?, ¿por qué está riéndose el niño rubio?, ¿quién ha gastado una broma?

Actividad: Lenguaje Figurado	Agrupación: individual	Tiempo: 20 minutos
------------------------------	------------------------	--------------------

Recursos: mini secuencias de cómic.

Objetivos:

- Realizar inferencias en los mensajes.
- Relacionar el lenguaje figurado con su significado real.

Desarrollo: Se analizará la situación de la primera fotografía para posteriormente analizar la segunda con la frase hecha. El docente contrastará el contexto y las acciones de los personajes con la frase, preguntándole al alumno si está sucediendo lo que nombre o tiene otro significado.

Secuencia 1:

- Primer dibujo: ¿dónde está?, ¿qué momento del día es?, ¿está durmiendo?
- Segundo dibujo: ¿qué ha pasado ahora?, ¿qué momento del día es?, ¿está cansado?, ¿qué dice?, ¿ha dormido por la noche?

Secuencia 2:

- Primer dibujo: ¿qué está haciendo?, ¿está trabajando?, ¿dónde está la ropa que queda por colgar?
- Segundo dibujo: ¿qué está haciendo el niño?, ¿crees que el niño va a ayudar?, ¿el niño le está echando una mano?

Secuencia 3:

- Primer dibujo: ¿qué está pasando?, ¿cómo está el chico?, ¿y el otro chico?, ¿se ha asustado?, ¿quién le ha asustado?
- Segundo dibujo: ¿qué ha pasado?, ¿cómo está el chico? (señalando al que se ha enfadado), ¿el chico le ha tomado el pelo?

Con cada una de ellas se analizará el significado de la frase literal junto con el dibujo para extraer lo que expresa la frase en realidad.

Actividad: Lenguaje Literal	Agrupación: individual	Tiempo: 10 minutos
--------------------------------	------------------------	--------------------

Recursos: Libro “Superhéroes literales. Glosario de frases hechas” de María Vega.

Objetivos:

- Realizar inferencias en los mensajes.
- Relacionar el lenguaje figurado con su significado real.

Desarrollo: Puede trabajarse en reiteradas ocasiones, el recurso a emplear es un libro de imágenes donde aparecen diferentes frases hechas distribuidas de la siguiente forma: en la página izquierda aparece un dibujo representando el sentido literal del mensaje y en la página derecha su significado real. El especialista en Audición y Lenguaje señalará la frase, preguntándole al niño cual es la correcta.

Por ejemplo, la oración “jugar con fuego” aparece una imagen de una chica cogida de la mano con una figura del fuego y en la otra imagen se ve que está realizando una actividad peligrosa. El maestro realizará preguntas: ¿qué es jugar con fuego? Señalando las dos imágenes y luego procederá a la explicación. Jugar con fuego es hacer algo peligroso, ¿qué está haciendo la niña? ¿crees que es peligroso?, ¿la niña se puede caer? (Véase Anexo 15)

6. EVALUACIÓN

Para garantizar que los objetivos propuestos a través de la propuesta de intervención se cumplen correctamente, el maestro especialista de Audición y Lenguaje con el instrumento de evaluación de la observación directa y un seguimiento de las actividades realizadas deberá rellenar los siguientes cuadros para realizar un registro de las mejoras del sujeto a evaluar. En ellos, se destacan los cuatro objetivos principales seguidos de los objetivos específicos.

Deberá marcarse “Sí” cuando se considere que el alumno ha adquirido ese objetivo, si por el contrario no lo ha alcanzado en absoluto marcará “no”. La casilla “en progreso” está orientada para aquellos objetivos que aún no se han adquirido en su totalidad, pero se observan avances respecto al punto de partida. Por tanto, se tendrán que seguir trabajando más adelante.

Tabla 9: “Evaluación de la intervención”

HA DESARROLLADO LOS ASPECTOS DE LA INTENCIÓN COMUNICATIVA:			
	SI	EN PROGRESO	NO
- Inicia una conversación a través de gestos, verbalizaciones o estructuración correcto			
- Realiza la función comunicativa de pedir			
- Comprende órdenes sencillas			
- Ejecuta órdenes sencillas.			
- Gestualiza acciones que provienen de una canción.			
- Presenta una prosodia adecuada			
Tono			
Volumen			
Entonación			
Intensidad			
Duración			

PRESENTA UNA ADECUADA DINÁMICA CONVERSACIONAL:			
	SÍ	EN PROGRESO	NO
<i>RESPETAR TURNOS DE PALABRA:</i>			
- Realiza el cambio de roles.			
- Dialoga respetando la toma de turnos.			
- Establece turnos en la comunicación.			
- Contesta a las preguntas a través de turnos			
- Trabajar la toma de turnos con las preguntas y la intervención de los compañeros.			
<i>EMOCIONES:</i>			
- Comprende que hay sentimientos diferentes en una misma situación.			
- Interpreta expresiones faciales asociados a sentimientos.			
- Interpreta una situación con un sentimiento.			
- Interpreta gestos y expresiones faciales con sentimientos.			
- Reconoce emociones con las expresiones de los dibujos.			
- Relaciona las emociones con las situaciones del cuento.			
- Expresa la emoción del personaje en la teatralización.			

<i>INTENCIONALIDAD DE LA PROSODIA</i>			
- Varía de estilo comunicativo.			
- Asocia la prosodia con un sentimiento.			
- Realiza una entonación, modulación, intensidad, volumen y duración adecuada.			
- Lee con una prosodia adecuada (intensidad, duración, fluidez e inteligibilidad)			
<i>EXPRESIÓN ORAL:</i>			
- Ejecuta un discurso narrativo breve con una estructura cohesionada.			
- Es capaz de no interrumpir en una conversación.			
- Participar en una conversación de forma guiada.			
- Respetar los turnos de habla.			
- Presenta las funciones comunicativas de responder y preguntar.			
- Realiza un discurso oral.			
- Comprende frases sencillas.			
- Presenta lenguaje espontáneo.			
- Responde a las preguntas del docente con una respuesta coherente.			
- Argumenta el porqué de una resolución.			

<i>TEMAS SOCIALES:</i>			
- Realizar el saludo y despedida de forma guionizada			
- Realiza el tema de uso social: presentarse.			
- Incorpora fórmulas de cortesía como el saludo y la despedida en la interpretación situación social.			
<i>AUTONOMÍA:</i>			
- Realiza el diálogo con acciones de llamar a la puerta			
- Comprende y es capaz de desenvolverse en situaciones cotidianas			
<i>COMPRENSIÓN:</i>			
- Comprende y responde a preguntas tipo			
Cómo			
Qué			
Quién			
Cuál			
Por qué			
- Comprende las partes de una historia.			
- Es capaz de secuenciar temporalmente la historia del cuento.			
- Sigue un dialogo pautado			
- Responde a las preguntas para realizar el script de presentación.			

COMPRENDE Y REALIZA UNA COMUNICACIÓN NO VERBAL DE FORMA ADECUADA			
	SI	EN PROGRESO	NO
- Respetar la comunicación no verbal y la postura corporal a través de la teatralización.			
- Comprender y expresar los verbos “pedir disculpas”, “pedir ayuda”, “esperar”, “consolar”			
- Relacionar “pedir disculpas”, “pedir ayuda” y “esperar” en una situación concreta.			
- Comprender y expresar los términos mentalistas: creer			
- Relacionar sentimientos (contento, triste y enfadado) con la representación en el lenguaje no verbal (gestos y expresiones faciales)			
- Relacionar sentimientos (contento, triste y enfadado) con acciones concretas.			
- Relacionar estar interesado o aburrido en una conversación con el lenguaje no verbal del receptor.			
- Mantener el contacto ocular en los actos comunicativos			
COMPRENDE EL LENGUAJE FIGURADO Y LENGUAJE NO LITERAL			
	SI	EN PROGRESO	NO
- Comprende situaciones de broma.			
- Realiza inferencias en los mensajes.			
- Relaciona el lenguaje figurado con su significado real.			

