



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE GRADO

Facultad de Educación y Trabajo Social

**AUTORREGULACIÓN DE LA
COMUNICACIÓN ORAL EN EL TRASTORNO
DEL ESPECTRO AUTISTA DE ALTO
FUNCIONAMIENTO: UNA PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN**

Alumna: Ana Gómez González

Tutor académico: Clara Torrellas Morales

**Grado en Educación Primaria con mención en Audición y
Lenguaje**

Junio de 2019

RESUMEN

En el presente trabajo de fin de grado se realiza un acercamiento al Trastorno del Espectro Autista (TEA) de alto funcionamiento y en especial a sus dificultades para autorregular el discurso y hacerlo más adecuado al contexto y destinatario, generándose importantes obstáculos para su integración social. En base a ello, se plantea una propuesta de intervención para que, niños con TEA de alto funcionamiento ubicados en la etapa de educación primaria, puedan mejorar las habilidades sociales en su vida cotidiana, trabajando el área de la pragmática del lenguaje.

Tomando como base y fuente motivacional sus gustos e intereses, se pretende adaptar el programa para facilitar la conexión con el alumnado, con diversidad de actividades diseñadas con un carácter lúdico.

Palabras clave: TEA, autismo de alto funcionamiento, autorregulación, pragmática, comunicación, lenguaje.

ABSTRACT

In the present end-of-degree work, an approach to high-functioning Autism Spectrum Disorder (ASD) is made, especially its difficulties to self-regulate discourse and make it more appropriate to the context and recipient, generating important obstacles for its social integration. Based on this, an intervention proposal is proposed so that children with high functioning ASD located in the primary education stage can improve social skills in their daily life, working in the area of language pragmatics.

Taking as a base and motivational source their tastes and interests, we intend to adapt the program to facilitate the connection with the students, with a diversity of activities designed with a playful nature.

Keywords: ASD, high functioning autism, self-regulation, pragmatics, DSM-V, communication, language.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	7
JUSTIFICACIÓN	8
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
1. TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL TEA	9
a. Definición	9
b. Descripción	12
c. Relación con otras patologías afines.	15
a. Epidemiología	17
d. Etiología	17
a. Evaluación	20
b. Tratamiento	21
1. AUTORREGULACIÓN	23
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA AUTORREGULACIÓN EN LA EXPRESIÓN ORAL DEL ALUMNADO CON CON TEA DE AF	26
1. INTRODUCCIÓN	26
2. OBJETIVOS	27
3. DESTINATARIOS	27
4. TEMPORALIZACIÓN	28
5. METODOLOGÍA	29
6 MODELO DE SESIÓN	31
7. RECURSOS	32
8. SESIONES Y ACTIVIDADES	33
1ª Sesión	33
2ª Sesión	34
3º Sesión	35
4ª Sesión	38
5ª Sesión	39
6ª Sesión	40
7ª Sesión	43
8ª Sesión	44
9 EVALUACIÓN	45
Evaluación pre o evaluación inicial	45

Evaluación procesual durante la aplicación del programa	45
Evaluación post del programa	45
10 APLICACIÓN	46
1. Participantes	46
2. Procedimiento	46
3. Resultados	47
4. Conclusiones	48
CONCLUSIONES	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS	57
ANEXO 1: Tableros de normas	57
ANEXO 2: Tableros de refuerzos	59
ANEXO 3: Pictogramas para el tablero de refuerzos	61
ANEXO 4: Descripción detallada de la actividad ;CONÓCEME!	63
ANEXO 5: Descripción detallada de la actividad Role Playing	66
ANEXO 6: Descripción detallada de la actividad LA PATATA CALIENTE.	67
ANEXO 7: Descripción detallada de la actividad ;JUGUEMOS UN TWISTER!	67
ANEXO 8: Descripción detallada de la actividad CONVERSAMOS	69
.....	70
ANEXO 9: Descripción detallada de la actividad ;MARCANDO LA (IN)DI(FERENCIA)!	71
ANEXO 10: Descripción detallada de la actividad ;HOY ME SIENTO REFRANERO! 75	
ANEXO 11: Descripción detallada de la actividad COMPLETAMOS UN CÓMIC	77
ANEXO 12: Descripción detallada de la actividad CAMBIANDO DE TEMA...	78
ANEXO 13: Evaluación inicial del programa.	79
ANEXO 14: Evaluación procesual del programa.	81
ANEXO 15: Evaluación post del programa.	82

INTRODUCCIÓN

El término *Trastorno del Espectro del Autismo* (TEA) ha ido evolucionando desde su introducción en el siglo XX hasta nuestros días, en paralelo al desarrollo científico conseguido en este campo.

Eugen Bleuler (1911) fue el primero en introducir el concepto de “autismo” en su obra *Dementia praecox of the group of schizophrenias*, dentro de los trastornos esquizofrénicos más severos. En el año 1943 el psiquiatra Leo Kanner define el “autismo” como “un trastorno cualitativo de la relación con alteraciones en la comunicación y el lenguaje, y falta de flexibilidad mental y comportamental”.

Posteriormente, Hans Asperger (1944), describe un perfil similar al de Kanner, “caracterizado por dificultades evidentes en las interacciones sociales, buenas capacidades cognitivas y lingüísticas (aunque hacen un extraño uso del lenguaje), y comportamientos rígidos y estereotipados, así como intereses específicos y peculiares”.

En los años 50-60, el “autismo” pasa a considerarse un severo trastorno emocional que bloquea o impide el desarrollo de la personalidad del niño. La causa es psicógena y por tanto la respuesta debe darse desde la psicoterapia. Entre las hipótesis explicativas con más defensores se encuentran las interacciones anómalas entre padres e hijo, o las situaciones ansiógenas vividas tempranamente, como recogieron autores como Mahler (1968), Meltzer (1975), Tustin (1972) & Misés, (1997). Toda esta información, desemboca en una serie de consecuencias, como las ideas falsas y culpabilizadoras de los padres.

En los años 60, 70 y 80, el autismo pasa a contemplarse como un trastorno cognitivo que supone una manera diferente de procesar la información. Destaca la *triada de Wing* (Wing, 1979), donde se plantean tres dimensiones alteradas en el continuo de la patología del autismo: la reciprocidad social, la comunicación verbal y no verbal y la ausencia de la capacidad simbólica y conducta imaginativa. En esta época, el autismo se cataloga como un trastorno del desarrollo, con etiología orgánica, aunque desconocida y la intervención en el ámbito educativo gana fuerza con el foco en el uso de procedimientos de modificación de la conducta. Además, la visión de los padres cambia, comenzando a considerarlos colaboradores e imprescindibles en las actuaciones. (Artigas-Pallarés & Paula, 2012)

En la actualidad, el TEA es definido por el DSM-V (APA, 2013) y por el CIE-11 (OMS, 2018), las principales guías internacionales de referencia, como un trastorno del neurodesarrollo con dificultades en dos dimensiones nucleares: por un lado, las dificultades para la interacción y

la comunicación social, y, por otro lado, los intereses restringidos y comportamientos repetitivos, dando lugar a perfiles heterogéneos que abarcan un amplio abanico de posibilidades.

Una de las principales características de los TEA es la dificultad que presentan en relación a la autorregulación en todas sus vertientes conductuales, entre ellas la expresión verbal. Mejorar este aspecto, desde un rol de maestro especialista en audición y lenguaje, podría tener importantes beneficios para los alumnos con TEA, tanto desde el plano lingüístico como en su nivel de funcionamiento general. Por ello, en el presente trabajo fin de grado (TFG) se incluye una propuesta de intervención desde el ámbito educativo, que tiene como finalidad trabajar la autorregulación verbal del discurso de este tipo de alumnado, en base a obtener una mejora de la comunicación y habilidades sociales, a través de una mejora en el uso y pragmática del lenguaje.

La estructura seguida para abarcar los diferentes aspectos mencionados es la siguiente: se comenzará con una fundamentación teórica en la que se incluyen los criterios diagnósticos del TEA, así como sus niveles de severidad y características (profundizando en las dificultades en el nivel pragmático del lenguaje). Además, se analizará la epidemiología, etiología, distintas formas de evaluación y tratamiento de este trastorno. A continuación, se presentará la propuesta de intervención para mejorar la autorregulación de la comunicación TEA. Para finalizar, se recogerán una serie de conclusiones a nivel general sobre esta línea de trabajo.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este TFG es conocer en profundidad el TEA, más concretamente el TEA de alto funcionamiento y sus necesidades educativas en la dimensión pragmática del lenguaje, así como dar respuesta a ellas a través de una propuesta de intervención basada en principios de modificación de conducta para fomentar la autorregulación verbal de este alumnado en la etapa de educación primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer, analizar y matizar los conceptos de TEA y TEA de Alto Funcionamiento, así como sus características.
- Estudiar, y fomentar la importancia de la autorregulación en el alumnado con TEA, en especial en el ámbito educativo.
- Concienciar de la importancia de los intereses del alumnado TEA a la hora de elaborar una propuesta de intervención para trabajar con ellos, como fuente de motivación.
- Incrementar la concienciación tanto de los actuales docentes como de los futuros maestros acerca del conocimiento del TEA, así como de diferentes programas o metodologías para llevar a cabo en las aulas.
- Diseñar actividades educativas con el fin de mejorar la dimensión pragmática del lenguaje en el alumnado con TEA.
- Aplicar un programa de intervención desde una educación especializada en audición y lenguaje, para trabajar las habilidades lingüísticas en el nivel pragmático en alumnado con TEA de AF (alto funcionamiento).

JUSTIFICACIÓN

La prevalencia del TEA en la actualidad es de un 1%. Entre los 25 alumnos que se pueden encontrar dentro de un aula ordinaria, existen posibilidades de que alguno de ellos presente dificultades, pudiendo ser un alumno con TEA o TEA de AF. Por tanto, el TEA tiene un gran peso dentro de la atención a la diversidad en el ámbito académico, siendo los primeros años de la educación primaria los más acertados para realizar un diagnóstico precoz y obtener mejores resultados.

En relación a la elección de realizar una *Propuesta de Intervención para la Autorregulación de la Comunicación en niños con TEA de AF*, es importante concienciar tanto al profesorado actual como a los futuros docentes de la importancia de saber lidiar con las necesidades de un niño con TEA en las aulas actuales.

Se sabe que, tanto el alumnado TEA como el TEA de AF, presenta dificultades en las habilidades pragmáticas, así como déficits en las funciones ejecutivas (Russel & Ozonoff, 2000). Son muchos los programas e investigaciones que se centran a nivel general en esto, pero, de nuevo, escasean aquellos que lo hacen en cuanto a la autorregulación de la expresión oral del niño TEA. Destaca la aplicación de la metodología *TEACCH* (Mesibov & Schopler, 1983) en las escuelas, que aborda la autorregulación del niño TEA a partir de una enseñanza estructurada, mediante la estructuración de los espacios, tiempos y materiales de trabajo, pero que deja un poco de lado el ámbito del lenguaje. Lo mismo ocurre con otro método de actuación específica de TEA, el método *SCERTS* (Prizant, Wetherby, Rubin & Laurent, 2007), que de nuevo se centra en la autorregulación del niño con TEA, pero enfocada al ámbito emocional, no verbal.

La propuesta se centra también en trabajar las habilidades pragmáticas, basándose en sus propios intereses. Es sabido que los alumnos TEA (y en especial los TEA de AF) tienen intereses restringidos y repetitivos, y, por ello, es importante sacar partido de esto, para conseguir llamar su atención y aumentar su motivación a la hora de trabajar.

A la hora de trabajar la autorregulación, es posible encontrar diversas líneas de trabajo centradas en la autorregulación conductual (a nivel general), escaseando, por otro lado, las enfocadas hacia la autorregulación verbal en particular.

Finalmente, en relación con las diversas competencias de la titulación del grado en Educación Primaria, con mención en Audición y Lenguaje, y gracias al diseño y aplicación de este trabajo, se ha realizado la adquisición de ciertas competencias, como el dominio de diferentes destrezas y habilidades para fomentar un clima agradable en el aula, la adquisición de diversos conocimientos del aula, o como la aplicación de los diversos conocimientos al trabajo de una forma profesional y la participación activa en el aula, mediante el control y seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL TEA

a. Definición

Actualmente, el manual de referencia DSM-V recoge una serie de criterios para el diagnóstico del Trastorno del Espectro del Autismo (APA, 2013).

- 1- Déficits persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados:
 - a. Déficits en reciprocidad socio-emocional; rango de comportamientos que, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; a una disposición reducida por compartir intereses y emociones; a un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.
 - b. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos; a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.
 - c. Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones; rango de comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales; a dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos; hasta una ausencia aparente de interés en la gente.
- 2- Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas actuales o pasados.
 - a. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos (ejs., movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

- b. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado (ej., malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).
 - c. Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco (ej., apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
 - d. Híper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).
- 3- Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).
- 4- Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.
- 5- Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coocurren; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno del espectro de autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.

Es importante tener en cuenta que el TEA puede manifestarse con mayor o menor severidad y en función de ello necesitar más o menos apoyos. El DSM-V (APA, 2013), categoriza esta patología en tres niveles que pueden observarse en la tabla 1.

Tabla 1: Niveles de severidad del TEA.

NIVEL DE SEVERIDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA
<i>Nivel 3: requiere un apoyo muy substancial</i>	Déficits severos en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona con muy pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacciones sociales, y que cuando lo hace, realiza aproximaciones inusuales únicamente para satisfacer sus necesidades y sólo responde a acercamientos sociales muy directos.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad afrontando cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren marcadamente en el funcionamiento en todas las esferas. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.
<i>Nivel 2: requiere un apoyo substancial</i>	Déficits marcados en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los déficits sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros.	El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.
<i>Nivel 1: requiere apoyo</i>	Sin apoyos, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido.	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia.

Con la adopción de una perspectiva dimensional, el DSM-V, incluye dentro del TEA perfiles de personas que el DSM-IV consideraba subcategorías nosológicas independientes dentro de los Trastornos generalizados del desarrollo (Howlin, 2013). Entre ellas, el antiguo *síndrome de Asperger*, que actualmente pasa a considerarse un perfil de TEA caracterizado por sus escasas necesidades de apoyo, su capacidad para adquirir lenguaje y la ausencia de discapacidad intelectual, y que, ante la falta de consenso en una terminología concreta y por razones de practicidad pasaremos a denominar a lo largo del TFG, *TEA de Alto Funcionamiento* (TEA de AF).

Aunque, como se mencionó anteriormente, las dos guías de referencia a nivel internacional (CIE-11 (OMS, 2018) y DSM-V (APA, 2013)), van en la misma línea, existen ligeras diferencias de una a otra:

La CIE-11 incluye la pérdida de competencias previamente adquiridas como una característica a tener en cuenta a la hora de efectuar un diagnóstico. Por otro lado, y en relación

a la etapa de infantil, la CIE-11 (2018) pone menos énfasis en el tipo de juego que los niños realizan. Se centra más en si los menores siguen o se imponen a las reglas estrictas cuando juegan. En relación al área del lenguaje, determina si existe un nivel considerado acorde a la edad, o si hay un deterioro leve o ausencia del lenguaje funcional, mientras que, el DSM-V, invita únicamente a determinar si existe o no un deterioro intelectual o del lenguaje acompañante. Finalmente, según el CIE-11 no establece un número determinado de criterios para establecer el diagnóstico y deja espacio al criterio del clínico (Orellana Ayala, 2017).

b. Descripción

Son muchos los autores que han propuesto agrupaciones de características, síntomas o manifestaciones del TEA.

Espert (2014), presentaba tres grandes áreas afectadas en las personas con TEA: la interacción social, la comunicación y el comportamiento. Dentro de cada área, integraba los diferentes síntomas característicos de cada una.

- INTERACCIÓN SOCIAL: alteraciones en las preferencias estímulares hacia lo “humano”, déficits en la comunicación no verbal, dificultades en las relaciones sociales, escasa tendencia espontánea a compartir con otras personas, falta de reciprocidad social y emocional y cognición social alterada.

- COMPORTAMIENTO: juego muy limitado y rígido, fuerte apego a objetos inanimados, escasez de juego simbólico, preocupación absorbente por alguna conducta que se realiza de forma repetitiva y estereotipada, temas de intereses restringidos y dificultad para adaptarse a los cambios.

- COMUNICACIÓN: dificultad para iniciar conversaciones, literalidad, lenguaje estereotipado, vocabulario escaso, ausencia de juego, retraso fonológico, fallos sintácticos y falta de intención comunicativa. Espert, añadía alteraciones en los componentes semánticos y pragmáticos, y en el año 1981 Tager-Flusberg también señalaba que los componentes semántico y pragmático del lenguaje del niño autista presentan alteraciones en su desarrollo que son específicas del autismo, mientras que los componentes fonológico y morfológico del lenguaje autista solo están retrasados.
Dentro de la comunicación TEA, uno de los componentes más afectados es el de la pragmática (o uso social del lenguaje). Esta rama del lenguaje, hace referencia al uso social del lenguaje, tanto en la expresión como en la comprensión del mismo, siendo capaz de comprender tanto las palabras como la intención comunicativa de las otras

personas, así como de ajustar su lenguaje al contexto y al interlocutor (Monfort, 2008). En la Tabla 2 se recogen algunos déficits pragmáticos del lenguaje TEA.

Tabla 2: déficits pragmáticos del lenguaje TEA

<i>Déficits en la EXPRESIÓN</i>	<i>Déficits en la COMPRENSIÓN</i>
Presentan escasez de impulsos comunicativos, dificultades para adaptar el lenguaje al contexto, las normas sociales o el receptor. Por otro lado, los TEA, pueden presentar alteraciones de la prosodia, trastornos semánticos o pobreza de registros.	Muestran poca atención e interés hacia el lenguaje, presentan déficits en la Teoría de la Mente y dificultades para realizar una correcta selección de la información importante.

Fuente: Modificada de Monfort, 2008

A las tres áreas de Espert (2014), podría añadirse una cuarta en relación al LENGUAJE:

- LENGUAJE: en el año 2010, Atencia, estructuraba las alteraciones del lenguaje TEA en tres grandes grupos.
 - o Alteraciones del lenguaje gestual y mímico: lenguaje gestual limitado, dificultades para comprender gestos de otros, desconocimiento de gestos sociales y limitaciones en el componente psicomotor.
 - o Alteraciones del lenguaje productivo: presentan ecolalias y alteraciones en la prosodia del lenguaje. Puede darse un habla telegráfica debido a la eliminación de algunos nexos durante el habla.
 - o Alteraciones del lenguaje comprensivo: suelen mostrar poco interés hacia el lenguaje, por lo que en algunas ocasiones se interesan por unos sonidos, mientras que en otras les son indiferentes. Por otro lado, no tienen en cuenta la polisemia lingüística, asociando para cada cosa un nombre. También se ve afectada la comprensión de chistes, frases hechas...

