

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

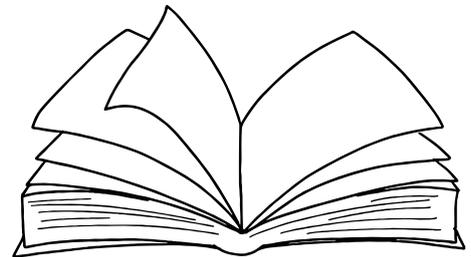
CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

**Estudio de las habilidades sociales del
alumnado con TEA a través de cuentos.**



**Study of the social skills of students with
ASD through stories.**



Autora: Lucía Santamaría Cano

Director: Héctor García Rodicio

Resumen del trabajo y palabras clave en español e inglés	2
Introducción	4
Estado de la cuestión y relevancia del tema	5
Finalidad y objetivos del trabajo	6
Desarrollo de la revisión teórica y evaluación educativa	7
1, LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO SOCIAL	7
1.A, El concepto de teoría de la mente	8
1.B, Desarrollo normativo de la teoría de la mente.....	12
2, TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA	14
2.A, Trastorno de Espectro Autista	14
2.B, La comprensión del mundo social en TEA	15
2.C, Intervención en el área de socialización en TEA	16
3, ESTUDIO DE CASO	19
3.A, Descripción del caso	19
3.B, Método (procedimiento, materiales).....	19
Resultados	24
Discusión y/o conclusiones	26
Resumen (caso, estudio, resultados).....	26
Implicaciones	28
Referencias bibliográficas.....	29
Anexos	32

Resumen del trabajo y palabras clave en español e inglés

Resumen

Este trabajo es un estudio de las habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a través de cuentos, resaltando las diferencias en la comprensión del mundo social entre alumnos con y sin TEA. Para ello, se analizan el concepto de “Teoría de la Mente” y su desarrollo normativo. Además, se realiza un estudio de un caso concreto evaluando la comparación y estableciendo las diferencias de comprensión del mundo social a través de un cuento, que tiene un alumno con TEA a diferencia de una alumna sin TEA.

Los resultados obtenidos desvelan las dificultades que el alumno TEA se ha encontrado a la hora de inferir, comprender y retener información relevante del cuento, mientras que la alumna control sin TEA respondió correctamente y mostrando una comprensión profunda de las ideas del cuento.

De igual manera, se destacan las implicaciones que supone desarrollar estrategias educativas específicas para mejorar las habilidades sociales y de comunicación en niños TEA.

A lo largo de este estudio se presenta una visión en detalle de las dificultades que presentan los discentes con TEA en cuanto a la comprensión del mundo social, así como la presentación de algunas implicaciones que supone lo mencionado anteriormente y la importancia de emplear en el aula estrategias educativas adaptadas a cada alumno individualmente.

Palabras clave:

Trastorno del Espectro Autista, habilidades sociales, Teoría de la Mente, comprensión del mundo social, desarrollo, apoyos visuales, inferir, inclusión, expresión.

Abstract

This work is a study of social skills in students with Autism Spectrum Disorder (ASD) through stories, highlighting the differences in the understanding of the social world between students with and without ASD. To this end, the concept of "Theory of Mind" and its normative development are analyzed. In addition, a study of a specific case is carried out, evaluating the comparison and establishing the differences in understanding of the social world through a story, which has a student with ASD as opposed to a student without ASD.

The results obtained reveal the difficulties that the ASD student has encountered when inferring, comprehending and retaining relevant information from the story, while the control student without ASD responded correctly and showed a deep understanding of the ideas of the story.

Likewise, the implications of developing specific educational strategies to improve social and communication skills in children with ASD are highlighted.

Throughout this study, a detailed view of the difficulties presented by students with ASD in terms of understanding the social world is presented, as well as the presentation of some implications of the above and the importance of using educational strategies adapted to each individual student in the classroom.

Keywords:

Autism Spectrum Disorder, social skills, Theory of the Mind, understanding of the social world, development, visual aids, infer, inclusion, expression.

Introducción

El presente trabajo se centra en el estudio de las habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a través del análisis de cuentos. Este enfoque permite evaluar y fomentar el desarrollo de la Teoría de la Mente, una capacidad cognitiva esencial para la habilidad de interacción social efectiva, la cual se ve afectada en los individuos con TEA. La investigación se sitúa en el contexto escolar y familiar, reconociendo la importancia de ambos entornos en el desarrollo social y emocional de los niños. Se expone una intervención educativa que integra estrategias adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes con TEA, promoviendo así aprendizajes más estables y duraderos.

En el estudio se realiza una revisión teórica sobre el desarrollo evolutivo de las habilidades sociales y de comunicación, tanto en niños neurotípicos como en aquellos con TEA. Además, se presentan resultados de un caso concreto realizado en un aula de Educación Primaria, que compara la comprensión de las ideas que quiere transmitir un cuento en un niño con TEA y otro sin TEA, utilizando herramientas visuales y escritas para facilitar la comprensión y la retención de información.

La discusión de los resultados se enmarca en la relevancia de la inclusión educativa y la importancia de diseñar intervenciones que consideren las necesidades individuales de cada alumno favoreciendo un ambiente inclusivo y empático en beneficio de todos los discentes.

Lo que se pretende con este trabajo es entender la comprensión del mundo social del alumnado con TEA, contribuyendo al entendimiento y apoyo del desarrollo social de los estudiantes con TEA, ofreciendo una perspectiva integral que abarca desde la teoría hasta la práctica educativa, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de estos niños y su integración en la sociedad actual.

Estado de la cuestión y relevancia del tema

La relevancia del tema reside en la importancia de las habilidades sociales para establecer relaciones en la vida cotidiana y lograr el éxito académico, especialmente en el alumnado TEA, que pueden presentar dificultades en la comunicación e interacción social.

Este enfoque permite tanto evaluar como fomentar el desarrollo de la Teoría de la Mente, una capacidad que nos proporciona atribuir estados mentales tanto a uno mismo como a los otros y permite comprender el comportamiento social, aspecto que se ve afectado en las personas TEA. Esta capacidad se desarrolla desde la primera infancia y está influenciada por factores como el lenguaje y la educación. Los estudiantes sin TEA adquieren estas competencias de manera más intuitiva, mientras que aquellos con TEA pueden requerir intervenciones específicas.

Varias investigaciones reconocen la importancia que tiene el afecto familiar y escolar en el desarrollo social y emocional de los niños y tratan de reducir la repercusión que tienen ciertos déficits. Para ello, se plantean intervenciones educativas innovadoras con estrategias adaptadas a las necesidades individuales de los niños con TEA, lo que resulta fundamental para que los aprendizajes sean permanentes. Igualmente, destacan la necesidad de desarrollar programas de intervención bien estructurados para mejorar la comprensión de la Teoría de la Mente y que, a su vez, promuevan un ambiente inclusivo y cálido en beneficio de todos los alumnos.

La educación emocional y social es decisiva para todos los estudiantes, incluyendo aquellos sin TEA, ya que promueve la empatía y la comprensión de la diversidad. La inclusión de alumnos con TEA en el aula beneficia a todos, enriqueciendo el entorno de aprendizaje y proporcionando oportunidades para el desarrollo de la empatía y la comprensión.

El estudio de la comprensión de las habilidades sociales en estudiantes con TEA a través de cuentos es relevante por su potencial para mejorar la calidad de vida

de estos estudiantes y por su impacto por mejorar la calidad de vida de estos niños y su integración en la comunidad.

Finalidad y objetivos del trabajo

La finalidad del trabajo es comprender y mejorar las habilidades sociales de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante el análisis de sus habilidades a través de cuentos.

Como se ha comentado anteriormente, este análisis permite evaluar y fomentar el desarrollo de la Teoría de la Mente, esencial para una interacción social positiva, la que se ve afectada en las personas con TEA.