Tabla de elaboración propia

CONCLUSIONES

La realización de este trabajo buscaba como objetivo principal realizar una propuesta de intervención para el desarrollo de las habilidades pragmáticas en los alumnos con TEA, así se ha realizado una propuesta lúdica seleccionando aquellos recursos adecuados para trabajar esta competencia como son las láminas, los dibujos, los cuentos y la utilización de las TIC. Para llegar a ello, primero se debía contextualizar qué comprendemos por “autismo” a través de una revisión histórica del término para posteriormente realizar un análisis de su sintomatología general verbal. Esta está enfocada al trabajo de la competencia pragmática por lo que también se identifican las dificultades de tipo pragmático que presentan estos sujetos, señalando cómo más importantes la intención comunicativa, la dinámica conversacional, el lenguaje no verbal y el lenguaje figurado no literal (Gallardo, 2009). La realización de unas pautas para los agentes educativos se ha desarrollado con el objetivo de hacer una intervención integral que dote de recursos al maestro-tutor y a la familia para seguir desarrollando la competencia del niño en los contextos naturales. Por último, se ha llevado a cabo la intervención a través de una secuenciación de actividades que emplean diferentes recursos para garantizar el aprendizaje del niño de forma lúdica desde tareas como la realización de pompas de jabón para buscar que el niño exprese la función comunicativa de “pedir” a otras más extensas como el cuento de los tres cerditos que engloba muchos otros aspectos.

En la carrera de Educación Primaria se enseñan conocimientos muy diferentes desde la realización de programaciones o unidades didácticas, la aplicación de los contenidos de materias en el ámbito escolar hasta el conocimiento de aspectos evolutivos y psicológicos del ser humano. Todos ellos, son necesarios para obtener una formación de calidad y desempeñar la docencia de la mejor manera posible. Este último año a través de la mención de Audición y Lenguaje he podido conocer de forma detallada cómo desarrolla un niño su lenguaje oral, cómo se inicia en la lecto-escritura, las dificultades que pueden producirse y cómo intervenir ante ellas. Además, de los tipos de Trastorno que existen con sus características sintomatológicas y las adaptaciones educativas necesarias que deben realizarse en busca de un desarrollo y aprendizaje adecuado.

Los casos de niños con dificultades del lenguaje, de habla y de lecto-escritura están muy presentes en las aulas, además estos problemas están directamente relacionados en el aprendizaje y en sus resultados académicos (Moreira, 2003). Es por ello, que sería de interés reconsiderar la estructuración de los contenidos en la facultad, dotando de herramientas y recursos a todos aquellos futuros maestros que puedan encontrarse en esta situación. Además, cada vez más se busca una educación inclusiva donde todos los agentes educativos trabajen de forma conjunta en las clases por lo que esta sugerencia podría verse reflejada a su vez, en las relaciones educativas entre especialistas y docentes.

De este documento destaco especialmente la profundidad del marco teórico, realizando una consolidada explicación del autismo mostrando su evolución desde el autor Bleuler (1911) hasta la actualidad con el DSM-5 (2015). Además, se realiza un análisis de las características sintomatológicas del Trastorno en su globalidad para especializarlo posteriormente en los aspectos comunicativos y finalmente en la pragmática, el eje central de la intervención propuesta. La Intervención es otro bloque fundamental en este trabajo donde se relatan de forma detallada numerosas actividades a realizar en el centro por parte del especialista para mejorar la habilidad pragmática de un niño con TEA verbal junto con pautas orientadas a los agentes educativos como son el maestro-tutor y la familia.

En cuanto a las limitaciones que se han podido producir, cabe destacar la realización de las prácticas de la mención de AL. Estas se desempeñaban en un colegio con aula preferente TEA, pero la situación de crisis sanitaria ante la COVID ha generado nuevas restricciones en los centros, entre ellas la creación de grupos burbuja. Los docentes comentaban como los alumnos con TEA podían enriquecerse de las sesiones conjuntas entre varios niños, especialmente para trabajar la competencia pragmática y las relaciones sociales. Por ello, considero que ha sido un aspecto que hubiera podido enriquecer más la experiencia extraída de las prácticas escolares y, en consiguiente, el trabajo.

La realización del documento me ha permitido conocer todos aquellos aspectos que consideraba relevantes en el TEA, así como la realización de la Intervención adaptada a este Trastorno en concreto. En mi futura práctica docente considero relevante seguir profundizando en otros trastornos como puede ser el TEL, debido a las semejanzas en el aspecto pragmático que presentan con el TEA y su presencia cada vez más común en las aulas. Además, al ser especialista en Audición y Lenguaje considero oportuno actualizar continuamente la información que surge al respecto, así como las nuevas propuestas de gran utilidad que pueden llevarse a las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y., y Mata Iturralde, S. (2017). *Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos*.
- Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A.M., Giraldo, L., Montealegre, S., Mota, B., Muñoz, M., Pérez, B. y Saldaña, D. (2018). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista*. Sevilla: Federación Autismo Andalucía
- American Psychiatric Association (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC. EE. UU.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd. ed.). Arlington, VA: Author. [Trad. Cast.: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-III) (3ª ed.). Barcelona: Masson, 1980].
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed.). Washington, DC. EE. UU.
- American Psychiatric Association - APA. (2015). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed. --). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Aprendices Visuales (2021) Las pelusas se mudan de casa [cuento imágenes] Recuperado de: <https://issuu.com/aprendicesvisuales/docs/laspelussassemudandecasa>
- ARASAAC-Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. (2021). Gobierno de Aragón. <https://arasaac.org/>.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28(2), 118-123.
- Artigas, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Revista de Neurología clínica*, 1, 34-44.
- Artigas-Pallarés, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587.
- Autismo Diario (2011). *El método TEACCH*. <https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>.

- Autismo Navarra (2016). *Metodología de aprendizaje TEACCH*.
<http://www.autismonavarra.com/2016/08/metodologia-de-aprendizaje-teacch/>.
- Balbuena Rivera, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27 (100), p. 333-353.
- Balmaceda, T. (2016). Tres décadas del test de la falsa creencia. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 8(2), 5-21.
- Baron-Cohen, S. (2009). Autism and the empathizing-systemizing (ES) theory. *Developmental social cognitive neuroscience*, 125-138.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Alianza. Madrid
- Barry M. P. Ph. D. (2014). *El modelo SCERTS: Un enfoque educativo integral para niños con TEA*. <http://aetapi.org/download/el-modelo-scerts-un-enfoque-educativo-integral-para-ninos-contea/?wpdmdl=1919&refresh=60a23e73341021621245555>
- López, B., y Leekam, S. R. (2007). Teoría de la coherencia central: una revisión de los supuestos teóricos. *Infancia y aprendizaje*, 30(3), 439-457.
- Benítez-Burraco, A. (2008). Autismo y lenguaje: aspectos moleculares. *Rev. Neurología*, 40-48.
- Bordería, S. P. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Arco Libros.
- Borzone, A. M., y Rosemberg, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje*, 17(67-68), 115-132.
- Bouza, M. D., Osuna, A. L., Méndez, J. C. F., Fernández, M. G., y Mosquera, S. G. (2014). Estudio piloto sobre la implementación de un programa lúdico en el contexto escolar para la estimulación del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(4), 171-179.
- Camargo, L. y Cortés, R. (2020). Desarrollo y mejora de la competencia pragmática en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista y lenguaje funcional. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 10(1), 1-20.

- Canta Juegos. [CantaJuegoVEVO]. (24 de Julio 2012). CantaJuego - Soy Una Taza. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cgEnBkmcpuQ>
- Canta Juegos. [CantaJuegoVEVO]. (3 de Marzo 2017). CantaJuego - Chuchuwa. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=8_RWPLfo8Xg
- CAREI. (s.f.). *Centros de atención preferente TEA*. <https://carei.es/institucionales/centros-preferentes-de-alumnado-autista/>
- Cartoon Studio. [Cartoon Studio]. (11 de Mayo 2017). El Baile del Sapito - Las Canciones Dela Granja - Canciones infantiles dela granja. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mrXTQZW9b08>
- Center, P. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 27(4), 173-186.
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) (2016). *Trastornos del Espectro Autista (TEA). Signos y síntomas*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/signs.html>
- Comín, D. (2016). *El lenguaje y la comunicación en niños con autismo*. www.autismodiario.org/2016/08/29/el-lenguaje-y-la-comunicacion-en-ninos-con-autismo/
- Confederación Autismo España (2020). *Situación del alumnado con trastorno del espectro autismo en España: Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*. http://www.autismo.org.es/sites/default/files/alumnado_con_tea_distribucion_autonomica_y_modelos_educativos_nov_2020.pdf
- De la Iglesia Gutiérrez, M., y Parra, J. S. O. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 13(1), 1-19.