Finalmente, destacan las aportaciones de Artigas (1999) en relación a los trastornos que pueden presentar los TEA en su lenguaje:

- *Agnosia auditiva-verbal*: las personas que padecen TEA pueden presentar dificultades para descodificar lo percibido por la vía auditiva. Cuando esto sucede, los niños no tienen interés por comunicarse.
- *Síndrome semántico-pragmático*: hace referencia al uso social o comunicativo del lenguaje. En personas con TEA, puede verse alterada la capacidad para comprender la mente de otras personas, los sentimientos o los afectos. Presentan, por lo tanto, dificultades en el turno de palabra, los inicios y cambios de conversación, el lenguaje figurado y las clarificaciones.
- *Síndrome fonológico-sintáctico*: se trata de un déficit expresivo (pobreza semántica, vocabulario reducido...).
- *Mutismo selectivo*: en ocasiones, los niños que padecen TEA no se sirven del lenguaje (por ejemplo, para hablar con desconocidos).
- *Síndrome léxico sintáctico*: dificultades para evocar la palabra adecuada.
- *Trastornos de la prosodia*: en referencia a la entonación, pausas, ritmo del lenguaje...

En cuanto a las personas con TEA de AF, se conocen diversos criterios diagnósticos en función del autor. Por un lado, en el año 1989 Gillberg & Gillberg hablaban de déficits en la interacción social, intereses restringidos y absorbentes, imposición de rutinas e intereses, problemas del habla y del lenguaje, dificultades en la comunicación no verbal y torpeza motora. Posteriormente, en el año 1996, A. Rivière añadía algunos criterios más a los anteriores, como la inflexibilidad mental y comportamental, la alteración de la expresión emocional y la capacidad normal de “inteligencia impersonal”.

Las personas que padecen TEA de AF tienen un aspecto e inteligencia normal, y, a veces superior a la media. Presentan algunas características recogidas por la Confederación de Asperger de España (2019), como las dificultades para la interacción social, especialmente con personas de su misma edad, alteraciones de los patrones de comunicación no-verbal, intereses restringidos, inflexibilidad cognitiva y comportamental, dificultades para la absorción de conceptos, coherencia central débil en beneficio del procesamiento de detalles, interpretación literal del lenguaje, dificultades en las funciones ejecutivas y de planificación, la interpretación de los sentimientos y emociones ajenos y propios..

Profundizando en el área del lenguaje, lo característico de este perfil de TEA, es que el lenguaje, a pesar de adquirirse tarde y de forma anómala, termina siendo correcto o, en ocasiones, tan correcto que se lleva a un extremo que lo hace disfuncional. El lenguaje se ve alterado en el aspecto pragmático, es decir, en la utilización contextual. Los aspectos

pragmáticos que se ven alterados en el TEA de AF son: el turno de palabra (no respeta la reciprocidad en el diálogo), los inicios de la conversación (el niño TEA de AF tiene dificultad en leer los signos no explícitos y por tanto tiende a cambiar de tema de forma anárquica), el lenguaje figurado (interpretación literal de metáforas, dobles sentidos... malinterpretando o perdiendo fragmentos importantes del dialogo) y las clarificaciones (cuando alguien está contando algo, debe estar constantemente pendiente de si su interlocutor entiende lo que se dice). La alteración prosódica puede acompañar a los trastornos pragmáticos.

Cabe destacar, por otro lado, que las personas con TEA de AF, pueden presentar algunas potencialidades o virtudes. La inteligencia del niño con TEA de AF es normal. En algunas ocasiones, estos niños pueden tener determinadas habilidades cognitivas excepcionalmente desarrolladas, pero lo más común es que posean un cociente intelectual (CI) total normal-medio o normal-bajo. Suelen tener un CI verbal superior al manipulativo, puesto que se admite que en el TEA de AF no existe trastorno del lenguaje clínicamente significativo. Además, el niño con TEA de AF puede ser un experto en un tópico determinado que motive su interés. Su cerebro puede almacenar una gran cantidad de datos relacionados con dinosaurios, geografía... Esta cualidad cognitiva tiene que ver con la rigidez mental o los intereses estereotipados.

c. Relación con otras patologías afines.

Existen patologías que presentan rasgos que pudieran confundirse con las manifestaciones de personas con TEA. Para poder identificar de forma correcta las necesidades de una persona con TEA y poder dar la respuesta específica que precisan a nivel general, y en el ámbito educativo en particular, resulta necesario considerar los puntos de discrepancia y similitud con situaciones problemáticas afines.

Según el DSM-V (2013) y los autores en la revista *Pediatría Integral* (Hervás, Maristany & Sánchez, 2012) encontramos algunos otros trastornos de los que cabe diferenciar el TEA en la Tabla 3.

Tabla 3: diferentes trastornos a diferenciar del TEA

<i>TRASTORNO</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
<i>TRASTORNO DE RETT</i>	Incluye alteraciones sociales entre 1 y 4 años de edad, que también se caracteriza por

	desaceleración del crecimiento de la cabeza, pérdida del movimiento de las manos y deficiente coordinación.
<i>ESQUIZOFRENIA</i>	En el TEA no se observan alucinaciones ni ideas delirantes, que son características definitorias de la esquizofrenia.
<i>MUTISMO SELECTIVO</i>	Se caracteriza por un desarrollo temprano normal y funcionamiento apropiado de la comunicación social en ciertos contextos “seguros” (p.ej., en el hogar, con los padres).
<i>TRASTORNO DEL LENGUAJE</i>	Se caracteriza por la ausencia de deterioro cualitativo de la interacción social, y no hay restricción del espectro de intereses y comportamientos.
<i>TRASTORNO DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL (PRAGMÁTICO)</i>	Se caracteriza por el deterioro de la comunicación social y las interacciones sociales sin los comportamientos o intereses repetitivos y restringidos característicos del trastorno del espectro autista.
<i>DISCAPACIDAD INTELECTUAL SIN ASOCIACIÓN CON TEA</i>	No existen los picos de habilidades cognitivas en las diferentes áreas visoespaciales (TEA) o en habilidades verbales (TEA de AF).
<i>TRASTORNO DEL LENGUAJE EXPRESIVO</i>	Existe una afectación del lenguaje expresivo, con poca complejidad gramatical y errores en la pronunciación para la edad evolutiva del niño. No están presentes las alteraciones del lenguaje TEA.
<i>ESQUIZOFRENIA DE COMIENZO PRECOZ</i>	El principal problema se plantea en los casos de TEA con alto funcionamiento, adolescentes que no han tenido un diagnóstico previo de TEA.
<i>TRASTORNO OBSESIVO COMPULSIVO (TOC)</i>	La principal dificultad se encuentra en diferenciar los rituales propios del TEA, basados en la necesidad que tienen los niños autistas de mantener fija la primera imagen que tienen de su entorno, o rutinas, no permitiendo el más mínimo cambio en los mismos, de los rituales propios del TOC, fundamentados en una base ansiosa.

Modificado de: APA (2013) y Hervás, Maristany & Sánchez (2012)

a. Epidemiología

En los últimos cuarenta años la prevalencia de TEA se ha incrementado significativamente, situándose en la actualidad en 1 caso por cada 100 nacimientos (APA, 2013; Martínez-Morga, Quesada, Bueno & Martínez, 2019), existiendo un predominio del sexo masculino sobre el femenino de 4 a 1 (4:1) (Autism-Europe aisbl, 2015).

Sin embargo, la *Organización Mundial de la Salud* (Organización Mundial de la Salud, 2018) indica que la prevalencia del autismo es de 1 por cada 160 niños.

En 2008, Belinchón et al., se recoge que, “según estimaciones epidemiológicas recientes, el Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento afectan al menos a 2,6 de cada 10.000 niños. En España, las estimaciones más conservadoras supondrían un total de al menos 4.000 menores de 30 años, si bien existen razones para suponer que, en su mayoría, estas personas no han sido correctamente diagnosticadas”.

d. Etiología

No existe todavía una causa como tal que justifique la aparición de esta patología, por lo que se debe seguir investigando. Son numerosas las teorías e hipótesis existentes en la actualidad que tratan de explicar el TEA, desde diversos ámbitos:

- *Hipótesis Biológicas*

En la actualidad, a *nivel estructural*, la incorporación de las técnicas de neuroimagen a la investigación del cerebro de personas con TEA ha permitido conocer que existen alteraciones en la corteza prefrontal, y en especial en su conexión con la amígdala cerebral y la corteza parietal y temporal. Además, se ha observado que las regiones que se ven disminuidas en el TEA son las implicadas en los circuitos de cognición social. (Proal, González, Blancas, Chalita & Castellanos, 2014; Martínez-Morga, Quesada, Bueno & Martínez, 2019)

A *nivel funcional* en numerosos estudios se puede observar que se hace referencia a una disfunción del sistema de neuronas en espejo, como justificación de la falta de procesos de identificación presentes en los sujetos autistas. Estos procesos son necesarios, entre otros aspectos, para el aprendizaje, así como para la adquisición del lenguaje, la expresión emocional y la capacidad empática (Cornelio-Nieto, 2009).

Es decir, que el autismo afecta a una gran variedad de estructuras nerviosas, desde la corteza cerebral al cerebelo y el tronco cerebral. Sin embargo, en un contexto más amplio del déficit del neurodesarrollo, un conjunto de síntomas de los TEA (deterioro de la comunicación, del lenguaje y la emoción, así como en la capacidad para comprender a los otros) parece coincidir con las funciones mediadas por el mecanismo de espejo. Una hipótesis es que este conjunto de déficits podría depender de un deterioro del mecanismo de espejo, y cada vez hay más pruebas para apoyar este punto de vista.

Otra teoría propuesta es la de una menor conectividad entre las regiones cerebrales encargadas de la comprensión y expresión del lenguaje. El *Instituto Valenciano de Neurología Pediátrica* (INVANEP), en el año 2012 recogía un resumen de una conferencia sobre *Autismo y Conectividad Neuronal*. En este resumen, reflejaba que gracias a las técnicas de neuroimagen y electroencefalografías, se ha demostrado que los patrones de conectividad cerebral están alterados en los TEA, destacando una subconectividad, dando como resultado un déficit en el procesamiento de la integración. (Palau, 2018)

Algunos estudios han relacionado el exceso de péptidos con el comportamiento aislado del TEA (Romero, 2009), mientras que, otros estudios hacen referencia al aumento de los niveles de serotonina en sangre como centro del autismo” (Aman, Arnold & Armstrong, 1999; Cook, 1990; Leckman & Lombroso, 1998; McDougle, Kresch & Posey, 2000; Strauss, Unis, Cowan, Dawson & Dager, 2002).

En cuanto a las *alteraciones genéticas*, son varios los genes que actúan de forma independiente como posible causa para dar lugar al TEA (Estecio, Fett, Varella, Fridman & Silva, 2002).

Por otro lado, el riesgo moderado de recurrencia en hermanos y la gran diferencia de concordancia entre gemelos homocigóticos sobre los dicigóticos, con una mayor concordancia en los primeros (Andrés, 2002; Cook, 1998), parecen indicar, siguiendo a Bolton et al. (1994), que el sujeto debe heredar más de un gen para expresar el fenotipo del autismo, apuntando que el número probable de genes sea entre dos y cuatro, aunque podrían llegar incluso a diez o más (Cook, 2001; Smalley, Arsanow & Spence, 1988; Smalley, 1991), con su modo complejo y variado de transmisión, mostrando, así, mismo, niveles de afectación y anomalías asociadas diversas (Konstantareas & Homatidis, 1999; Valente, 1997). Además, un meta análisis realizado en el año 2016 que incluía estudios realizados sobre gemelos y autismo, llegó a la conclusión de que el autismo se debe a causas genéticas, considerando que la concordancia

entre gemelos homocigóticos es del 45% frente al 16% en los gemelos dicigóticos. (Tick, Bolton, Happé, Rutter & Rijdsdijk ,2016)

Finalmente, puede hablarse de factores de riesgo biológico: es necesario destacar en este apartado los problemas asociados al embarazo y al parto, que pueden relacionarse con el TEA y diversas psicopatologías (Eaton, Mortensen, Thomsen & Fridenberg, 2001). Es preciso indicar que determinadas características maternas (como la edad, el peso, el consumo de tabaco y alcohol, la ingesta de medicamentos teratógenos durante el embarazo, etc.), así como ciertos problemas en el parto (infecciones virales: rubéola, citomegalovirus, herpes simplex; rotura prematura de membranas, parto distócico, etc.), pueden fácilmente asociarse con el TEA (Barón-Cohen & Bolton, 1994; Ghaziuddin, Al-Khoury & Ghaziuddin, 2002; Hessel et al., 2001; Nelson & Bauman, 2003; Patterson, 2002; Stein, Weizman, Ring & Barak, 2006; Wilkerson et al., 2002).

- *Hipótesis psicológicas*

Una de las teorías psicológicas que cuenta con más seguidores es la que sugiere un déficit en la *Teoría de la Mente* en personas con TEA. Ésta sugiere que las personas con TEA presentan un déficit en la capacidad para establecer meta representaciones, y por tanto tienen dificultades predecir los deseos, creencias y estados mentales de los otros, dando lugar a problemas sociales y de comunicación en la vida diaria. Según Courchesne, (1998), el déficit se debe a una disfunción biológica del SNC y a una organización cortical diferente.

Por otro lado, se habla también de la *Teoría del déficit de las funciones ejecutivas* (Fisher & Happé, 2005; Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991), por la que la causa del TEA se debe a alteraciones en la planificación, control de impulsos, inhibición de respuestas prepotentes pero irrelevantes, el mantenimiento del set, la búsqueda organizada y la flexibilidad del pensamiento y la acción (Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991).

a. Evaluación

Las primeras manifestaciones del TEA se dan en los tres primeros años de vida (no se relaciona como los demás, no tiene la misma intención comunicativa que el resto, no juega como ellos...), por tanto la identificación de esta patología debe iniciarse con la detección de señales de alarma tales como las citadas que provienen de la observación (Confederación Autismo España, s.f.)

En la evaluación del TEA deben emplearse diversos métodos de evaluación (observación directa del niño, entrevistas y pruebas), a utilizar con diferentes informadores (el niño, familiares y profesionales). Se realizará en torno a los 3 años de edad del bebé, aunque puede realizarse desde los 18 meses (Matson, Boisjoli, Hess & Wilkins, 2010; Rojahn et al., 2009), cuando se observen algunas señales de alerta como ausencia de balbuceo, ausencia de la conducta de señalar, ausencia de palabras sueltas

Para la evaluación clínica del TEA, se toman como referencia los criterios diagnósticos incluidos en el manual DSM-V (APA, 2013) y CIE-11 (OMS, 2018) citados anteriormente. De esta manera, serán los utilizados a nivel mundial, facilitando el diagnóstico en cualquier parte del mundo. Los especialistas suelen utilizar diversas herramientas para el diagnóstico. En la actualidad, la prueba que se ajusta a los criterios de diagnóstico de esta patología están publicados en la última versión del DSM (2013), es la *Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo (ADOS-2)* (Lord, et al., 2015). Se trata de una evaluación estandarizada y semiestructurada de la comunicación, la interacción social, el juego o el uso imaginativo de los materiales y las conductas restrictivas y repetitivas dirigida a niños, jóvenes y adultos de los que se sospecha que presentan un TEA.

Sin embargo, esta herramienta por sí sola no es suficiente, por lo que se complementa con otra prueba llamada *Autism Diagnostic Interview-Revised* o *ADI-R* (Rutter, Le Couteur & Lord, 2006). Esta es una entrevista clínica para el diagnóstico del TEA. El entrevistador explora el área de lenguaje y comunicación, las interacciones sociales recíprocas y conductas e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados. Son 93 preguntas que se le hacen al cuidador del niño.

En cuanto al diagnóstico del TEA con AF, destacan algunas pruebas de screening o cribado, que se usan para la detección y derivación a una valoración más profunda, como el *Cuestionario de Exploración del Espectro del autismo de alto funcionamiento (ASSQ)* de S. Ehlers, C. Gillberg y L. Wing, (1999). Presenta 27 ítems que se puntúan de 0 a 2, siendo la 0 normalidad, el 1 algún nivel de alteración y el 2 una alteración. La puntuación total va de 0 a 54 puntos. La

puntuación 19 dada por los maestros o la 22 por las familias indicaría la necesidad de realizar a esta persona evaluaciones más específicas. Puede aplicarse por cualquier profesional que conozca a la persona que va a ser testada, tanto desde el ámbito educativo como desde el ámbito médico. Está diseñado para personas de entre 7 y 16 años. (Asociación Asperger Andalucía, 2007).

Encontramos en este grupo también el Cuestionario M-CHAT-Revisado de Detección del Autismo en Niños pequeños con Entrevista de seguimiento (M-CHAT-R/F; Robins, Fein & Barton, 2009). Consiste en una herramienta de detección en dos etapas que responden los padres para evaluar el riesgo de trastorno del espectro autista (TEA).

Por otro lado, para la evaluación educativa del alumno, destaca la *Escala Autónoma para la detección del Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento*. Esta prueba recoge una serie de enunciados que puede presentar el niño testado. Cada enunciado debe ser evaluado mediante una escala de “nunca”, “algunas veces”, “frecuentemente”, “siempre”, “no observado”. Finalmente, debe corregirse. Esta prueba puede ser pasada por los padres o profesores habituales, no necesitan apoyos especializados. (Belinchón et al. 2008).

b. Tratamiento

Son numerosos los profesionales que hacen referencia a las intervenciones o tratamientos del TEA (y en concreto al TEA de AF). Todos coinciden en que el tratamiento puede abarcarse desde diferentes puntos de vista o enfoques: familiar, individual, farmacológico, programas educativos...

Por un lado, se puede hablar de un tratamiento médico, que no tiene otro fin sino el de suministrar fármacos a los afectados con el objetivo de mejorar su calidad de vida, y apaciguar alguno de sus síntomas. Por otro lado, se habla de un tratamiento psicoeducativo, que incluye la musicoterapia, la relajación o la interpretación, pero en especial, de los tratamientos de modificación de las conductas TEA, que se pueden agrupar en, por un lado, programas que buscan el desarrollo de competencias comunicativas, interactivas y cognitivas, y, por otro lado, los que persiguen la disminución de comportamientos que interfieren en su estabilidad emocional y autonomía.

