



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN
SOCIOEDUCATIVA**

Curso 2023-2024

“EmpaTEA”

***El desarrollo de la empatía en niños con autismo. Propuesta de
intervención.***

***Developing empathy in children with autism. An Intervention
proposal.***

Autora: María Pérez Zamanillo

Tutora: Sué Gutiérrez Berciano

Junio 2024

Índice

1. Introducción	6
2. Marco Teórico	7
a. Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	7
b. Teoría de la Mente.....	10
c. Empatía.....	14
d. Autismo y Empatía.....	15
e. Intervención.....	19
3. Justificación de la propuesta de intervención	22
4. Contextualización del centro y su metodología: ADANSI	25
5. Propuesta de intervención	28
a. Destinatarios.....	28
b. Objetivos.....	29
c. Metodología.....	31
d. Desarrollo de las sesiones.....	34
<i>Sesión 1 ¿Qué es una emoción?</i>	35
<i>Sesión 2. Hablamos de emociones</i>	36
<i>Sesión 3. Descubriendo la empatía</i>	37
<i>Sesión 4. Me pongo en tu lugar</i>	38
<i>Sesión 5. Mentalízate</i>	40
<i>Sesión 6. Bromas y risas</i>	41
<i>Sesión 7. Buenos modales</i>	42
<i>Sesión 8. Curioseando</i>	43
e. Temporalización.....	46
f. Recursos.....	47

g. Evaluación	47
6. Conclusiones.....	52
7. Limitaciones	53
8. Prospectiva	54
9. Referencias	54
10. Anexos.....	64

Resumen

Objetivo. La propuesta de intervención expuesta durante este Trabajo de Fin de Máster, “EmpaTEA”, tiene como objetivo mejorar la empatía emocional y cognitiva de los niños de entre 6 y 8 años con TEA grado 1 y 2 contextualizados en el centro de ADANSI.

Metodología. Para la realización de la propuesta se llevó a cabo una revisión de la literatura publicada relacionada con el autismo y la empatía, y a continuación, se realizó una Evaluación de Necesidades en la que se recogió el criterio de los profesionales de ADANSI a través de un cuestionario online. Gracias a la información recogida se establecieron los destinatarios de la propuesta y las necesidades que trabajar. El programa se enmarca en la metodología TEACCH y la metodología constructivista de la educación.

Propuesta. Se estructura en ocho sesiones con periodicidad quincenal que trabajarán temáticas y competencias claves en el desarrollo de la empatía como la Teoría de la Mente, las emociones y las habilidades sociales. Incluye los materiales necesarios para llevarla a cabo y para realizar su evaluación. **Conclusiones.** Se concluye que la intervención centrada en la carencia de empatía de las personas con autismo es fundamental para promover sus relaciones sociales y mejorar su calidad de vida. Además, se recogen algunas limitaciones acerca del desarrollo de la presente propuesta de intervención que se recomienda tener en cuenta en futuras implementaciones.

Palabras clave: autismo, empatía, intervención, Teoría de la Mente, habilidades sociales.

Abstract

Objective. The intervention proposal presented, "EmpaTEA", aims to improve the emotional and cognitive empathy of children aged 6 to 8 with level 1 and 2 of autism, within the context of the ADANSI center. **Methodology.** To develop the proposal, a review of the published literature related to autism and empathy was conducted, followed by a Needs Assessment that gathered the criteria of ADANSI professionals through an online questionnaire. The information collected helped identify the proposal's target audience and the needs to be addressed. The program is based on the TEACCH methodology and the constructivist approach to education. **Proposal.** It consists of eight biweekly sessions that address key themes and competencies in empathy development, such as Theory of Mind, emotions, and social skills. It includes the necessary materials for its implementation and evaluation. **Conclusions.** It is concluded that the intervention focused on the lack of empathy in individuals with autism is essential to promote their social relationships and improve their quality of life. Additionally, some limitations regarding the development of the current intervention proposal are noted, which should be considered in future implementations.

Keywords: autism, empathy, intervention, Theory of Mind, social skills.

1. Introducción

La empatía es una habilidad fundamental para interactuar en el entorno social, nos permite comprender los sentimientos y pensamientos de los demás, lo que a su vez facilita entender sus comportamientos e intenciones. Favorece nuestras relaciones con las demás personas y el establecimiento vínculos sociales, repercutiendo en nuestra calidad de vida. En el autismo, esta capacidad está notablemente afectada (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004).

Este Trabajo de Fin de Máster nace de la observación de dicha carencia durante mi experiencia de prácticas en la Asociación de familias y personas con autismo ADANSI, contextualizada en el Principado de Asturias, concretamente en el centro de Oviedo. Mis meses de asistencia al centro y el asesoramiento de las profesionales que allí trabajan me ha permitido localizar esta necesidad e inspirarme a la hora de buscar un objetivo para este proyecto.

Durante este trabajo se profundizará en el concepto de la empatía en y su relación con las personas dentro espectro autista, así como de otros conceptos relacionados y relevantes como la Teoría de la Mente. También se destacará necesidad de elaborar intervenciones específicas con estos objetivos. A pesar de la abundancia de intervenciones centradas en el entrenamiento en Teoría de la Mente y en el desarrollo en habilidades sociales, las intervenciones específicas en la empatía son escasas, por lo que una propuesta de estas características parece ajustarse a las necesidades de este colectivo.

El objetivo de este trabajo es elaborar una propuesta de intervención contextualizada en la asociación ADANSI. Para alcanzar este propósito, el trabajo constará de varias partes. En primer lugar, se realizará una revisión de literatura científica que permitirá estudiar el estado del problema y justificar de manera teórica su necesidad. Complementariamente se realizará una Evaluación de Necesidades específica para el centro, ADANSI, en el que se propone la intervención. A través del criterio de las profesionales, confirmará la adecuación de una propuesta con este objetivo, se concretarán las características adecuadas de sus destinatarios y se explorarán posibles temáticas a tratar u otras necesidades paralelas que cubrir. Finalmente, se desarrollará una propuesta de intervención que abordará la empatía en los niños con autismo contextualizados en ADANSI. Para ellos se trabajarán los contenidos y habilidades más relevantes con el fin de alcanzar este objetivo, siempre adaptándose la metodología utilizada en el centro. La propuesta incluirá todos los materiales necesarios para poder llevarla a cabo y realizar su evaluación.

2. Marco Teórico

Mediante una búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos se ha realizado un resumen de la evidencia más significativa referente al Trastorno del Espectro Autista, la Teoría de la Mente, el concepto de empatía y su relación con el autismo y las intervenciones realizadas en los últimos años. Gracias a la lectura y análisis de la literatura publicada, se he podido encontrar un punto de partida al diseño de la propuesta de intervención realizada en el presente trabajo y se ha justificado su necesidad e importancia.

a. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades en la comunicación, en la interacción social, y en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta (American Psychological Association, 2014). Estamos ante un concepto dinámico cuya definición y criterios diagnósticos han evolucionado con el tiempo.

Según el DSM-V de la APA (2014), el TEA se clasifica como un Trastorno del Neurodesarrollo, definidos como dificultades significativas en la adquisición y ejecución de diversas funciones cognitivas, motoras y sociales que surgen durante el periodo de desarrollo. Es con la publicación de esta edición del manual cuando el concepto “autismo” adquiere un valor dimensional, se eliminan las categorías anteriormente existentes y se engloban todas ellas dentro del término “Trastorno del Espectro del Autismo”. En este momento se establecen además una serie de criterios diagnósticos para su detección:

- A) Deficiencias persistentes tanto en comunicación como en interacción social en distintos contextos: estas limitaciones de reciprocidad socioemocional pueden ir desde acercamientos sociales “anormales” hasta el fracaso a la hora de responder a una interacción social. Asimismo, presentan dificultades con la comunicación no verbal y carencias a la hora de desarrollar o mantener relaciones sociales.
- B) Patrones repetitivos y restrictivos de conductas, actividades o intereses, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos: estereotipias o repeticiones de movimientos; inflexibilidad ante los cambios; intereses muy restringidos y dificultad para cambiar el foco de interés; e hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés desmesurado por aspectos sensoriales del entorno.
- C) Los síntomas deben estar presentes en las primeras fases del desarrollo, aunque pueden no manifestarse hasta que la demanda social lo exija o pueden estar enmascarados bajo estrategias aprendidas a lo largo de la vida.
- D) Los síntomas provocan un deterioro clínicamente significativo en áreas vitales como la social o laboral.
- E) Estas alteraciones no se explican mejor por otro tipo de trastorno.

Además, el DSM-V divide el Trastorno del Espectro Autista en tres niveles en función de la gravedad de los síntomas:

- Grado 1 “necesita ayuda”: presenta dificultad y poco interés para iniciar interacciones sociales. Dificultad para alternar actividades, estos problemas de organización interfieren en su autonomía.
- Grado 2 “necesita ayuda notable”: presenta deficiencias notables en la comunicación (verbal y no verbal) y las interacciones se limitan a intereses concretos. Aparecen con frecuencia la inflexibilidad de comportamientos que se manifiestan e en una gran dificultad para enfrentar cambios y cambiar el foco de atención, además aparece vinculada a estas situaciones la presencia de ansiedad.
- Grado 3 “necesita ayuda muy notable”: las deficiencias comunicativas son graves y se comunica con palabras ininteligibles. El uso de la comunicación se limita a cumplir necesidades. En este último caso, la inflexibilidad conductual es extrema, así como la dificultad para hacer frente a los cambios y cambiar el foco de atención. Todas estas situaciones general elevada ansiedad.

En los últimos años, ha habido un considerable incremento en la prevalencia del autismo. Este aumento se atribuye a una variedad de factores, que incluyen: los cambios y la ampliación de los criterios diagnósticos, la detección y el diagnóstico precoz, las políticas de educación especial y un mayor conocimiento de lo que es el TEA por parte de los profesionales y de la población general (Alcantud et al., 2016; André et al., 2020). Los estudios epidemiológicos europeos realizados hasta el momento, afirman que la prevalencia es (aproximadamente) del 1% de la población (Autism Europe, 2015). Uno de los últimos estudios fue el realizado por Morales et al., (2018) en Tarragona, arrojando unos resultados de 1,55:100 de porcentaje TEA en preescolares y de un 1:100 de porcentaje TEA en escolares.

La investigación reciente ha detectado también la existencia diferencias según el sexo y la edad (Hervás et al., 2017). Varios estudios reportan que el diagnóstico en varones es tres o cuatro veces más común que en mujeres (Montagut et al., 2018). Pérez Crespo et al., 2019 también subrayan esta diferencia y establecen una proporción de 4.5:1 (niños: niñas). Además, queda por ver cómo los cambios en criterios diagnósticos introducidos en el DSM-5 o futuros cambios de criterio diagnóstico impactarán en las estimaciones de la prevalencia de TEA (Alcantud et al., 2016).