- Escorcía Mora, C., y Baixauli Fortea, I. (2012). Comunicación, atención conjunta e imitación en el trastorno del espectro autista. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Federación Autismo Castilla y León. (2010). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. https://autismocastillayleon.com/wpcontent/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf
- Feinstein, A. (2016). *Historia del Autismo: conversaciones con los pioneros*. Autismo Ávila.
- Fisher, N. y Happé, F. (2005). A Training Study of Theory of Mind and Executive Functioning Children with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 757-770.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma* (2ª Edición). Alianza.
- Flor, M. D. M. (2009). *Implicaciones del lenguaje oral y escrito a las rutinas diarias del aula*. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MMAR_RUIZ_1.pdf
- Forment-Dasca, C. (2017). Modelos de intervención en los trastornos del espectro autista: Denver y SCERTS. *Revista neurología.*, 33-37.
- Fortea Sevilla, María del Sol, y Escandell Bermúdez, María Olga, y Castro Sánchez, José Juan (2013). Aumento de la prevalencia de los trastornos del espectro autista: una revisión teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 747-764.
- Gallardo-Paúls, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48(2), 57-61.
- García, D. y Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 39-56.
- García de la Torre, M. P. (2002). *Trastornos de la comunicación en el autismo*.

- Garrabé de Lara, Jean. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261.
- Gobierno de Aragón. (2020). *Oferta de vacantes de centros con comisión de garantías de escolarización*.<https://educa.aragon.es/documents/20126/554449/2020-0511.+VACANTES+I-P+SPZ+.pdf/f584bf8e-8f7f-50a6-232a9fd2b86c3dd7?t=1589206194691>
- González, A. L. (2018). Intervenciones focalizadas basadas en la evidencia dirigidas al alumnado con trastorno del espectro autista. *Siglo Cero*, 49(2), 73-87.
- Gray, C. (1998). Historias Sociales y Conversaciones en forma de Historieta para estudiantes con Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento. *Asperger syndrome or highfunctioning autism*.
- HeyKids. [HeyKids.es – Canciones para niños]. (25 de Mayo 2016). Cabeza Hombros Rodillas y Pies - Canciones Para Niños .es. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nxjpjOUEmQ8>
- Ibáñez-Barassi A, M. (2005) Autismo, funciones ejecutivas y mentalismo: reconsiderando la heurística de descomposición modular. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 6, 25-49.
- López, I. G. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. The value of fairytales like resource to work the cross-sectional content in the classrooms. *Campo abierto*, 25(1), 11-29.
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1, 124-137.
- Lozano, M. D. J., Sánchez, J. L. S., y Espinosa, M. P. P. (2017). Estudio de caso de la influencia del aprendizaje electrónico móvil en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con un niño con TEA. *Educar*, 53(2), 419-443.
- Lozano-Segura, M. C., Manzano-León, A., Yanicelli, C. C., y Aguilera-Ruiz, C. (2017). Propuesta de intervención en familiares de niños con TEA desde ACT para mejorar la

- convivencia familiar y escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 45-55.
- Málaga, I., Blanco Lago, R., Hedrera-Fernández, A., Álvarez-Álvarez, N., Oreña-Ansonera, V. A., y Baeza-Velasco, M. (2019). Prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista en niños en Estados Unidos, Europa y España: coincidencias y discrepancias. *Revista Medicina*, 79(1), 4-9.
- Martín, C. ARASAAC. (2018). [Cuento] Recuperado de: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/08/LOS-TRES-CERDITOS-1.pdf>
- Martos, J., y Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de neurología*, 34(1), 58-63.
- Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista de Neurología*, 38, 85-87.
- Monfort, M., y Juárez, I. M. (2015). *En la mente*. (4ª ed.) Entha.
- Monfort, M y Juárez, I. (2015). Ilustración número 51. [Dibujo]. Libro En la Mente.
- Monfort, M y Juárez, I. (2015). Ilustración número 184. [Dibujo]. Libro En la Mente.
- Montero, S. G. (2008). De la pragmática semántica a la interacción de los enunciados y la sociedad. *A Parte Rei: revista de filosofía*, 59, 1-36.
- Montes, C. D. P. G., Cara, M. J. C., Rodríguez-Fuentes, A., y Capperucci, D. (2019). Historias sociales en los Trastornos del Espectro Autista: plataformas webs y apps. *EduTicInnova. Revista de Educación Virtual*, 7, 09-25.
- Morales, P., Domènech-Llaberia, E., Jané, M., y Canals, J. (2014). Trastornos leves del espectro autista en educación infantil: Prevalencia, sintomatología co-ocurrente y desarrollo psicosocial. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(3), 217-231
- Moran Alvarado, Maritza Del Rocío, Vera Miranda, Lorena Yadira, y Morán Franco, Martha Raquel. (2017). Los Trastornos del Lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales.:

- consideraciones para la atención en la escuela. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 191-197.
- Moreira, M. A. (2003). Lenguaje y aprendizaje significativo. *IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*. <https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1GLSWT715-241D5Q5-H6L/Lenguaje%20y%20Aprendizaje%20Significativo.pdf>
- Mundo Asperger (s. f.) *Test de Sally y Anne para la teoría de la mente*. <https://mundoasperger.com/el-test-de-sally-y-anne-para-averiguar/>
- Navarro, V. M. (2016). *Evaluación pragmática de niños con síndrome de Asperger*. <https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/30275/rese%C3%B1a%20evaluacion%20rodriguez%20madrid%20LR%202016%2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Newson, R. L. (2001). Capítulo 11. Vivir con autismo. In *Autismo: comprensión y explicación actual*. 267-274.
- Nicolás, F. T. (2007). Avanzando en el uso de las TIC con personas con Trastorno del Espectro Autista: usos y aplicaciones educativas. *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*.
- Romero, E (2014). Maestros de Audición y Lenguaje. [ilustración]. Recuperado de: <https://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com/laminas-para-trabajar-la-expresion-ora/>
- Rúa, M, (2019). *Intervención de las familias y profesionales en personas con trastornos del espectro autista*. Pirámide.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Trastornos del espectro autista*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.
- Papazian, O., Alfonso, I. y Luzondo, R. J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(3), 45-50.
- Pérez, D., Pérez, A. I., y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso didáctico. *Revista de Investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L.*, 1–29. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/04/CUENTO-RECURSO-EDUCATIVO.pdf>

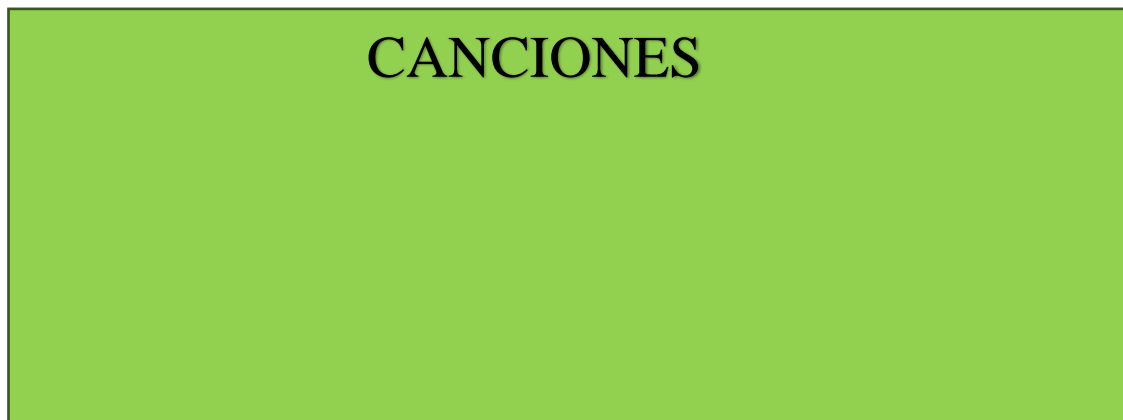
- Pescador, J. E. P. (2005). Reseña de "Estudio epidemiológico de los trastornos generalizados del desarrollo en la población infantil y adolescente de la comunidad autónoma de Aragón" de María Frontera Sancho. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 221-223.
- Reaño, E. (2019). *La Tríada de Wing y los vectores de la Electronealidad: hacia una nueva concepción sobre el Autismo*. https://www.researchgate.net/profile/Ernesto-Reano/publication/274510152_La_Triada_de_Wing_y_los_vectores_de_la_Electronealidad_hacia_una_nueva_concepcion_sobre_el_Autismo/links/556dc0fa08aeab777225a5c/La-Triada-de-Wing-y-los-vectores-de-la-Electronealidad-hacia-una-nueva-concepcion-sobre-el-Autismo.pdf
- Riviere, A., y Martos, J. (Comp.) (2000). *El niño pequeño con autismo*. APNA.
- Roncero, M. R. V. (2003). *La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo*. <https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2017/07/lectoescritura-ventoso.pdf>
- Rosa (2014). Los tres cerditos. Cuento en imágenes a color para plastificar y trabajar con los alumnos. Secuencia temporal del cuento en imágenes. [Ilustración] Recuperado de: [Cuentos infantiles: Los tres cerditos. Cuento en imágenes a color para plastificar y trabajar con los alumnos. Secuencia temporal del cuento en imágenes. \(rosafernandezsalamancacuentos.blogspot.com\)](http://rosafernandezsalamancacuentos.blogspot.com)
- Sanua, V. D. (1984). Is infantile autism a universal phenomenon? An open question. *International Journal of Social Psychiatry*, 30(3), 163-177.
- SCERTS (2021). *Evidence-Based Practice and the SCERTS® Model*. http://scerts.com/wp-content/uploads/SCERTS_EBP-090810-v1.pdf
- Sigman, M., Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas*. Ediciones Morata, S. L.
- Talero, C., Martínez, L. E., Ovalle, J. P., Velásquez, A., & Zarruk, J. G. (2003). Autismo: estado del arte. *Revista Ciencias de la salud*, 1(1).