Pero, sin duda alguna, el punto fuerte de la intervención o tratamiento del TEA es la educación. Para llevar a cabo una intervención en TEA, es necesario, según Isabel Comeche & Vallejo (Manual de Terapia de Conducta en la infancia, 2016)

1. Considerar la modalidad sensorial: se han de conocer sus preferencias sensoriales, cuáles no le gustan, si es hiper/hiposensible a algún estímulo, y evitarlos.
2. Evaluar los estilos de aprendizaje: memorístico, visual o auditivo, para ver cuál favorece más el ritmo de aprendizaje del alumno.
3. Dar sentido a la actividad: normalmente, el aula donde se encuentran sus compañeros puede resultar caótico e incómodo para el alumno. Se trata de crear un entorno adecuado, y una rutina en la cual se le vaya anticipando lo que va a ocurrir, apoyando las tareas con dibujos o pictogramas.
4. Adaptar el estilo de comunicación: en función de cómo sea la comunicación del alumno TEA, se darán las órdenes de manera más o menos específica, se ralentizará el ritmo del habla, se hablará menos...
5. Provocar interacción: finalmente, es importante que haya interacciones con el alumno. Se pueden facilitar aprovechando sus interacciones para conversar con él, incluyendo sus gustos, imitando sus acciones...

Por lo tanto, se trata de crear un programa que se ajuste a las cualidades personales del alumno, y que, desarrolle sus competencias comunicativas, interactivas y cognitivas, y disminuya los comportamientos que interfieren con la estabilidad emocional y reducen su autonomía.

Un programa conocido y utilizado en los colegios es el método *TEACCH* (*Tratamiento y Educación en Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación*) (Schopler & Mesibov, 1983). Su objetivo es el de mejorar la adaptación de cada individuo mediante la mejora de sus habilidades y la modificación y estructuración del entorno para adaptarse a los déficits autísticos. Junto a él, destacan también el conocido *ABA* (*Applied Behaviour Analysis*) creado por Lovaas en 1987, el *RDI* (*Relationship Development Intervention*), creado por Gutstein en el año 2009, el método *Denver*, desarrollado en el año 2000 por Sally Rogers y Geraldine Dawson y el método *SCERTS* (Prizant, Wetherby, Rubin & Laurent, 2007).

El que más se utiliza en las escuelas con el alumnado TEA y TEA de AF es el método *TEACCH*.

1. AUTORREGULACIÓN

a. Conceptualización y vinculación al TEA

La **autorregulación** se conoce, según Zimmerman & Moylan (2009) como la capacidad que tenemos para controlar nuestros pensamientos, emociones, motivaciones y acciones para alcanzar los objetivos que establecemos.

Zimmerman & Moylan (2009), coinciden con Casanova, Parra & Molina-Jordá (2016) en que la autorregulación es un proceso formado por tres fases, según los primeros autores, o estrategias, según el segundo grupo.

- La primera es la fase o estrategia de planificación, que comprende, por un lado, el análisis de la tarea y por otro las creencias auto-motivadoras, según Zimmerman & Moylan. Mientras que, el segundo grupo de autores, definía en 2016 la planificación como una estrategia de la autorregulación que supone el establecimiento de las propias metas y el diseño de un plan de acción, anticipando las posibles consecuencias.
- En segundo lugar, se encuentra la fase de ejecución, que engloba el autocontrol y la auto-observación, según los primeros autores en el año 2009, frente a lo que Casanova, Parra y Molina-Jordá conocen, en 2016 como la supervisión, supone el curso del propio pensamiento y la evaluación tanto del propio pensamiento como de los resultados.
- Finalmente, la tercera fase/estrategia, es la de auto-reflexión (Zimmerman & Moylan, 2009), donde se encuentran el auto-juicio y la auto-reacción, y a lo que Casanova y su equipo conocían como la estrategia de evaluación, que definían como la modificación de aquellos aspectos que se ven deficitarios en el proceso de aprendizaje en el año 2016.

Como es sabido, la autorregulación se encuentra dentro de las funciones ejecutivas (FE) (Craig et al. 2012), y ambas son disfuncionales en el caso de las personas con TEA. Los niños y niñas con autismo tienen mucha más dificultad que los niños y niñas con déficit intelectual para ejecutar tareas de regulación de la actividad. Por lo tanto, en los niños y niñas con TEA está más alterada la capacidad para ejecutar y regular la propia conducta.

La educación es el mejor procedimiento de intervención ante esta situación. Conviene pues, que se enfoquen las situaciones problemáticas que ocurren enseñando a la persona la secuencia de acciones necesaria para conseguir tener como resultado un comportamiento efectivo.

La conducta general se trabaja como eje central, dejando a un lado la conducta verbal; también afectada, y, debe enfocarse desde el rol de especialista de audición y lenguaje.

b. Metodologías educativas para trabajar la autorregulación

Como se ha mencionado anteriormente, Mesibov y Schopler (1983), desarrollaron una metodología conocida como *TEACCH (Tratamiento y Educación en Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación)*, que trabaja la autorregulación en las aulas. Como se ha recalcado antes, esta metodología se basa en una enseñanza estructurada (*¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer?*), y, a la hora de trabajar la autorregulación, lo lleva a cabo mediante la estructuración y definición del espacio, planteamiento de los objetivos y definición del procedimiento, esto es, anticipando la información al alumnado TEA.

Un ejemplo es el de realizar las actividades en el cuaderno (Figura 1). El entorno, sería el aula, el objetivo, realizar las actividades en la agenda, y, el procedimiento, consistiría en dividir la actividad en diversos pasos (mediante el uso de apoyos visuales).



Figura 1: Ejemplo de actividad para trabajar la autorregulación en TEA

En el año 1977, Meichenbaum proponía una serie de auto instrucciones para trabajar la mediación verbal que se recogen en la Figura 2:

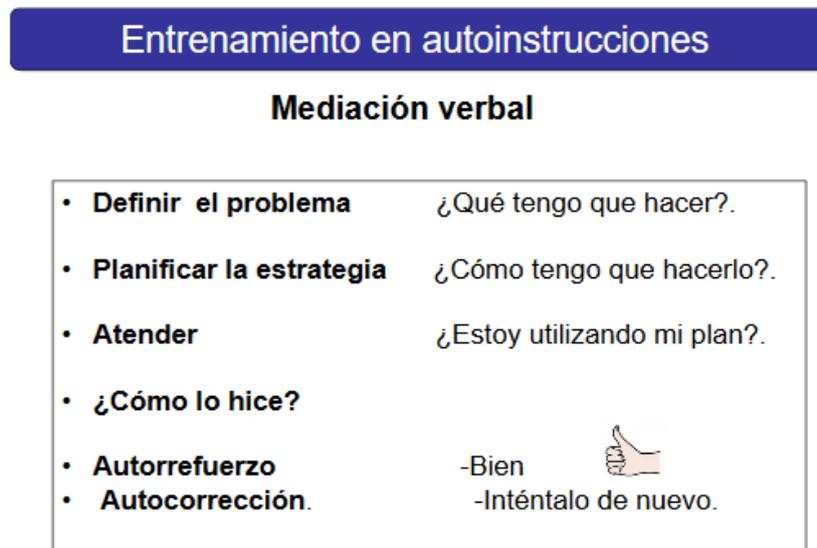


Figura 2: entrenamiento en auto instrucciones: mediación verbal (Meichenbaum, 1977)

Finalmente, Sabina Barrios Fernández (2016), recogía algunos consejos en uno de sus post acerca de cómo tratar la autorregulación TEA en el aula. Tomando como base la metodología TEACCH, añade la importancia de realizar diversos descansos para recuperar la atención del alumno y proporcionarle una relajación adecuada, promueve el uso de asientos con forma de U o asientos con soportes, incluso una pelota desinflada, en función de los perfiles sensoriales del alumno, para que le faciliten mayor libertad, y le atraigan a mantenerse sentado.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA AUTORREGULACIÓN EN LA EXPRESIÓN ORAL DEL ALUMNADO CON CON TEA DE AF

1. INTRODUCCIÓN

Como hemos detallado anteriormente, las personas que padecen TEA, y, más concretamente, TEA de AF, presentan algunas dificultades en el área del lenguaje (en el componente pragmático), así como en la comunicación, pues les cuesta entablar relaciones sociales, comenzar conversaciones o adaptarse al discurso en función del contexto o las normas sociales, entre otros. Es también conocido otro rasgo característico de este colectivo, los intereses restringidos. Normalmente, una persona con TEA de AF tiende a asimilar grandes cantidades de información acerca de sus temas de interés, y puede incluso llegar a obsesionarse. Es por ello, que este programa pretende ayudar a esos alumnos a regular sus impulsos comunicativos sobre los temas que tanto les interesan y que, en determinadas ocasiones, pueden aburrir, molestar o incomodar al resto de participantes de una conversación.

La estructura de la propuesta se centrará en el establecimiento de rutinas diarias, partiendo de una intervención que tendrá como base los intereses de los alumnos a los que se dirige, con motivo de una mayor motivación y participación de los implicados. Además, el programa cuenta con una serie de refuerzos al final de las sesiones, de tal manera que también se hará hincapié en la conducta.

Durante el desarrollo y puesta en práctica de la propuesta, es clave el uso de explicaciones claras y un lenguaje que se adapte al alumnado, fomentando el desarrollo de la comunicación del alumno, primeramente, en situaciones preparadas, utilizando diversas fórmulas lingüísticas, y, finalmente, llegando a la generalización en todas las situaciones de su vida cotidiana, mediante el desarrollo de diversas actividades a lo largo de las sesiones del programa. El programa estará dividido en 8 sesiones diferentes, cada una de media hora, siendo la primera una pequeña introducción al programa, mientras que, el resto de sesiones seguirán la misma estructura.

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal de este programa es potenciar, en el alumnado de educación primaria con TEA, la autorregulación en su expresión oral en general y de sus focos de interés en particular, para lograr una mejor adaptación de los mismos a la situación comunicativa.
- Además, el programa se propone favorecer el desarrollo de las habilidades sociales de estos alumnos, incrementando así la comodidad, seguridad y autoestima de los mismos sea cual sea el contexto o situación comunicativa.
- Para poder alcanzar los objetivos principales del programa, se marcan unos **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**, entre los que destacan:
 - Incrementar la intención comunicativa de los alumnos con TEA de AF en cualquier situación comunicativa que puedan encontrarse.
 - Otorgar al niño/alumno que padece TEA de AF diferentes fórmulas lingüísticas para favorecer su comunicación verbal en cualquier situación y con todo tipo de participantes.
 - Concienciar al alumno de la importancia de adoptar un papel de receptor activo en una conversación, así como de respeto de los turnos de habla.
 - Favorecer el aprendizaje mediante el juego.
 - Promover el desarrollo de diferentes habilidades sociales básicas en el alumno.
 - Concienciar al alumno de la importancia de gestos sociales sencillos como el saludo o la despedida en cualquier situación comunicativa.

3. DESTINATARIOS

Este programa está dirigido a aquellos niños que están cursando el tercer ciclo de educación primaria con TEA de AF; más concretamente, el síndrome de Asperger. Deben estar identificadas y valoradas psicopedagógicamente sus dificultades en el área pragmática del lenguaje, entre otras necesidades.

Las actividades que se incluyen en la propuesta de intervención no están diseñadas para adaptarse al alumnado con necesidades comórbidas, tales como ceguera, sordera, discapacidad intelectual, discapacidad motora o cualquier discapacidad que les impida mantener la atención

constante, manipular materiales o expresarse verbalmente de manera autónoma. Dicha adaptación será un tema considerar en el futuro de esta línea de trabajo.

También, ha de tenerse en cuenta la asistencia al centro y a las sesiones de audición y lenguaje del alumno , pues debe ser continua para poder llevar a cabo la intervención con éxito ; peligrando la eficiencia del mismo si el alumno se abstiene de acudir a gran número de sesiones.

4. TEMPORALIZACIÓN

Este programa consta de ocho sesiones diferentes con una duración de 30 minutos cada una de ellas.

Como todas las sesiones seguirán un mismo modelo o estructura, cada parte se estima que durará un intervalo temporal similar en cada sesión (los tiempos son orientativos). Se trata de una estimación temporal con fines asociados al diseño de un proyecto, pues la situación real contempla que una persona con TEA, y más concretamente un niño, puede acarrear imprevistos. La estructura será la siguiente:

- Saludo y pequeña conversación: 3 minutos aprox.
- Repaso de normas: 2 minutos aprox.
- Presentación de la actividad: 5 minutos. aprox.
- Realización de la actividad o actividades: 10 minutos/actividad aprox.
- Refuerzos y reflexión: 5 minutos aprox.

Se recomienda la aplicación de este programa de manera continua, es decir, una vez comenzado, llevar a cabo las sesiones una detrás de otra, de forma ininterrumpida favoreciendo así la observación de logros o avances en los alumnos.

Sabemos que este colectivo de alumnos suelen ser rígidos con sus rutinas y horarios. Por ello, sería conveniente introducirlos de lleno en el desarrollo del programa, desde su presentación hasta el cierre, favoreciendo su comodidad y anticipándoles desde un principio su participación durante las ocho sesiones en el programa. La anticipación se llevará a cabo, primeramente, a nivel general en la primera sesión, centrándoles en el desarrollo del programa, adelantando su estructura y explicando en profundidad el tema de los refuerzos. Por otro lado, a nivel de sesión, al inicio de cada una de estas se explicará lo que se hará durante los treinta minutos siguientes para situar al alumno.

5. METODOLOGÍA

Siguiendo a Mesibov & Schopler (1983) y su guía de orientación para la inclusión de alumnos con TEA, se debe adoptar una metodología fundamentalmente activa, experimental y lúdica promoviendo de este modo aprendizajes significativos.

Esta metodología, recibe el nombre de TEACCH (*Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children*), y propone una presentación visual de la información al alumno TEA, pues necesita de apoyos visuales, y normalmente suelen colocarse diversos pictogramas por el aula; una organización del espacio adecuada, evitando que, ante la presentación de muchos materiales, se produzca una incomprensión de la tarea; un concepto de “terminado”, marcando el inicio y el fin de la actividad o tarea, pues muchos alumnos TEA presentan dificultades para saber cuándo han terminado su trabajo; rutinas con flexibilidad, es decir, se establecen rutinas de trabajo pero flexibles (con variación de materiales, de caminos para seguir...); y por último, propone una individualización del método, pues cada alumno es diferente del resto.

Cabe destacar la estructura de este método de enseñanza, basado en una enseñanza estructurada (estructura física del entorno mediante rincones, adaptación de materiales, estructura de la información visual...).

- Son alumnos que necesitan que se les anticipe lo que va a llevarse a cabo en la sesión. Es por ello que será necesario anticipar al alumno qué se hará a lo largo de la sesión cada día.
- Es importante dirigirse al alumno utilizando un tono de voz adecuado, así como conceptos claros y adecuados al nivel lingüístico del alumno, de tal manera que entienda lo que se le quiere transmitir. Las diversas órdenes/pautas deberán no darse de forma conjunta, sino de una en una.
- Los alumnos con TEA de AF necesitan de apoyos visuales en el aula; facilita su estancia en el aula y su desarrollo durante las sesiones. Así como un espacio estructurado y organizado.
- Es muy importante el Paradigma del aprendizaje sin error, es decir, dada su gran memoria mecánica, se debe procurar que los aprendizajes realizados sean correctos desde un inicio, evitando cualquier posible error. (Asociación Autismo Córdoba, s.f.)
 - La empatía juega un gran papel en la relación especialista-alumno. Es fundamental ponerse en el lugar del alumno durante las sesiones; cuando se

frustre, agobie o bloquee, es importante dejarle un pequeño tiempo para relajarse, ser optimistas, apoyarle, animarle y ayudarlo a seguir con las tareas.

- Finalmente, las actividades estarán basadas mayormente en una metodología activa, participativa, motivadora y reflexiva, donde el alumno sea el protagonista de la misma, aprenda a auto conocerse, y sea consciente de su propio trabajo, sus logros, sus límites, sus fallos... Por ello, se trata de un aprendizaje centrado en la persona, en el alumno, ya que se tiene en cuenta al niño para elaborar las diversas normas y objetivos a cumplir.

- Además, el programa está basado en técnicas de modificación de conducta. En el año 2008, la revista *Autismo Diario* publicaba un artículo acerca de la modificación de conductas en niños con TEA, y dejaba claro que “los niños con TEA no aprenden natural y espontáneamente en ambientes típicos como lo hacen los demás niños. Entonces, se intenta construirles comportamientos socialmente útiles, trabajando también para reducir los problemáticos”. Después, mencionaba que “los expertos en modificación de conductas sostienen que existe siempre una consecuencia (REFUERZO o castigo) que hace que determinados comportamientos problemáticos se repitan con mayor frecuencia y persistan”. Por tanto, sabiendo de la efectividad de las técnicas de modificación de conducta en TEA, en esta propuesta se utilizarán:
 - REFUERZOS: los refuerzos positivos al final de cada sesión. Teniendo en cuenta las normas a cumplir a lo largo de las sesiones, si se cumplen con éxito, esto llevará a un refuerzo positivo, premio o recompensa al finalizar la sesión. Es importante recordar al inicio de cada sesión la existencia de las normas y del refuerzo positivo si estas son cumplidas.

 - CATALIZADOR EDUCATIVO: se trata de una estrategia para prevenir la probabilidad de que ocurran conductas inadecuadas, favoreciendo la realización de buenas conductas incompatibles con las previstas. Este catalizador educativo va a llevarse a cabo a través de la estrategia del semáforo, que se aplicará en la actividad ¡CONÓCEME! de la segunda sesión. esta técnica es utilizada en alguna de las actividades. ...

6 MODELO DE SESIÓN

Teniendo en cuenta la importancia la enseñanza estructurada para este tipo de alumnado, el programa utilizará un modelo de sesión con una estructura idéntica para todas las sesiones, de tal manera que el alumno sepa que siempre seguirá una misma rutina:

1. Saludo y conversación inicial: una vez da comienzo la sesión, para crear un adecuado clima de trabajo y un primer contacto con el alumnado, se llevará a cabo una pequeña conversación con el fin de proporcionar comodidad al alumno e ir captando su atención.
2. Normas: a continuación, se procederá a repasar las normas establecidas al inicio del programa, de tal manera que el alumno sea capaz de dedicar unos minutos a recordarlas al comienzo de cada sesión, mediante una lectura individual y en silencio de las mismas.
3. Presentación de la actividad: este paso consiste en explicar al alumno la actividad que vamos a llevar a cabo durante la sesión. Si fuese más de una actividad, primero se explicaría una, y tras realizarla, se pasaría a explicar la siguiente y realización.
4. Realización de la actividad: será en este cuarto paso donde el alumno realice las distintas actividades. El especialista se encargará de recoger anotaciones acerca de su comportamiento, si menciona otros temas que no tienen que ver con la actividad, si está interesado en la actividad o si está distraído...
5. Refuerzos y reflexión: tras la realización de las actividades, se dedicarán los últimos minutos de la sesión para realizar la entrega de fichas (buenas o malas) en función de los comportamientos del alumno. Se reflexionará acerca de su comportamiento durante la sesión para concienciarle de cómo debería hacerlo, preguntarle si está cómodo, si desea cambiar algo... Si el alumno consigue menos de tres villanos, se le otorgará un pequeño premio. Si no, no se le dará nada.
6. Despedida: se realizará cuando el alumno vaya a abandonar el aula, con unas pequeñas palabras de felicitación si la sesión ha resultado un éxito, o pequeñas palabras motivadoras para la siguiente sesión si ha resultado algo menos exitoso.