Los objetivos principales del trabajo son los siguientes:

- Exponer una revisión teórica que incluya el estado actual de la comprensión de las habilidades sociales en estudiantes con TEA y algunas de las estrategias educativas más eficaces para lograr un buen desarrollo.
- Proponer una manera innovadora en la forma de abordar la enseñanza de las habilidades sociales, especialmente con el uso de cuentos, herramientas tecnológicas y apoyos visuales para facilitar la comprensión.
- Evaluar los resultados de la evaluación, comparando el alcance y la comprensión del mundo de los estudiantes con TEA con aquellos sin TEA.
- Defender el uso de estrategias educativas adaptadas a las necesidades individuales de cada alumno con TEA, promoviendo aprendizajes permanentes y en ambientes inclusivos y favorables para todo el alumnado.
- Contribuir al entendimiento y apoyo del desarrollo social de los niños con TEA, mejorando su integración en la vida social.

Desarrollo de la revisión teórica y evaluación educativa

1, LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO SOCIAL

La comprensión del mundo social por parte del alumnado sin Trastorno del Espectro Autista (TEA) implica una serie de habilidades cognitivas y emocionales que les permiten interactuar de manera efectiva en su entorno. Estas habilidades incluyen la capacidad para reconocer y responder adecuadamente a las emociones y perspectivas de los demás. A diferencia de los alumnos con TEA, quienes pueden presentar dificultades significativas en estas áreas, los alumnos sin TEA generalmente desarrollan estas competencias de manera más intuitiva y espontánea. Este desarrollo se ve influenciado positivamente por la interacción constante con un entorno social que actúa como un facilitador natural para el aprendizaje de normas y comportamientos sociales.

Sin embargo, es crucial entender que la capacidad de comprender el mundo social no es homogénea en todos los individuos sin TEA; varía considerablemente dependiendo de factores como la personalidad, el contexto socioeconómico y cultural, la educación recibida y las experiencias de vida. Estudios sugieren que el contexto educativo y familiar juega un papel relevante en moldear cómo los individuos entienden y se comportan en su mundo social. Por ejemplo, la colaboración y participación de la familia en los programas educativos pueden fomentar el desarrollo social del alumno, facilitando que los aprendizajes sean más estables y duraderos (Martínez et al., 2017).

Por otro lado, la educación emocional y social en las escuelas es fundamental para todos los alumnos, incluyendo aquellos sin TEA. Programas de intervención bien estructurados pueden mejorar significativamente la comprensión de la teoría de la mente, es decir, la capacidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás, lo que es esencial para una navegación social exitosa. Estos programas deben ser diseñados considerando tanto las necesidades individuales de los estudiantes como las dinámicas grupales, promoviendo un ambiente inclusivo y empático que beneficie a todos los estudiantes (Martínez et al., 2017).

Finalmente, la implementación de estrategias educativas que promuevan la interacción y la comunicación efectiva entre todos los estudiantes, con y sin TEA, es crucial. La inclusión de alumnos con TEA en el aula regular, por ejemplo, no solo beneficia a estos alumnos, sino que también enriquece el entorno de aprendizaje, proporcionando oportunidades para que los alumnos sin TEA desarrollen una mayor empatía y comprensión de la diversidad. La educación, por lo tanto, debe ser vista como un proceso inclusivo y adaptativo que prepare a todos los estudiantes para comprender y funcionar dentro de un mundo socialmente diverso (Guasch et al., 2019).

1.A, El concepto de teoría de la mente

La Teoría de la Mente se considera a la capacidad para atribuir estados mentales (intenciones, creencias, deseos, conocimiento, comprensión, etc.) tanto a uno mismo como a los demás. Permite al sujeto comprender que los estados mentales afectan a las conductas y a las acciones de los demás, en consecuencia, predicen y explican su comportamiento. Asimismo, la Teoría de la Mente involucra la capacidad de comprender las representaciones mentales del mundo que tienen las demás personas y que no reflejan la realidad concreta obligatoriamente, si no que pueden ser personales y diferentes a las de uno propio. En otras palabras, la Teoría de la Mente es la capacidad de “ponerse en el lugar del otro”, una capacidad de empatía cuando nos identificamos con alguien o algo, la cual suele estar desarrollada en torno a los 3 o 4 años en los niños/as con desarrollo típico.

Aunque la mayoría de los investigadores coinciden en que los precursores de la Teoría de la Mente son innatos y que su pleno desarrollo requiere experiencias sociales y de otro tipo desde los primeros momentos de la vida, es controvertido qué son exactamente estos precursores. Los estudios en bebés menores de 1 año indican que el desarrollo de la Teoría de la Mente funcional está estrechamente relacionado con el desarrollo de la atención conjunta (Charman et al., 2000), que resulta de seguir la mirada de los demás (aproximadamente 6 meses), compartir la mirada (9 a 12 meses) y dirección declarativa primitiva

(señalar para dirigir la atención de otra persona a un objeto de interés, aproximadamente 12 meses).

Igualmente, importante es la capacidad de diferenciar entre objetos animados e inanimados y simulación y realidad, habilidades que suelen surgir entre el segundo y tercer año de vida. Sin embargo, otras investigaciones sugieren que los fundamentos básicos de la Teoría de la Mente emergen mucho antes, quizás a las pocas horas de nacer como lo demuestra la capacidad de los recién nacidos para imitar las expresiones faciales o movimientos simples de otros (Meltzoff y Moore, 1999). La referencia social, o la forma en que las respuestas emocionales de los demás influyen en las propias respuestas de un bebé a situaciones nuevas, también se considera un componente inicial fundamental. Esto, a su vez, puede representar una etapa inicial en el desarrollo de la empatía, la capacidad de reconocer y responder adecuadamente a los estados mentales de los demás, incluidas sus creencias, deseos y sentimientos.

Además, ahora se reconoce que las habilidades de Teoría de la Mente reflejan un continuo: algunos individuos poseen habilidades muy sensibles y bien establecidas en este dominio, mientras que otros demuestran habilidades más limitadas. Al final de este continuo se encuentran las personas con trastorno del espectro autista (TEA).

La investigación sobre personas con autismo ha proporcionado pistas muy esclarecedoras sobre el desarrollo, la organización y la función de la Teoría de la Mente, así como el papel fundamental que desempeña el sistema de neuronas espejo en los síndromes de autismo y los procesos de empatía. Hay cuatro tipos de síntomas o signos de alerta que son decisivos para diagnosticar el autismo: a) Falta de empatía, aislamiento social, relaciones anormales con los demás, que derivan en soledad. b) Desarrollo inadecuado del lenguaje y habilidades comunicativas. c) Falta de juego de fantasía espontáneo. d) Permitirse acciones, rutinas o intereses estereotipados. Estos síntomas no aparecen en el primer año de vida del niño, por lo que el autismo pasa desapercibido durante este tiempo. A algunos bebés que parecen normales a esta edad se les diagnostica posteriormente autismo (Frith, 2003).

En los diversos estudios se han preguntado cómo sería un niño si no descubriera sus propios pensamientos y los de los demás, así como, cómo se comportarían los humanos si no tuvieran una teoría de la mente que nos permita comunicarnos e interactuar con los demás. La Teoría de la Mente nos permite comprender y cooperar, así como competir y engañar, expresar y hablar sobre nuestros estados mentales, pensamientos, deseos y sentimientos, atribuir los estados mentales de los demás para predecir, comprender y responder adecuadamente a sus comportamientos; y solicita respuestas; interactuando efectivamente, compartiendo experiencias, hablando de nosotros mismos y del mundo. Sin teoría de la mente, el comportamiento de los demás sería caótico, sin orden ni coordinación, impredecible y sin sentido.