- Toledo-Rojas, V., y Mejía-Arauz, R. (2015). *Desarrollo cognitivo, del lenguaje oral y el juego en la infancia*. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3027/2++V+Toledo,+R+Mejia.pdf?sequence=2>
- Ugaz, S., Azabache, M., Vásquez, F., y Ugaz, L. (2019). Autismo infantil: Eficacia de la rehabilitación logopédica en la inserción escolar. *SCIÉNDO*, 22(1), 73-77.
- Vázquez, C. M. R., Vila, E. F., y Tamayo, V. B. (2017). La orientación a la familia para el desarrollo de la comunicación en niños con autismo. *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, 13(2), 158-167.
- Vega, M. (2018). *Superhéroes literales: Glosario de frases hechas*. (Primera ed.). Adarve.
- Villamisar, D. A. G., y Borbolla, M. A. (1993). La "teoría de la mente" y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista complutense de educación*, 4(2), 11-28.
- Wing, L (1998). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia* (1ª edición). Paidós.

ANEXOS

– ANEXO 1: Canciones

Recortar las fotografías y el rectángulo verde para colocar velcro detrás, el niño agarrará la imagen que prefiera.



Fuente: Elaboración propia

Enlaces:

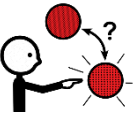
Soy una taza: <https://www.youtube.com/watch?v=cgEnBkmcpuQ>

Cabeza, hombros, rodillas, pies: <https://www.youtube.com/watch?v=nxpjpOUEmQ8>

Baile del Sapito: <https://www.youtube.com/watch?v=mrXTQZW9b08>

Chuchuwa: https://www.youtube.com/watch?v=8_RWPLfo8Xg

– ANEXO 2: Saludar – Guion presentación

<h2>SALUDAR</h2>	
	¡BUENOS DÍAS _____!
	¡BUENOS DÍAS _____!
	¿QUÉ TAL ESTÁS?
	
	(BIEN O MAL) , ¿Y TÚ?

<h2>GUIÓN PRESENTACIÓN</h2>	
	¿CÓMO TE LLAMAS?
	¿CUÁNTOS AÑOS TIENES?
	¿CÚAL ES TU ASIGNATURA FAVORITA?
	¿CÚAL ES TU JUEGO FAVORITO?

Fuente: elaboración propia.

– ANEXO 3: Situaciones



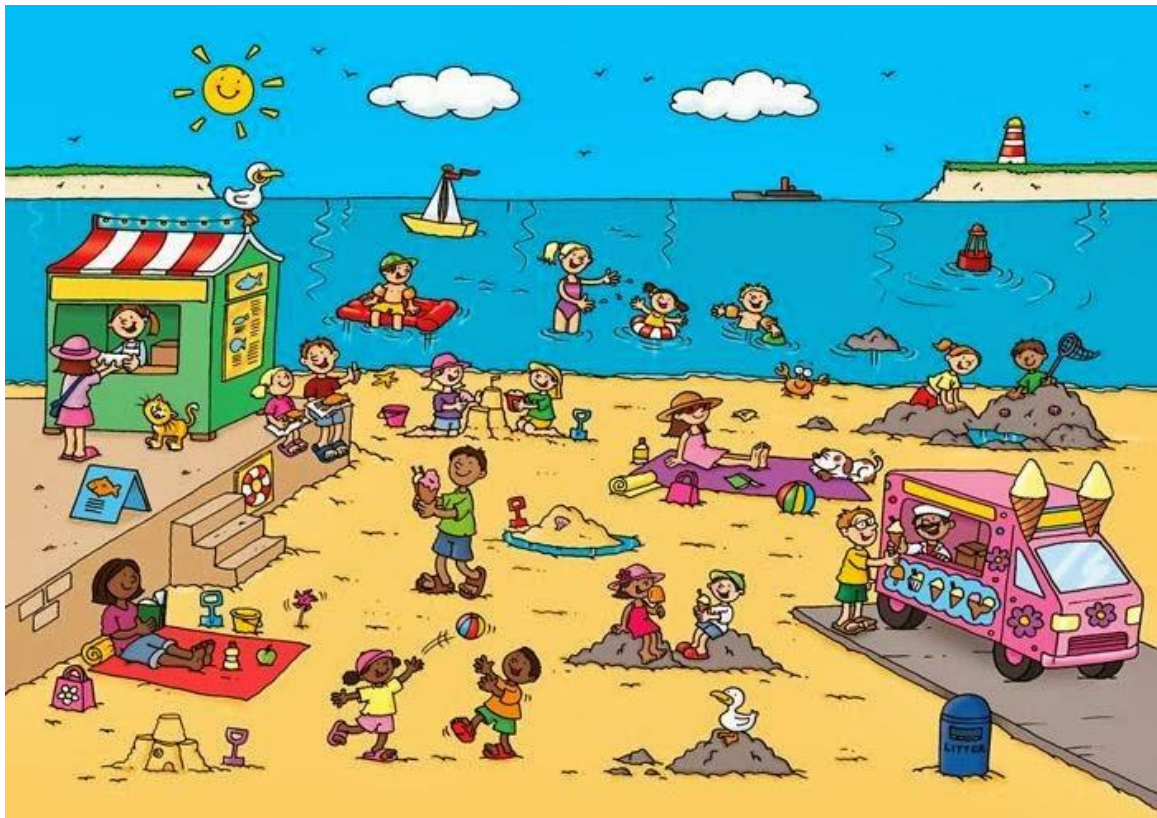
Fuente: Monfort y Juárez (2015)

ANEXO 4: Tarjetas de las emociones.

ALEGRÍA: ¡Voy a ir a jugar al parque!	ALEGRÍA: ¡Es la hora del recreo!
TRISTEZA: Me he caído de la bicicleta.	TRISTEZA: Me duele la tripa
ENFADO: Me han hecho daño	ENFADO: No funciona el ordenador
ASUSTADO: Una abeja	ALEGRÍA: Hoy vienen mis primos
TRISTEZA: No hay más chocolate.	ALEGRÍA: ¡Me voy de vacaciones!
ENFADO: El plato se ha roto	ASUSTADO: Que ruido

Fuente: elaboración propia

ANEXO 5: La playa



Fuente: Romero (2014)

ANEXO 6: El cuento “Las Pelusas se mudan de casa”



 PELUSIN	 GUARDABA	 JUGUETES	 MOCHILA
--	---	---	--

Pelusín guardaba sus juguetes en la mochila.

 PELUSIN	 CONTENTO
--	---

Pelusín estaba muy contento.



 FAMILIA PELUSA	 LLEVO	 MALETAS	 CAJA
---	--	--	---

La familia Pelusa llevó sus maletas a la caja.



 PELUSIN	 SOPLABA	 LLENANDO	 GLOBOS
--	--	---	---

Pelusín soplabla y soplaba llenando los globos.

 PELUSIN	 IDEA
--	---

Pelusín había tenido una idea.