El único aspecto que puede variar es si la sesión se desarrollará de manera individual (alumno y especialista), o conjunta (dos alumnos y un especialista).

7. RECURSOS

En la presente propuesta de intervención, distinguimos entre recursos materiales y recursos personales:

- En cuanto a los recursos materiales, disponemos de:
 - Material escolar y de aula: mesa, sillas, lápices, bolígrafos, folios, gomas de borrar, tijeras, pegamento.
 - Materiales didácticos adaptados al TEA y creados para realizar las sesiones específicas:
 - Tablero de normas.
 - Tablero y fichas para los refuerzos.
 - Ficha de evaluación inicial y cuestionario.
 - Tarjetas con tópicos, fórmulas lingüísticas y distintas situaciones.
 - Semáforo.
 - Globos.
 - Tablero y ruleta del juego “Twister”
 - Ficha con la tabla de fortalezas y debilidades.
 - Ficha con la estructura de la conversación y ejemplos.
 - Distintas tarjetas de hablantes, situaciones, lugares...
 - Tablero, dados y fichas de parchís.
 - Distintos tipos de tarjetas.
 - Ruleta, tarjetas con refranes y frases hechas.
 - Distintas tarjetas.
 - Cómic con viñetas incompletas.
 - Y, en cuanto a los recursos personales:
 - Maestro especialista de audición y lenguaje.

8. SESIONES Y ACTIVIDADES

A continuación, se muestran todas de las actividades integradas en el programa estructuradas por sesiones.

1ª Sesión

- La primera sesión se llevará a cabo en formato individual con cada uno de los participantes del programa.
- El siguiente paso, será el de la creación del tablero de normas (ver anexo 1). Cabe destacar la importancia de este paso. El tablero de normas estará presente en todas las sesiones. Es uno de los instrumentos centrales del programa ya que busca facilitar condiciones favorecedoras del aprendizaje y potenciar el uso positivo de aspectos pragmáticas del lenguaje. El tablero será creado de forma conjunta entre el alumno y el especialista. De esta manera, el alumno podrá sugerir distintas normas que sean más cómodas, cercanas y fáciles de llevar a cabo, aunque será el especialista el que guíe realmente esta propuesta, el que decida qué normas deben estar incluidas en ese tablero. Es importante que esas normas estén redactadas de manera clara y precisa, con conceptos que el alumno comprenda sin dificultad en todos los aspectos, órdenes sencillas (si las hubiese) y que sean de corta extensión, es decir, deben operativizarse. Además, las normas estarán acompañadas de diversos pictogramas, pues, facilitarán la lectura y comprensión al alumnado TEA, ya que necesitan de apoyos visuales.
- Una vez creado el tablero de normas, se explicarán los refuerzos (ver anexo 2). Esto es, si las normas del tablero son cumplidas en la sesión, el alumno será reforzado positivamente. Se colocará una pegatina, pictograma, pin... (ver anexo 3) positivo junto a cada norma de la tabla que haya cumplido, para reflejar materialmente el refuerzo al alumno (por ejemplo, puede ser una ficha de algún personaje que le guste al alumno). Si por el contrario alguna de las normas se ha incumplido, se puede colocar una ficha al lado de la norma, pero, en este caso, puede ser una ficha que tenga un papel cruel, como, por ejemplo, un villano. Esto, no debe interpretarse como castigo, simplemente es un aspecto que califica la norma como NO cumplida. Todas las normas cumplidas a lo largo de una sesión darán lugar a la obtención de un premio. Si alguna no se cumple, el alumno no obtendrá premio, pero tampoco castigo. Es con esta técnica con la que se pretende incrementar la motivación del alumnado, e ir modificando las conductas.

- Finalmente, se llevará a cabo la evaluación inicial del alumno. El alumno rellenará una pequeña ficha con diversas cuestiones, para “autoevaluarse”, y, por otro lado, el especialista recogerá información cualitativa del alumno a modo de evaluación inicial a lo largo de la primera sesión.

Los objetivos y los materiales necesarios en esta sesión pueden verse en la tabla 4

Tabla 4: Objetivos y materiales necesarios para la sesión 1.

<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p>	<p><u>GENERAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Captar la atención del alumno, motivarle a mostrarse participativo y activo durante las sesiones. <p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la capacidad de compromiso por parte del alumno, mediante la creación cooperativa del tablero de normas. • Aumentar la motivación del alumno mediante la recompensa o castigo. • Disminuir la pérdida de atención del alumno gracias a los apoyos visuales como el tablero de normas. • Favorecer la comodidad durante las sesiones mediante la rutina de sesiones. • Incrementar el interés del alumno por el programa, utilizando como medio para ello los temas o tópicos que más le llaman la atención. • Conocer los intereses del alumno, así como las cosas o situaciones que le disgustan mediante el pequeño cuestionario y la evaluación inicial.
<p>MATERIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tablero de normas ▪ Fichas para los refuerzos ▪ Tablero de refuerzos ▪ Evaluación inicial ▪ Cuestionario

...

2ª Sesión

1ª Actividad ¡CONÓCEME! (Tabla 5)

Para conocer una descripción detallada de la actividad ¡CONÓCEME! ver Anexo 4.

Tabla 5: Detalles de la Actividad ¡CONÓCEME!

DESCRIPCIÓN	<p>La actividad consiste en el levantamiento de las diferentes tarjetas que se han colocado previamente boca abajo sobre la mesa de trabajo. Se irán levantando de manera aleatoria entre el especialista y el alumno. Cada uno debe verbalizar todo lo que sea posible acerca del tópico de la tarjeta que levante. Una vez verbalizadas todas las tarjetas, se trata de, por turnos, ser capaz de verbalizar lo que ha ido diciendo la otra persona en cada tarjeta, comprobando así la cantidad de información que el alumno es capaz de retener de cada tópico.</p> <p>Cabe destacar el uso del catalizador educativo del semáforo, pues el oyente será el que lo maneje en función de si es capaz de seguir escuchando con tranquilidad (verde), comienza a saturarse (amarillo) o está saturado (rojo).</p>
OBJETIVOS	<p><u>GENERAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar y analizar la capacidad del alumno para asimilar y retener información. <p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad memorística. • Trabajar la expresión verbal. • Fomentar la escucha atenta por parte del alumno. • Mejorar algunas habilidades sociales como ceder el turno de palabra o esperar el turno propio.
CONTENIDOS	<p><u>CONCEPTUALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La familia. • Los amigos. • Los gustos y aficiones. • Las vacaciones. <p><u>PROCEDIMENTALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión verbal a nivel personal de los distintos temas en cuestión. <p><u>ACTITUDINALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto de los turnos de habla. • Adopción de una postura atenta tanto de emisor como de receptor del discurso.
TEMPORALIZACIÓN	Duración estimada: 10 minutos.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarjetas con tópicos ▪ Semáforo ▪ Tarjeta con fórmulas lingüísticas

3º Sesión

1º Actividad *ROLE PLAYING* (Tabla 6)

Para conocer los detalles de la actividad Role Playing ver anexo 5.

Tabla 6: Detalle de la Actividad Role playing

DESCRIPCION	La actividad consiste en la interpretación comunicativa de las distintas situaciones reflejadas en las tarjetas que se colocan previamente sobre la mesa de trabajo y boca abajo. Esta actividad está diseñada para llevar a cabo entre el alumno y otro compañero, siendo el especialista el guía supervisor de la actividad.
OBJETIVOS	<p>GENERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disminuir las acciones comunicativas "bruscas" y menos aceptadas socialmente típicas de los Asperger y fomentar las distintas fórmulas lingüísticas en función del contexto, hablantes... <p>ESPECIFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad comunicativa. • Trabajar la expresión verbal. • Favorecer una mejor participación social a los alumnos Asperger en su vida diaria. • Disminuir las dificultades sociales de estos alumnos. • Concienciar a los alumnos de la existencia de unas normas sociales, y de la importancia de llevarlas a cabo. • Controlar los impulsos comunicativos, mediante la espera de turno de habla.
CONTENIDOS	<p>CONCEPTUALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las normas sociales. • Las fórmulas lingüísticas. <p>PROCEDIMENTALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de conversaciones bidireccionales. • Puesta en práctica de las distintas normas sociales: respetar turno de palabra, no ofender a los demás, control de impulsos comunicativos, control de la extrema sinceridad... <p>ACTITUDINALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto de los turnos de habla. • Adopción de una postura atenta tanto de emisor como de receptor del discurso, para poder seguir la conversación. • Control de los impulsos comunicativos en situaciones frustrantes. • Selección de las distintas fórmulas lingüísticas, basándose en su propio criterio para seguir la conversación.
TEMPORALIZACION	Duración estimada: 10 minutos
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con fórmulas lingüísticas. • Tarjetas con las distintas situaciones y personajes.

2ª Actividad LA PATATA CALIENTE (Tabla 7)

Para conocer los detalles de la actividad La patata caliente ver anexo 6.

Tabla 7: Detalles de la actividad LA PATATA CALIENTE.

<p><i>DESCRIPCIÓN</i></p>	<p>Esta actividad consiste en ir llenando diversos globos con aire, y, soltando el aire de los globos, según la situación. Es decir, se irán nombrando diversas situaciones, por un lado, que puedan agradar, alegrar o satisfacer al alumno (y el soltará aire del globo) y, por otro lado, se nombrarán algunas situaciones que puedan, incomodar, causar agobio, enfadar.... Al alumno (y él soltará aire dentro del globo).Esta actividad está diseñada para desarrollarla de manera conjunta con el alumno en cuestión y otro compañero.</p>
<p><i>OBJETIVOS</i></p>	<p><u>GENERAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocer las distintas situaciones en las que el alumno no es capaz de controlarse, se siente frustrado, agobiado o molesto, y aquellas en las que se siente más cómodo, y favorecer algunas soluciones verbales a las más difíciles para él.</i> <p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollar la capacidad comunicativa.</i> • <i>Trabajar la expresión verbal.</i> • <i>Favorecer una mejor participación social a los alumnos Asperger en su vida diaria.</i> • <i>Disminuir las dificultades sociales de estos alumnos.</i> • <i>Fomentar diversas fórmulas lingüísticas o “pequeñas vías de escape” para el alumno, como el control respiratorio.</i> • <i>Concienciar al alumno de la existencia de diversas situaciones sociales en las que, cuando se encuentre frustrado, debe aprender a relajarse.</i> • <i>Concienciar al alumno de la importancia de una escucha activa.</i>
<p><i>CONTENIDOS</i></p>	<p><u>CONCEPTUALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Las normas sociales.</i> • <i>Las fórmulas lingüísticas.</i> • <i>Fórmulas de autorregulación verbal.</i> <p><u>PROCEDIMENTALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Realización de conversaciones bidireccionales.</i> • <i>Autocontrol a la hora de hablar acerca de situaciones desagradables.</i> <p><u>ACTITUDINALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Respeto de los turnos de habla.</i> • <i>Adopción de una postura atenta tanto de emisor como de receptor del discurso, para poder seguir la conversación.</i> • <i>Control de los impulsos comunicativos en situaciones frustrantes.</i> • <i>Selección de las distintas situaciones tanto relajantes como agobiantes, según su propio criterio.</i> • <i>Adopción de una actitud crítica para distinguir entre situaciones favorables a su persona de las que no lo son.</i>
<p><i>TEMPORALIZACIÓN</i></p>	<p>Duración estimada: 8 minutos</p>
<p><i>MATERIALES</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Globos</i>

4ª Sesión

1ª Actividad ¡JUGUEMOS UN TWISTER! (Tabla 7)

Para conocer una descripción detallada de la actividad ¡JUGUEMOS UN TWISTER! Ver anexo 7.

Tabla 7: detalles de la actividad ¡JUGUEMOS UN TWISTER!

DESCRIPCIÓN	<p>Esta actividad se divide en dos partes. Primeramente, se jugará al conocido juego del Twister, pero de manera adaptada; cada color tendrá un significado y, cada vez que un alumno pose alguna parte de su cuerpo sobre ese color, deberá realizar la acción indicada en el mismo.</p> <p>Posteriormente, se realizarán una tabla de fortalezas y debilidades, en base a lo trabajado en la primera parte de la actividad.</p> <p>Esta actividad está diseñada para realizarse de manera conjunta, entre el alumno en cuestión y un compañero.</p>
OBJETIVOS	<p><u>GENERAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fomentar el autoconocimiento del alumno, mediante la expresión verbal en voz alta de algunas de sus debilidades y fortalezas, gustos y miedos.</i> • <i>Ayudar al alumno a conocerse, y, partiendo de esa base, hacerle consciente de algunos de sus puntos fuertes que desconoce, aumentando su autoestima.</i> <p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollar la capacidad comunicativa.</i> • <i>Trabajar la expresión verbal.</i> • <i>Incrementar la autoestima del alumno.</i> • <i>Concienciar al alumno de algunas de sus debilidades lingüísticas, como, por ejemplo, sus intereses comunicativos (rígidos, restringidos, repetitivos), de forma muy sutil</i>
CONTENIDOS	<p><u>CONCEPTUALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Autoestima. <p><u>PROCEDIMENTALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de una lista de fortalezas y debilidades. • Elección de sus distintas fortalezas y debilidades. <p><u>ACTITUDINALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de las capacidades de uno mismo, así como de los puntos más débiles.
TEMPORALIZACIÓN	Duración estimada: 10 minutos.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tablero del juego “Twister”</i> • <i>Ruleta del juego “Twister”</i> • <i>Ficha con la tabla de fortalezas y debilidades</i>

5ª Sesión

En esta sesión, trabajaremos algunas habilidades sociales que pueden favorecer la comunicación en el alumno Asperger. Es importante tener en cuenta que este tipo de niños suele tener dificultades a la hora de participar en una conversación, puesto que no sabe respetar los turnos de habla, no conoce bien los momentos en los que debe terminar una conversación o suele tener problemas para comprender chistes, frases hechas o estructuras con doble sentido. Por ello, es algo que puede favorecer el posterior trabajo en cuanto a la autorregulación comunicativa de sus intereses.

El objetivo de esta sesión será concienciar al alumno de que toda conversación tiene una estructura, y que es importante tener en cuenta que todas las personas la conocen y favorece la comunicación el seguirla y respetarla.

1ª Actividad CONVERSAMOS (Tabla 8)

Para conocer la descripción detallada de la actividad *CONVERSAMOS* ver anexo 8.

Tabla 8: detalles de la actividad CONVERSAMOS

<i>DESCRIPCIÓN</i>	La primera parte de la actividad está destinada al conocimiento de las partes de una conversación. A continuación, se procederá a la creación de diversas conversaciones imaginarias, mediante el uso de algunas tarjetas al azar.
<i>OBJETIVOS</i>	<p><u>GENERAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concienciar al alumno de la existencia de una estructura conversacional, incluyendo el conocimiento de las distintas habilidades sociales necesarias para una comunicación fluida y exitosa en función del contexto y los distintos participantes.</i> <p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollar la capacidad comunicativa.</i> • <i>Trabajar la expresión verbal.</i> • <i>Incrementar la autoestima del alumno a la hora de mantener una conversación.</i> • <i>Fomentar la iniciativa comunicativa del alumno.</i> • <i>Establecer una pequeña rutina mental para favorecer la intervención del alumno en conversaciones en su día a día.</i> • <i>Disminuir las posibles inseguridades que pueda presentar el alumno para mantener una conversación, aportándole seguridad y haciéndole consciente de la validez que tiene conocer cómo empezar una conversación o charla, mantener los turnos de habla o saber cuándo dejar de hablar.</i> • <i>Seleccionar el tono adecuado en función del contexto de la conversación.</i> • <i>Reforzar la prosodia.</i>
<i>CONTENIDOS</i>	<p><u>CONCEPTUALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Habilidades sociales.</i> • <i>Saludos y despedidas.</i> • <i>Turnos de habla.</i> • <i>Emisor, receptor y hablante.</i> • <i>Conversación.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prosodia.</i> <p>PROCEDIMENTALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Creación de distintas conversaciones.</i> • <i>Enlace de las distintas partes de una conversación.</i> • <i>Práctica de saludos y despedidas.</i> • <i>Ajuste de la prosodia en función del contexto.</i> • <i>Comprensión de los distintos conceptos.</i> <p>ACTITUDINALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Toma de conciencia de la importancia de la estructura comunicativa.</i> • <i>Adopción de una actitud positiva hacia la comunicación.</i> • <i>Cuidado y respeto de la expresión verbal.</i>
<i>TEMPORALIZACIÓN</i>	Duración estimada: 10/12 minutos.
<i>MATERIALES</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha con la estructura de la conversación y ejemplos. Distintas tarjetas de hablantes, situaciones, lugares...

6ª Sesión

En esta sesión, y siguiendo el hilo de la anterior, trabajaremos las inferencias pragmáticas durante la primera parte de la sesión. En la segunda parte de la sesión, trabajaremos algunos dichos populares y refranes conocidos.

1ª Actividad ;MARCANDO LA (IN)DI(FERENCIA)! (Tabla 9)

Para conocer una descripción detallada de la actividad ;MARCANDO LA (IN)DI(FERENCIA)! ver anexo 9.

Tabla 9: Detalles de la actividad ¡MARCANDO LA (IN)DI(FERENCIA)!