Cuando hablamos de la etiología del TEA, a pesar de las múltiples investigaciones realizadas, por el momento no ha sido posible establecer una única causa capaz de explicar por sí misma la aparición del trastorno. Por ello, gran parte de la comunidad científica tiende a hablar más bien de un origen multifactorial y diverso, aunque con un importante peso del componente genético (Zeidán-Chuliá et al., 2013). Esta ausencia de

una explicación consensuada provoca la existencia de múltiples hipótesis formuladas por las diferentes teorías psicológicas.

Una de las teorías explicativas clásicas es la formulada por Baron-Cohen et al., (1985) denominada Teoría de la Mente, que explica las dificultades del autismo debido a una carencia de la capacidad de comprender estados mentales de otros y de uno mismo.

Otra teoría que ha intentado explicar algunas de las características de las personas con TEA es la llamada Teoría de la Disfunción Ejecutiva de Ozonoff et al. (1991). Postula que las dificultades del autismo nacen a partir de una dificultad en las habilidades cognitivas ejecutivas (planificación, creatividad, flexibilidad...).

La Teoría de la Coherencia Central Débil (Frith, 1989; Frith y Happè, 1994), plantea un déficit en la capacidad de las personas con autismo para integrar información del entorno y tener una mayor capacidad para percibir los detalles.

No obstante, ninguna de estas teorías explica completamente el autismo. Además, la investigación ha encontrado que muchas alteraciones se manifiestan mucho antes de que las funciones psicológicas superiores emerjan. Esto sugiere que los déficits primarios en el desarrollo temprano podrían ser la causa de las dificultades cognitivas posteriores en el autismo (Zamora y Gortázar, 2021). Por lo que, la investigación posterior se centró en los déficits tempranos del desarrollo dando lugar a una serie de hipótesis:

La Teoría de la Intersubjetividad de Hobson (1995) que expone una dificultad para compartir identificar las emociones y estados mentales básicos en los niños con autismo durante su primer año de vida, esto influirá de forma determinante en el desarrollo posterior de capacidades sociales más avanzadas. Rogers y Pennigton (1991) exponen su teoría basada en la existencia de un déficit temprano en la imitación que supondrá una limitación en la adquisición en cascada de muchas otras habilidades y competencias del aprendizaje social. En esta misma línea, investigadores como Ramachandran y Rizzolatti exponen la importancia de las Neuronas Espejo en el desarrollo de comportamientos imitativos, empáticos y sociales. En los niños con autismo el sistema espejo permanece inactivo durante la observación de la acción. Son incapaces de actuar adecuadamente durante la observación de la acción y sin esta capacidad de reproducir las acciones de los demás no pueden aprender ni comprender intenciones del resto de personas. De este modo, parece razonable sugerir que la principal causa del autismo es un sistema disfuncional de las neuronas espejo (Rizzolatti y Fabbri, 2010).

Por otro lado, los estudios de Klin (2003) plantean dentro de la teoría de la mente enactiva, dificultades durante los primeros meses de vida de los niños con TEA a la hora de percibir las caras de las personas y más concretamente sus ojos. El desarrollo social y emocional de estos niños generando dificultades sociales posteriores.

Por último, una de las teorías más sólidas y completas en cuanto al desarrollo temprano del autismo es la denominada teoría de la motivación social de Dawson et al. (2005). Esta explicación se construye en torno a la ausencia de preferencia de los niños con autismo por orientarse a estímulos sociales. Las alteraciones en el sistema dopaminérgico de recompensa limitan que estos niños se encuentren satisfacción en las experiencias sociales impactando en la búsqueda de percepción visual de estímulos sociales clave.

b. Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente (ToM) es la capacidad humana que nos permite atribuir creencias, deseos, emociones, intenciones, a los demás y a nosotros mismos. Es la habilidad cognitiva que nos ayuda realizar inferencias acerca de la conducta de los demás mediante la predicción de sus estados mentales (Rivière y Núñez, 1996). Supone un mecanismo cuya finalidad es comprender el comportamiento social, además proporciona las habilidades necesarias para adquirir una comunicación verbal y no verbal normal (Baron-Cohen, 1990). Esta comprensión de la mente, propia y ajena, es fundamental a la hora de entender el mundo social y sus relaciones (Wellman, 2014).

La expresión Teoría de la Mente fue acuñada por los investigadores Premack y Woodruff en el año 1978 durante una investigación de primatología:

Al decir que un sujeto tiene una teoría de la mente, queremos decir que el sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás... Un sistema de inferencias de este tipo se considera, en sentido estricto, una teoría, en primer lugar, porque tales estados no son directamente observables, y en segundo lugar, porque el sistema puede usarse para hacer predicciones, de forma específica, acerca del comportamiento de otros organismos. (p.515)

Posteriormente, Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) en sus investigaciones sobre Teoría de la Mente, establecieron que las personas con autismo no tienen una ToM debido a la incapacidad que poseen para atribuir estados mentales a sí mismos y a los demás. Esta ausencia de habilidades mentalistas dificulta sus relaciones interpersonales, su comunicación y sus vínculos afectivos. La incapacidad para entender sus emociones y las de los demás provoca que no comprendan la conducta de las personas con las que interactúan y les resulte imposible anticipar sus acciones o entender su intencionalidad. Además, no son capaces de interpretar ironías, sentidos figurados, metáforas... todo lo que se aleja del significado literal del discurso (Valdez et al., 2020).

Siendo este un constructo ampliamente estudiado, proliferan muchas perspectivas a la hora de abordarlo: desde la psicología del desarrollo se estudian que cambios mentales atraviesan los bebés durante su desarrollo que permiten adquirir esta habilidad. También se estudia la vinculación entre la Teoría de la Mente y la destreza lingüística, así como con otras funciones ejecutivas. Asimismo, se ha investigado sobre las alteraciones en la

Teoría de la Mente presente en algunos trastornos del desarrollo, especialmente en el autismo (Poulin-Dubois, 2020).

Aunque históricamente se ha considerado un constructo unitario, avances recientes en neurociencia cognitiva están contribuyendo a una distinción cada vez más frecuente entre la Teoría de la Mente cognitiva y Teoría de la Mente afectiva, al encontrar bases neuronales diferenciadas para la atribución de estados epistémicos y de estados emocionales. Por un lado, la ToM cognitiva permite inferir pensamientos, intenciones y creencias propios y ajenos, siendo este un proceso explícito que se apoya en estructuras cerebrales como el córtex cingulado dorsal anterior, surco temporal superior, unión temporal parietal, córtex prefrontal dorsolateral y córtex prefrontal dorsomedial. En cambio, la ToM afectiva implica pensar acerca de estados afectivos y emocionales y difieren las estructuras neuroanatómicas: y las estructuras neuroanatómicas fundamentales en las que se apoya son el giro frontal inferior, córtex frontal orbital y córtex prefrontal ventromedial (Dvash y Shamay-Tsoory, 2014; Singer, 2006). Estos hallazgos tienen numerosas implicaciones a la hora de conceptualizar este término y principalmente a la hora de evaluarlo y trabajarlo.

El método más clásico de evaluar la mentalización es a través de las tareas de “falsa creencia”, una de las primeras y más famosas es la tarea de “Sally y Anne”, que se utiliza para evaluar la teoría de la mente en niños. Durante la prueba, se presenta a los niños una historia en la que dos personajes, Sally y Anne, interactúan con un objeto (una pelota). La historia involucra un escenario en el que Sally coloca la pelota en un lugar y luego se va. Mientras Sally está ausente, Anne mueve la pelota a otro lugar. Luego se le pregunta al niño dónde cree que Sally buscará la pelota cuando regrese. La clave de esta tarea es que el niño debe ser capaz de comprender que Sally tiene una creencia falsa sobre la ubicación de la pelota (ya que no sabe que Anne la movió) y predecir en consecuencia que Sally buscará la pelota en el lugar original donde ella la dejó, a pesar de que el niño sabe la verdad sobre la nueva ubicación de la pelota. El éxito en esta tarea indica la capacidad del niño para comprender y atribuir creencias falsas a otros, lo que refleja un desarrollo significativo en la teoría de la mente y la comprensión de las perspectivas mentales de los demás (Wimmer y Perner, 1983).

Se encontró que el 86% de los niños con síndrome de Down, y el 85% de los niños con patrón de desarrollo normalizado pasaron la prueba, mientras que solo un 20% de los niños autistas fueron capaces de resolverla con éxito. Este resultado proporciona un fundamento inicial para la hipótesis de que en el autismo hay un fallo en el desarrollo de una Teoría de la Mente (Baron-Cohen, 1990).

Esta tarea ha sobrevivido como la prueba criterio de atribución mentalista a lo largo de los años (Núñez y Rivière, 2015) gracias a la estabilidad de sus resultados a través de los diferentes estudios con independencia del país y la lengua en el que se realizaron. Concretamente, el metaanálisis realizado por Wellman en 2001 en el que se compararon

178 estudios con el fin de localizar posibles inconsistencias en las investigaciones referentes a el uso de la tarea de “falsa creencia” para evaluar la ToM. Los resultados respaldan la idea de que la comprensión de las falsas creencias es un hito crucial en el desarrollo cognitivo de los niños y más concretamente en el desarrollo de habilidades mentalistas.

Otra de las pruebas desarrollada para evaluar esta competencia es la denominada tarea de los “Smarties” (Perner y Wimmer, 1983). Los niños deben adivinar que hay dentro de un tubo cerrado de caramelos de la marca “Smarties”. Los niños responden que hay caramelos, pero el evaluador abre el tubo y enseña que en su interior hay un lápiz. A continuación, se vuelve a cerrar y se le pregunta al niño que dirá su compañero cuando entre y el investigador le haga la misma pregunta que a él. Normalmente, los niños de entre 4 y 5 años con un desarrollo normal resuelven correctamente esta tarea. En cambio, los niños con autismo suelen fallar al realizarla ya que no pueden inferir conocimiento a partir del acceso perceptivo y fallan en la comunicación de información relevante (Perner et al., 1987).

La Teoría de la Mente también puede ser evaluada mediante la competencia en el “Test de los ojos” propuesto por Baron-Cohen et al. en 2001. Esta tarea la conforman 28 fotografías (en la prueba para niños) y 38 (en la prueba para adultos) en las que se ven miradas de personas que expresan un estado mental o emocional. Para cada una de ellas, se presenten cuatro respuestas posibles y el sujeto debe elegir la que más se ajuste a la imagen.

Aunque la tarea clásica de la “falsa creencia” es uno de los métodos de evaluación de la Teoría de la Mente más utilizado, existen otros hitos claves en la construcción de una Teoría de la Mente. Esta se construye gradualmente, comenzando en la infancia durante las primeras interacciones, pero su desarrollo continúa durante la adolescencia y la madurez (Bosco et al., 2016; Valle et al., 2015).