FAMILIA PELUSA METIO CAJA MUDANZA

La familia Pelusa se metió en la caja para la mudanza.

ATARON GLOBOS SUBIR

Ataron los globos para poder subir.

This panel shows three fuzzy characters (orange, blue, and green) inside a cardboard box. The box is being lifted by several colorful balloons (red, orange, yellow, green, blue, purple) against a blue sky with white clouds. A green grassy field is visible at the bottom. The scene is accompanied by icons for 'FAMILIA PELUSA', 'METIO' (putting in), 'CAJA' (box), 'MUDANZA' (moving), 'ATARON' (tied), 'GLOBOS' (balloons), and 'SUBIR' (up).

PELUSIN ADIOS CASA VIOLETA

Pelusín le dijo adiós a su casa violeta.

VEIA CASA ROJA CASA VERDE CASA AZUL

Veía la casa roja, la casa verde y la casa azul.

This panel shows the blue fuzzy character, Pelusín, waving from the box. Below the box, a landscape with green hills and trees features four houses: a purple one (Pelusín's), a red one, a green one, and a blue one. The scene is accompanied by icons for 'PELUSIN', 'ADIOS' (goodbye), 'CASA VIOLETA', 'VEIA' (saw), 'CASA ROJA', 'CASA VERDE', and 'CASA AZUL'.

PELUSIN ESCUCHO SONIDO MIRO

Pelusín escuchó un sonido, miró.

GLOBO PINCHADO

¡Un globo estaba pinchado!

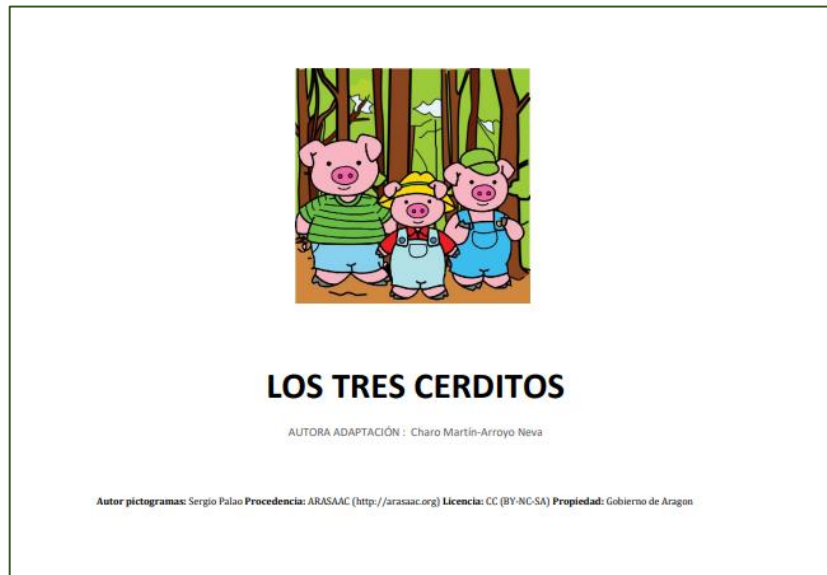
This panel shows Pelusín looking surprised and alarmed as one of the balloons (the large orange one) has a hole and is deflating. The scene is accompanied by icons for 'PELUSIN', 'ESCUCHO' (I heard), 'SONIDO' (sound), 'MIRO' (I look), 'GLOBO' (balloon), and 'PINCHADO' (popped).





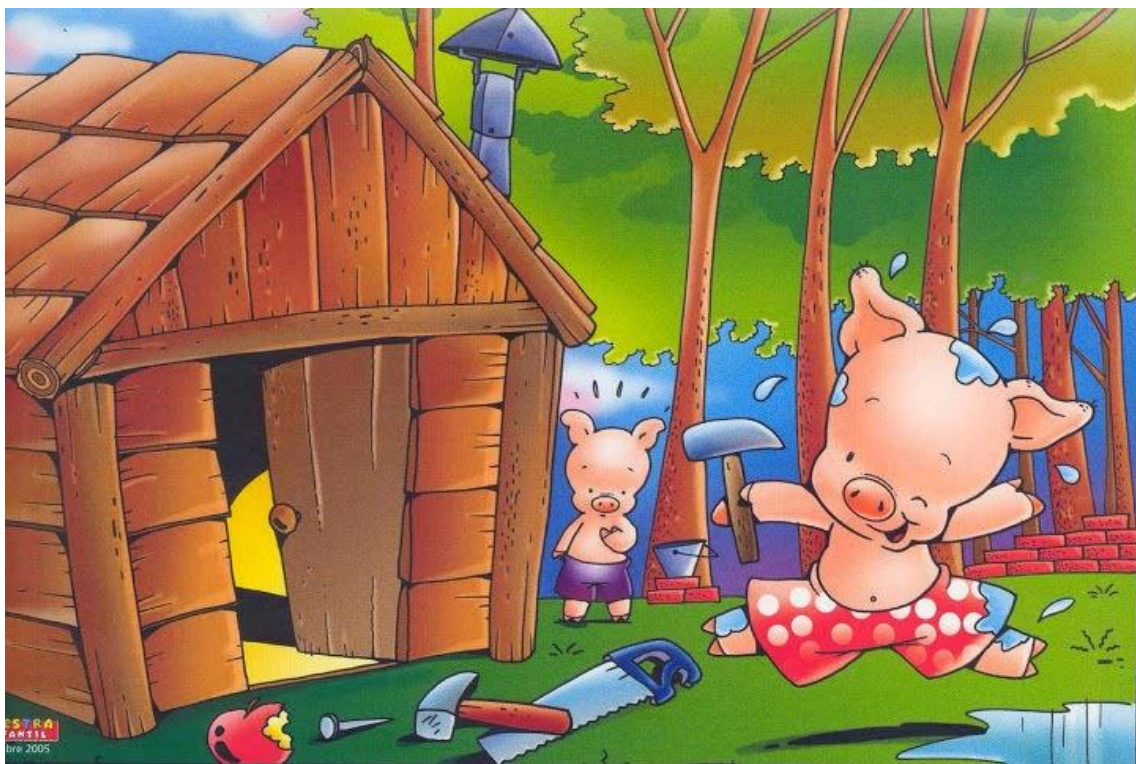
Fuente: Aprendices Visuales (2021)