DESCRIPCIÓN	<p>La actividad consiste en jugar al tradicional juego del parchís, pero con algunas adaptaciones. Las casillas del tablero contienen puntos de colores, y, cada punto, supone levantar una de las tarjetas de cada montón que se encuentra sobre la mesa de trabajo. Dependiendo del montón, las tarjetas indican la realización de una u otra acción.</p> <p>Esta actividad está diseñada para ser desarrollada con el alumno y un compañero, siendo el especialista un guía y supervisor de la misma.</p>
OBJETIVOS	<p>GENERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar las inferencias pragmáticas de una manera lúdica, potenciando así la capacidad del alumno de poder adelantarse (mentalmente) en el discurso, reflexionar acerca de qué va a pasar en una situación... <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad comunicativa. • Trabajar la expresión verbal. • Favorecer una mejor participación social a los alumnos Asperger en su vida diaria. • Disminuir las dificultades sociales de estos alumnos. • Incrementar el conocimiento social del alumno sobre las frases con doble sentido. • Aumentar la capacidad de organización del discurso del alumno. • Fomentar la iniciativa para elaborar diversas preguntas. • Potenciar la autoestima del alumno.
CONTENIDOS	<p>CONCEPTUALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases con doble sentido. • Inferencias pragmáticas. • Adivinanzas. <p>PROCEDIMENTALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de distintas cuestiones. • Análisis de las distintas frases hechas o con doble sentido. • Deducción del final de las historias incompletas. • Explicación de las distintas frases hechas o con doble sentido. <p>ACTITUDINALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopción de una conciencia de jugador en el juego, respetando los turnos de juego. • Comprensión de las distintas frases hechas, así como conceptos o dobles sentidos que puede encontrarse en su vida cotidiana. • Auto reflexión de los nuevos conceptos e integración de los mismos en su vocabulario.
TEMPORALIZACIÓN	<p>Duración estimada: 10 minutos.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Tablero de parchís. • Fichas de parchís. • Dados. • Distintos tipos de tarjetas.

2ª Actividad ¡HOY ME SIENTO REFRANERO! (Tabla 10)

Tabla 10: Detalles de la actividad ¡HOY ME SIENTO REFRANERO!

DESCRIPCION	<p>Esta actividad consiste en, mediante el uso de una ruleta giratoria, que contiene pegados diversos refranes y frases hechas, girar la ruleta y sobre el papel en el que se pare, tratar de explicar la frase hecha o refrán en cuestión. Si el alumno no fuese capaz de hacerlo, se realizaría entonces una explicación detallada del mismo.</p> <p>Esta actividad está diseñada para llevarla a cabo de manera conjunta con el alumno en cuestión y un compañero, siendo el especialista un guía y supervisor de la misma.</p>
OBJETIVOS	<p><u>GENERALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Incrementar el conocimiento del alumno respecto de los dichos populares y refranes con el fin de proporcionar al alumno temas de interés sobre los que aprender y que son conocidos por todo el mundo.</i> • <i>Fomentar el aprendizaje de los dichos populares y refranes, así como de sus significados, para facilitar la comprensión de las distintas conversaciones de la vida diaria del alumno.</i> <p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollar la capacidad comunicativa.</i> • <i>Trabajar la expresión verbal.</i> • <i>Favorecer una mejor participación social a los alumnos Asperger en su vida diaria.</i> • <i>Disminuir las dificultades sociales de estos alumnos.</i> • <i>Incrementar el conocimiento social del alumno sobre los dichos populares y los refranes.</i> • <i>Potenciar la autoestima del alumno.</i> • <i>Mejorar el desarrollo comunicativo del alumno en las conversaciones de su vida diaria.</i> • <i>Concienciar al alumno de la importancia de conocer el significado de estos dichos y refranes.</i>
CONTENIDOS	<p><u>CONCEPTUALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Refranes y dichos populares</i> <p><u>PROCEDIMENTALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Análisis de los distintos refranes y dichos populares.</i> • <i>Explicación de los distintos refranes y dichos populares que el alumno conoce.</i> <p><u>ACTITUDINALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Adopción de una conciencia de jugador en el juego, respetando los turnos de juego.</i> • <i>Comprensión de los distintos dichos populares y refranes.</i> • <i>Auto reflexión de los nuevos conceptos e integración de los mismos en su vocabulario.</i> • <i>Toma de conciencia de la importancia de conocer estos dichos y refranes, ya que son propios de su cultura y puede utilizarlos como tema de conversación.</i>
TEMPORALIZACIÓN	<p>Esta actividad se llevará a cabo durante la segunda parte de la sexta sesión.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ruleta.</i> • <i>Distintas tarjetas.</i>

7ª Sesión

1ª Actividad COMPLETAMOS UN CÓMIC (Tabla 11)

Para conocer una descripción detallada de la actividad *COMPLETAMOS UN CÓMIC* ver anexo 11.

Tabla 11: Detalles de la actividad COMPLETAMOS UN CÓMIC.

<i>DESCRIPCIÓN</i>	Esta actividad consiste en completar una historia de un cómic que tiene los bocadillos de los diálogos en blanco. Esta actividad está diseñada para llevar a cabo de manera individual.
<i>OBJETIVOS</i>	<p><u>GENERALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concienciar al alumno de la importancia de llevar a cabo una escucha activa cuando es partícipe de una conversación.</i> • <i>Concienciar al alumno de los distintos turnos de habla de una conversación, y de que no siempre puede ser el protagonista de esta.</i> <p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollar la capacidad comunicativa.</i> • <i>Trabajar la expresión verbal.</i> • <i>Favorecer una mejor participación social a los alumnos Asperger en su vida diaria.</i> • <i>Disminuir las dificultades sociales de estos alumnos.</i> • <i>Hacer consciente al alumno de que debe ponerse en el lugar del otro durante una conversación.</i> • <i>Comprender que no siempre la conversación gira en torno a uno mismo.</i> <p><i>Interiorizar la idea de que no siempre se puede hablar de lo que nos gusta, y de que no siempre somos el foco de atención en una conversación.</i></p>
<i>CONTENIDOS</i>	<p><u>CONCEPTUALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Escucha activa.</i> • <i>Turnos de habla.</i> • <i>Protagonismo.</i> • <i>Empatía.</i> <p><u>PROCEDIMENTALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Realización de una historia mediante la escritura de los distintos diálogos.</i> • <i>Estructuración de una conversación basándose en los turnos de habla.</i> • <i>Deducción de las distintas situaciones de cada viñeta.</i> <p><u>ACTITUDINALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Auto reflexión acerca de lo que supone no ser escuchado al hablar.</i> • <i>Experimentación de la empatía.</i> • <i>Ajuste de la conversación en función de cada situación que aparece en cada viñeta.</i>
<i>TEMPORALIZACIÓN</i>	Duración estimada: 10 minutos.
<i>MATERIALES</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cómic con viñetas incompletas.</i>

8ª Sesión

1ª Actividad CAMBIANDO DE TEMA... (Tabla 12)

Para conocer una descripción detallada sobre la actividad CAMBIANDO DE TEMA ver anexo 12.

Tabla 12: detalles de la actividad CAMBIANDO DE TEMA

OBJETIVOS	<p><u>GENERALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el control de los impulsos lingüísticos del alumno en una conversación. • Proporcionar al alumno diversas fórmulas lingüísticas que le permitan llevar a cabo cambios de tema en una conversación sin llamar la atención. <p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad comunicativa. • Trabajar la expresión verbal. • Favorecer una mejor participación social a los alumnos Asperger en su vida diaria. • Disminuir las dificultades sociales de estos alumnos. • Hacer consciente al alumno de que debe ponerse en el lugar del otro durante una conversación. • Concienciar al alumno de la existencia de unas fórmulas lingüísticas necesarias para cambiar el tema de una conversación. • Mejorar la participación del alumno en las conversaciones de su vida diaria mediante el aprendizaje del inicio de la conversación y la posterior finalización, mediante el uso de diversas fórmulas lingüísticas.
CONTENIDOS	<p><u>CONCEPTUALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa. • Turnos de habla. • Protagonismo. • Empatía. • Fórmulas lingüísticas. <p><u>PROCEDIMENTALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión verbal de una conversación. • Realización de una escucha activa. • Puesta en práctica de las distintas fórmulas lingüísticas. <p><u>ACTITUDINALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexión acerca de lo que supone no ser escuchado al hablar. • Experimentación de la empatía. • Interiorización de las distintas fórmulas lingüísticas necesarias para cambiar de tema en una conversación. • Respeto de los turnos de habla. • Concienciación de cómo iniciar y finalizar una intervención comunicativa.
TEMPORALIZACIÓN	Duración estimada: 10 minutos.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con fórmulas lingüísticas.

9 EVALUACIÓN

Según el DECRETO 26/2016, de 21 de julio por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, a lo largo de cada curso se realizarán, al menos, tres sesiones de evaluación de los aprendizajes del alumnado, coincidiendo con los finales de cada trimestre. Además, habrá un momento de evaluación inicial, al comienzo de cada uno de los cursos de la etapa. Dicha evaluación permitirá adoptar las medidas de refuerzo y recuperación para el alumnado que lo precise. Además, al finalizar cada curso, se llevará a cabo la evaluación final de los resultados alcanzados por el alumnado. Finalmente, se llevarán a cabo evaluaciones individualizadas. Por ello, se evaluará en tres momentos diferentes:

Evaluación pre o evaluación inicial

- Será durante la primera sesión en la que se realizará la evaluación inicial del alumno. Para ello, el especialista, profesor o tutor, contará con un breve instrumento de evaluación (ver anexo 13) en la que se recogerán algunos ítems basados en los objetivos del programa.

Evaluación procesual durante la aplicación del programa

- El instrumento utilizado para la evaluación de cada sesión será una tabla donde se recogen los ítems más importantes a tener en cuenta durante la puesta en práctica de la misma (ver anexo 14). Para poder complementar esa información, se proporciona al profesor un espacio en blanco donde anotar información cualitativa de interés.

Por otro lado, serán importantes las notas que a nivel cualitativo son recogidas en el diario de campo del especialista, cuyo uso se iniciará en la primera sesión y abarcará durante todo el programa y que servirá para complementar los ítems de las valoraciones anteriores, y justificar la evolución del alumno y de los cambios obtenidos tras la aplicación del programa.

Evaluación post del programa

- Una vez finalizada la puesta en práctica del programa de intervención, el instrumento de evaluación que se utilizará será una tabla en la que se analizarán a nivel general la idoneidad del programa al alumnado, mediante el análisis general de algunas variables como el tiempo, la comprensión conceptual, la pragmática y la adecuación de los materiales. (ver anexo 15)

10 APLICACIÓN

1. Participantes

El programa de intervención fue aplicado con dos alumnos de un centro ordinario de carácter público, el *C.E.I.P. Francisco Pino de Valladolid*, ambos diagnosticados de TEA de AF. Uno de los alumnos es de género masculino (el alumno E), mientras que la otra alumna es de género femenino (la alumna A). Se encuentran en el tercer ciclo de educación primaria, respectivamente. Ninguno presenta discapacidad intelectual, sin embargo, ambos presentan un deterioro notable en la comunicación social y conductas disfuncionales. En base a ello, en el currículo de cada uno de los participantes queda reflejada su asistencia con el especialista de audición y lenguaje del centro.

A nivel más concreto, el alumno varón (E), presenta dificultades a nivel conversacional, sus interacciones comunicativas son reducidas y escasas, salvo cuando acude con otro compañero a las sesiones, que parece sentirse más cómodo y aumentan sus interacciones. Presenta dificultades de expresión y pronunciación, evitando en ocasiones el contacto ocular y oral. Por otro lado, la alumna A se caracteriza, a nivel comunicativo, por un habla con una prosodia alterada, llegando, en ocasiones a ser algo “pedante”, como si fuese sacada de un libro. Presenta más dificultades (atencionales) a la hora de realizar tareas. Tiende a sufrir bloqueos o agobios durante el desarrollo de las tareas, pues parece centrarse más en el resultado que en el desarrollo de la tarea en sí. Cuenta con una adaptación curricular de 2º de primaria.

2. Procedimiento

La aplicación del programa de intervención se realizó con ambos alumnos de forma paralela y en formato individual. La propuesta inicial compuesta por ocho sesiones estaba prevista para ser llevada a cabo en un tiempo de cuatro semanas (donde cada alumno contaría con dos sesiones semanales de media hora cada uno). El problema surgido fue el de la ausencia de alguno de los alumnos en más de una ocasión (sesión), retrasando así la aplicación del programa, y, por tanto, ampliando el periodo de aplicación.

Se siguió la estructura planteada en modelo de sesión sin complicaciones a lo largo de toda la aplicación. En alguna sesión, se dio la presencia de algún distractor (al realizar las sesiones con otro alumno) en el espacio que alteró un poco la dinámica de trabajo de la sesión.

La recogida de datos durante todo el proceso ha sido de manera cualitativa, mediante un cuaderno de campo a lo largo de las sesiones, y la cumplimentación de las herramientas de evaluación programadas previamente para cada sesión y al inicio fin del programa. Los datos

han sido analizados siguiendo procesos de codificación e integración de la información para tener una visión integral de la aplicación del programa. No obstante, cabe matizar que los objetivos de la aplicación no son ambiciosos, sino que se trata de forma exploratoria de tratar de valorar la idoneidad de la propuesta en una pequeña escala para estudiar si es oportuno aplicarlo con un diseño experimental más riguroso.

3. Resultados

Los resultados del programa se muestran en la Tabla 13 mediante el análisis cualitativo a nivel general de algunas variables.

Tabla 13: Resultados del programa

VARIABLE DE CADA ACTIVIDAD	ANÁLISIS CONJUNTO DE LAS ACTIVIDADES
<p>TIEMPO <i>Idoneidad del tiempo establecido para llevar a cabo la actividad, o por el contrario si es escaso o excesivo.</i></p>	El tiempo promedio ha sido de 10/15 minutos por actividad. En alguna de las sesiones, como la tercera, en uno de los casos el tiempo total de la sesión resultó escaso.
<p>COMPRENSIÓN de las INDICACIONES <i>Adecuación al nivel lingüístico del alumno o no de las instrucciones y aclaraciones contempladas en las actividades.</i></p>	En la gran mayoría de las actividades los conceptos utilizados tanto en la explicación como en la actividad en sí han sido adecuados al nivel del alumnado. Como excepción, encontramos la actividad “¡HOY ME SIENTO REFRANERO!”, en la que las frases hechas y refranes fueron de difícil comprensión en ambos casos.
<p>PRAGMÁTICA <i>La actividad en cuestión trabaja el nivel pragmático del lenguaje (objetivo de la intervención), o dista de hacerlo.</i></p>	El componente pragmático del lenguaje es el aspecto principal a trabajar en la propuesta de intervención. Es por ello, que todas las actividades se enfocaron para trabajar este aspecto.
<p>SESIÓN GRUPAL <i>Beneficios de la actividad grupal (considerando grupal cuando no tratamos únicamente con el alumno afectado).</i></p>	Sólo algunas de las sesiones fueron a nivel grupal (es decir, en parejas), lo cual en la mayoría de los casos sucedidos fue beneficioso para el alumno T.E.A ya que decía proporcionar comodidad y seguridad a los protagonistas de la intervención estar con un igual frente al especialista y las tareas.
<p>ADECUACIÓN MATERIALES <i>Escasez, adecuación o exceso de materiales diseñados en el programa</i></p>	Salvo en la actividad de “¡HOY ME SIENTO REFRANERO!”, donde faltaron apoyos visuales para la comprensión de hechos y refranes, el resto de actividades contaron con los materiales adecuados.

4. Conclusiones

Este programa de intervención ha sido puesto en práctica únicamente con dos alumnos, por lo que, no se puede generalizar ningún resultado. Se trata de un estudio exploratorio, por lo que, los resultados deben ser tomados con cautela.

Primeramente, destacar la idea de adecuar el programa en base a los intereses de cada alumno, pues ha sido uno de los aspectos clave para su motivación y atención completa en las actividades. Estas actividades centradas en sus intereses, al ser más dinámicas para los alumnos y llamar más su atención, permitieron un mejor desarrollo, más fluido frente a otras menos llamativas y más teóricas como “¡HOY ME SIENTO REFRANERO!”.

En referencia al tiempo, en la mayor parte de las sesiones resultó ser escaso. En el diseño inicial del programa no se tuvo en cuenta que el inicio de las sesiones podía estar afectado por la utilización del espacio en la franja horaria anterior, entorpeciendo así el horario estimado para la realización de las sesiones. Por tanto, será un aspecto a tener en cuenta en el diseño y elaboración de futuras propuestas de intervención. El mayor desfase con respecto al tiempo fue en la tercera sesión, pues la planificación temporal resultó fallar en ambos casos en relación a lo que se había previsto. Es por ello que, en futuras ocasiones se realizarán mejoras en esta sesión, adaptando mejor el tiempo, y reduciendo el número de actividades que ésta contiene.

En cuanto a la modificación conductual, la estrategia catalizadora podría ser una estrategia a seguir utilizando en su vida a nivel general, controlando los turnos de habla y como punto de apoyo en las intervenciones. Utilizarla para medir la atención del receptor del discurso parecía motivar al emisor a controlar su discurso y saber terminarlo. Además, los refuerzos han sido un punto a favor para captar la atención y aumentar la motivación del alumno en cada sesión. Fue sólo en una sesión en la que no se vio este resultado, y el alumno E terminó forzosamente la sesión antes de lo previsto, pues no prestaba atención y solo se reía con su compañero (elemento distractor) de cosas ajenas a la sesión.

Por otro lado, el tablero de normas ha servido como punto de referencia en las sesiones para ambos alumnos. Es decir, fue de gran utilidad cuando los alumnos llegaban a clase y lo repasaban, conseguían situarse.

Normalmente al diseñar cada sesión se tenía muy en cuenta el nivel lingüístico de los alumnos, pues algunos de los conceptos podrían ser demasiado abstractos para su comprensión. También se tuvo presente en todo momento que la alumna A contaba con una adaptación curricular individualizada de 2º de primaria, pues por ello debía tenerse cuidado con el

vocabulario y expresiones empleadas tanto en las sesiones de manera oral como en los diferentes materiales.

En general, todos los conceptos y expresiones parecen haber sido comprendidos por ambos alumnos. Pero las mayores dificultades a nivel lingüístico se presentaron en la actividad “¡HOY ME SIENTO REFRANERO!”, en la que, los alumnos TEA de AF ya presentaban dificultades en relación a la literalidad y las frases hechas, pero, a mayores, se sumaba la dificultad de entender el concepto de refrán, que lo desconocían, de entender cada refrán, de poder diferenciar un refrán de una frase hecha... es por ello, que en futuras ocasiones, esta actividad será estructurada con apoyos visuales, de tal manera que facilite al alumnado la comprensión de cada refrán o frase hecha, mediante el uso de pictogramas junto a cada frase.

El objetivo principal de esta propuesta de intervención se centra en trabajar y mejorar la autorregulación lingüística de los alumnos TEA con AF mediante el trabajo del componente pragmático del lenguaje. Por esta razón todas las actividades incluidas en el programa están encaminadas en trabajar ese aspecto, y, por ello, todas cumplen en mayor o menor medida ese objetivo. En algunas, como la de “ROLE PLAYING” se trabaja más directamente la pragmática, o en la de “CONVERSAMOS”. Mientras que, en otras, como la de “¡JUGUEMOS UN TWISTTER!” quizá el componente pragmático esté más implícito, por lo que sería necesario adaptar mejor la pragmática, dándole un mayor protagonismo, tal vez mediante la elaboración de un pequeño texto final acerca de todas las ideas que han surgido durante el juego, a modo de auto descripción del alumno. Paralelamente a ello, esta actividad fue de las más dinámicas, de las que mejor pareció captar la atención del alumnado.