La secuencia de estos hitos del desarrollo sigue en proceso de estudio, Wellman y Liu (2004) fueron los primeros en desarrollar una escala de cinco etapas para el desarrollo de la Teoría de la Mente en niños estadounidenses de preescolar. La escala incluye: deseos diversos, creencias diversas, acceso al conocimiento, creencias falsas y emociones ocultas. Para confirmar que la adquisición de constructos psicológicos cumple con el requisito de una escala, el dominio de cada tarea en una secuencia depende del dominio de la anterior. Autores como Peterson et al (2005) y Wellman et al (2011) han confirmado esta secuencia durante sus estudios transversales y longitudinales realizados con niños australianos.

En esta misma línea y atendiendo a la complejidad y multidimensionalidad del constructo, Tager-Flusberg (2003) presenta una batería de diez tareas: simulación, deseo, percepción,

falsa creencia (cambio de lugar), falsa creencia (contenidos inesperados), esconder un cromó, falsa creencia de segundo orden, mentiras y chistes, rasgos y compromiso moral.

Anteriormente, algunos autores como Howlin, Baron Cohen y Hadwin (1999) establecieron varios niveles de competencia mentalista, que permiten evaluar la capacidad de comprensión emocional, y establecer una serie de fases a la hora de adquirir esta competencia. Los cinco niveles de comprensión emocional son:

- Nivel 1. Reconocimiento de la expresión facial en fotografías.
- Nivel 2. Reconocimiento de emociones básicas en dibujos esquemáticos.
- Nivel 3. Identificación de emociones basadas en situaciones.
- Nivel 4. Emociones basadas en deseo.
- Nivel 5. Emociones basadas en creencia.

Estos mismos autores también definen cinco niveles de comprensión de estados informativos:

- Nivel 1. Toma de perspectiva visual simple.
- Nivel 2. Toma de perspectiva visual compleja.
- Nivel 3. Comprender el principio que “el ver conduce al saber”
- Nivel 4. Predecir acciones sobre la base del conocimiento de una persona.
- Nivel 5. Comprender falsas creencias.

Estos niveles son una buena propuesta para evaluar la situación inicial desde la que diseñar una intervención.

En cuanto al proceso de adquisición de la ToM, existe un extenso debate sobre la existencia o no de periodos sensibles. Algunos estudios sugieren la existencia de un periodo sensible antes de la entrada a la escuela, donde los niños están biológicamente preparados para ciertas experiencias que son críticas para su desarrollo (Siegal y Varley, 2002). Sin embargo, otros investigadores defienden que la plasticidad es dependiente de la experiencia y puede adquirirse a cualquier edad siempre que se trabaje con experiencias estimulantes (Tierney y Nelson, 2009).

Se realizó un estudio longitudinal en 2018 por Peterson y Wellman cuyo objetivo era estudiar el desarrollo de la ToM a lo largo de la infancia (de los 3 a los 13 años) en tres grupos de niños: niños con TEA, sordera y con desarrollo típico. Los resultados defienden que la plasticidad dependiente de la experiencia permite el desarrollo de la ToM en individuos con autismo en cualquier etapa de la vida, mientras se estimule dicho desarrollo. Esto sugiere que la interacción social y las experiencias enriquecedoras pueden ser clave para promover el desarrollo de la ToM en niños con y sin retrasos en esta habilidad.

c. Empatía

La empatía representa una destreza indispensable a la hora de desenvolvernó en el mundo social. Nos capacita para comprender lo sentimientos y los pensamientos de los otros y así entender sus conductas y sus intenciones. Es el vínculo esencial que nos une a las demás personas (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004).

La ausencia de comprensión cognitiva de la mente humana que experimentan las personas con autismo se refleja a nivel conductual en dificultades en las relaciones interpersonales y en la capacidad de respuesta empática. Algunos autores como Baron-Cohen y Wheelwright (2004) nombran a la Teoría de la Mente como “empatía cognitiva” ya que al igual que la ToM, la empatía es lo que nos permite comprender los sentimientos de los demás. Las definiciones operativas de empatía varían mucho de un estudio a otro, lo que explica muchas inconsistencias entre los estudios a la hora de responder empíricamente a preguntas fundamentales (Peterson, 2014).

Aunque existe cierto acuerdo con la definición clásica formulada por Hoffman (1987) “una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia” (p. 48), los investigadores se dividen en dos corrientes. Por un lado, los que defienden la empatía en términos afectivos, y por otro, los que la estudian desde un plano cognitivo. Sin embargo, ambos enfoques son necesarios para definir la empatía ya que lo cognitivo y afectivo no pueden separarse (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004), de esta manera se puede considerar que estas dos esferas conforman un modelo más amplio de la empatía

Davis (1996) propuso una definición ampliamente aceptada de la empatía como un "conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas" (p.12). Esta definición integra tanto la capacidad de comprender los pensamientos y sentimientos de los demás (componente cognitivo) como la capacidad de experimentar una respuesta emocional ante esas experiencias (componente afectivo). Eisenberg y Strayer (1987), propusieron anteriormente un modelo que establece tres componentes: la empatía cognitiva, el contagio emocional y la empatía cognitivo-afectiva. Estos componentes forman parte de una definición multidimensional de la empatía, que abarca tanto aspectos cognitivos como emocionales de la capacidad empática. Sin embargo, y acorde con lo expuesto por Karem et al. (2001), los procesos cognitivos preceden a los afectivos, sólo es posible hablar de empatía si se dan los procesos cognitivos, con o sin su correlato afectivo. En resumen, la empatía implica la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, combinando tanto un componente cognitivo como emocional.

En cuanto a los métodos de medición de esta habilidad, no existen muchos instrumentos específicos, es verdad que en algunas investigaciones se utilizan autorregistros y cuestionarios como el Empathy Quotient o EQ (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004) y el

Índice de Reactividad Interpersonal O IR (Davis, 1980). Sin embargo, muy a menudo se evalúa a través de instrumentos destinados a otros procesos como el desarrollo emocional o la Teoría de la Mente (Riviera-Ortega, 2018).

d. Autismo y Empatía

Una de las características centrales del autismo es su dificultad a la hora de manejar situaciones sociales, sus diferencias a la hora de procesar la información social influyen en su toma de decisiones, que muchas veces les impide mantener relaciones satisfactorias con el resto de las personas. La empatía es un aspecto central en las interacciones sociales y en la comprensión de las emociones y experiencias de los demás. Se ha observado que las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) pueden presentar dificultades en la empatía, tanto en la capacidad de reconocer las emociones de los demás como en la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona (Khalil et al., 2018).

En el contexto de la empatía, la imitación juega un papel central en el desarrollo y el aprendizaje de habilidades motoras, comunicativas y sociales (Rizzolatti, 2014). Rizzolatti destaca el papel del sistema motor cortical en la comprensión e imitación del comportamiento humano. Se centra en el mecanismo de las neuronas espejo, ubicado en el sistema motor, que desempeña un papel fundamental en la comprensión de la acción. Este mecanismo permite que, al observar las acciones realizadas por otros, el cerebro del observador genere representaciones similares a las del agente que realiza la acción. A diferencia que en los niños con un desarrollo normalizado, en los niños con autismo el sistema espejo permanece inactivo durante la observación.

Rizzolatti y Sinigaglia (2016) han sugerido que, en el autismo, una de las regiones cerebrales que puede estar deficiente es el córtex prefrontal, junto con la corteza cingulada anterior y la unión temporoparietal. Estas áreas forman parte de la red neuronal implicada en la comprensión de las acciones, emociones y estados mentales de los demás, y su disfunción puede contribuir a las dificultades en la toma de decisiones sociales observadas en el autismo. Este proceso circular, del yo a la acción y de la acción a otros yo, permite que las representaciones de acción sean compartidas por múltiples personas. Estos hallazgos han transformado la visión tradicional del sistema motor como un simple ejecutor de instrucciones externas, elevándolo a un sistema que no solo permite entender el comportamiento de los demás, sino también interactuar con ellos y adquirir nuevos conocimientos (Rizzolatti y Sinigaglia et al., 2016),

Varios estudios han demostrado que individuos con TEA pueden tener dificultades para identificar y comprender las emociones faciales de los demás, siendo esta una competencia básica a la hora de desarrollar la empatía. Esta falta de respuesta automática en la imitación de expresiones faciales afecta a la su capacidad de establecer relaciones socioemocionales con los demás (Hall et al., 2010; Rochat et al., 2013).

Rochat et al. (2013) proponen el concepto de la “forma de vitalidad”, la dinámica del movimiento de las acciones (“cómo” se realiza una acción). Esta acompaña al objetivo de la acción (“qué” se hace) y a la intención (“por qué” se hace) y es lo que permite al observador comprender el estado cognitivo y emocional de la persona que realiza la acción. Aporta información no explícita sobre las conductas que ayuda a la otra persona a la interpretar los comportamientos y actuar en consecuencia. Acorde con estos autores, los individuos con autismo presentan graves déficits en el reconocimiento de “formas de vitalidad” y su capacidad para evaluarlas no mejora con la edad, dificultando gravemente el entendimiento de la conducta de los demás y limitando sus relaciones sociales. En definitiva, para comprender el contexto social e interactuar eficazmente con él, necesitamos la habilidad de comprender las emociones de los demás, sus intenciones motoras y sus “formas de vitalidad”, gracias a ellas, las personas son capaces de tomar decisiones sociales apropiadas (Khalil et al., 2018).

En el escenario del autismo, se ha observado en numerosas ocasiones como estas personas presentan dificultades en la identificación, descripción y gestión los de estados emocionales (Rusell, 2000). Esto se vincula en muchas ocasiones con la alexitimia previamente mencionada. La gran prevalencia de esta necesidad específica sugiere la necesidad de abordar este déficit de manera específica (Kinnaird et al., 2018). Asimismo, este déficit se vincula estrechamente con la ausencia de empatía recurrente en las personas con TEA. El metaanálisis realizado por Kinnaird et al. en 2018, recoge a través de varias investigaciones la evidencia de que la falta de empatía vinculada al autismo está relacionada con la dificultad de procesamiento y conciencia emocional, así como con la representación consciente de sentimientos.

Como vemos, la evidencia publicada posiciona a la inteligencia emocional, es decir, la habilidad de comprender y gestionar nuestras emociones y las de los demás (Salovey y Mayer, 1990), como uno de los pilares centrales a la hora de desarrollar la empatía. De esta manera, una intervención orientada a esta capacidad específica repercutirá positivamente en el desarrollo de la capacidad empatía en los individuos con autismo.