Si no tuviéramos la capacidad de comprender y predecir las mentes de los demás, veríamos a las personas como muy inocentes, sin maldad, pero también como egoístas sin intención. No podrían trabajar juntos ni ser desinteresados, pero tampoco podrían mentir estratégicamente ni detectar engaños y simulaciones. La falta de una Teoría de la Mente resaltaría la importancia y el valor social de la competencia ausente, de manera más elocuente que cientos de experimentos, debido a sus serias deficiencias sociales y comunicativas. La Teoría de la Mente es tan efectiva y común en las interacciones humanas que a menudo pasa desapercibida. Por lo general, opera por debajo del nivel de conciencia. Sin embargo, permanece presente y en operación sin ser percibido por nosotros (Rivière & Núñez, 1997).

Se decidió comparar la capacidad de niños y jóvenes autistas de 6 a 17 años con la de niños con síndrome de Down, y niños normales de 4 años, a través de un experimento para responder a la pregunta propuesta por los investigadores para saber si los niños con autismo adquieren una Teoría de la Mente, o si su autismo se debe a la falta de desarrollo de dicha teoría. En el experimento se solicitaba a los niños que ordenaran cuatro dibujos en una secuencia y relataran la historia representada. Existían tres categorías de secuencias. El primer tipo eran las historias mecánicas que mostraban interacciones físicas entre personas y objetos, como cuando un hombre patea una piedra y esta rueda hasta caer al agua. El segundo tipo mostraba interacciones conductuales entre personas,

como cuando una niña le quita un helado a un niño y se lo come. La tercera categoría de relatos se explica de manera más clara a nivel mental; por ejemplo, una niña deja su muñeca en el suelo mientras corta una flor, alguien la toma y la niña se sorprende al darse cuenta de que no está su muñeca cuando se da la vuelta.

Tras realizar este experimento, se comprobó que la media de edad mental verbal y no verbal de los niños autistas era mayor que la de los otros dos grupos. Aunque los niños autistas se beneficiaron de esta ventaja, mostraron un rendimiento inferior a los otros dos grupos en las historias mentalistas, aunque tuvieron un mejor desempeño en la historia mecánica y de conducta. En historias de mentalistas, los autistas no asociaban la sorpresa al personaje para explicar la secuencia, por ejemplo. Se contrastaron las respuestas de individuos autistas con las de niños típicos de 4 años y con discapacidad intelectual. Observaron que la mayoría de los niños de 4 años y los niños con síndrome de Down podían prever acertadamente que una persona que no había visto mover un objeto a otro lugar, lo buscaría en el sitio original, a pesar de que realmente estaba en otro lugar. No obstante, los niños autistas no asignaban creencias incorrectas o erróneas para justificar su comportamiento de búsqueda.

Las personas autistas no adquieren una teoría mental al igual que las personas típicamente desarrolladas o aquellos con retraso mental como el síndrome de Down. Esto justificaría sus problemas al comunicarse y relacionarse con los demás. Si los autistas no reconocen la mente de los demás, no es extraño que los vean como objetos y terminen aislados socialmente. La comunicación no puede existir si no se les atribuyen a otras personas creencias, intenciones y sentimientos. Si no asignan creencias a otros, entonces no pueden tratar de modificarlas, engañarlos o mentirles. Si no reconocen sus propios estados mentales, no pueden distinguir entre lo que parece ser y lo que es en realidad.

Los niños/as con autismo, desde los primeros meses de vida, parecen no mostrar interés por la información y estimulación proveniente de las personas, a diferencia de lo que sucede en los niños/as desarrollados de manera típica. Ni imágenes como rostros ni sonidos como voces captan su interés más que otros

objetos o ruidos. No es que presenten dificultades en percepción y reconocimiento, sino que no evidencian favoritismos. Los objetos físicos reciben la misma atención que yo. Durante la fase prelingüística, los niños con autismo no usan actos comunicativos protodeclarativos para influir en los estados mentales de los demás, como para llamar la atención o comunicar información sobre algo. Solo indican y hacen gestos como una forma primitiva de dar órdenes para lograr un objetivo.

Los niños con autismo no carecen de sensibilidad: lloran y ríen, aunque sus expresiones faciales pueden ser diferentes y complejas de entender. No parece comprender el significado de las emociones y no demuestran empatía emocional hacia otros individuos (Astington, 1993; Baron-Cohen, 1998; Frith, 2003). Según algunos escritores, esta carencia emocional es anterior y causa las restricciones cognitivas características del autismo. La falta de habilidad para entender los sentimientos de los demás y conectarse con ellos en situaciones prácticas podría estar presente desde el momento del nacimiento y ser considerada la principal limitante.

1.B, Desarrollo normativo de la teoría de la mente

La Teoría de la Mente es una estructura clave en el estudio del desarrollo cognitivo y social, que describe la habilidad para atribuir estados mentales como creencias, intenciones y deseos a uno mismo y a otros. Esta capacidad permite comprender y predecir el comportamiento ajeno, facilitando la interacción social. Se ha observado que la Teoría de la Mente comienza a desarrollarse en la primera infancia y a medida que los niños crecen, su capacidad para manejar tareas más complejas de Teoría de la Mente se expande, reflejando un enriquecimiento en su comprensión del mundo mental de los otros (Martins et al., 2013) (Mounoud, P., 2001).

El desarrollo de la Teoría de la Mente ha sido vinculado estrechamente con el desarrollo del lenguaje. Numerosas investigaciones han propuesto que el lenguaje proporciona las herramientas necesarias para formar y estructurar el

pensamiento sobre los estados mentales. La relación entre el lenguaje y la Teoría de la Mente puede verse en cómo los niños utilizan su conocimiento lingüístico para discutir y razonar sobre situaciones que implican perspectivas múltiples. Este enlace sugiere que el desarrollo lingüístico puede ser un precursor esencial del desarrollo más sofisticado de la Teoría de la Mente, que incluye entender estados mentales más complejos como las intenciones o las emociones (Resches et al., 2010) (Martínez et al., 2016).

Además, estudios longitudinales sugieren que la Teoría de la Mente sigue desarrollándose bien entrada la adolescencia y la edad adulta, perfilándose con experiencias sociales y educativas. Durante este periodo, los individuos mejoran su habilidad para entender situaciones sociales complejas, lo que implica reconocer y manejar las creencias y deseos contradictorios o falsos de otros. Este proceso continuo de desarrollo indica que la Teoría de la Mente no se estabiliza en la infancia, sino que se adapta y se expande en respuesta a las demandas cognitivas y sociales a lo largo de la vida (Martins et al., 2013).

La importancia de entender el desarrollo normativo de la Teoría de la Mente radica en su aplicación en contextos educativos y clínicos. Conocer cómo y cuándo se desarrolla esta capacidad puede guiar la creación de estrategias pedagógicas que fomenten habilidades sociales y cognitivas clave en los estudiantes. Además, este conocimiento es crucial para entender trastornos del desarrollo como el autismo, donde la Teoría de la Mente puede estar comprometida. Así, profundizar en el estudio del desarrollo normativo de la Teoría de la Mente no solo enriquece nuestra comprensión teórica, sino que también mejora nuestra capacidad para intervenir de manera efectiva en diversos contextos educativos y terapéuticos (Reig, I.R., 2023) (Morales et al., 2008).

2, TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

2.A, Trastorno de Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del desarrollo neurológico que se manifiesta durante la infancia y perdura a lo largo de la vida. Esta condición afecta principalmente las habilidades de comunicación social y comportamiento del individuo. Los individuos con TEA muestran dificultades en la reciprocidad socioemocional, lo cual puede variar desde acercamientos sociales inusuales hasta la incapacidad de mantener una conversación bidireccional. Además, pueden presentar patrones de comportamiento repetitivos y restricciones en sus intereses, que se manifiestan de manera intensa y focalizada (N/A, n.d.)(N/A, n.d.).