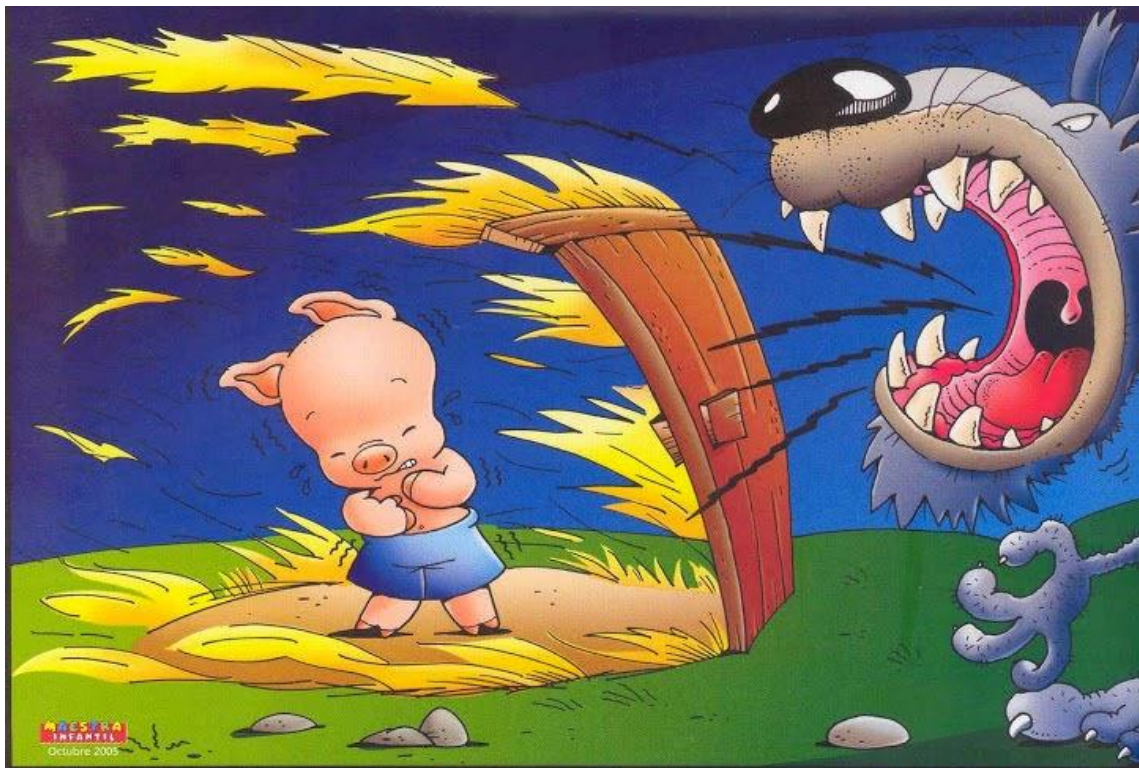
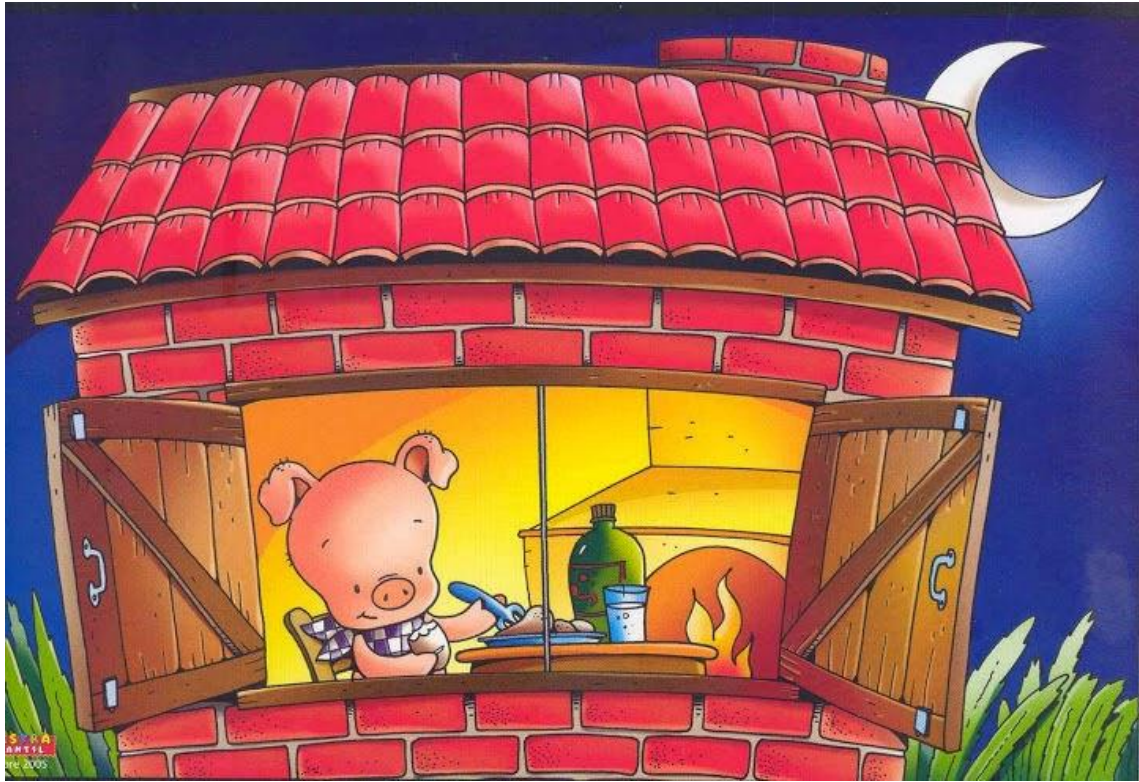
ANEXO 7: Cuento “Los tres cerditos” con pictogramas.

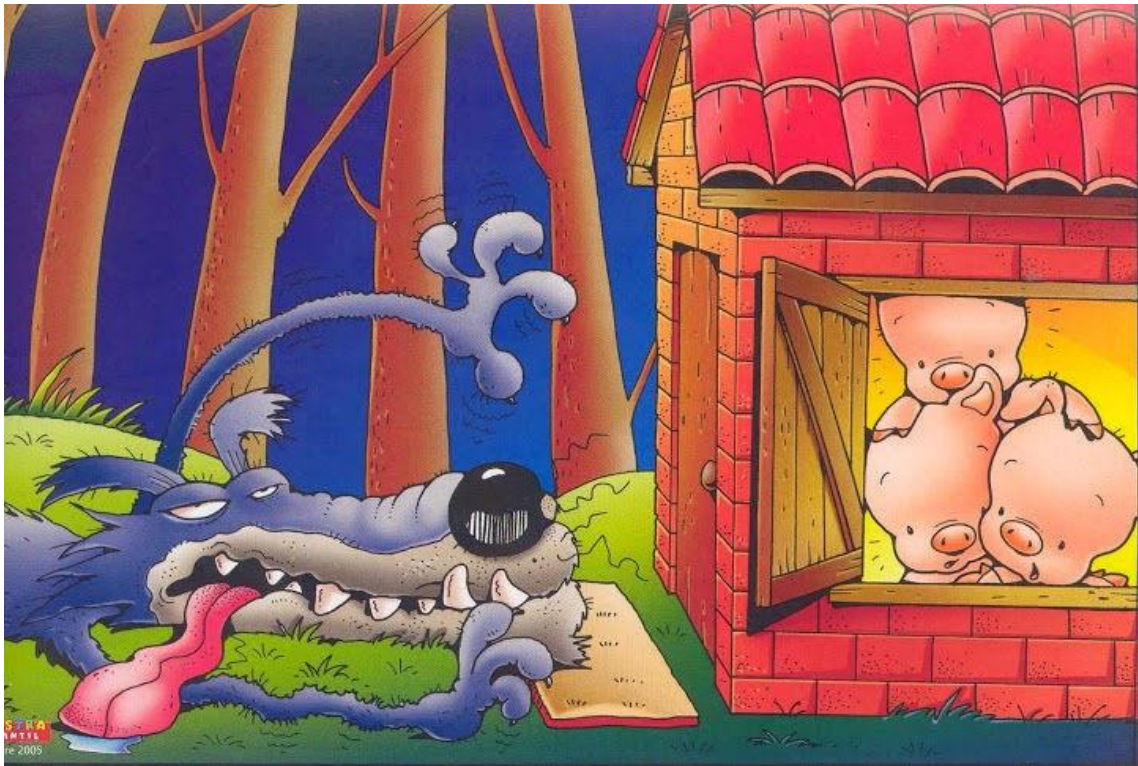
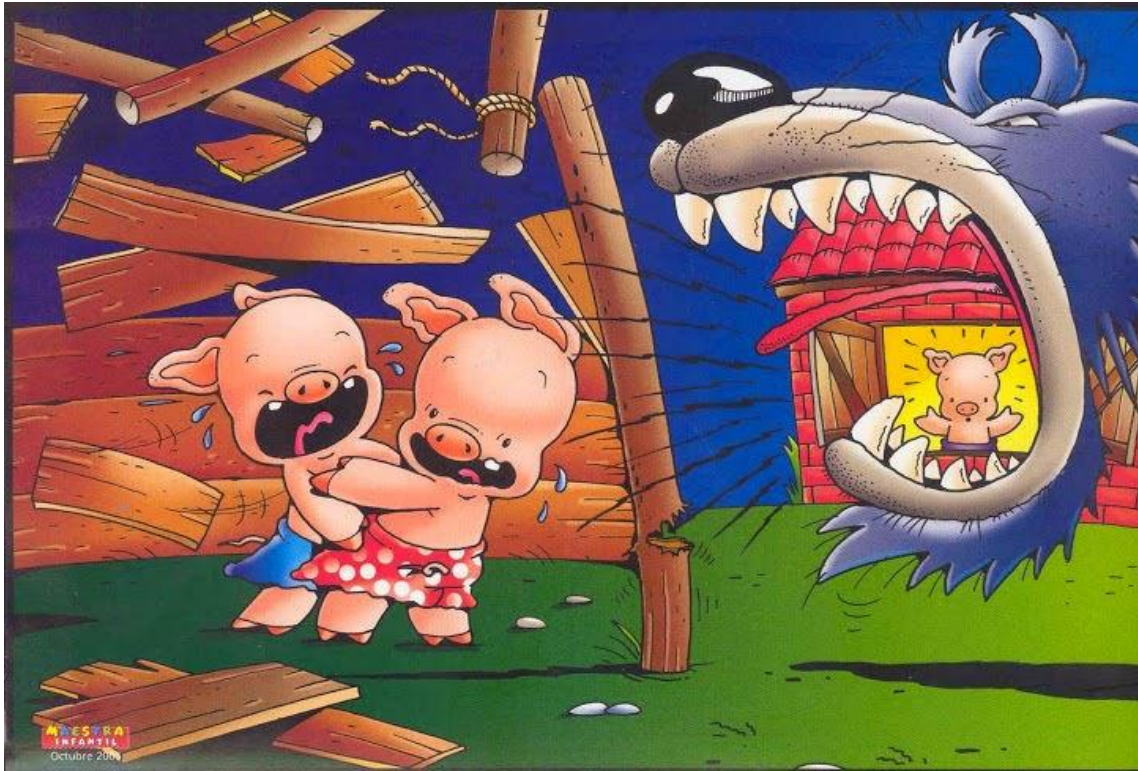