En esta misma línea, un estudio realizado con población autista grado 1 de entre 3 y 16 años aportó mediante el uso de cuestionarios en diferentes contextos de recogida una perspectiva global de las carencias emocionales en el autismo. Realizaron cuestionarios tanto a los niños, como a sus familias y a la escuela. Los resultados recogieron las necesidades más significativas: un conocimiento limitado de las emociones secundarias (orgullo, culpa, vergüenza, etc.), la dificultad para evaluar estados emocionales en función de las expresiones faciales, la falta de juegos simbólico, la baja capacidad de empatía, la impulsividad, la dificultad para integrar las normas de comunicación y el poco uso del perdón o el agradecimiento (Núñez y Conde, 2020).

Mul et al., realizaron un estudio en 2018 en el que se demostró como una menor sensibilidad y una conciencia interoceptivas reducida en personas con TEA en

comparación con las personas sin autismo. Aunque no hubo relación entre la sensibilidad interoceptiva y la alexitimia, la conciencia interoceptiva se relacionó inversamente con la alexitimia. Además, la conciencia interoceptiva contribuyó indirectamente a los niveles de empatía a través de su relación inversa con la alexitimia. Esto sugiere que la conciencia y comprensión subjetivas de las sensaciones corporales y emociones propias son más importantes para la empatía que la precisión en la detección de las sensaciones corporales. El estudio proporciona evidencia de que la interocepción, la alexitimia y la empatía están interrelacionadas en adultos con TEA, lo que destaca la importancia de considerar estos factores en el diagnóstico y las intervenciones.

Estos hallazgos respaldan el modelo de empatía de Bird y Viding (2014), que propone que las representaciones cognitivas de las propias emociones son fundamentales para la empatía. The “self to other model of empathy” o SOME (Bird y Viding, 2014), traducido al castellano como el “modelo de empatía de uno mismo a otro”, está compuesto por una serie de componentes clave que ayudan a explicar cómo se produce la empatía y cómo pueden surgir alteraciones en este proceso en diferentes trastornos, entre ellos el autismo. Definen la empatía como un proceso que permite que el estado afectivo de otra persona genere un estado similar en uno mismo.

Este mecanismo está formado por una serie de elementos: el *Sistema de Clasificación del Estado Afectivo* que a su vez lo forman una serie de habilidades como la capacidad de reconocimiento emocional (mediante expresiones faciales, tono de voz, gestos...); el procesamiento automático de las claves emocionales; aprendizaje del significado de los estímulos emocionales; e interacción con otros sistemas como el de la Teoría de la Mente, entre otros. En resumen, este sistema es el que permite identificar y atribuir emociones a los demás de manera automática y eficiente, contribuyendo así a la comprensión y la respuesta empática. La *Teoría de la Mente* que permite la comprensión del estado afectivo de otra persona, requerida para la empatía, necesita de un sistema que represente el estado mental de esa persona. *El Contagio Emocional/ Resonancia Afectiva o Empática*, consiste en experimentar un estado afectivo similar a la otra persona, sin reconocer explícitamente la emoción que se está percibiendo. Y, por último, la *Representación Emocional* que es el proceso mediante el cual se codifica, almacena y recupera información relacionada con las emociones, lo que es fundamental para la empatía y la comprensión de las emociones de los demás. Es decir, creamos representaciones cognitivas fundamentales a la hora de desarrollar la empatía.

Estos autores defienden que la falta de empatía en individuos con autismo no siempre es total y puede depender del grado de deterioro en la *Teoría de la Mente*. Aunque estos investigadores defiendan que el *Sistema de Representación Emocional* se mantiene intacto, la evidencia es contradictoria. Silani et al., observaron que los individuos con síndrome Asperger (o autismo de alto funcionamiento) mostraban una reducción en la activación de la ínsula anterior en comparación con los controles cuando procesaban

información emocional durante la introspección. Esta diferencia en la activación sugiere que puede haber variaciones en el funcionamiento de la ínsula anterior en la forma en que los autistas y no autistas procesan la información emocional durante la introspección. En cambio, un estudio realizado por Berthoz y Hill en 2005 que utilizó autoinformes sobre regulación emocional en adultos con TEA, proporcionó evidencia de que eran capaces de responder adecuadamente a los cuestionarios cuando se les demandaba información sobre sus propias emociones. A pesar de estos hallazgos, este estudio también reveló que los participantes con TEA presentaban más depresión y alexitimia que los sujetos control. Los sujetos autistas tenían un tipo específico de alexitimia caracterizado por dificultades aumentadas en el dominio cognitivo más que los aspectos afectivos.

Otros investigadores encontraron que la respuesta empática en el cerebro, particularmente en la ínsula anterior, estaba relacionada con el grado de alexitimia en individuos tanto con autismo como en el grupo de control. Esto sugiere que la disminución de la empatía observada en el autismo puede deberse a la alta comorbilidad entre los rasgos de la alexitimia y el autismo, en lugar de representar una característica necesaria de los problemas sociales en el autismo. (Bird et al., 2010). En definitiva, esta línea de estudios sugiere que aunque los déficits en la comprensión de la situación y la ToM pueden llevar a una empatía deteriorada, la capacidad de experimentar emociones a partir de las de otros parece estar intacta en el autismo (Bird y Viding, 2014)

Las implicaciones para la intervención de estos hallazgos son sumamente importantes, ya que plantean la posibilidad de desarrollar una empatía adaptada a las necesidades sociales para las personas con autismo a través del trabajo de la Teoría de la Mente y el ajuste de las respuestas empáticas. Sin embargo, no se puede dar del lado la demostrada ausencia de motivación y atención social de las personas con autismo (Dawson, 2005) que provoca una falta de interacción social que limita el aprendizaje de la asociación entre los estados emocionales experimentados y percibidos y que favorece un subdesarrollo de la empatía. Por esto las intervenciones centradas en el desarrollo de la empatía en el autismo deben tener en cuenta estos pilares: la Teoría de la Mente y la motivación social.

En síntesis, la intervención en empatía para personas con autismo, según el modelo de Bird y Viding, debería enfocarse en reforzar la representación emocional, potenciar la Teoría de la Mente y fomentar la conexión entre las propias emociones y las de los demás. Esto contribuiría a mejorar la comprensión emocional y la empatía en individuos con autismo. Además, estos autores destacan la importancia de trabajar en una serie de áreas para desarrollar la empatía dentro del autismo: entrenamiento en vinculación emocional; entrenamiento en habilidades sociales; desarrollo de atención en las interacciones; apoyo de la diferenciación entre el *yo* y *el otro*; y enfoque en la experiencia emocional.

Una revisión de literatura realizada en 2012 con artículos publicados entre 1990 y 2012, concluye que tanto la empatía motora como la cognitiva están afectadas en el trastorno del espectro autista (TEA), con un retraso o disminución en la respuesta a las expresiones

emocionales faciales. La empatía motora se refiere a la capacidad de imitar automáticamente y de manera inconsciente las expresiones faciales de otra persona, conocida como mímica facial. Por otro lado, la empatía cognitiva es la capacidad de comprender racionalmente y reconocer el estado emocional, y tomar la perspectiva de otras personas. Además, sugieren que la atención a los ojos puede ser un factor clave en las deficiencias empáticas en el TEA. También plantean la hipótesis de que la hiperactividad emocional autonómica y la hipoactividad de la amígdala en el TEA pueden resultar en una falta de atención a los ojos, lo que contribuye a las deficiencias empáticas emocionales en este trastorno (Bons et al., 2013).

Otros autores comparten esta dicotomía entre un componente afectivo (empatía) y otro cognitivo (Teoría de la Mente) del proceso empático. Kanske et al. (2015) definen a la empatía como un estado sensorial o afectivo, mientras que la teoría de la mente se refiere al conocimiento proposicional del estado cognitivo y emocional de otra persona. Aunque ambas proporcionan información del estado interno de las personas, cada una utiliza una ruta diferente. Sin embargo, los dos mecanismos son necesarios para reaccionar adecuadamente a las interacciones sociales y existe evidencia de que comparten redes neuronales. La empatía está relacionada con la activación de la corteza insular anterior y la corteza cingulada anterior, en cambio la Teoría de la Mente se vincula con regiones como la unión temporoparietal y las regiones de la línea media anterior y posterior.

Utilizando evaluaciones ecológicamente válidas y complejas de la Teoría de la Mente, estudios más recientes muestran déficits también en pacientes adultos con autismo de alto funcionamiento (Dziobek et al., 2006). No obstante, se ha detectado la existencia de procesos compensatorios en sujetos con autismo de alto funcionamiento que muestra hiperactivación en regiones cerebrales asociadas a la Teoría de la Mente (Mason et al., 2008). Sin embargo, cuando nos centramos en la respuesta empática, parece estar considerablemente preservada cuando se controla la alexitimia (Bird et al., 2010). Apoyando aún más esta disociación, las estructuras corticales que subyacen a la empatía no difieren entre individuos neurotípicos y autistas, mientras que la red estructural que subyace a la Teoría de la Mente se ve obstaculizada en el autismo (Bernhardt et al., 2014).

e. Intervención

La intervención dirigida a mejorar la empatía mediante la mejora de las habilidades mentalistas en niños con autismo es fundamental en su desarrollo socioemocional y en su capacidad de interactuar adaptativamente con su entorno. Tanto la empatía como la Teoría de la Mente son habilidades necesarias en las interacciones sociales y su correcta adquisición puede marcar una gran diferencia en las relaciones sociales y por ende en la calidad de vida de las personas con autismo. La literatura publicada hasta el momento respalda esta necesidad y la eficacia de las intervenciones.

En 2015, Adibsereshki et al. realizan un estudio sobre la efectividad del entrenamiento de la Teoría de la Mente en las habilidades sociales de niños con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. Los resultados mostraron una mejora significativa en las habilidades sociales del grupo experimental en comparación con el grupo control, el estudio proporciona evidencia de que el entrenamiento de la Teoría de la Mente puede tener un impacto positivo en las habilidades sociales de niños con TEA de alto funcionamiento. Los investigadores destacan la importancia de considerar intervenciones específicas, como el entrenamiento ToM, para mejorar las habilidades sociales en esta población.

Otro estudio posterior, realizado en 2019 por Holopainen et al., investiga si el entrenamiento en Teoría de la Mente mejora la capacidad de respuesta empática en niños con TEA. Se llevó a cabo un ensayo controlado aleatorizado con una muestra de 135 niños con autismo de entre 8 y 13 años. Se separaron en dos grupos, uno de intervención (72 niños) y otro de control (63 niños). Con el grupo de intervención se realizó una versión abreviada del entrenamiento en Teoría de la Mente, ocho sesiones de una hora cada una. Estas sesiones se centraron en temas relacionados con la Teoría de la Mente, como el reconocimiento de emociones la falsa creencia y el humor. Los resultados indican que el grupo de intervención, que recibió el entrenamiento de ToM, mostró una mejora significativa en la capacidad de respuesta empática en comparación con el grupo de control. La respuesta empática se conceptualiza en dos dominios: la comprensión sociocognitiva de los estados mentales de otras personas (es decir, la Teoría de la Mente) y el aspecto más conductual, es decir, la capacidad de respuesta empática. Estos hallazgos sugieren que el entrenamiento de ToM no solo mejora la comprensión de la Teoría de la Mente, sino que también mejora la capacidad de respuesta empática en situaciones de la vida real, lo que tiene implicaciones importantes para la intervención en autismo.