En referencia al tema de las sesiones grupales o individuales, y, como ya se recalcó anteriormente, es cierto que, para aumentar la motivación del alumno, estar con otro compañero podría suponer sentirse más cómodo y trabajar mejor. En ambos casos, se pareció ver que esto se cumplía, pues las intervenciones (sobre todo en el caso del alumno E) aumentaban con creces, así como su participación en las actividades. Aunque hubo sesiones que se realizaron de manera conjunta que deberían haberse realizado de manera individual.

Finalmente, en cuanto al tema de los materiales, en todas las actividades los materiales utilizados fueron suficientes para llevar a cabo la actividad de manera fluida. Salvo en la actividad “¡HOY ME SIENTO REFRANERO!”, donde, como dije antes, faltaron apoyos visuales para los alumnos, puesto que eran conceptos muy complejos y estos apoyos son esenciales para la comprensión de las personas TEA. Un claro ejemplo resulta ser el de las normas, que, al estar redactadas acompañadas por pictogramas que las clarifican, parecieron ser mejor comprendidas por ambos alumnos.

Por tanto, cabe destacar la importancia de mejorar este diseño teniendo en cuenta todas las carencias presentadas a lo largo de su puesta en práctica (tiempo, apoyos visuales...), así como los errores que han podido observarse en algunos casos (poca adecuación pragmática de alguna de las actividades, sesiones conjuntas...), pues, de nuevo, es importante recalcar la importancia que tiene mejorar la propuesta para obtener mejores resultados y una mayor eficacia.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el trabajo, y tras analizar la diversa bibliografía, conocer la opinión y conocimientos de los distintos autores referenciados (Kaner, Bleuler, Wing...), profundizar en el TEA y TEA de AAF, se toma conciencia de la importancia de encontrar un alumno TEA o TEA de AAF con dificultades lingüísticas en las aulas a día de hoy, y saber lidiar con él/ella.

Como se puede observar en los distintos epígrafes teóricos, es muy diversa la sintomatología que padecen este tipo de alumnos, y tanto maestros que están ejerciendo como futuros docentes, deben estar preparados para abarcarlos en las aulas. Es por ello, que este TFG incluye metodologías o tratamientos educativos, así como actividades para llevar a cabo en el aula, y favorecer la comunicación y comodidad de estos alumnos en su día a día.

La propuesta de intervención presentada en este trabajo, está pensada para ser desarrollada en las aulas de audición y lenguaje, pero, a nivel general, pretende influir en todos los aspectos de la vida cotidiana del alumno, favoreciendo su comunicación en cualquiera de los ámbitos que se pueda encontrar, facilitándole diversas habilidades sociales, fórmulas lingüísticas... La propuesta toma como base y punto fuerte del programa los intereses del alumnado en cuestión, pues es una de las características más conocidas (intereses repetitivos, restringidos...) y de la que se puede sacar partido a la hora de trabajar, motivando al alumnado y captando su atención, invitándole a aumentar sus impulsos comunicativos.

Es curioso que, a día de hoy, en cualquier aula donde se encuentra un alumno TEA de AF (ya sea un centro ordinario o no), se proponen diversas pautas a los tutores para poder trabajar con ellos en el aula, pero, sería necesaria una formación mínima para poder trabajar con ellos desde el propio conocimiento, saber integrarlos en el aula desde el primer día y hacer cada proceso lo más natural y llevadero posible, incrementando la comodidad del alumno.

Es importante tener en cuenta en todo momento que el centro de la propuesta está en la expresión oral del alumnado TEA, tratando de proporcionarle mejoras para ser capaz de adecuarse y adaptarse mejor a su entorno vital. Desde el punto de vista de audición y lenguaje,

es necesario hacer hincapié en el lenguaje y la comunicación de este tipo de alumnado, pues debe fomentarse la concienciación de la importancia del lenguaje como instrumento de socialización en la vida diaria de estos niños.

Finalmente, destacar la autorregulación verbal como aspecto a tener más en cuenta a la hora de trabajar la expresión de este tipo de alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Andrade, C. L., & Ortega, H. (1985). Autismo: aspectos biológicos. *Salud mental*, 8(3), 33–40.
Recuperado de http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/238/238
- Andres, C. (2002). Molecular genetics and animal models in autistic disorders. *Brain Research Bulletin*, 57, 109-119.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología*, 28 (2), 118–123.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología* 28(2), 118–123.
- Artigas-Pallarés, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115). doi.10.4321/S0211-57352012000300008
- Asociación Asperger Andalucía (2007). Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Asperger, H. (1944/1991). “Autistic psychopathy” in childhood (U. Frith, Trans., Annot.). In Frith, U. (ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 37-92). Cambridge University Press, New York.
- Atencia, A. (2010). El maestro/a de audición y lenguaje en la identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con autismo. *Innovación y experiencias educativas*, 33, 1-12
- Atencia, A. (2010). El maestro/a de audición y lenguaje en la identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con autismo. *Innovación y experiencias educativas.*, 33, 1-12
- Autismo Burgos. (s.f.). *Manual de apoyo para la detección de los trastornos del espectro autista*. Recuperado de <https://www.panaace.org/wp-content/uploads/2016/03/Manual-de-apoyo-para-la-detecci%C3%B3n-precoz-de-TEA-Autismo-Burgos-Espa%C3%B1a.pdf>

- Barón-Cohen, S. & Bolton, P. (1994). *Autism, the facts*. New York: Oxford University Press
- Ghaziuddin, M., Al-Khoury, I. & Ghaziuddin, N. (2002). Autistic symptoms following herpes encephalitis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 11, 142-146
- Barrios, S. (2016, 3 octubre). Metodología TEACCH y autonomía. Recuperado de <http://ocupatea.es/teacch-autonomia/>
- Belinchón M., Hernández, J. M., Sotillo, M (2008) *Personas con Síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección y necesidades*. Madrid: Centro de Psicología Aplicada de la UAM, Confederación Autismo España, FESPAU y Fundación ONCE
- Belloch, C. (s.f.). Recursos tecnológicos para personas con problemas graves de comunicación. Recuperado de http://sauce.pntic.mec.es/~falcon/rec_dif_comu.pdf
- Bleuler E. (1911). *Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Leipzig, Germany: Deuticke;
- Casanova, G., Parra, T., & Molina-Jordá, J. M. (2016). *Metacognición y adaptación evaluativa*. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-3/808128.pdf>
- Cook, E. (1998). Genetics of autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, 113-120
- Cook, E. H. (2001). Genetics of autism. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 10, 333-350
- Cornelio-Nieto, J. O. (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Revista de Neurología*, 48(2), 27-29.
- Courchesne, E. (1998). *Las anomalías de la actividad cerebelosa de los autistas pueden alterar los sistemas corticales y subcorticales: nueva hipótesis*. En Actas del V Congreso Intern. Autismo-Europa "Barcelona- '96". Madrid: Escuela Libre Ed.
- Eaton, W. W., Mortensen, P. B., Thomsen, P. H. & Frydenberg, M. (2001). Obstetric complications and risk for severe psychopathology in childhood. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 31, 279-285.
- Espert, R. (2014). *Autismo (TEA): Sintomas y diagnostico* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.dailymotion.com/video/x1t446e>
- Estécio, M., Fett-Conte, A. C., Varella-García, M., Friddman, C., & Silva, A. E. (2002). Molecular and cytogenetic analyses on Brazilian youths with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(1), 35-41. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11916331>

- Fisher, N. & Happé, F. (2005). A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 757-771.
- Hervás, A., Maristany, M., & Sánchez, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, XVI (10), 780–794. Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi10/04/780-794%20T.autism.pdf>
- Hessel, D., Dyer-Friedman, J., Glaser, B., Wisbeck, J., Barajas, R. G., Taylor, A. et al. (2001). The influence of environmental and genetic factors on behavior problems and autistics symptoms in boys and girls with fragile X syndrome. *Pediatrics*, 108, 88-96
- Howlin, P. (2013). New criteria for diagnosing autism under the DSM-5. *Link magazine Autism-Europe*, 60, 8–10.
- Jiménez, C.L., Justo, M^a.A., Louzao, M^a. X., Fernández, M.G. y Rodríguez, A.M^a. (1987). *As voces de mármol. Autismo e psicosis infantís en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Konstantareas, M. M. & Homatidis, S. (1999). Chromosomal abnormalities in a series of children with autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 275-285
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K. y Bishop, S. L. (2015). ADOS-2 . Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - 2 . Manual (Parte I): Módulos 1-4 (T. Luque, adaptadora). Madrid: TEA Ediciones.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9
- Mahler, M. S., & Furur, M. (1968). *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation: I. Infantile psychosis*. Oxford, England: International Universities Press.
- Martínez-Morga, M., Quesada, M. P., Bueno, C., & Martínez, S. (2019). Bases neurológicas del autismo y modelos celulares para su estudio experimental. *MEDICINA (Buenos Aires)*, 79(1), 27–32. Recuperado de <https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol79-19/s1/Pags.27-32Martinez-Morga.pdf>
- Matson, J. L., Boisjoli, J., Hess, J. A., & Wilkins, J. (2010). Factor structure and diagnostic fidelity of the Baby and Infant Screen for Children with aUtism Traits Part 1 (BISCUIT-Part 1). *Developmental Neurorehabilitation*, 13, 72-79

- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-Behavior Modification: An Integrative Approach*. New York: Plenum. doi.org/10.1007/978-1-4757-9739-8
- Método ABA. (s.f.). Recuperado de https://metodoss.com/aba/#Descripcion_del_metodo
- Monfort, M. (2008). *Intervención en niños con Trastorno del Espectro Autista*. Recuperado de http://www.ordiziagune.net/jeitsi/hpb/tgd_ordiziako_saioa.pdf
- Nelson, K. B. & Bauman, M. (2003). Thimerosal and autism? *Pediatrics*, *111*, 674-679
- Orellana Ayala, C.E., (2017). "CIE-11 vigente a partir de mayo de 2018". *Autismo Diario*, 21 diciembre, 2017, <https://autismodiario.org/2017/12/21/cie-11-vigente-a-partir-de-mayo-de-2018/>.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *CIE-11. Clasificación Internacional de Enfermedades, 11*. Recuperado de <https://icd.who.int/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Trastornos del espectro autista. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Trastornos del espectro autista*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Ozonoff, S. (2000). *Componentes de la función ejecutiva en el autismo y otros trastornos*. En J. Russell (ed.), *El autismo como un trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Panamericana.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F. & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, *32*, 108-115
- Patterson, P. H. (2002). Maternal infection: Window on neuroimmune interactions in fetal brain development and mental illness. *Current Opinion in Neurobiology*, *12*, 115-118
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., & Lauren, A. (2017). The SCERTS model.
- Proal, E., González, J., Blancas, A. S., Chalita, P. J., & Castellanos, F. X. (2014). Neurobiología del autismo y TDAH mediante técnicas de neuroimagen: divergencias y convergencias. *Revista de neurología*, *57*(1), 163–175. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4102176/>
- Robins, D. L.; Fein, D.; Barton, M. L.; Green, J. A.: The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An Initial Study Investigating the Early Detection of Autism and Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2001; *31*(2):131–144

- Russell, J. (2000). *Cómo los trastornos autistas pueden dar lugar a una inadecuada Teoría de la Mente*. En J. Russell (Ed.), *El autismo como un trastorno de la función ejecutiva* (pp. 139-175) Madrid: Médica Panamericana
- Rutter M, Le Couteur A, Lord C. (2006). Entrevista para el *Diagnóstico del Autismo revisada (ADI-R)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Harsey, K. (1995). *Structured Teaching in the TEACCH System*. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and Cognition in Autism* (pp.243-267). New York: Plenum Press.
- Silverman, W., & Mailick, M. R. (2013). Special Issue on Adult Development and Aging with IDD (Ed.), *Developmental Disabilities Research Reviews* (pp. 1-5). [doi./10.1002/ddrr.1122](https://doi.org/10.1002/ddrr.1122)
- Smalley, S. L. (1991). Genetic influences in autism. *The Psychiatric Clinics North America*, 14, 125-139.
- Smalley, S. L., Arsanouw, R. F. & Spence, M. A. (1988). Autism and genetics. *Archives of General Psychiatry*, 45, 953-961
- Stein, D., Weixman, A., Ring, A. & Barak, Y. (2006). Obstetric complications in individuals diagnosed with autism and in healthy controls. *Comprehensive Psychiatry*, 47, 69-75
- Tustin F. (1972). *Autism and childhood psychosis*. London: Hogarth Press.
- Valente, M. (1997). Autism: symptomatic and idiopathic and mental retardation. *Pediatrics*, 48, 495-496.
- Wilkerson, D. S., Volpe, A. G., Dean, R. S. & Titus, J. B. (2002). Perinatal complications as predictors of infantile autism. *International Journal of Neuroscience*, 112, 1085-1098
- Wing, L. & Gould, J. (1979), "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", *Journal of Autism and Developmental Disorders* (9), pp. 11-29.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.

ANEXOS

ANEXO 1: Tableros de normas

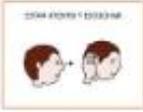
<p>SALUDAR CUANDO LLEGO A CLASE (digo "hola", "buenos días", "buenas"), CON VOZ ALTA Y CLARA A QUIÉN SE ENCUENTRA EN EL AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.</p>	
<p>MANTENER UN TONO DE VOZ ADECUADO, (evito gritar o elevar mucho mi voz) DURANTE LA SESIÓN, AUNQUE ME PONGA NERVIOSA O ME ALTERE.</p>	
	<p>PEDIR LAS COSAS POR FAVOR (cuando necesito que me repitan alguna palabra, frase o explicación, si necesito que me dejen algún material...)</p>
	<p>DAR LAS GRACIAS CUANDO ALGUIEN (algún compañero, mi profesora...) HACE ALGO POR MÍ (me repite algo que no he entendido, me deja algún tipo de material...)</p>
<p>RESPECTAR A LA PERSONA QUE ESTÁ HABLANDO HASTA QUE TERMINA, Y DESPUÉS YA PARTICIPO YO EN LA CONVERSACIÓN (dejo que los demás hablen tranquilamente, pregunto si han terminado...)</p>	
<p>DURANTE LA SESIÓN DE AUDICIÓN Y LENGUAJE PRESTO ATENCIÓN A LAS EXPLICACIONES (mantengo las manos encima de la mesa, me siento correctamente, miro a los ojos del que habla...)</p>	
	<p>CUANDO ESTOY HABLANDO CON ALGUIEN (compañero, profesora...) SIGO EL HILO DE LA CONVERSACIÓN Y CONTINUO HABLANDO SOBRE ESE TEMA (doy mi opinión, apporto mis ideas, me adentro en el tema...)</p>
	<p>ME DESPIDO AL TERMINAR LA SESIÓN (digo "adiós", "hasta el próximo día", de manera clara y en voz alta)</p>

Figura 3: Tablero de normas creado con la Alumna.

DEJAR LOS JUGUETES FUERA DE LA MESA (marionetas, juguetes, consolas... que me pueden distraer mientras estoy trabajando) **HASTA QUE TERMINA LA SESIÓN**



ESTAR ATENTO DURANTE LAS EXPLICACIONES (no me distraigo demasiado, miro a los ojos de quien me lo está explicando, respondo si me preguntan, hablo si tengo oportunidad...)



PREGUNTAR SIEMPRE QUE TENGA DUDAS (sobre una actividad, acerca de algún concepto que no entiendo o sobre cualquier cosa que me interese saber, sin desviar el tema de conversación).



ESPERAR MI TURNO PARA HABLAR (no interrumpo a la otra persona mientras está hablando, espero a que termine y después hablo yo, cuando termino de hablar dejo que la otra persona siga hablando...)



ESCUCHO A LA OTRA PERSONA CUANDO ME HABLA (tanto cuando me explica las actividades, como cuando me habla de sus cosas, aficiones o de cualquier otro tema, le miro a los ojos, le contesto...)



SALUDO CADA VEZ QUE ENTRO AL AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE (digo "hola", "buenos días" ... de manera clara y en voz alta, mirando a los ojos de quién se encuentra en el aula)



ME DESPIDO AL TERMINAR LA SESIÓN (antes de abandonar el aula, digo "adiós", "hasta el próximo día" ..., en voz alta)



Figura 4: Tablero de normas creado con el Alumno.

ANEXO 2: Tableros de refuerzos

			
SALUDO CUANDO ENTRO AL AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE			
UTILIZO UN TONO DE VOZ ADECUADO			
PIDO LAS COSAS POR FAVOR			
DOY LAS GRACIAS			
RESPETO A LA PERSONA QUE ESTÁ HABLANDO			
PRESTO ATENCIÓN DURANTE LA SESIÓN			
SIGO EL TEMA DE LA CONVERSACIÓN			
ME DESPIDO AL TERMINAR LA SESIÓN			



¡RECUERDA! Si cumples todas las normas durante la sesión, obtendrás un **PREMIO**



Figura 5: Tablero de refuerzos de la Alumna A.

			
DEJO LOS JUGUETES FUERA DE LA MESA			
ESTOY ATENTO DURANTE LAS EXPLICACIONES			
PREGUNTO SIEMPRE QUE TENGO DUDAS			
ESPERO MI TURNO DE PALABRA			
ESCUCHO A LA OTRA PERSONA CUANDO ME HABLA			
SALUDO CUANDO ENTRO AL AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE			
ME DESPIDO AL TERMINAR LA SESIÓN			



¡RECUERDA! Si cumples todas las normas durante la sesión, obtendrás un **PREMIO**



Figura 6: tablero de refuerzos del alumno E.

ANEXO 3: Pictogramas para el tablero de refuerzos



Figura 7: pictogramas de la Alumna A.



Figura 8: refuerzos Alumno.