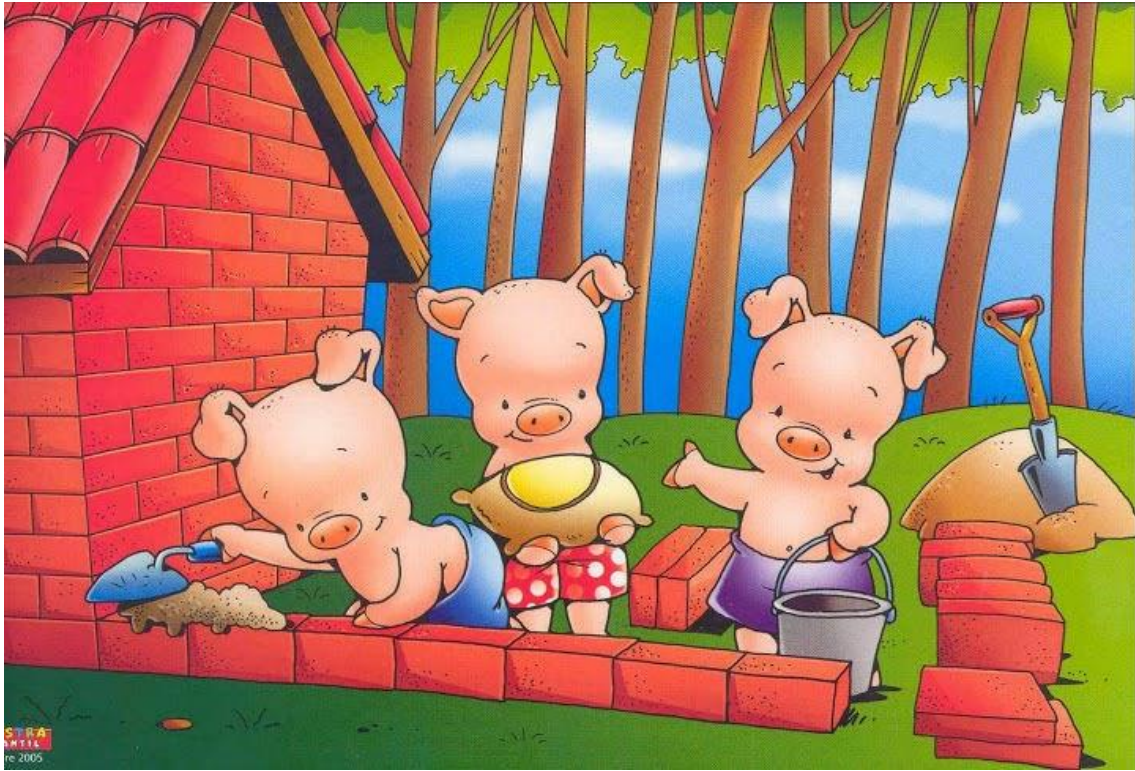
Fuente: Martín (2018)

ANEXO 8: Cuento “Los tres cerditos” en imágenes.













Fuente: Rosa (2014)

ANEXO 9: Diálogo los tres cerditos

	<p>- ¡Toc, toc!</p>
	<p>- ¿Quién es?</p>
	<p>- Soy el lobo feroz, ¿me dejas entrar?</p>
	<p>- No te deajo entrar</p>
<p>(El lobo sopla la casa, la casa se rompe y el cerdito corre hasta la casa de su hermano)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>	
	<p>- ¡Toc, toc!</p>
	<p>- ¿Quién es?</p>
	<p>- Soy el lobo feroz, ¿me dejas entrar?</p>
	<p>- No te deajo entrar</p>

(El lobo sopla la casa, se tumba la casa y el cerdito corre hasta la casa de su hermano)



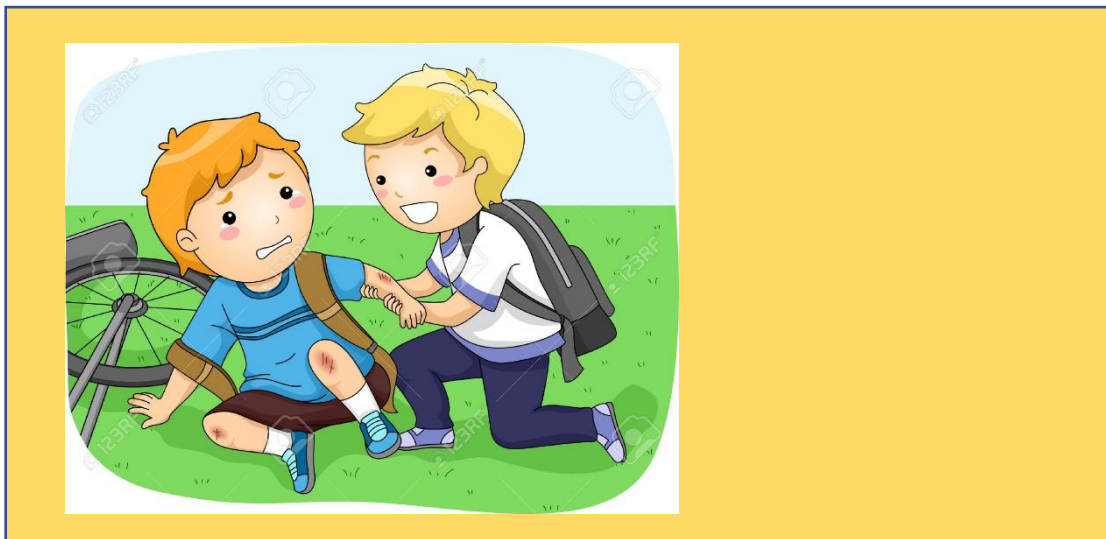
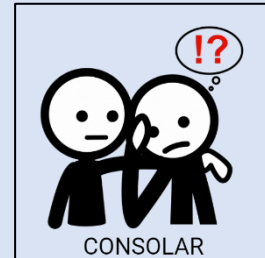
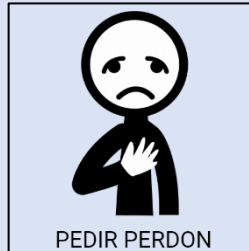
	- ¡Toc, toc!
	- ¿Quién es?
	- Soy el lobo feroz, ¿me dejas entrar?
	- No te deajo entrar

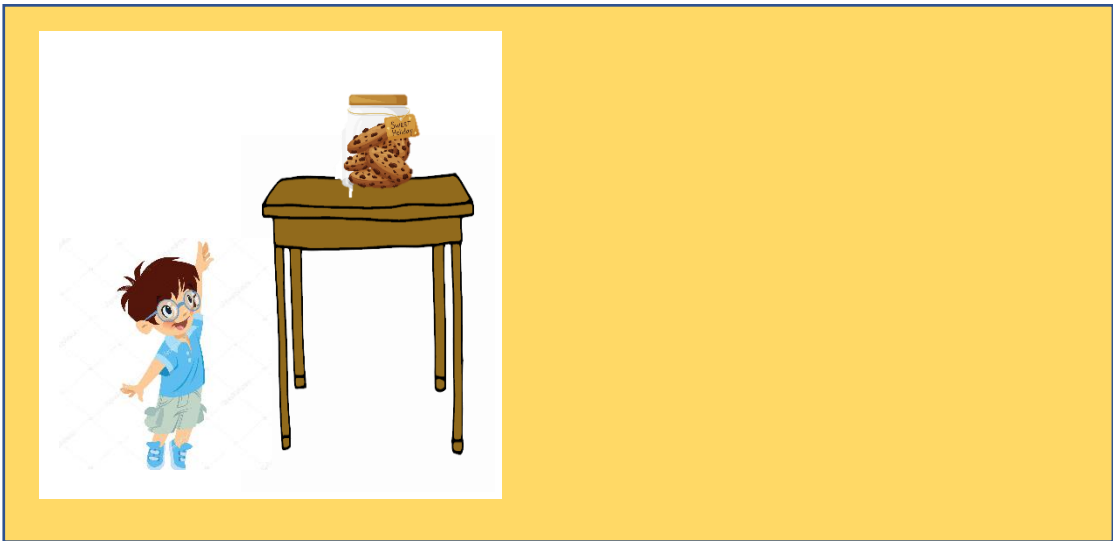
(El lobo sopla, pero la casa no se tumba y cae cansado al suelo)



Fuente: elaboración propia.