Ma et al., (2023) comprobaron los efectos de un programa de entrenamiento en Teoría de la Mente y habilidades sociales en adolescentes autistas. Se encontró que el programa dio como resultado mejoras sustanciales en la adquisición de habilidades sociales y de la ToM en los participantes. Además, se halló una disminución en los síntomas del TEA, particularmente en las subescalas de cognición, comunicación y motivación social, lo que sugiere una mejora en las habilidades de comunicación social. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que han demostrado que los programas de intervención que combinan la ToM y el entrenamiento en habilidades sociales pueden mejorar significativamente las habilidades sociales y de comunicación de los individuos con TEA.

En 2020 se publicó una revisión sistemática de la literatura científica relacionada con intervenciones en prosocialidad y empatía en personas con TEA, incluyó los artículos de investigaciones empíricas publicados desde 1943 hasta 2018. Los resultados de la revisión mostraron que las intervenciones en prosocialidad y empatía en personas con

autismo han demostrado ser efectivas en varios aspectos: se observaron mejoras significativas en la empatía, la comunicación, las habilidades sociales y la interacción social. La investigación reveló varios tipos de intervenciones eficaces para mejorar la prosocialidad y la empatía en individuos con TEA. Entre las más destacadas se encuentran la terapia asistida con animales, como la actividad con caballos (Anderson y Meints, 2016), que demostró mejoras significativas en la empatía, la comunicación y las habilidades sociales. El modelado en vídeo (Tsui y Rotherford, 2014; Vesperini et al., 2014; Chen et al., 2015; Koegel et al., 2015; Halle et al., 2016) se mostró efectivo para la adquisición y generalización de habilidades en comparación con el modelado en vivo. Los programas de intervención estructurados, como el *PEERS for Young Adults* (McVey et al., 2016), también arrojaron resultados favorables en áreas como las interacciones sociales sin guion. Estos programas de intervención representan herramientas prometedoras para mejorar la calidad de vida de las personas con autismo y se destaca la importancia continuar investigando y adaptando estos métodos para maximizar su efectividad.

Otra revisión sistemática de metaanálisis más reciente realizada en 2023 por Fluja-Contreras et al., estudió la efectividad de las intervenciones psicológicas en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Sus resultados demostraron la efectividad de la terapia cognitivo conductual y la terapia conductual en el manejo de síntomas de ansiedad y la mejora de la comunicación, interacciones sociales, habilidades de autonomía e inteligencia en niños con TEA. Asimismo, se demostró que las terapias orientadas a la comunicación tienen efectos positivos en varias habilidades como la atención conjunta, el juego, los inicios comunicativos y las habilidades expresivas. No obstante, importante tener en cuenta que los efectos pueden variar en función de la técnica o enfoque específico utilizado en la terapia.

A pesar de la gran variedad de enfoques e intervenciones que abordan este trastorno, Gresham et al. (2001) concluyen que para que una intervención sea efectiva debe cumplir una serie de requisitos. Su implementación debe tener una alta frecuencia e intensidad; lo aprendido debe ser generalizable mediante su aplicación en diversos entornos; la intervención debe ser individual y adaptada a las necesidades de cada persona; y se debe contar con la fidelidad del paciente para que la intervención resulte eficaz.

Por su parte, Calderón (2019) defiende que la intervención en autismo debe centrarse en mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas que suelen verse alteradas en este trastorno. Se resalta la importancia de trabajar en aspectos como el contacto visual, regulación del volumen de voz, comunicación gestual, comprensión verbal y expresión verbal. Debe ser también prioritario el abordaje de las habilidades mentalistas, la intersubjetividad y la empatía. Es importante que se trabajen estrategias comunicativas expresivas, funcionales y que se puedan generalizar a los diferentes entornos, siempre

usando el soporte que más se adapte a las necesidades de cada niño. También se enfatiza la estrecha relación entre la intervención del área social y comunicativa, es necesario integrar ambas áreas a la hora de construir una intervención eficaz.

Complementariamente, es importante, dado que los déficits sociales son una de las principales características del autismo, incidir en el desarrollo de habilidades sociales. Estas carencias, incluyen dificultades para interpretar y analizar situaciones sociales, falta de conocimiento sobre el funcionamiento social básico, falta de práctica o retroalimentación, falta de señales u oportunidades, falta de refuerzo y la presencia de comportamientos problemáticos que interfieren. Las consecuencias negativas abarcan el aislamiento social, el rechazo por parte de sus compañeros y la ansiedad social. El entrenamiento en habilidades sociales mejorará la calidad de vida de las personas con TEA reduciendo estos déficits. Además, ayudará a la mejora de su empatía proporcionándoles herramientas para comprender las emociones y perspectivas de los demás (Bellini y Peters, 2008). Esta relación positiva es a su vez respaldada por los resultados de un estudio realizado en 2014 por Garaigordobil y Peña, que demuestran un aumento de la empatía tras la realización de una intervención para mejorar las habilidades sociales. También mejoran otras capacidades como la inteligencia emocional, la conciencia social y la capacidad para elegir respuestas emocionales y conductuales correctas.

Paralelamente Chevallier et al. (2012), afirman que la falta de motivación social en el autismo se relaciona con los déficits en las habilidades sociales al limitar las oportunidades de aprendizaje social y afectar la atención y la comprensión de las señales sociales. Mejorar la motivación hacia las interacciones sociales será fundamental a la hora de trabajar los déficits sociales del autismo. En definitiva, las habilidades sociales y la motivación social se posicionan como un elemento fundamental a la hora de plantear una intervención destinada al autismo, aún más cuando cuyo objetivo se plantea entorno a la empatía.

3. Justificación de la propuesta de intervención

La carencia de empatía en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se relaciona con dificultades en la Teoría de la Mente, en la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, y en la respuesta empática (Baron-Cohen et al., 1985; Baron-Cohen, 1990; Dziobek et al., 2006; Khalil et al., 2018; Rizzolatti y Sinigaglia, 2016; Poulin-Dubois, 2020; Valdez et al., 2020). Estas dificultades pueden manifestarse en la incapacidad para reconocer las emociones de los demás, ponerse en el lugar de otra persona y establecer relaciones sociales satisfactorias.

La Teoría de la Mente es fundamental en el desarrollo socioemocional y en la capacidad de interactuar adaptativamente con el entorno, lo que puede marcar una gran diferencia

en las relaciones sociales y en la calidad de vida de las personas con autismo. Asimismo, es fundamental desarrollar la capacidad para reconocer expresiones emocionales mediante gestos faciales o expresiones corporales, siendo esta habilidad fundamental para poder desarrollar relaciones sociales y adecuarse al contexto (Baron-Cohen et al. 2005; Ekman, 2006) y que se presenta como deficitaria en el autismo (Hall et al., 2010; Rochat et al., 2013).

La intervención para desarrollar la empatía en el autismo debe tener en cuenta la Teoría de la Mente, la motivación social y el desarrollo de la representación emocional (Bird y Viding, 2014; Dawson, 2005). Además, se ha propuesto que la empatía en el autismo podría mejorarse a través del trabajo en la Teoría de la Mente y el ajuste de las respuestas empáticas. Las intervenciones que se basan en la mejora de las habilidades mentalistas mediante el entrenamiento en Teoría de la Mente se han mostrado ser efectivas para mejorar las habilidades sociales en personas con TEA (Adibsereshki et al., 2015; Holopainen et al., 2019; Luna et al., 2020; Ma et al., 2023).

Complementando la justificación teórica de la necesidad de intervenir específicamente en el desarrollo de la empatía (afectiva y cognitiva) en el colectivo autista, se llevó a cabo una Evaluación de Necesidades en ADANSI. Fue planteada en función de las carencias en la población TEA detectadas a través de la revisión de literatura científica y mediante el asesoramiento de las profesionales del centro. La evaluación se realizó a través de un cuestionario online compuesto por seis preguntas (Ver Anexo 1):

- 1) ¿Consideras que un programa de intervención en empatía es relevante y necesario en el contexto de ADANSI? Respuestas: Sí/ No.
- 2) Aun siendo una necesidad presente en todos los grados de afectación, ¿En qué nivel de TEA crees que es más adecuado realizarla teniendo en cuenta las características del alumnado con TEA? Respuestas: TEA 1/ TEA 2/ TEA 3.
- 3) Aun siendo una necesidad presente en todas las edades, ¿En qué franja de edad consideras que debería realizarse teniendo en cuenta las características del alumnado con TEA? Respuestas: Entre 3 y 5 años/ Entre 6 y 8 años/ Entre 9 y 11 años/ Entre 12 y 14 años/ Entre 15 y 17 años/ Más de 18 años.
- 4) ¿Qué contenidos crees que pueden ser importantes a la hora de plantear esta intervención? Respuesta abierta.
- 5) ¿Existe alguna necesidad (complementaria al desarrollo de empatía) que consideras importante satisfacer durante este programa de intervención? Respuesta abierta.

El objetivo de esta recogida de información fue confirmar la necesidad de trabajar la empatía en este colectivo y concretar el rango de edad adecuado, así como el grado de TEA. Asimismo, las profesionales aportaron sugerencias sobre los contenidos y las temáticas a tratar.

En cuanto a los resultados (Ver Anexo 2), se obtuvieron las respuestas de ocho profesionales de los centros de ADANSI de Oviedo, Gijón y Corvera que desempeñan diversas funciones en los servicios de la asociación.

La primera pregunta fue en referencia a la necesidad de realizar una intervención destinada a la mejora de la empatía en el colectivo, la respuesta fue unánime: todos los encuestados respondieron que sí, confirmando la necesidad de realizar una intervención de estas características. Respecto al nivel de TEA, un 100% respondieron TEA 1 y un 87,5% TEA 2. Los encuestados podían responder varias opciones a la vez, siete de ellos respondieron tanto TEA 1 como TEA 2. Cuando se planteó la pregunta de la edad, las respuestas fueron más dispares, sin embargo, también se obtuvo una generosa mayoría en una de ellas. El 75% de las respuestas fueron “entre 6 y 8 años”; en 12,5% fueron “entre 9 y 11 años” y otro 12,5% corresponde con “De 6 a 17 años” (siendo esta una respuesta propuesta por el encuestado). El resto de las opciones: “entre 3 y 5 años”, “entre 12 y 14 años”, “entre 15 y 17 años” y “más de 18 años”, no fueron seleccionadas por ninguno de los profesionales.