La etiología del TEA es compleja y aún no se comprende completamente; sin embargo, se reconoce que tiene una base genética significativa. Diversos estudios han identificado varios genes que podrían contribuir a su desarrollo. Además de los factores genéticos, se considera que intervienen otros factores ambientales y biológicos, aunque la investigación en estas áreas sigue en curso. Esta diversidad en las causas refleja la heterogeneidad en la presentación de los síntomas del TEA entre diferentes individuos (N/A, n.d.).

La detección temprana del TEA es crucial, ya que intervenciones tempranas pueden mejorar significativamente el pronóstico a largo plazo. Los profesionales de la salud y educación son fundamentales en la identificación precoz de signos de TEA, tales como problemas con el juego simbólico, dificultades en la interacción social, y patrones de comportamiento repetitivos. No existe una prueba única para diagnosticar el TEA, por lo que se utiliza un enfoque clínico integral que incluye la observación del comportamiento y la evaluación del desarrollo del niño (N/A, n.d.)(N/A, n.d.).

Finalmente, el manejo del TEA implica una variedad de estrategias educativas y terapéuticas adaptadas a las necesidades individuales de cada niño. Los programas de tratamiento temprano y personalizado son esenciales para mejorar las habilidades sociales, de comunicación y comportamentales de los niños con TEA. La colaboración continua entre médicos, terapeutas, educadores

y familias es fundamental para proporcionar un soporte efectivo que permita a los individuos con TEA alcanzar su máximo potencial (N/A, n.d.).

2.B, La comprensión del mundo social en TEA

En las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la comprensión del mundo social se ve significativamente afectada por una variedad de factores intrínsecos a su condición. Uno de los principales desafíos es la dificultad en la comunicación e interacción social, que incluye desde la decodificación del lenguaje corporal y verbal hasta la comprensión de las sutilezas y las normas sociales implícitas (Gómez-León, M., 2023). Estas dificultades no solo obstaculizan la capacidad de entender las intenciones y emociones de otros, sino que también limitan la habilidad para responder adecuadamente en distintas situaciones sociales (Luna et al., 2020).

Además, las personas con TEA a menudo presentan patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos, que pueden interferir con su capacidad para participar en una gama más amplia de actividades sociales. Esta limitación en la variedad de experiencias sociales puede restringir su exposición a diferentes contextos y, por ende, su habilidad para aprender y adaptarse a nuevas situaciones sociales. Por ejemplo, la preferencia por actividades solitarias o la resistencia a cambios en la rutina pueden reducir significativamente las oportunidades para interactuar con otros y comprender la complejidad del mundo social (Pascual et al., 2019).

La teoría de la mente, que es la habilidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás, también suele estar comprometida en individuos con TEA (Rustarazo et al., 2015). Esta habilidad es fundamental para poder interpretar y prever el comportamiento de otras personas, lo cual es esencial en la interacción social. La deficiencia en esta área puede llevar a malentendidos o interpretaciones erróneas de las intenciones de los demás, lo que complica aún más la interacción social y la integración en la comunidad (Rustarazo et al., 2015).

No obstante, es importante destacar que, a pesar de estas dificultades, muchas personas con TEA pueden formar vínculos afectivos y mantener relaciones interpersonales. Con el apoyo adecuado, como intervenciones dirigidas a mejorar las habilidades sociales y de comunicación, muchas de ellas pueden mejorar significativamente su capacidad para interactuar y comprender el mundo social (Campos, K.C., 2020) (Luna et al., 2020). Estas intervenciones, que a menudo incluyen el entrenamiento en habilidades sociales y la enseñanza explícita de normas sociales, pueden proporcionar a las personas con TEA las herramientas necesarias para navegar más eficazmente en su entorno social.

2.C, Intervención en el área de socialización en TEA

Ser sociable y hacer amigos no siempre es fácil. Las relaciones tienen muchos matices. Sin embargo, las personas con Trastorno del Espectro Autista, o TEA, presentan más dificultades que la mayoría. Para ellos, comunicarse con los demás puede ser muy difícil. Los niños con TEA experimentan muchas barreras para la participación en comunidad en función de sus desafíos cotidianos con las interacciones sociales y de la comunicación, reacciones excesivas o insuficientes a la información sensorial, fuerte deseo de anticipación y rutina, así como patrones repetitivos de comportamiento.

Este déficit para leer la mente y comprender los sentimientos, deseos, pensamientos o el significado que tiene para el otro, lleva a las personas con TEA a enfrentarse a dificultades para comprender el punto de vista de los demás, así como al obstáculo de modificar su conducta en función del contexto. Para las personas con Trastorno del Espectro Autista, las palabras o las fuentes de interacción con otras personas pueden ser entendidas en un sentido literal, ya que no poseen la habilidad de interpretar el significado oculto o profundo en las expresiones tanto faciales como gestuales de los demás, lo que puede causar malentendidos y complicar más el aislamiento social de la persona TEA.

Para mitigar y conseguir avanzar y mejorar en las habilidades sociales del niño/a con TEA, sería efectivo proporcionarle medios de expresión, en los que puedan

expresar sus sentimientos y malestares (Martos-Pérez, 2005). Incluso aquellos niños que hablan necesitan de una enseñanza sobre cómo expresar lo que sienten a los demás y cuando ya lo hayan logrado, es necesario respetar siempre esta comunicación, incluso cuando no es el momento adecuado. De igual forma, educar en un ambiente cálido donde se proporciona afectividad, en el que se respetan los deseos a través de una comunicación efectiva es una de las mejores vías.

Algunas de las intervenciones que se han realizado para mejorar el aspecto de la socialización en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) son:

- **La intervención educativa basada en el conocimiento evolutivo y ontogenético:** resulta importante conocer el desarrollo individual desde el periodo embrionario, tanto del desarrollo normal como del TEA, por ello, en los informes psicopedagógicos del alumnado suele aparecer información relativa a ello. Esto supone comprender cómo se desarrollan las habilidades sociales y de comunicación en los niños/as neurotípicos y adaptar las estrategias de enseñanza para atenuar las dificultades específicas de los niños TEA.
- **El uso de métodos visuales para introducir el habla y el lenguaje:** en el caso de niños TEA con dificultades de comprensión y de utilización del lenguaje, se proponen métodos visuales para introducir el habla, lo que supone ayudar a comunicarse de manera efectiva. El más conocido es el Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS), que es un sistema alternativo y aumentativo de la comunicación que enseña a las personas con TEA a iniciarse en la comunicación. Consta de seis fases y en cada una de ellas se trabajada modelando, en la que finalmente el alumno sea capaz de buscar los pictogramas necesarios para realizar su petición.
- **Desarrollo de las habilidades específicas de función ejecutiva:** se recomienda reforzar aquellas habilidades específicas de la función ejecutiva en niños TEA, lo que supone enseñar al alumnado a planificar,

dividir tareas en pasos muy marcados, facilitar la estructuración del ambiente y la forma de presentar los materiales para obtener como objetivo principal que el niño tenga autonomía en la realización de actividades. Esto último, puede lograrse por medio de la metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación).

Los objetivos principales de estas intervenciones son mejorar las destrezas cognitivas, comunicativas y sociales. Las personas TEA pueden estar en continuo aprendizaje de las habilidades sociales a través de las interacciones e intervenciones comentadas con anterioridad, pero no son capaces de generalizar a tareas nuevas o diferentes.

Charman y Lynggaard (1998) descubrieron que proporcionar un dibujo clave mejoraba significativamente el rendimiento de los niños con autismo, igualando su puntuación al nivel de desarrollo típico, como lo hacen así los pictogramas. En ciertos niños con TEA serán útiles las estrategias anteriores, pero otros necesitarán de programas de intervención más individualizados, intensivos y prolongados en el tiempo.

Asimismo, un grupo de investigadores han señalado que se obtienen resultados satisfactorios al utilizar programas informáticos para enseñar al alumnado a desarrollar estas habilidades de socialización, aprovechando así al máximo la preferencia de los niños TEA con los ordenadores, tabletas, etc.