¿Qué hago si...?





Fuente: elaboración propia.

Los demás están **enfadados** cuando



Los demás están **tristes** cuando



HACEN COSAS MAL



Los demás están **contentos** cuando



ANEXO 12: Interesado - aburrido

Mi compañero está **aburrido** cuando



DISTRAIDO



BOSTEZA



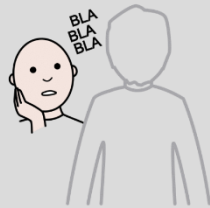
PIENSA EN COSAS



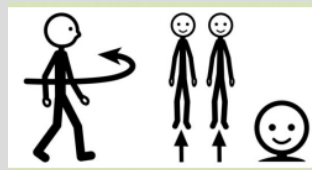
Mi compañero está **interesado** cuando



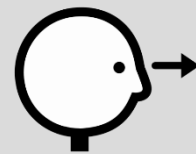
HACE PREGUNTAS



ATIENDE



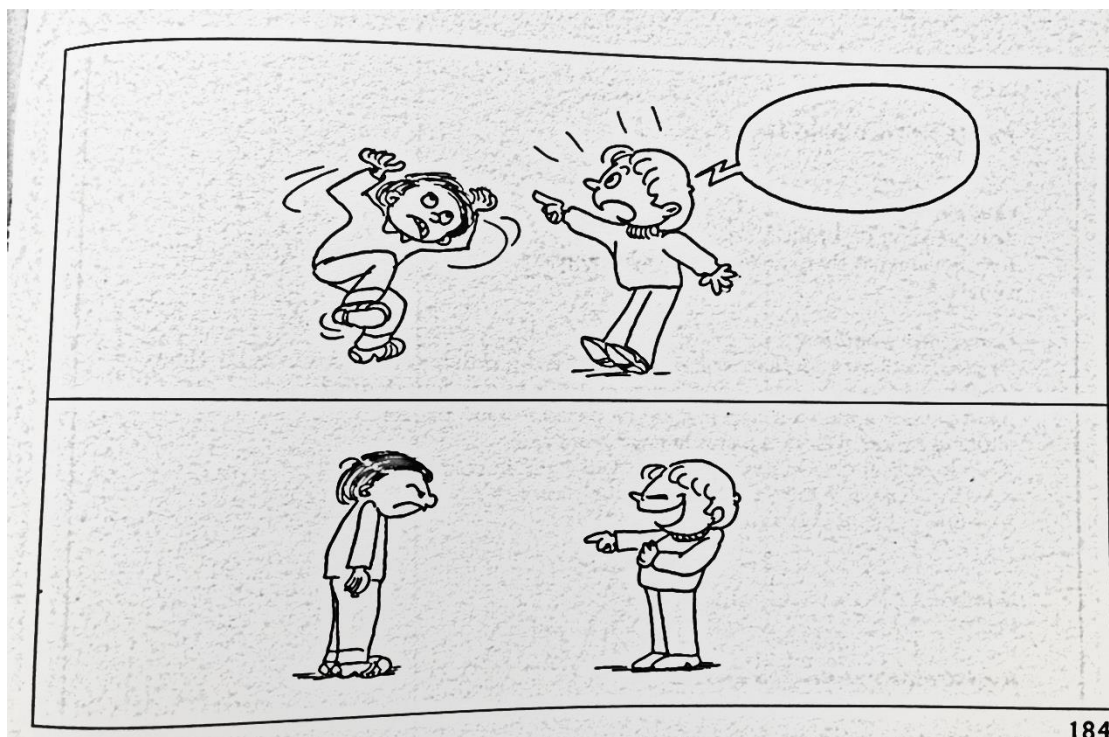
GIRA EL CUERPO HACIA TI



MIRA A LOS OJOS

Fuente: Elaboración propia.

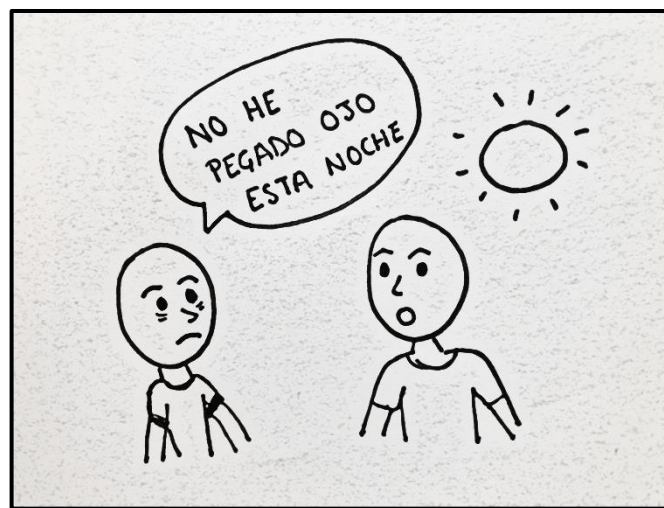
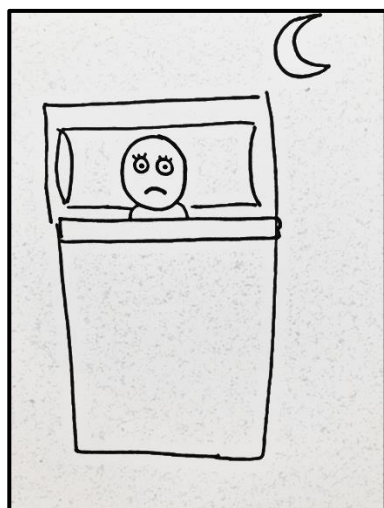
ANEXO 13: Broma

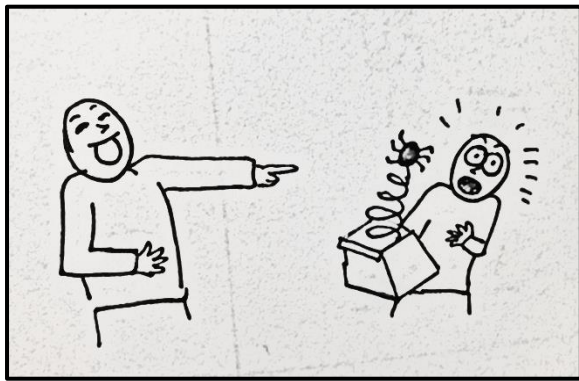
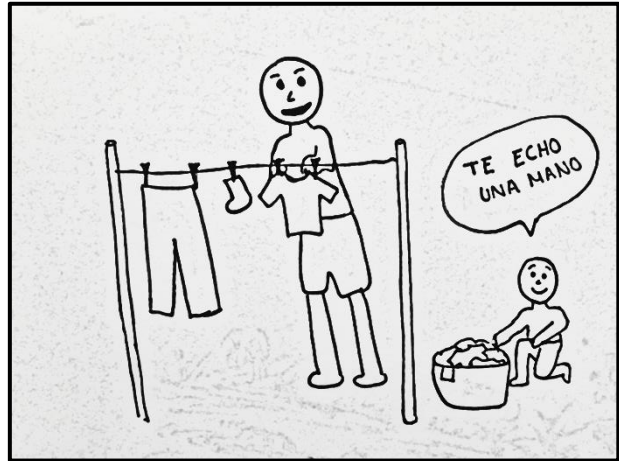


184

Fuente: Monfort y Juárez (2015)

ANEXO 14: Frases de sentido no literal





Fuente: elaboración propia

ANEXO 15: Libro Superhéroes literales.



Fuente: Vega (2018)