Las dos últimas preguntas fueron de carácter abierto, en la primera se solicitó la propuesta de contenidos relevantes para incluir durante la intervención:

- “Comprender estados emocionales en uno mismo y en los demás, anticipar respuestas emocionales del otro, saber cómo actuar en situaciones emocionales concretas, comunicación asertiva, la importancia de la empatía en las relaciones sociales”.
- “Comprensión de emociones propias y ajenas, saber cómo actuar ante las emociones de los demás, teoría de la mente e inteligencia emocional”.
- “Emociones, gestión emocional y solución de problemas”.
- “Ejemplos visuales de situaciones para ayudar a entender el concepto”.
- “Realizar un programa con una estructura en la que se vaya trabajando por puntos, evaluando las necesidades del niño o niña teniendo en cuenta todos los contextos, escolar, familiar...”.
- “Trabajar la adopción de diferentes perspectivas visuales, comprensión de estados y verbos mentales (pensar, recordar e imaginar), la relación entre percibir y saber, la comprensión de falsas creencias ...”.
- “Inteligencia emocional”.
- “Identificación de emociones, comprensión de verbos mentales, predecir conductas, el engaño la mentira y la broma...”.

Gracias a la última pregunta se recogieron necesidades complementarias a la empatía que los profesionales consideraron necesario incluir:

- “Inteligencia emocional, relaciones interpersonales y comunicación asertiva”.
- “Inteligencia emocional, relaciones interpersonales”.

- “Habilidades sociales y flexibilidad”.
- “Trabajar primero las emociones en los demás y en nosotros mismos”.
- “Considero que aparte del déficit de empatía el alto grado de alexitimia con el que cuentan estas personas (identificación de las propias emociones) es uno de los hándicaps que producen que la integración de estrategias para ponerse en el lugar de los demás no funcionen en muchos casos”.

En resumen, gracias a esta Evaluación de Necesidades se confirmó la necesidad de realizar una intervención que trabaje la empatía en el contexto de ADANSI. La mayoría de los profesionales están de acuerdo en la idoneidad de implementarla en la franja de edad de “6 a 8 años” tanto en TEA 1 como el TEA 2. Las respuestas abiertas revelaron propuestas de contenidos relevantes, como comprender y gestionar emociones propias y ajenas, comunicación asertiva, teoría de la mente e inteligencia emocional. Además, se identificaron necesidades complementarias, como inteligencia emocional, relaciones interpersonales y flexibilidad, resaltando también la importancia de abordar la alexitimia, la dificultad para identificar las propias emociones, como un factor clave a considerar en la intervención.

4. Contextualización del centro y su metodología: ADANSI

ADANSI, la Asociación de familiares y personas con Autismo, es una entidad sin ánimo de lucro cuya misión principal es promover el máximo desarrollo personal e inclusión de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y sus familias, reconociendo y atendiendo sus particulares necesidades. Para lograr este propósito, ADANSI ofrece numerosos servicios y dispone de instalaciones en Gijón, Oviedo y Corvera que proporcionan que atención a más de 500 usuarios. Las intervenciones de ADANSI abarcan todas las etapas del desarrollo y una amplia diversidad de grados de afectación del TEA. Desde aquellos con autismo severamente afectado hasta personas con alto funcionamiento. La asociación ofrece un apoyo adaptado y personalizado a cada individuo.

Los servicios de ADANSI se organizan en diferentes áreas: en el ámbito Sociosanitario, se ofrecen servicios que incluyen evaluación y diagnóstico, alojamiento en residencias, programas de atención a la desventaja social, centros de apoyo a la integración y orientación laboral/ocupacional. En Educación, se llevan a cabo intervenciones en comunicación y logopedia, apoyo en guarderías y escuelas infantiles a través del "Proyecto Sombra", asesoramiento psicopedagógico a profesionales, talleres de habilidades sociales y apoyo psicopedagógico. Para las familias, se dispone de programas de asesoramiento y apoyo psicosocial, servicios de canguros y educadores a domicilio, apoyo familiar a domicilio de manera individualizada, escuelas de familias y el servicio de "respiro" de fin de semana de ADANSI. En el ámbito del ocio, se ofrecen programas deportivos, cursos de natación, programas vacacionales, campamentos de verano,

actividades de turismo y naturaleza, así como programas lúdicos. En cuanto a la formación, se imparten cursos formativos y charlas informativas dirigidas a diferentes profesionales y centros educativos. Asimismo, la asociación está integrada en redes más amplias, como la Confederación Autismo-España y Plena Inclusión Asturias, con el fin de fortalecer la comunidad y mejorar los servicios disponibles para las personas con TEA en la región. Toda la información utilizada ha sido extraída de la página web de la asociación <https://adansi.es/adansi/>.

ADANSI plantea su intervención dentro del marco de la metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). El programa TEACCH se desarrolló en Estados Unidos en la década de los setenta como una alternativa a las teorías freudianas que defendían en origen del autismo en un cuidado paterno negligente en las primeras etapas del desarrollo. Su autor, Eric Schopler (1998) reconoce que el autismo como el resultado de anomalías neurobiológicas y defiende que lo ideal es abordarlo desde un tratamiento comunitario, con enseñanza estructurada y empleo apoyado.

Este autor crea un modelo basado en una serie de elementos claves (Schopler, 1998):

- Colaboración con los padres: su participación es esencial para diseñar tratamientos individualizados y aplicar técnicas de intervención.
- Evaluación individualizada: es fundamental adaptar el programa las necesidades de cada niño en función del análisis de sus habilidades obtenido mediante la evaluación.
- Enseñanza estructurada: es un pilar básico en el tratamiento del autismo, ya que los niños con TEA, especialmente aquellos con un funcionamiento más bajo, se benefician de las condiciones estructuradas.
- Énfasis en las habilidades: en lugar de centrarse en los déficits, este método se concentra en potenciar las habilidades.
- Utilidad de la terapia cognitivo- conductual como guía para la investigación y la educación especial.
- Modelo de entrenamiento generalista: se defiende la formación de profesionales que trabajan con el autismo para que sean generalistas, en lugar de especializarse en un área particular y así reducir los déficits de la especialización.
- Resolución de problemas de comportamiento: los problemas de comportamiento se abordan identificando los desencadenantes subyacentes y encontrando soluciones que a menudo implican cambios en las estructuras del entorno.

Los principios de intervención educativa de TEACCH buscan fomentar la independencia en las personas con autismo para entender y desenvolverse en el mundo. Su principio más importante es la Enseñanza Estructurada previamente mencionada, que se basa en la

estructuración del entorno para mejorar sus habilidades de comunicación y funcionamiento (Rossi, 2007).

Rossi (2007) enumera los componentes de la Enseñanza Estructurada:

- La Organización Física: la disposición del entorno (aula, mobiliario y materiales) debe delimitar el espacio y ordenarse en función de las tareas a desarrollar, para que el propio espacio contenga las claves visuales que fomenten una rutina. Las diferentes zonas de la sala deben destinarse a una tarea en concreto de esta manera los niños asocian localización a actividad. Además, se minimizarán las distracciones del espacio para que los niños se concentren en las tareas.
- Los Sistemas de Trabajo: se construyen de manera que se le aclara al estudiante cuánto trabajo debe hacer, qué trabajo, cuándo estará terminado y qué sucede después. Esto se logra a través de señales visuales claras y organizadas que guían al estudiante a través de las actividades que debe realizar. De esta manera se proporciona al estudiante una estructura que le permita completar tareas de manera independiente.
- La Organización de las Tareas: las tareas se organizan visualmente para facilitar el seguimiento de la rutina a los estudiantes, se utilizan herramientas como horarios y agendas visuales y manipulativos.
- Los Sistemas de Comunicación: las estrategias de comunicación se basan en el uso de sistemas de intercambio de información visuales, como objetos, imágenes, signos, pictogramas... para fomentar la interacción y la independencia. Se enfatiza en la necesidad de un sistema de comunicación funcional sin ser la forma verbal del lenguaje la única válida.

La propuesta de intervención desarrollada durante el presente Trabajo de Fin de Grado seguirá esta metodología e incluirá la organización de sesiones que se utiliza en ADANSI. Las sesiones siguen siempre una rutina establecida y organizada en franjas de tiempo que se recogen en una agenda personalizada para cada sesión. Las agendas que utilizan disponen de seis franjas de actividades donde se organizan las diferentes actividades del día. Añaden el componente visual caracterizando a cada una de estas franjas con un color diferente. De esta manera los niños conocen su rutina y les resulta mucho más sencillo seguir la sesión. Este elemento es fundamental cuando se trabaja con personas con autismo. La agenda que utilizaremos en esta propuesta tendrá seis sectores de tiempo:

El primero, de color blanco, corresponde con el momento de saludar, es la primera parte del taller en la que todos los niños se saludan entre ellos. Se les enseñarán diferentes estrategias para saludar, como qué tipo de preguntas hacer en esta situación: *¿Qué tal estas?, ¿Cómo ha ido la semana?, ¿Qué tal el finde?...*

El segundo será de color verde y durante este periodo se hablará de “cosas importantes” (como lo denominan en ADANSI), es decir, todos ellos compartirán qué les ha pasado

durante la semana, qué actividades han realizado, cómo se han sentido, sus preocupaciones... Es un momento fundamental que les ayudará a establecer vínculos entre ellos y a aprender a interactuar con sus compañeros.

El tercero, el de color naranja, será el tiempo de trabajar. En este momento se realizarán las actividades más explicativas como la exposición de presentaciones de PowerPoint, o las actividades de aprendizaje. Igualmente se mantendrá el componente lúdico para conservar la atención de los niños, y de esta manera potenciar el aprendizaje.

El cuarto será el tiempo azul, tiempo de juego. Es el momento del juego colectivo, cada día se llevará a cabo uno o dos juegos que se puedan realizar conjuntamente. Estarán contextualizados en la temática del día y estarán orientados a la consecución de los objetivos de la sesión. Sin embargo, su principal propósito será el divertimento del grupo y sobre todo el fortalecimiento de sus relaciones. Es fundamental que los niños con TEA aprendan a jugar colectivamente, respetando turnos y pudiendo disfrutar de ese momento entre amigos y compañeros.

El quinto, es el de color rosa. El taller está casi finalizando y para ir cerrando la sesión se les proyecta un vídeo corto que complementa la temática del día. Puede ser un fragmento de una película, una canción, un episodio de una serie o un video de YouTube.

Por último, el tiempo amarillo corresponde con el final del taller. Los niños eligen una golosina, se despiden y se van.

Se han desarrollado unas agendas siguiendo esta metodología y el estilo utilizado en ADANSI (para ajustarse a la rutina de los niños) que se adaptarán en función de las sesiones. Incluyen el nombre, la fecha y las diferentes franjas de actividades (Ver Anexo 3).