Algunas de las aplicaciones que yo he podido ver y comprobar en mis prácticas como especialista de Audición y Lenguaje que funcionan son de la Fundación Orange, "Soy Visual", donde se encuentran actividades para enseñar a los niños/as a reconocer emociones en las expresiones faciales; Arasaac para descargar pictogramas e incluye también material y actividades efectivas para el TEA ; así como Wordwall, una herramienta en línea que cuenta con actividades múltiples, como específicas para generar inferencias a partir de emociones basadas en situaciones, en las que por ejemplo, aparece una imagen de un niño llorando y se le pregunta: "¿Qué le habrá pasado a este niño?, ¿Por qué está triste?", donde se le ofrecen opciones de respuesta de manera visual.

La investigación nos enseña métodos eficaces y qué podemos probar e implementar en nuestro trabajo, la clave está en emplear estas estrategias de manera que sean efectivas en la vida real y cotidiana.

3, ESTUDIO DE CASO

Para llevar a cabo la examinación de las habilidades sociales del alumnado con TEA he realizado una evaluación en el aula. Esta consiste en ver el nivel de desarrollo de las habilidades sociales que el alumnado con TEA presenta y le ayuda a comprender o le dificulta a través de situaciones sociales que aparecen en cuentos. En este caso, yo he elegido el cuento "¿A qué sabe la luna?", el cual presenta bastante carga psicológica y gran parte de los estos procesos deberían llamar la atención a un niño. Por ejemplo, la cooperación entre los animales para poder alcanzar un objetivo todos juntos, de igual forma aparece la cuestión de las diferentes perspectivas entre el pez, que vive en el agua, y el resto de los animales. Asimismo, es posible que se pongan en el lugar de la Luna y piensen que recibir un bocado no es agradable o en el lugar de los animales y pensar que soportar una carga tan pesada encima no es simple y cuesta. Con lo comentado anteriormente se puede establecer la moraleja del cuento y ésta es que unidos podemos conseguir aquello que nos proponemos por difícil que sea, incluso llegar a cumplir ciertos sueños que a primera vista parecen inalcanzables.

3.A, Descripción del caso

Para evaluarlo, he necesitado la presencia de un alumno con TEA, de 7 años de edad que se encuentra en 1º de Educación Primaria, y de una alumna de este mismo curso sin TEA, para poder establecer así una comparación y examinar si, en efecto, el alumno con TEA presenta dificultades para comprender historias, respecto a sus iguales sin TEA.

3.B, Método (procedimiento, materiales)

En primer lugar, he de comentar que el cuento que he elegido es sencillo y la temática es relevante y de gran interés para el alumno TEA, pues es una forma

en la que el alumno empatice lo máximo posible y le facilite la comprensión. Asimismo, la metodología y el material que he preparado para realizar la evaluación ha sido pensando y adaptándome a las condiciones del alumno TEA, y a partir de ahí poder hacer la comparación con la alumna “control”. Por ello, he realizado primero la sesión de evaluación con el alumno TEA, para asegurarme de que se lleva de la misma forma y con los mismos apoyos.

El desarrollo de la evaluación ha seguido la siguiente estructura:

Primero, he leído el cuento “¿A qué sabe la luna?” a ambos alumnos, en sesiones individuales y mientras les leía, les hacía partícipes en la historia, con el objetivo de que mantuvieran la atención. Por ejemplo, como el cuento se pide la ayuda de varios animales, yo leía: “no lograron tocar la luna, por lo que llamaron al ...”, y ambos alumnos decían el animal que se acercaba.

Tras esto, se les presenta una batería de preguntas de comprensión del cuento, que aparecen formuladas de manera directa, ya que aparecen tal cual, en el cuento, así como una serie de preguntas para generar inferencias e ir más allá de lo que se dice en el cuento, es decir, a partir de la información del cuento, generar deducciones y ver aquí, hasta dónde puede llegar cada alumno.

Tanto las preguntas como las opciones de respuesta se le lee al alumnado y se le muestran en un orden cronológico acorde con la aparición en el cuento. Además, opino que son adecuadas a su nivel de 1º de Educación Primaria y a las características del alumno TEA, por lo que, para facilitar la comprensión, las opciones de respuesta aparecen con pictogramas generados en la página de ARASAAC.

A continuación, se presentan las preguntas de comprensión del cuento que se le ha ofrecido al alumnado en tarjetas plastificadas (*véase imágenes 1,2,3,4,5 y 6*).



Imagen 1.

Imagen 2.



Imagen 3.

Imagen 4.



Imagen 5.

Imagen 6.

De la misma forma, las preguntas para generar inferencias son las siguientes: (véase imágenes 7 y 8). En este sentido, añadí dos preguntas más, ya que consideraba que podían aportar bastante información acerca del tema a analizar, pues éstas son: "¿Cómo te sientes cuando ayudas o te ayudan?" y "¿A ti a que te hubiese sabido la luna?", en esta última le verbalicé un ejemplo de una cosa que a mí me hubiese gustado.

<p>¿Crees que puedes tocar la luna?</p> 	<p>Si los animales no se hubieran unido, ¿crees que hubiesen podido llegar a la luna?</p>  <p>¿Por qué es importante ayudar a los compañeros/as?</p>
 <p>¿Por qué el pez decía que tenía la luna en el agua?</p>	

Imagen 7. Preguntas para generar inferencias (elaboración propia).

¿A quién pides ayuda cuando no puedes hacer algo?



¿Te gustaría ser la luna y que te dieran un mordisco?



¿Qué animal del cuento te gustaría ser y cuál no?, ¿por qué?



En el cuento dice que la luna les supo a lo que más le gustaba a cada animal, entonces ¿a qué crees que le supo la luna al ratón?



Imagen 8. Preguntas para generar inferencias (elaboración propia).

Tras esto, se le presta al alumnado un marcapáginas en el que deben de colocar los animales en el orden en el que han ido apareciendo en la historia. Este material más que para recoger información, es interactivo, muy visual y refleja muy bien el contenido del cuento. Se ha observado que ambos alumnos tanto el alumno TEA como la alumna “control” han sido capaces de establecer el orden. He de comentar que en el caso del alumno TEA se esperaba esta respuesta, ya que tiene muy desarrollada la memoria visual y al ver en el cuento la torre final que habían formado los animales se acordaba para colocarlo en el marcapáginas (véase imagen 9).



Imagen 9. Marcapáginas ¿A qué sabe la luna? (elaboración propia).

Además de todo lo anterior, se les formuló una pregunta abierta tras unos días para hacer un recuerdo de lo que trataba el cuento. Esta pregunta fue “¿te acuerdas de qué pasaba en este cuento?”, es una pregunta bastante sencilla, pero que ha aportado bastante información, pues es una forma de ver en lo que se ha fijado cada alumno o aquello que le ha llamado más la atención. En lo que respecta a hacer la pregunta tras pasados unos días y no tras finalizar la lectura del cuento tiene un significado y, es para observar la memoria a largo plazo.

Resultados

Después de haber realizado esta evaluación en el aula de prácticas, he podido observar sus actitudes y llegar a unas conclusiones.

Por un lado, en las respuestas del alumno TEA a las preguntas de comprensión directa sobre el cuento, éste responde de manera correcta. En cambio, a las preguntas de inferir, el alumno no puede generar inferencias, pues la información solicitada no aparece implícita en el cuento. El alumno cree que puede llegar a la luna en cohete, que es lo que le gustaría, piensa en sí mismo, no piensa que los animales lleguen a la luna porque se ayuden, cree que la tortuga podía llegar sola. Tampoco es capaz de ver que la Luna está reflejada en el agua, ya que, al finalizar el cuento, el alumno dice: “y llamó al pez”, pero sí que es cierto que se

pone en el lugar de la luna, ya que cuando el ratón le da un mordisco, dice: “pobre Luna”.