ANEXO 4: Descripción detallada de la actividad *¡CONÓCEME!*

- Para comenzar la sesión, empezaremos con la actividad *¡conóceme!*, en la cual alumno y profesor interactuarán. En el centro de la mesa, se colocarán varias tarjetas boca abajo (figura 9). Cada una de ellas, llevará un tema escrito, acerca del cual deberá hablar la persona que escoja levantar esa tarjeta.
- Comenzará el alumno levantando una de las tarjetas, y si, por ejemplo, el tema en cuestión que aparece en la tarjeta es “*mi familia*”, deberá contar algo sobre su familia (de forma no muy extensa). Después, será el turno del profesor, quién escogerá otra de las tarjetas que se encuentra boca abajo en la mesa, y hablará acerca del tema reflejado en ella.
Una vez se hayan levantado todas las tarjetas, comenzará el alumno con la segunda parte de la actividad, que consiste en repetir los datos que recuerde acerca del primer tema que habló el profesor. Después el profesor lo hará acerca del primer tema que habló el alumno... y así sucesivamente.
- Para trabajar más a fondo la comunicación, se dejará una pequeña tarjeta con algunas fórmulas lingüísticas (figura 10) para ceder el turno de palabra y pedirlo en caso de que sea necesario, o para pedir que se repita alguno de los datos si no ha quedado claro, etc.

Por último, cabe destacar que sobre la mesa de trabajo encontraremos un semáforo (figura 11). Es decir, que esta actividad se llevará a cabo mediante la técnica del semáforo. Cuando el alumno esté hablando, será el profesor quien maneje el semáforo en función de si le interesa la conversación y está cómodo escuchando (verde), si el alumno entra en bucle o empieza a aburrir y repetirse (amarillo), o si cree oportuno cortar el discurso (rojo). Será después el alumno el que maneje el semáforo.

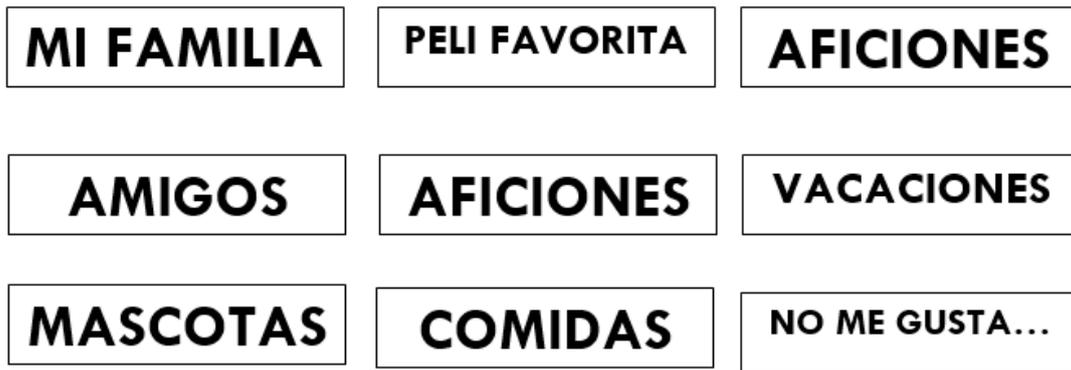


Figura 9: tarjetas con tópicos para la actividad ¡CONÓCEME!

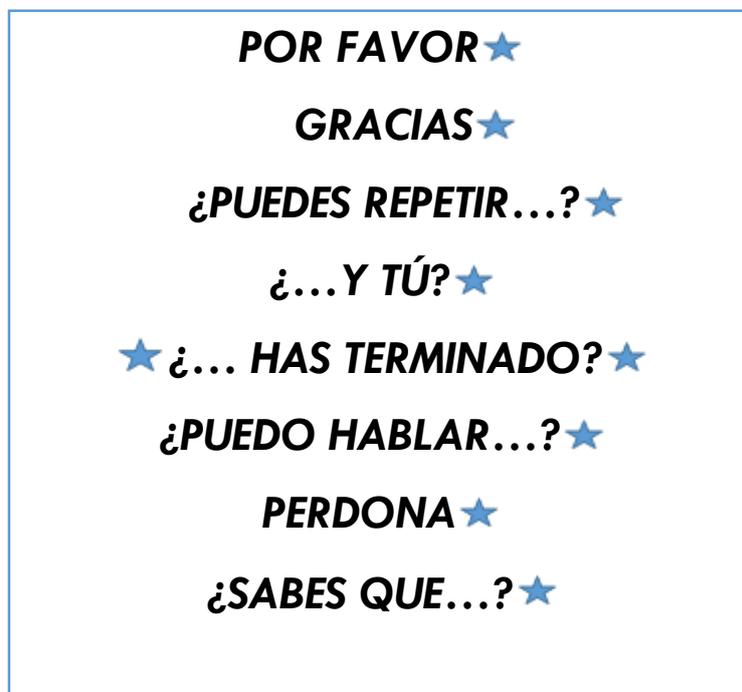


Figura 10: tarjeta con fórmulas lingüísticas.

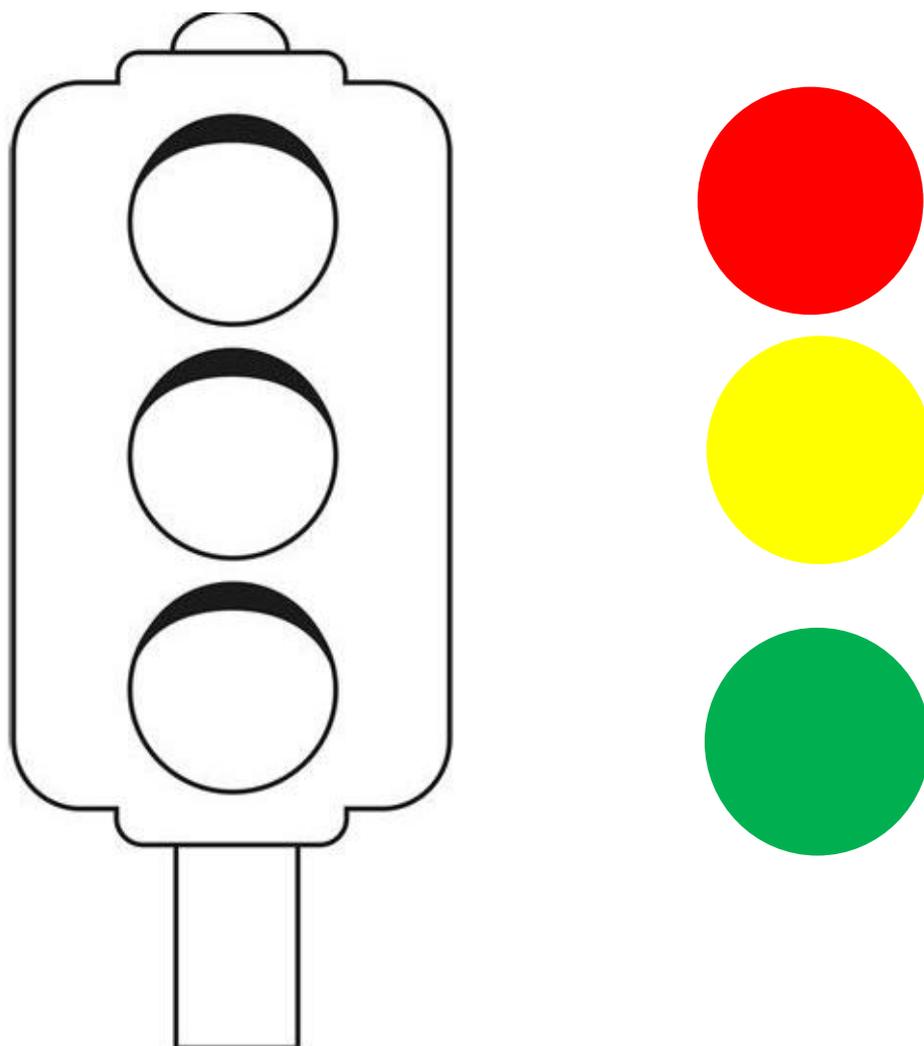


Figura 11: materiales “técnica del semáforo”

ANEXO 5: Descripción detallada de la actividad Role Playing

En esta actividad, trabajaremos la técnica del *role playing*, es decir, mediante diversas situaciones, el alumno deberá ponerse en la piel de otras personas, adaptándose al contexto de cada una. Serán situaciones básicas y conocidas por el alumno, a las que se suele enfrentar en su día a día y en las que se encuentre cómodo. También, será una ocasión especial y a modo de excepción, en la que el profesional estará más presente que en otras actividades.

Sobre la mesa de trabajo, se colocarán algunas fichas, tarjetas o bolas donde aparecerán escritos los nombres de las situaciones y personajes a representar. (ver figura 12)

Con esta actividad, se trabajarán sobre todo algunas fórmulas lingüísticas que pueden favorecer la comunicación de estos alumnos con Asperger en su día a día (ver figura 10). Muchas veces, sólo se interesan por sus focos de interés, y eso, se puede ver reflejado cuando participan en alguna conversación. Es por ello, que, con estas fórmulas, se verá mejorada su interacción en las conversaciones que lleven a cabo, ya sea para “interrumpir” sutilmente a la otra persona, aprender a dar las gracias en distintos contextos, pedir ayuda cuando lo necesiten y les cueste, o pedir las cosas por favor. Todo esto, servirá al alumno para sustituir sus “formas” cotidianas como pueden ser rabietas, interrupciones bruscas...



Figura 12: tarjetas para la actividad Role Playing.

ANEXO 6: Descripción detallada de la actividad *LA PATATA CALIENTE*.

Esta segunda actividad consistirá en ir llenando globos con aire que irá expulsando el alumno a medida que vamos nombrando aspectos, situaciones, personas... que le saturan, agobian o molestan, y vaciaremos el globo poco a poco a medida que decimos lo contrario; situaciones, personas, aspectos... en los que se siente cómodo y le relajan.

Puede aplicarse a distintos ámbitos. Por ejemplo, puede irse llenando el globo a medida que al alumno le ponemos en distintas situaciones: él sólo en un vagón de metro lleno de gente y muy ruidoso en hora punta (el alumno sopla al globo porque es una situación molesta que le agobia), mientras que, después, le hablamos de una situación en la que está sólo en su habitación leyendo su libro favorito o escuchando la música que le gusta (y el alumno suelta un poco de aire del globo). También, puede aplicarse el caso, de ponerle en situaciones sociales, como la de querer intervenir cortando a otra persona a la hora de hablar, es decir, una situación de agobio en la que sus impulsos por hablar de sus cosas le pueden, y, después, una situación en la que es escuchado por el resto y se siente cómodo. En el primer caso, el alumno inflaría un poco el globo, mientras que, en el segundo, le desinflaría.

ANEXO 7: Descripción detallada de la actividad *¡JUGUEMOS UN TWISTER!*

Esta actividad consistirá en el conocido juego del Twister, pero adaptándolo a los intereses del alumno. Es decir, el juego seguirá consistiendo en colocar las manos o pies en los distintos colores de la ruleta, pero, cada color adaptará un significado diferente (figuras 13 y 14).

- *Color ROJO*: cuando alguna parte de su cuerpo caiga en este color, el alumno deberá contar una fortaleza suya. (Hablar de que dominan mucho sobre un tema)
- *Color VERDE*: cuando alguna parte de su cuerpo caiga en este color, el alumno deberá contar una debilidad suya. En este caso, como normalmente los alumnos TEA se “obsesionan” con ciertos temas, el profesor o especialista proporcionará al alumno algún tema del que no tenga mucha información, y el alumno deberá contar todo lo que conozca acerca del tema.
- *Color AZUL*: cuando alguna parte de su cuerpo caiga en este color, el alumno deberá contar algo que le gustaría hacer.

- **Color AMARILLO:** cuando alguna parte de su cuerpo caiga en este color, el alumno deberá contar algo que le de miedo o le preocupe.

Una vez que el alumno ha caído varias veces en los diferentes colores del tablero, pasaremos a la segunda parte de la actividad. Esta, consistirá en hacer una tabla de fortalezas y debilidades (figura 15). Primeramente, se le presentarán los conceptos de autoconocimiento y autoestima. Después, se procederá a realizar la tabla. Es importante que, en esa tabla, se trabajen muchas fortalezas del alumno, mientras que, en la parte de debilidades, sólo se trabajen algunas puntuales, ya que con esta actividad se busca el autoconocimiento del alumno y el incremento de su autoestima.

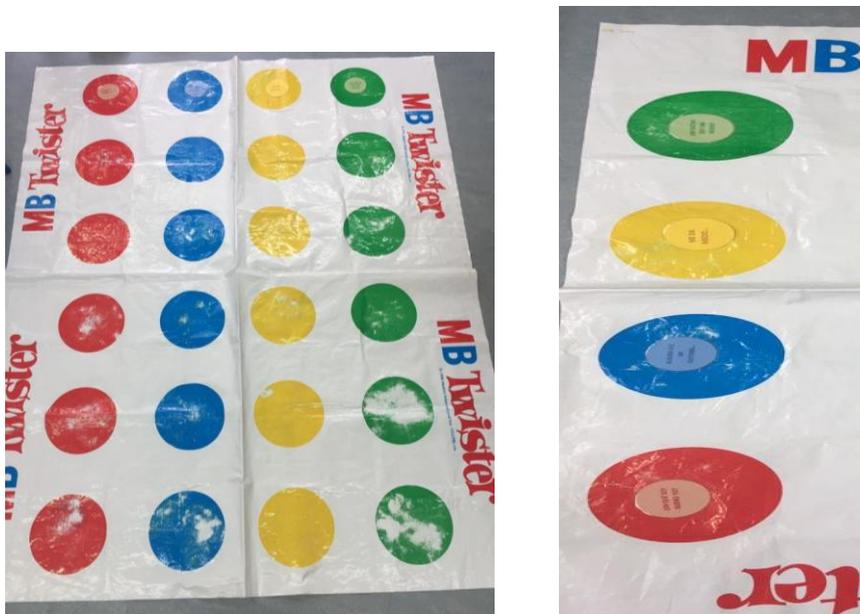


Figura 13: Tablero del Juego Twister adaptado



Figura 14: adaptaciones para el juego del Twister.

FORTALEZAS	DEBILIDADES

Figura 15: Tabla de fortalezas y debilidades.

ANEXO 8: Descripción detallada de la actividad *CONVERSAMOS*

Le mostraremos una ficha con la estructura de conversación que queremos que conozca, y, dentro de cada parte, pequeños “subesquemas” o ejemplos (figura 16) (es decir, si en la estructura le hablamos de una parte inicial conocida como “SALUDO”, se trata de poner tipos o ejemplos de saludos: hola, buenos días, buenas tardes, ¿qué hay?...), para facilitar su comprensión e incrementar su conocimiento.

La primera parte de la sesión estará dedicada a la explicación de la estructura conversacional, mientras que, una vez comprendido esto, la segunda parte de la sesión estará dedicada a ejemplificar esa estructura, y a inventar distintas conversaciones que sigan esas estructuras, concienciando al alumno de la existencia de distintos contextos comunicativos, en función del lugar, los participantes, la situación... Para ello, se pueden emplear distintas tarjetas aleatorias; en unas aparecerán escritos lugares, en otras, participantes, en otras situaciones emocionales (figura 17) (situación de alegría, de enfado, de miedo, de angustia...)... y serán los alumnos los que escojan cada una de las tarjetas al azar y, después, las enlacen en una conversación imaginaria, siguiendo el esquema conversacional explicado anteriormente. Finalmente, con esta actividad también se destaca el trabajo de la prosodia.

1. APERTURA

- a. Da comienzo a la conversación
- b. Incluye un **SALUDO**

2. CUERPO

- a. Es la parte central de la conversación donde se intercambia la información.
- b. Varía mucho dependiendo quién hable, dónde...

3. CIERRE

- a. Termina la conversación

Figura 16: ficha con la estructura conversacional.

DESPEDIDAS

- 1. ¡ADIÓS!
- 2. ¡HASTA LUEGO!
- 3. ¡CHAO!
- 4. ¡HASTA OTRA!

SALUDOS

- 7. ¡HOLA!
- 8. ¡BUENOS DÍAS/TARDES/NOCHES!
- 9. ¿QUÉ HAY?

Figura 17: tarjetas aleatorias para crear conversaciones.

ANEXO 9: Descripción detallada de la actividad ¡MARCANDO LA (IN)DI(FERENCIA)!

En esta primera actividad, vamos a trabajar las inferencias pragmáticas, desde el punto de vista comunicativo. Para ello, utilizaremos algunos recursos como tarjetas en las que haya que completar una historia inventando su final o tarjetas en las que haya que ordenar una historia y contarla en voz alta.

Utilizaremos el juego del parchís, pero con una pequeña adaptación (figura 18). En el tablero popularmente conocido con cuatro colores principales (amarillo, rojo, azul y verde), podremos situar algunas variantes en las casillas que lo forman. Es decir, aleatoriamente, colocaremos puntos o formas de otros colores diferentes en algunas de las casillas en blanco por donde circulan las distintas fichas a lo largo de una partida.

Sobre la mesa de juego, encontraremos junto al tablero varios montones de cartas de distintos colores (figura 19). Cuando el alumno que está jugando cae en uno de esos puntos o forma de otro color, deberá levantar una carta de ese color y realizar la tarea u operación descrita.

Elegiremos cuatro colores al azar: rosa, morado, azul y rojo. Cada uno de ellos hace referencia a un tipo de cartas.

- **COLOR ROJO:** hace referencia a cartas en las que aparecen frases de doble sentido. Si un alumno cae en una de estas casillas, deberá coger una carta de este color, leerla en voz alta, y tratar de averiguar el doble sentido de la frase propuesta en la tarjeta.
- **COLOR MORADO:** supone el inicio de una pregunta. Es decir, en la tarjeta aparece escrito: “Haz una pregunta con ¿por qué...?” y el alumno deberá realizar una pregunta completa que comience con “¿por qué...?”
- **COLOR ROSA:** este color hace referencia a las adivinanzas. Es decir, que en las tarjetas rosas encontraremos una adivinanza en cada tarjeta. Por tanto, el alumno que coja una de estas tarjetas deberá leer la adivinanza en alto y adivinar lo que se le describe.
- **COLOR AZUL:** este tipo de tarjetas contienen una serie de viñetas que el alumno debe organizar para contar una historia. En algunas de ellas, se ha suprimido el final de la historia, por lo que el alumno deberá completarlo con su imaginación y contarla en alto.