5. Propuesta de intervención

a. Destinatarios

La propuesta de intervención se realizará en la asociación ADANSI, en el centro de Oviedo y como principales beneficiarios tendrá a niños de entre 6 y 8 años que presenten TEA grado 1 o 2. El programa ha sido desarrollado pensando en esta población, sin embargo, bajo el criterio de los profesionales del centro se podrían incluir a niños de edades diferentes a las mencionadas. Asimismo, es recomendable observar previamente a cada niño antes de incluirlo en la intervención, ya que a pesar de encontrarse bajo estas etiquetas puede no ajustarse a los contenidos de la propuesta. De esta manera los criterios de inclusión se encuentran altamente relegados al criterio profesional.

Por otro lado, la configuración del grupo no tiene por qué ser homogénea (dentro de unos mínimos razonables), podemos encontrar perfiles de niños que presenten dificultades diferentes. La inclusión de niños a diferentes niveles es beneficioso ya que los perfiles más aventajados funcionan como modelo para los que se encuentren con más dificultades.

En cuanto al número de integrantes del grupo, y siguiendo la composición habitual de ADANSI, entre cinco y ocho niños sería lo ideal. Este tamaño de grupo permitirá realizar las actividades grupales a la vez que mantener una atención individualizada de cada integrante.

b. Objetivos

El objetivo general de esta propuesta de intervención es mejorar la empatía emocional y cognitiva en los niños de entre 6 y 8 años con TEA 1 y 2 contextualizados en el centro de ADANSI. Entendiendo por empatía emocional la capacidad de compartir las emociones y sentimientos de los demás (Karem et al., 2001), y la cognitiva como la habilidad de comprender racionalmente y reconocer el estado emocional y tomar la perspectiva de otras personas (Bons et al., 2013). Para conseguir dicho objetivo es necesario trabajar una serie de objetivos específicos que se han organizado en cuatro bloques de contenido que incluyen las temáticas más relevantes a la hora de trabajar el objetivo general: la empatía, la Teoría de la Mente, las emociones y las habilidades sociales.

Los objetivos específicos son:

1. Favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional.
2. Potenciar el desarrollo de la empatía.
3. Mejorar sus habilidades mentalistas a través del trabajo de la Teoría de la Mente.
4. Fomentar el desarrollo de sus habilidades sociales.

Estos objetivos se han planteado en función de las propuestas de los profesionales de ADANSI (Ver Anexo 2) y de la revisión de literatura realizada. Se han desarrollado dos sesiones para cada trabajar cada uno de los bloques de contenido, dando lugar a un total de ocho sesiones. Los cuatro objetivos específicos se han diseñado contextualizados en los diferentes bloques temáticos, desglosados en veintitrés objetivos operativos para cada sesión, reflejados en la Tabla 1. Además, contamos con un objetivo transversal: fomentar la creación de vínculos sociales dentro del grupo de trabajo.

Tabla 1

Relación entre temática, sesiones, objetivos específicos y objetivos operativos.

TEMÁTICA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SESIONES	OBJETIVOS OPERATIVOS
----------	-----------------------	----------	----------------------

Emociones	Favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional.	Sesión 1	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conocer qué es una emoción y qué emociones básicas existen. 2) Reconocer las emociones propias.
		Sesión 2	<ol style="list-style-type: none"> 3) Conocer las emociones secundarias. 4) Reconocer y comprender estados emocionales en los demás. 5) Expresar mediante lenguaje no verbal las diferentes emociones.
Empatía	Potenciar el desarrollo de la empatía.	Sesión 3	<ol style="list-style-type: none"> 6) Aprender qué es la empatía y su importancia en las relaciones sociales. 7) Reconocer emociones en los demás y actuar consecuentemente.
		Sesión 4	<ol style="list-style-type: none"> 8) Conocer los contextos en los que es importante usar la empatía y por qué. 9) Adquirir habilidades para utilizar la empatía en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.
Teoría de la Mente	Mejorar sus habilidades mentalistas a través del trabajo de la Teoría de la Mente.	Sesión 5	<ol style="list-style-type: none"> 10) Conocer y entender los estados y verbos mentales básicos. 11) Desarrollar la habilidad para realizar inferencias pragmáticas.
		Sesión 6	<ol style="list-style-type: none"> 12) Entender el concepto de: chiste, broma, ironía, doble sentido y juego de palabras.

		13) Diferenciar en que contextos es adecuado usar el humor. 14) Aprender a diferenciar enunciados literales de enunciados con intención humorística. 15) Representar situaciones humorísticas.
		16) Conocer el significado de norma de cortesía/educación. 17) Aprender en por qué es importante el agradecimiento y la disculpa. 18) Distinguir en que situaciones hay que pedir perdón y cómo hacerlo.
Habilidades Sociales	Fomentar el desarrollo de sus habilidades sociales.	Sesión 7
		19) Conocer las normas de comunicación y su importancia. 20) Respetar los turnos de palabra. Sesión 8 21) Aprender a formular preguntas ajustadas a la conversación. 22) Aprender a responder adecuadamente a las preguntas.

c. Metodología

Cualquier propuesta de intervención debe plantearse en función de las características concretas de la población a la que va dirigida y debe adoptar una metodología adaptada que se haya consolidado como eficaz a la hora de trabajar con el colectivo. En el caso de la presente propuesta, y como ya se ha mencionado, se contextualizará en la metodología TEACCH, destinada al apoyo de las personas dentro del Trastorno del Especto Autista. De ahí que se hayan implementado muchas de sus características en la propuesta.

El aprendizaje visual es uno de los estilos de aprendizaje más importantes en los niños con autismo, resultándoles más sencillo entender contenidos que presentan apoyo visual como textos con ilustraciones, diagramas, vídeos e imágenes en general. Estos sistemas visuales ayudan a los niños a comprender y procesar la información de manera más efectiva. Reconocer este método de aprendizaje facilitará los procesos educativos y aumentará la eficacia de la enseñanza (Schneider, 2017; Gil-Vera et al., 2020). Por esta razón, todas las sesiones estarán apoyadas en presentaciones de PowerPoint que incluirán todas las actividades acompañadas de numerosas imágenes que funcionarán de apoyo.

Como ya se ha mencionado, se utilizarán sistemas de trabajo repetitivos en los que todas las sesiones seguirán la misma estructura apoyada por agendas visuales. Además, a pesar de que el tiempo de trabajo, el tiempo de juego y el vídeo sean diferentes para cada día, muchas de las actividades tendrán dinámicas y objetivos similares, concretamente veremos como diversas tareas tienen como finalidad adivinar intenciones, ya sea de forma narrativa o mediante imágenes. Estas actividades trabajan muchas de las habilidades que se busca fomentar durante la propuesta: reconocimiento emocional, empatía y habilidades mentalistas.

Las actividades se plantearán en el marco del aprendizaje experiencial, que se presenta como especialmente beneficioso para los niños con TEA, ya que favorece la oportunidad de aprender de manera práctica, concreta y significativa. Es una manera eficaz de fomentar la retención y aplicación de la información, así como del desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Se destacan una serie de elementos que favorecen este tipo de aprendizaje: actividades prácticas, aprendizaje a través de acción, reflexión y retroalimentación y aplicación en contextos reales (Cueva y Fajardo, 2024). La propuesta incluye numerosas actividades prácticas que permiten a los niños experimentar de manera directa los conceptos y habilidades que se incluyen en los objetivos de cada sesión. A pesar de que en todos los talleres se incluyen una serie de conceptos teóricos, todos ellos se trabajan de manera aplicada durante la actividad del día y a menudo se consolidan gracias a el momento de juego grupal. Además, se han incluido diversas actividades de role-playing, en las que las personas actúan asumiendo un rol determinado para vivenciar diferentes situaciones y practicar comportamientos. En otras palabras, favorecemos el aprendizaje a través de la práctica y la acción.

En esta misma dirección, el modelado se refiere al proceso en el un observador y replica las conductas de otra persona, conocida como el modelo. Este proceso se apoya en la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, que destaca la importancia de la observación de comportamientos y sus consecuencias para el aprendizaje. En el contexto del aprendizaje, en especial en el autismo, el uso del modelo como herramienta de enseñanza es imprescindible a la hora de fomentar el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y conductuales. Sin embargo, para fomentar la comprensión e imitación de estos comportamientos, es necesario realizar adaptaciones que adecúen esta

metodología al autismo. Los apoyos visuales se posicionan como estrategia fundamental una vez más y se añaden las estructuras claras, fácilmente replicables por parte de los niños (Moreno et al., 2020). De esta manera, considerando, que muchas de las competencias trabajadas son de uso común y diario, el profesional que dirija las sesiones debe incluir estas competencias en su propio vocabulario y utilizar la corrección durante toda la sesión independientemente en que tiempo concreto se encuentren. Asimismo, durante las actividades podrá realizarlas previamente de manera adecuado favorecer la imitación por parte del grupo.

A pesar de que la propuesta se organiza en varios bloques de contenido diferenciados, existen una serie de competencias transversales que se incluirán en varias de las sesiones independientemente del bloque temático al que pertenezcan. Concretamente, las emociones se presentan en muchas de las actividades del proyecto, ya que supone el eje entorno al que giran el resto de las competencias. Otras de las capacidades, que no se trabaja de manera específica durante la propuesta, pero plantean como competencia transversal, son las habilidades pragmáticas. Incluyen la adecuación del lenguaje al contexto, el respeto de los turnos de conversación y de juego, la adaptación a la temática de la conversación, la comprensión del lenguaje no verbal y el manejo de términos mentalistas, entre otras. Las personas con autismo presentan grandes dificultades respecto a estas habilidades, que muchas veces se vincula a la ausencia de Teoría de la Mente (Howlin, 2008). Cuestiones que, por un lado, se incluyen de forma más concreta en las sesiones destinadas al trabajo de habilidades sociales, y que, por otro lado, serán trabajadas a lo largo de todo el desarrollo de la intervención.

Se destaca que la propuesta ha sido diseñada, pero no implementada. Para simplificar y favorecer su aplicación, la mayoría de las actividades se pueden llevar a cabo con material sencillo, seleccionado teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos de la asociación en la que se contextualiza. Los recursos más específicos han sido desarrollados preservando esta sencillez, vemos como varios de los juegos están basados en el uso de cartas que se adquieren mediante la impresión de una plantilla recortable ya diseñada e incluida en anexos. Además, son fácilmente modificables en el caso de que se desea adaptar la temática del juego a los intereses concretos de los niños, estrategia muy efectiva a la hora de trabajar con el autismo. Las presentaciones de PowerPoint han sido elaboradas y también estarán disponibles para su uso.