En este mismo sentido, en cuanto a las respuestas que ofrece el alumno en las preguntas en las que debe inferir dice, en la pregunta de si ayuda a los compañeros, yo le pregunto si cree que es importante ayudarse y el alumno contesta “para subir”, enfocándose en la historia concreta del cuento, sin llegar a pensar en su vida cotidiana. La pregunta referente a las emociones, como las tiene muy trabajadas sí que responde que se siente bien cuando le ayudan a él. Asimismo, en la pregunta “¿qué animal del cuento te gustaría ser?”, el niño con TEA responde que el ratoncito, porque coge un trozo de la Luna y también le gustaría ser la luna y que le diesen un mordisco, pues no es capaz de ponerse en el lugar del otro y pensar que llevarle un mordisco no es agradable. Por último, he de comentar que en la pregunta “¿Al ratoncito a qué le hubiese sabido la luna?” Se le añade un apoyo haciéndole la pregunta: “¿qué le gusta comer a los ratones?”, a lo que el alumno responde “La luna” y, más tarde “el queso”, pues lo que acaba de escuchar en el cuento es que ha comido un trozo de Luna, sin ir más allá y pensar lo que comen los ratones, que él lo sabe.

El apoyo visual y escrito facilita la comprensión en el caso de este niño. Tras unos días, se le preguntó de que iba el cuento para ver si se acordaba y, no sabía responder a esa pregunta, por lo que miramos el cuento de nuevo por encima sin leerle, solo contándole más o menos lo que querían hacer los animales y cómo subieron y para que hiciera un rastreo visual y se fijase en las ilustraciones. Al ver el cuento de nuevo, él se acordaba de lo que trataba, pero el problema era que no comprendía lo que se le estaba preguntando de manera oral, pues al hacerle esta pregunta abierta, el alumno respondió que el ratoncito come la luna y entonces, se le formuló otra pregunta para extraer más información, la cual era “¿cómo llegó el ratón a la Luna?” y, a pesar de ponerle ejemplos de cómo se puede subir a los sitios, no era capaz. Finalmente, tras la vista rápida del cuento, terminó diciendo que el ratón subió encima de los animalitos.

Para establecer una comparación y ver la diferencia de respuestas y la dificultad que supone a un alumno con TEA inferir, voy a comentar algunos aspectos relevantes de las respuestas de la alumna "control". Esta alumna, en cambio responde correctamente a todas las preguntas, ya sean directas que aparezcan en el cuento o aquellas en las que hay que generar inferencias. De hecho, en uno de los aspectos relevantes del cuento como es el final, donde el pez que está en el agua dice que tiene la Luna ahí abajo, es la alumna, quien mientras le estoy leyendo dicha página para finalizar el cuento dice: "que no es" y yo le pregunto: "que no es, ¿qué es?", y ella responde: "el reflejo". Además, la alumna es capaz de pensar que los animales no hubiesen podido llegar a la Luna si no se suben uno encima de otro, de aquí este pensamiento de cooperación. De igual forma, a la alumna no le gustaría ser la Luna y que le diesen un mordisco, porque le cogerían un trozo y le harían daño, pues con este comentario se ve que piensa las consecuencias de ese acto.

Por último, en cuanto a la pregunta abierta que se les efectuó tras unos días de haber trabajado el cuento y que era simplemente comentar de qué trataba el mismo, la alumna respondió: "era una tortuga que quería llegar a la luna y no podía y llamó a los animales, entonces se subieron encima de otros y tocaron la Luna, toco la luna el ratoncito, cogió un trocito, lo arrancó y luego le dio un trocito a cada uno de los animales, se lo comieron y después se fueron a la cama". Con esta respuesta, podemos ver cómo la alumna control sin TEA, además de acordarse y comprender la pregunta, había sido capaz de retener elementos tan importantes como que los animales para llegar a la Luna habían tenido que subir unos encima de otros y que, luego el ratoncito había compartido con el resto de los animales, viéndose aquí reflejada su capacidad de empatía.

Discusión y/o conclusiones

Resumen (caso, estudio, resultados)

El estudio se centra en la comprensión de las habilidades sociales en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a través de cuentos. En él se destaca

la comprensión del mundo social por parte de los alumnos sin TEA, que implica una serie de habilidades tanto cognitivas como emocionales que nos permiten interactuar con nuestro entorno de forma efectiva. En cambio, el alumnado con TEA presenta ciertas dificultades en esta área, lo que influye en su capacidad para interactuar, relacionarse y comprender el mundo. Asimismo, se presenta un análisis del concepto de “Teoría de la Mente” y su desarrollo en sujetos con y sin TEA, así como la importancia de comprender el desarrollo normativo de la Teoría de la Mente. De igual forma, se mencionan estrategias educativas adaptadas a las necesidades individuales de cada discente con TEA.

Para corroborar lo anterior, se ha realizado una evaluación en el aula analizando el estudio de caso con un alumno con TEA y una alumna sin TEA, donde se han podido llegar a observar las dificultades que presenta el alumno con TEA para inferir, comprender y retener información del cuento en comparación con la alumna control. Durante la evaluación se utilizaron estrategias educativas adaptadas a las necesidades individuales del alumno TEA, incluyendo la implementación de herramientas visuales y escritas para facilitar la comprensión, de manera que, al efectuar esta primera evaluación, la de la alumna control fuese en las mismas condiciones, para poder establecer así una comparación justa.

Los resultados obtenidos indicaron que el alumno con TEA presentó dificultades para comprender historias en comparación con la alumna control de la misma edad, pues no es capaz de ponerse en el lugar del otro, aspecto que se señala con anterioridad que es común en las personas con TEA, ya que no tienen desarrollada la Teoría de la Mente. Además, se destaca la importancia de la implementación de estrategias educativas como el apoyo visual para facilitar la comprensión, pues se puede ver que el alumno durante la sesión no muestra interés en el cuento, pero, cuando se le hace referencia a casos directos que aparecen en el cuento, como el orden en qué llegaron los animales, sabe responder a la perfección, pues tiene muy buena memoria visual y, además, esa información le proporciona un cierto orden mental que le resulta muy atractivo para él.

Implicaciones

En cuanto a las implicaciones a destacar a lo largo de este estudio se incluyen la necesidad de desarrollar estrategias educativas específicas para mejorar las habilidades sociales y de comunicación en los niños con TEA, así como la importancia de detectar signos de alarma de TEA de manera temprana para poder implementar intervenciones y mejorar a largo plazo. Asimismo, resulta fundamental colaborar conjuntamente y de manera continua entre especialistas y familia para lograr una efectividad en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños con TEA.

Referencias bibliográficas

A. Hervás Zúñiga, N. Balmaña, M. Salgado. (2017). *Los trastornos del espectro autista (TEA)*. Hospital Universitario Mutua Terrassa. Barcelona.

Bru Luna, L. M., Martí-Vilar, M., & González Sala, F. (2020). Revisión sistemática de intervenciones en prosocialidad y empatía en personas con TEA. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 359–377. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/rie.395421>

Campos Campos, K. I. (2020). Afectividad de un niño con trastornos del espectro autista en el contexto escolar y familiar: estudio de un caso. *Journal of Movement & Health*, 18(1). Recuperado de [https://doi.org/10.5027/jmh-vol18-issue1\(2021\)art105](https://doi.org/10.5027/jmh-vol18-issue1(2021)art105)

Casas Rustarazo, R., & Andrés-Roqueta, C. (2015). ¿Qué piensan las abejas? Intervención en teoría de la mente en un niño con trastorno del espectro autista en su aula ordinaria. *Fòrum de recerca*, 20, 413–429. Recuperado de <https://doi.org/10.6035/forumrecerca.2015.20.29>

Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
(s/f). Ucr.ac.cr. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/36889/40618>

Emilio García García, J. G. M. y. F. M. U. (2011). NEURONAS ESPEJO Y TEORÍA DE LA MENTE EN LA EXPLICACIÓN DE LA EMPATÍA. *de los Editores de Ansiedad y Estrés*.