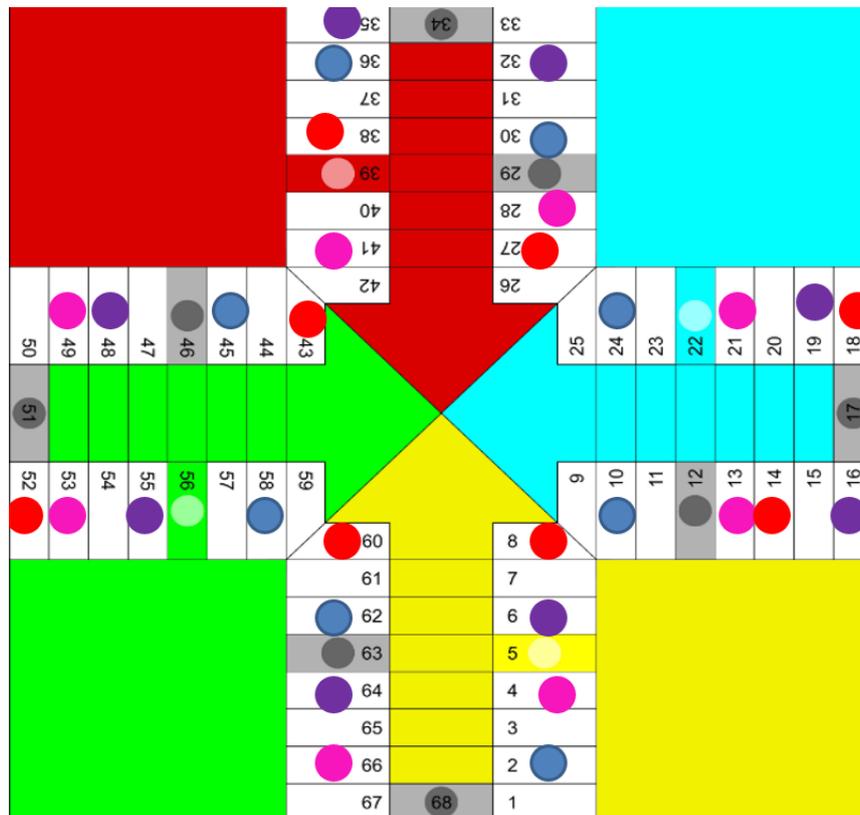
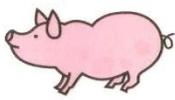


Figura 18: tablero adaptado del parchís.

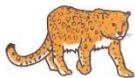


Adivina adivinanza



Mala fama a mi me han hecho porque el barro es mi elemento. A algunos de mis hermanos les meten monedas dentro. ¿Qué animal soy?

Adivina adivinanza



Mi nombre lo leo mi apellido es pardo quién no lo adivine es un poco tardo. ¿Qué animal soy?

Adivina adivinanza



Lana sube, lana baja ¿Qué es?

Adivina adivinanza



Blanca por dentro verde por fuera si quieres que lo adivine, espera.

ADIVINANZAS

Con una manguera, casco y escalera, apago los fuegos y las hogueras.



¿Qué profesión es?

ADIVINANZAS

Un truquito este pez tiene, Que no todo el mundo sabe, Si a su nombre le quitas la "n", Se convierte en un ave.

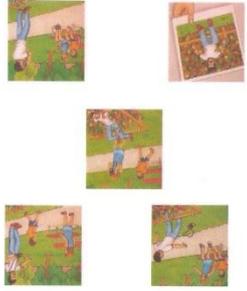


¿Qué pez es?

Ordena las imágenes y cuenta la historia



Ordena las imágenes y cuenta la historia



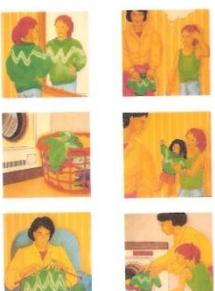
¿Por qué crees que el niño esconde las flores?



Ordena las imágenes y cuenta la historia



Ordena las imágenes y cuenta la historia



Ordena las imágenes y cuenta la historia



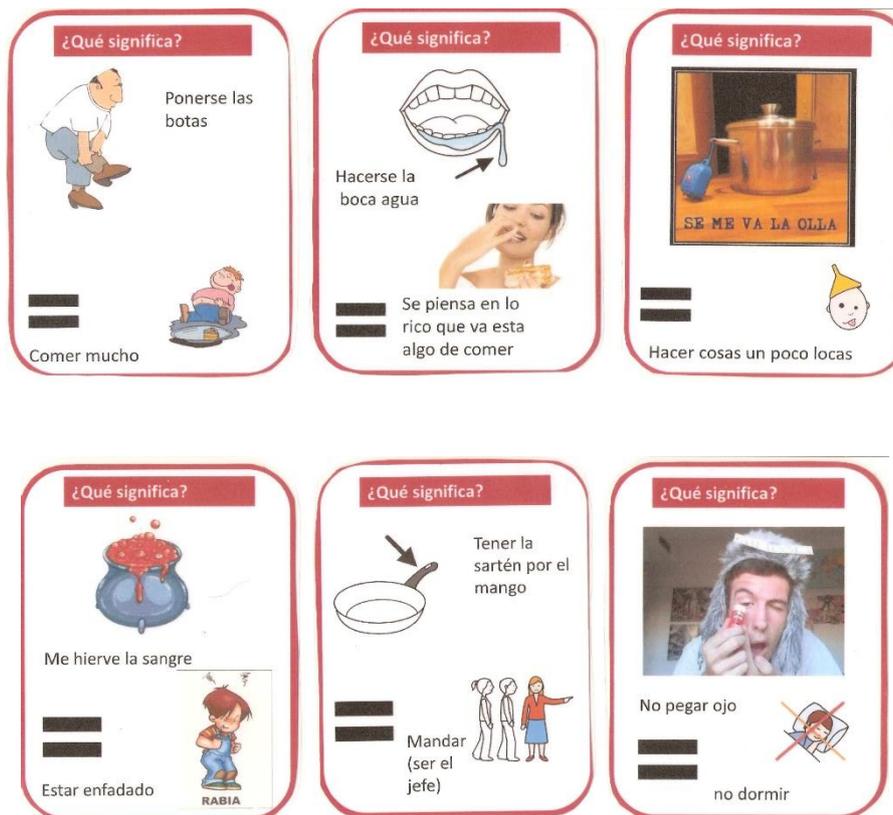


Figura 19: diferentes tarjetas del Parchís.

ANEXO 10: Descripción detallada de la actividad *¡HOY ME SIENTO REFRANERO!*

La segunda parte de esta sesión la emplearemos en realizar esta actividad llamada ¡Hoy me siento refranero!

Es una actividad en la que principalmente trabajaremos los dichos populares y refranes más conocidos acorde a la edad del alumno. Para aprovechar esta actividad, podemos también seguir trabajando a la vez las frases hechas o con dobles sentidos.

Para realizar la actividad, utilizaremos una pequeña ruleta giratoria (ver figura 20), en la que se pegarán las distintas frases hechas que escojamos, así como los dichos populares y los refranes (ver figura 21). El alumno en cuestión, girará la ruleta y, una vez que se detenga, el alumno leerá la frase o dicho popular que corresponda. Después, pasará a explicarla con sus palabras para ver si sabe el significado.

En el caso de que el alumno no sepa el significado de alguna frase, es importante explicárselo de manera clara y directa, con conceptos muy sencillos. También, cabe destacar la importancia de concienciar al alumno de que los dichos populares y los refranes son conocidos por toda la gente, y, que pueden ser un buen tema de conversación en que todo el mundo puede participar.

Sugiriendo un tema alternativo a los de sus intereses normales, estamos motivando al alumno a relacionarse e iniciar una conversación en la que sabe que se sentirá cómodo y podrá participar más gente.



Figura 20: ruleta giratoria

A PALABRAS NECIAS OÍDOS SORDOS

DEL DICHO AL HECHO HAY UN TRECHO

EL QUE ALGO QUIERE ALGO LE CUESTA

EL QUE LA SIGUE LA CONSIGUE

EN EL PAÍS DE LOS CIEGOS EL TUERTO ES EL REY

MÁS VALE PÁJARO EN MANO QUE CIENTO
VOLANDO

NUNCA DIGAS DE ESTA AGUA NO BEBERÉ

NUNCA LLUEVE A GUSTO DE TODOS

EN ABRIL AGUAS MIL

HASTA EL CUARENTA DE MAYO NO TE
QUITES EL SAYO

A CABALLO REGALADO NO LE MIRE EL
DIENTE

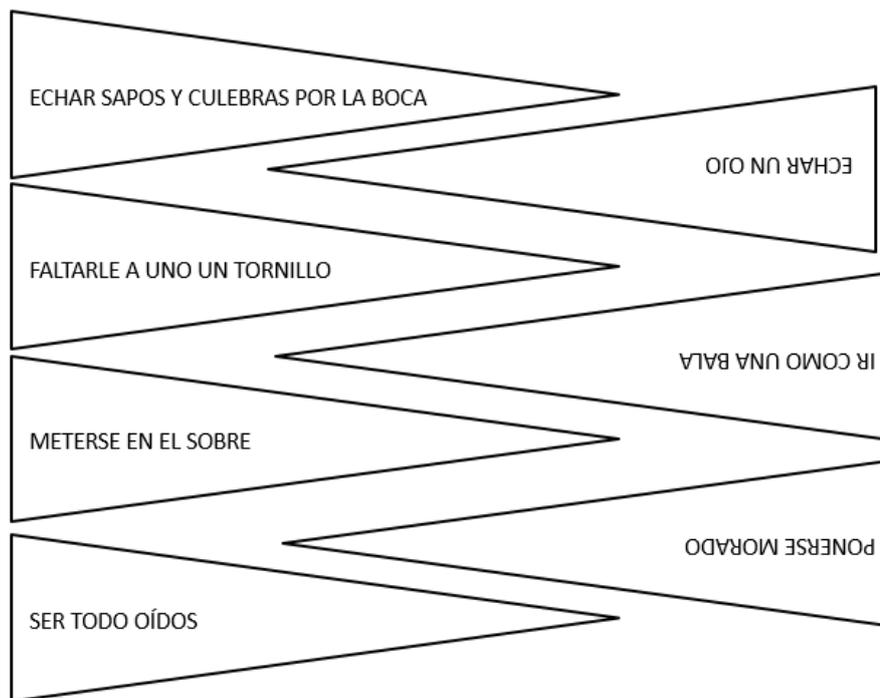
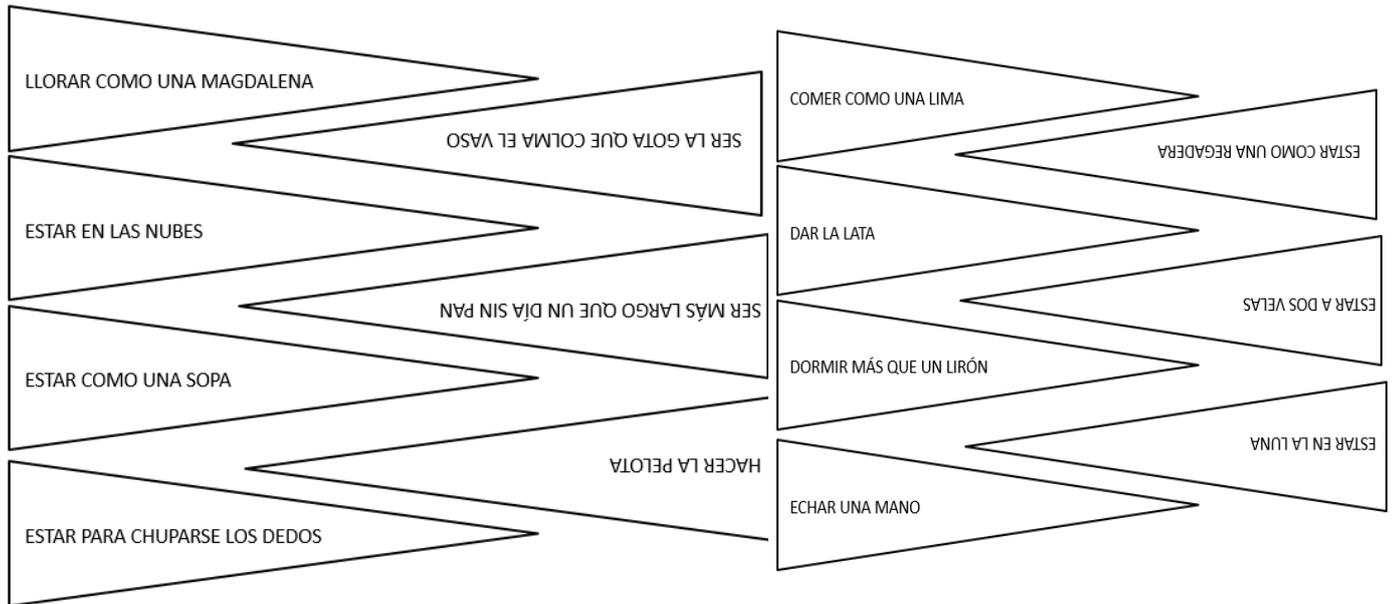


Figura 21: frases hechas y refranes.

ANEXO 11: Descripción detallada de la actividad *COMPLETAMOS UN CÓMIC*

En esta actividad, el objetivo principal es el de completar una historia mediante diversas viñetas en las que los bocadillos de los diálogos aparecen en blanco (figura 22).

Se trata de crear una historia en la que uno de los personajes pretende contar algo al otro, pero la otra persona que le está escuchando no hace más que cambiar de tema para contar otras cosas suyas, de cosas que le gustan o le interesan más que lo que cuenta el otro hablante principal.

Una vez completada la historia de esta manera, se trata de reflexionar acerca de esta situación, preguntando al alumno si eso le ha pasado alguna vez, si suele escuchar a los demás y la importancia de ello... es decir, se trata de concienciar al alumno de los turnos de habla y de lo que a todos nos gusta que nos escuchen.



Figura 22: cómic adaptado para el Alumno E y la Alumna A.



ANEXO 12: Descripción detallada de la actividad *CAMBIANDO DE TEMA...*

La actividad consiste en llevar a cabo una conversación con el alumno, pero se trata de que uno de los dos (o alumno o profesor) sea el que comience a hablar y trate de hablar de un tema de interés para él mismo.

La “misión” de la otra persona, es la de intentar cambiar de tema, mediante el uso de algunas fórmulas sociales aceptadas. Es decir, se trata de que el alumno entrene el uso de las fórmulas sociales en distintas situaciones, “luchando” contra sus impulsos y sus ganas de cambiar bruscamente de tema, utilizando las fórmulas lingüísticas. Una vez terminado su turno de habla, es necesario “devolver la palabra” al otro integrante de la conversación.

Para ayudar al alumno, se dejarán algunas tarjetas con fórmulas lingüísticas (ver figura 10) sobre la mesa, para que pueda servirse de ellas.

ANEXO 13: Evaluación inicial del programa.

ÍTEMS	SIEMPRE	BASTANTE FRECUENTE	A VECES	BASTANTE INFRECUENTE	NUNCA
<p>Saluda al entrar en el aula de audición y lenguaje.</p> <p>Realiza un saludo oral claro y en voz alta: "hola", "buenas", "buenos días"...))</p>					
<p>Mantiene contacto visual con el profesor/a, profesional o tutor durante las explicaciones y breves conversaciones que surgen a lo largo de las sesiones.</p> <p>Mira a los ojos del especialista cuando éste le está hablando, y viceversa.</p>					
<p>Realiza una trasmisión clara y directa de los mensajes que expresa verbalmente.</p> <p>Articula sus ideas mediante mensajes orales breves, concisos, sin entrar en rodeos y utilizando el vocabulario más apropiado.</p>					
<p>Se muestra atento durante las explicaciones.</p> <p>Mantiene la atención mientras se le está dando indicaciones, no está distraído focalizándose en otras cosas, guarda silencio.</p>					
<p>Respeto los turnos de intervención en las conversaciones.</p> <p>Espera a que el resto de participantes haya terminado de hablar para intervenir en la conversación, es capaz de terminar su conversación para que los demás intervengan...</p>					
<p>Es capaz de controlar sus impulsos comunicativos y mantenerse centrado en el tema del que se está hablando en la conversación.</p> <p>No interrumpe para hablar de sus focos de interés, no trata de desviar el tema hacia su terreno</p>					

<p>Se interesa por los diferentes temas de conversación que surgen durante las sesiones y que distan de sus focos de interés.</p> <p>Participa en las diversas conversaciones e intercambia opiniones y puntos de vista acerca de otros temas que no son de su interés.</p>					
<p>Pregunta al especialista por las distintas dudas que se le plantean durante las sesiones.</p> <p>Es capaz de reconocer que tiene dudas, se atreve a preguntar, lo hace de manera correcta...</p>					
<p>Se despide al finalizar las sesiones.</p> <p>Una vez acabada la sesión es capaz de expresar verbalmente una despedida "adiós", "hasta luego", "hasta el próximo día"... de manera alta y clara</p>					

ANEXO 14: Evaluación procesual del programa.

Nombre:	Nº Sesión:	Fecha:
ÍTEM	SÍ	NO
<p><i>Si está siendo partícipe de una conversación, no interrumpe para hablar sin respetar los turnos de habla.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Deja terminar de hablar al resto de participantes, está más pendiente de escuchar que de pensar en lo que dirá después, no hace amagos de interrupción... - Interrumpir se considera más de cinco veces a lo largo de la sesión. 		
<p><i>El alumno no trata de cambiar de tema constantemente, ya que el tema principal de conversación le interesa o le gusta.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intenta hablar de sus focos de interés, de anécdotas en las que es protagonista, interviene hablando de otras cosas que no tienen nada que ver con el tema principal de la conversación... "pues yo...", "pues el otro día...") 		
<p><i>Durante las conversaciones, utiliza fórmulas lingüísticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Para intervenir, para finalizar su turno de habla, para pedir las cosas "por favor", "¿te importaría repetir...?", para dar las gracias cuando alguien hace algo por él...) controlando sus impulsos comunicativos. 		
<p><i>Saluda al entrar en el aula de audición y lenguaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza un saludo oral claro y en voz alta: "hola", "buenas", "buenos días"...)) 		
<p><i>Se despide al finalizar las sesiones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Una vez acabada la sesión es capaz de expresar verbalmente una despedida "adiós", "hasta luego", "hasta el próximo día"... de manera alta y clara 		

ANOTACIONES:

ANEXO 15: Evaluación post del programa.

VARIABLE	DESCRIPCIÓN
ACTIVIDAD	
TIEMPO <i>Si el tiempo establecido es el ideal para llevar a cabo la actividad, si es escaso o excesivo.</i>	
COMPRENSIÓN <i>En referencia a los conceptos utilizados durante las explicaciones de la actividad o durante su desarrollo. Son adecuados al nivel lingüístico del alumno o no.</i>	
PRAGMÁTICA <i>La actividad en cuestión trabaja el nivel pragmático del lenguaje (objetivo de la intervención), o dista de hacerlo.</i>	
SESIÓN GRUPAL <i>La actividad fue llevada a cabo a nivel individual o grupal (considerando grupal cuando no tratamos únicamente con el alumno afectado). Fue beneficioso o no para el alumno.</i>	
ADECUACIÓN MATERIALES <i>Los materiales utilizados durante la sesión fueron adecuados (tanto a la actividad, como al alumno). Escasez, adecuación o exceso de materiales</i>	