García Pascual, R., Rebaque Gómez, A., García Mata, M. Á., Blanco Fernández, J., & De Caso Fuertes, A. M. (2019). Emoción y motivación en TEA y atención temprana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología*, 3(1), 13. Recuperado de <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1446>

Gómez-León, M. I. (2023). Avances en la tecnología para el desarrollo de la competencia social del alumnado con trastornos del espectro autista. Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 16(2), 156-185. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3299>

Howlin, P. (2008). ¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una «teoría de la mente»? *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.

Martins, C., Barreto, A. L., & Castiajo, P. (2013). Teoria da mente ao longo do desenvolvimento normativo: Da idade escolar até à idade adulta. *Análise psicológica*, 31(4), 377-392. Recuperado de <https://doi.org/10.14417/ap.590>

Martos Pérez, J. (2005). Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. *Revista de neurología*, 40(S01), S177.

Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria. (s/f). Revistas.um.es. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/308891/218321>

Medina, L., Rivas, S., Hidalgo-Ruzzante, N., & Caracuel, A. (2016). Desarrollo de la Teoría de la Mente en niños y niñas de Educación Infantil. *ReiDoCrea*, 5.

Mounoud, P., & Sastre (trad.), S. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 0(4), 53. Recuperado de <https://doi.org/10.18172/con.486>

Ramos Morales, C., & Crespo Allende, N. M. (2008). Niños que leen, niños que comprenden intenciones: relación entre la comprensión lectora y la teoría de la mente. *Enunciacion*, 13(1), 53-60. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/22486798.1261>

Reig, I. R. (2023). *Desarrollo de la teoría de la mente en autismo*. Boletín de estudios e investigación.

Resches, M., Serrat, E., Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/021037010792215136>

Anexos

A continuación, se presentan las transcripciones completas de las respuestas que dieron ambos alumnos. Por un lado, aparecen las respuestas que ofreció el alumno TEA (A.M.) y después, las respuestas proporcionadas por la alumna control (L.).

En estas transcripciones aparece en color azul las respuestas del alumnado, mientras que la información de color negro son las preguntas realizadas por mí durante la evaluación.

Respuestas A.M. a las preguntas directas, cuya información aparece en el cuento.

¿Por qué los animales querían alcanzar la luna? ¿Por qué la querían tocar, oler, o gustar?

Tocar.

¿La querían tocar?

Sí.

¿Qué querían saber?

Gustar.

¿A qué sabía, ¿no? Muy bien. A ver, los animales querían saber si la luna ¿era redonda, dulce o salada o fría o caliente?

Fría, fría y redonda.

Querían saber si era dulce o salada, que la querían probar.

¡Que fría!

El animal que tuvo la gran idea, ¿quién fue? ¿El ratón, el elefante o la tortuga?

Ratoncito.

No, la tortuga que subió a la primera.

La tortuga.

¿Qué hicieron los animales para alcanzar la luna? Se subieron a una escalera, treparon uno encima del otro o fueron un cohete.

Un cohete.

No, ¿Cómo subieron?

Escalera.

Subieron uno encima de otro. Como esos niños.

Sentados.

Cada vez que un animal se acercaba, la luna ¿qué hacía? ¿Se reía, se alejaba o se dormía?

Se dormía. Se dormía.

Se alejaba.

Se alejaba.

Se iba lejos.

Se iba lejos.

¿Quién fue el primer animal que llegó?

El elefante.

El elefante, muy bien. Y el último a subir, ¿cuál fue?

El ratoncito.

El ratoncito, muy bien. La luna, ¿qué hizo cuando vio tan pequeñito el ratón? ¿Se durmió, se quedó tranquila o bostezó?

Se durmió.

Se durmió, no estaba aburrido, se quedó tranquila ya.

Bostezó.

Se quedó tranquila.

Se acabó el número ocho.

¿Qué animal logró sacarle un pedacito a la luna? ¿Quién le dio el mordisco?

Un ratoncito.

¿Y qué hizo el ratón? ¿La probó solo o la luna lo compartió con los demás animales?

Lo probó solo con los animales.

¿Lo probó solo? ¿O con los animales? ¿Le dio a los demás?

Sí.

¿Y la luna, qué crees, que estaba en el agua o que era el reflejo?

Estaba en el agua.

¿Estaba en el agua?

Sí.

Se reflejaba la luna en el agua, por eso la veía el pez.

Lo conseguí. El número once.

Respuestas A.M. a las preguntas realizadas para generar inferencias.

¿Puedes llegar a tocar la luna?

¡Sí!

¿Sí? ¿Puedes subir? ¿Cómo vas a subir? ¿Se puede subir a la luna? ¿Sí o no?
¿Tú la puedes tocar?

Sí.

¿Cómo?

Tocar.

¿Cómo la vas a tocar? ¿Cómo vas a llegar a ella?

¡Paf!

¿En qué vas a ir? ¿En qué vas a subir a la luna? ¿Cómo vas a llegar a tocar a la luna? ¿En qué vas a ir? ¿En avión?

Sí.

¡Ah! ¿Sí?

¡No!, ¡En el cohete!

¿Crees que si estos animalitos no hubiesen subido uno encima del otro hubiesen podido llegar a tocar a la luna? ¿Hubiesen podido llegar a la luna?

Sí.

¿Si no hubiesen ido todos juntos?

Sí.

¿Sí? ¿Hubiesen llegado?

Sí.

¿Y por qué crees que es importante ayudar a los compañeros cuando no pueden hacer algo? ¿Tú ayudas a tus compañeros?

Sí.

¿Por qué es importante?

Para subir.

¿Y tú ayudas a los compañeros de clase?

Sí.

Si, ¿cómo? ¿Cómo les ayudas? ¿A qué les ayudas?

¡Los animales!

Los animales se ayudan. ¿Y tú? ¿Tú ayudas a tus compañeros, a tus amigos? Espera, espera, que acabamos. Mira, vamos a hacer... ¿Tú pides ayuda? ¿A quién pides ayuda tú cuando no puedes hacer algo? ¿Cuándo no puedes hacer algo, tú pides ayuda?

Sí.

¿A quién? ¿A mamá, a papá, a Mónica?

¡Papá!

¿A papá?

No, a mamá.

¿Y cómo te sientes? ¿Te sientes bien o mal cuando te ayudan?

Bien.

Bien, muy bien.

¿Qué animal de estos del cuento te gustaría ser? ¿Cuál te gustaría ser a ti?

El ratoncito.

¿Por qué el ratoncito?

Sí, ratoncito.

¿Por qué te gustaría ser ratoncito?

Coge trozo de la luna.

¡Ah! Porque coge un trozo de la luna. Muy bien. Y ¿te gustaría ser la luna y que te diesen un mordisco? ¿Te gustaría ser la luna? ¿O no? ¿Qué te dan a su mordisco?

Sí.

¿Sí? ¿Te gustaría ser? Vale. ¿Por qué decía el pez que tenía la luna en el agua? Y que estaban ahí todos los animales venga a subir. ¿Qué estaba la luna en el agua o era el reflejo?

La luna que está el reflejo.

Ah, el reflejo, muy bien. Y es la última. En el cuento dice que la luna le supo a lo que más le gustaba a cada uno. Al Ratoncito, por ejemplo, ¿a qué crees que le hubiese sabido la luna? ¿Qué le gusta al Ratoncito comer?

¡Que es un trozo de la luna!

Sí, ¿a qué le sabía? Por ejemplo, al ratoncito. ¿Qué le gusta al ratoncito comer? ¿Qué comen los ratones?

La luna.

¿Pero qué le gusta comer al ratoncito? ¿Croquetas?.

¡Ah sí croquetas!

No, ¿qué comen los ratones?

En el queso.

Muy bien y, ¿a ti a que te hubiese sabido la luna? ¿qué cosas te gustan a ti comer?

A mí me hubiese sabido a tortilla de patata, ¿a ti?

Caldo de pescado.

Muy bien, qué rico.

Respuestas A.M. (días después de leer y responder a las preguntas del cuento)

¿Tú, A.M., te acuerdas de que iba este cuento? ¿De qué iba? ¿Qué pasó?

¡Oh, una luna!

¿Qué pasó en el cuento este? ¿Qué pasaba? Espera, luego le ves. Primero cuéntanos qué pasaba. ¿Qué pasaba en este cuento?

¿A qué sabe la luna?

¿Y qué pasaba en el cuento? ¿Qué ha

Comió un ratoncito.

¿Comió un ratoncito? ¿Qué comió?

Un trozo de la luna.

Un trozo de luna ¡Muy bien!

¿A qué sabe la luna?

¿Y cómo llegó a la luna? ¿Cómo llegó?

Que se comió.

¿Cómo llegó el ratoncito hasta la luna?

Que se sube.

¿Se subió en dónde? ¿En qué se subió el ratoncito? Subió en una escalera, en un cohete... ¿En qué subió? ¿Cómo subió hasta la luna el ratoncito? Subió aquí, a la escalera, a la silla.

Subió ratoncito, que come un trozo de la luna.

Sí, el ratoncito comió un trozo de la luna, pero ¿se subió encima de algo? ¿Se subió encima? A.M., siéntate en la silla azul, porfa.

Siéntate en la silla azul, luego jugamos. ¿En qué se subió el ratoncito? ¿En qué subió? ¿Dónde subió el ratoncito? ¿El ratoncito subió encima de qué? ¿Eh? Subió encima de A.M.

Encima de la luna.

No, llegó a la luna, pero... ¿Encima de quién se subió?

De la luna.

Llegó a la luna, pero subió encima de... ¿Qué había en el marcapáginas?

A.M. después de mirar visualmente el cuento otra vez sin leer para recordar.

Entonces A.M., ¿qué ha pasado en el cuento? ¿Qué ha pasado aquí? ¿Qué ha pasado?

Se comió.

¿Se comió?

Ñam ñam ¡Qué asco!

Se comió la luna el ratoncito. ¿Y cómo subió entonces el ratoncito hasta la luna?

Se sube. Se come un trozo de la luna.

¿Y cómo subió? ¿Cómo llegó a la luna? ¿En la escalera?

No.

¿En qué subió? ¿En avión? Encima de... ¿Los? Encima de los...

Animalitos.

Respuestas de L. a todas las preguntas.

Y dijo, vaya, vaya, tanto esfuerzo para llegar a la luna que está en el cielo.

¿Acaso no ven que aquí en el agua hay otra más cerca?

¡Que no es!

¡Que no es!, ¿qué es?

Reflejo.

El reflejo, muy bien. Y colorín colorado. Este cuento...

Se ha acabado

Muy bien. Ahora vamos a ver estas preguntas.

A ver, ¿por qué los animales querían tocar la luna? ¿Por qué querían llegar a la luna? ¿Para tocarla, para olerla o para saborearla?

Para saborearla.

Para saborearla, muy bien.

¿Y qué querían saber? ¿Si era redonda, si era dulce o salada o fría o caliente?

Salada.

Dulce o salada. Muy bien. ¿Y quién fue el animal que tuvo la idea de subir?

La tortuga.

La tortuga. Súper bien. Entonces, ¿qué hicieron los animales para llegar a la luna?

Se subieron uno encima de otro.

Se subieron uno encima de otro, ¿no?

Sí.

Muy bien.

¿Y qué hacía la luna cada vez que un animal se acercaba?

¿Se reía, se alejaba o se dormía?

Se alejaba.

Se alejaba. Muy bien.

¿Cuál fue el primer animal en colaborar? ¿Quién llegó primero? Después de la tortuga, ¿quién llegó?

El elefante.

Muy bien. ¿Y el último?

El último el ratón.

Muy bien. ¿Y la luna cuando vio tan pequeña al ratón qué pensó? ¿Se durmió, se quedó tranquila o bostezó?

Se quedó tranquila.

Muy bien, claro, porque dice, tan pequeño no va a llegar aquí a cogerme. ¿Y qué animal sacó un pedacito de luna?

El ratón.

¿Y qué hizo el ratón? ¿Lo probó solo o compartió con cada uno de los animales?

Compartió.

Muy bien. ¿Y la luna qué era? ¿Estaba en el agua o era el reflejo? ¿Lo que decía el pez?

Era el reflejo.

Muy bien. ¿Tú crees que puedes tocar la luna? ¿Crees que puedes llegar a tocarla?

¡No!

¿Piensas que, si los animales no se hubiesen subido uno encima de otro, podrían haber llegado a la luna?

Sí.

¿Sí? Si no se suben uno encima de otro, ¿cómo llega la tortuga? ¿Llega o no llega?

No.

No llega. Claro. ¿Y crees que es importante ayudar a tus compañeros?

Sí.

Sí, ¿no? ¿Por qué? ¿Porque tú les ayudas?

Sí.

¿A qué les ayudas?

A levantarse.

¿A levantarse? ¿A qué más les ayudas? ¿A los amigos de clase les ayudas? ¿Sí? ¿A levantarse? ¿A qué más? ¿A hacer los deberes?

Sí.

¿También? ¿A quién pides ayuda tú cuando no puedes hacer algo? ¿Pides ayuda?

A la profesora o a mis amigos.

A tus amigos y a tus padres, ¿no? ¿También?
¿Y te sientes bien cuando te ayudan o cuando tú ayudas? ¿O te sientes mal?

Me siento bien.

Claro, te sientes bien.
¿Qué animal te gustaría ser del cuento de estos?

La tortuga.

¿La tortuga? ¿Por qué?
Porque se mete en el agua.

¿Porque se mete en el agua? Muy bien. ¿Y te gustaría ser la luna? ¿Y qué te dices un mordisco?

No.

¿No? ¿Por qué no te gustaría ser la luna?

Porque me cogerían algo.

Claro y te hacen daño, ¿no? Claro.

¿Por qué el pez decía que tenía la luna en el agua?

Porque... no sé.

La que hemos visto en el cuento, que la tenía en el agua, ¿qué decía él?

¡Que sí la teníamos aquí!

¡La teníamos aquí! ¿Qué era? ¿Estaba la luna en el agua?

¡No!, era el reflejo.

Era el reflejo, claro.

Y dice en el cuento que la luna le supo a cada animal a lo que más le gustaba comer. ¿A qué le gustaría, por ejemplo, al ratón?

A queso.

A queso, ¿no?
¿Y a ti? ¿A qué te hubiese sabido la luna?

No sé. A caramelo.

A caramelo. ¡Qué bien! Muy bien.

Respuestas L. tras varios días después de leer el cuento y responder a las preguntas.

Tú, L., ¿te acuerdas de lo que pasó en este libro?

Sí.

¿Sí? A ver, ¿qué pasó en este libro?

Que la tortuga quería llegar a la luna.

La tortuga quería llegar a la luna. ¿Y qué pasó entonces?

No podía.

No podía. ¿Y qué hizo?

Llamar a un animal.

Llamaron animales. ¿Y qué hicieron los animales?

Subirse encima de otros.

Se subieron unos encima de otros. ¿Y entonces qué pasó al final?

Que tocaron la luna.

Tocaron la luna. ¿Y quién la tocó? ¿Te acuerdas?

El ratoncito.

El ratoncito. ¿Y qué hizo?

Coger un trocito a la luna. Arrancar

Arrancó un trocito de luna, ¿no?

Sí.

¿Y luego qué más pasó?

Que luego le dio un trocito a cada uno, se lo comieron y después se fueron a la cama.

Muy bien. ¿Y te ha gustado este cuento?

Sí.

¿Sí? Pues muy bien. L., ya está.