Además de enmarcarse en la metodología TEACCH presente en ADANSI, las sesiones se plantean siguiendo la metodología constructivista de la educación. Parte de la premisa constructivista de que el ser humano es un constructor activo de su realidad, en constante interacción con el contexto y con los demás (Granja, 2015). Enfatiza la importancia de que los estudiantes sean capaces de relacionar la nueva información con sus conocimientos previos, y de descubrir por sí mismos nuevos aprendizajes significativos y duraderos (Togra y Velásquez, 2023). Se basa en la idea de que el aprendizaje es un

proceso activo en la que los estudiantes construyen su conocimiento a través de la experiencia previa y la interacción con el contexto, y sus principios fundamentales son: el aprendizaje activo, la construcción del conocimiento, la experiencia previa, la interacción social, la metacognición, el enfoque del estudiante, el entorno de aprendizaje significativo y el uso de estrategias de enseñanza variada (Velázquez et al., 2020). El rol del docente es el de facilitador de este proceso (Togra y Velásquez, 2023).

Partiendo de este enfoque han surgido numerosas metodologías, algunas de ellas han resultado útiles a la hora de desarrollar las siguientes sesiones. Por ejemplo, *el aprendizaje basado en casos*, mediante el que los alumnos aplican las competencias aprendidas a tareas activas de resolución de casos que imitan situaciones reales, fomentando un aprendizaje más profundo (Velázquez et al., 2020). Veremos esta metodología en la mayoría de las sesiones, tras explicar los conceptos claves del día, se trabajarán mediante casos que imiten la vida real. El uso de *juegos como herramienta de aprendizaje* concuerda con los principios constructivistas ya que supone una técnica activa de practicar las competencias aprendidas mientras se interactúa con su contexto. Cada una de las sesiones dispone de un tiempo de juego en el que se han diseñado actividades que potencien el aprendizaje de los contenidos del día, estrechen los vínculos entre compañeros y mantengan el componente lúdico de las sesiones. Retomando las bases del constructivismo, la *interacción social* es, el pilar fundamental de toda la intervención. La propuesta se construye para promover las interacciones sociales a la vez que se trabajan el resto de las competencias.

d. Desarrollo de las sesiones

Todas las sesiones presentarán la misma estructura, utilizando una agenda común pero adaptada a cada sesión para organizar cada uno de los tiempos (Ver Anexo 3). El taller tendrá una duración de una hora y media que seguirá la siguiente estructura: empezaremos cada sesión saludándonos, a continuación, se abrirá un espacio de diálogo durante el que cada niño compartirá como ha sido su semana (20 minutos), y pasaremos al tiempo de trabajo (30 minutos), seguido de juegos colectivos (30 minutos), la visualización del vídeo del día (10 minutos), y finalmente, elegirán una golosina para concluir la sesión.

Es fundamental mantener una rutina y anticipar las actividades cuando se trabaja con personas con autismo, por lo que esta metodología se ajusta a sus necesidades. Esta intervención debe ser coherente con las demás que se realizan en el centro, por eso se ha mantenido la estructura de taller que se utiliza en ADANSI.

A continuación, desarrollaremos cada una de las sesiones, centrándonos en los tiempos de trabajo, juegos y vídeo, ya que el resto de la estructura de la sesión permanecerá constante a lo largo de las semanas.

Sesión 1 ¿Qué es una emoción?

La primera sesión de la propuesta de intervención se contextualiza dentro del bloque de contenido de las emociones, concretamente se centrará en el autoconocimiento emocional. Los objetivos para esta sesión serán:

1. Conocer qué es una emoción y qué emociones básicas existen.
2. Reconocer las emociones propias.

Durante el tiempo de trabajo, se realizará la exposición de una presentación de PowerPoint (Ver Anexo 5) cuyo contenido se centrará en explicar que es una emoción, cuáles son las emociones básicas y cómo se manifiestan y expresan cada una de ellas. Se explicarán conceptos básicos que permitirá trabajar a continuación. Durante la explicación los niños participaran aportando ejemplos y compartiendo experiencias para que la sesión resulte más dinámica. Una vez explicado el contenido teórico, se realizará la primera actividad “¿Dónde siento?”. Dando respuesta a la alexitimia que encontramos en el autismo (Mul et al., 2018), esta actividad pretende ayudar a los niños a identificar las diferentes emociones. Se les facilitará un dibujo de un cuerpo humano en blanco (Ver Anexo 6) y se les pide que coloreen la zona del cuerpo dónde sienten cada una de las emociones. Durante la actividad se utilizará una de las diapositivas de la presentación de PowerPoint para apoyar la actividad y ejemplificarla. Abriremos un diálogo entre todos donde compartir como es experimentar para cada uno las emociones, contar experiencias, resolver dudas... Será el momento de asimilar lo aprendido durante la parte teórica de la sesión. Una vez finalizada esta actividad, cerraremos el tiempo de trabajo y cambiaremos al tiempo de juego.

En el tiempo de juego colectivo, utilizaremos el juego Emötiö (Atomo Games) (Ver Anexo 7), juego de cartas diseñado para trabajar la inteligencia emocional. El juego consistirá en dejar en el centro de la mesa el mazo de cartas, el primer jugador lanza el dado y realiza la acción que indique. Las diferentes opciones de acción son: inventarse una historia con dos cartas del mazo; contar una situación en la que se haya sentido la emoción de una de las cartas; adivinar la emoción de una de las cartas a través de las descripciones de sus compañeros; representar la emoción de una de las cartas mediante mímica; preguntar a un compañero si alguna vez ha experimentado la emoción de la carta y entregarle la carta como agradecimiento. Una vez que todas las cartas se hayan terminado finaliza la partida, en este momento se cuentan los puntos obtenidos con las cartas.

Para cerrar la sesión, se visualizará el vídeo “Aprendiendo a reconocer emociones” <https://www.youtube.com/watch?v=2kj3TUznIOW> extraído del canal de YouTube de MidisCunaMas. En él, los personajes de Barrio Sésamo explican como las emociones también se manifiestan físicamente en nuestro cuerpo. Tras la visualización del vídeo, se

abrirá un espacio para reflexionar sobre él. Para facilitar su comprensión se harán preguntas cómo:

- ¿Qué descubre Elmo durante el vídeo?
- ¿Habéis experimentado algo parecido alguna vez?
- ¿Vosotros tenéis trucos como el de Elmo?
- ¿Qué habéis aprendido durante el vídeo?

Los materiales necesarios para la sesión son:

- Agenda individual con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 1 (Ver Anexo 4).
- Presentación de PowerPoint sesión 1 (Ver Anexo 5).
- Ficha para la actividad “¿Dónde siento?” (Ver Anexo 6).
- Juego Emötiö (Ver Anexo 7).
- Vídeo de Youtube “Aprendiendo a reconocer emociones” <https://www.youtube.com/watch?v=2kj3TUznIOw> (Canal MidisCunaMas).

Sesión 2. Hablamos de emociones

La segunda sesión completa el bloque temático de las emociones centrándose en el reconocimiento y expresión emocional. Los objetivos entorno a los que se construye la sesión son:

1. Conocer las emociones secundarias.
2. Reconocer y comprender estados emocionales en los demás.
3. Expresar mediante lenguaje no verbal las diferentes emociones.

En el tiempo de trabajo, se expondrá una presentación de PowerPoint (Ver Anexo 9) en la que se trabajarán los contenidos teóricos de la sesión. En este caso, se centrará en la diferencia entre emociones secundarias y primarias; en el reconocimiento de emociones mediante la expresión facial y lenguaje no verbal; y las vías de expresión de emociones y sentimientos. Diversos estudios han destacado la dificultad en las personas con autismo para identificar las emociones mediante la expresión facial de las personas (Hall et al., 2010; Rochat et al., 2013), por lo que se ha incluido una actividad específica para potenciar el reconocimiento emocional facial. Durante la actividad “Adivinando la emoción”, los niños deberán inferir que emoción expresan las personas las imágenes exclusivamente mediante la lectura de su expresión.

Una vez ya hemos trabajado el reconocimiento de emociones, es el momento de trabajar la expresión. Para ello, llevaremos a cabo el juego en grupo de la sesión “Emomímica” (Ver Anexo 10) que consistirá en un juego de mímica sobre las emociones. Durante el juego, cada jugador (por turnos) cogerá una carta en la que sale representada una emoción

y deberá represarla mediante gestos para que sus compañeros la adivinan. Esta dinámica les permitirá practicar las expresiones emocionales.

El vídeo visualizado durante el tiempo de ordenador será un fragmento de la película “Del Revés” compartido en YouTube por OrientaPro Plataforma de Orientación Laboral <https://www.youtube.com/watch?v=-K-J2pW-kXw>. El vídeo explicará las seis emociones básicas, lo que ayudará a repasar el contenido de las últimas dos sesiones. Se complementará con un pequeño periodo de reflexión durante el que se formularán varias preguntas:

- ¿Qué emociones se describen en el vídeo?
- ¿Vosotros las sentís?
- ¿Cómo describiríais cada una?

Los materiales necesarios para la sesión son:

- Agenda individual con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 2 (Ver Anexo 8).
- Presentación de PowerPoint sesión 2 (Ver Anexo 9).
- Juego “Emomímica”: plantilla de cartas recortables (Ver Anexo 10).
- Vídeo de Youtube: “Del revés” <https://www.youtube.com/watch?v=-K-J2pW-kXw> (OrientaPro).

Sesión 3. Descubriendo la empatía

La tercera sesión del programa se enmarca en un nuevo bloque temático, la empatía. Trabajaremos el concepto y su importancia, y realizaremos el primer acercamiento a la respuesta empática a través de actividades prácticas. Esta sesión se centrará en el uso de la imaginación para adquirir la perspectiva de las demás personas y en aprender cómo actuar ante diversas situaciones. Los objetivos para esta sesión son:

1. Aprender qué es la empatía y su importancia en las relaciones sociales.
2. Reconocer emociones en los demás y actuar consecuentemente.

El tiempo de trabajo empezará con una presentación de PowerPoint sobre la empatía (Ver Anexo 12) en el que se explicarán los conceptos básicos: qué es la empatía y el proceso para desarrollarla. La actividad de la sesión, “Vamos a practicar”, consistirá en la resolución de casos prácticos de forma grupal durante los cuales tendrán que adivinar que emoción siente una persona en diferentes situaciones y cómo actuar antes ellas.

Durante el tiempo de juego, se realizará la dinámica grupal “La caja de emociones”. Esta actividad favorece que los niños practiquen la empatía de manera colectiva. Consiste en que cada uno escriba en un pedazo de papel algún problema, situación desagradable o

emoción negativa que hayan experimentado durante la semana y lo introduzcan en una caja. A continuación, cada niño irá sacando (por turnos) uno de los papeles y pensará una solución o estrategia que ayude a su compañero. La finalidad de esta actividad es fomentar la empatía entre los niños, ya que para resolver la actividad es necesario imaginarse como se sentirían ellos en la situación de otra persona. Complementariamente, se trabajará la adopción de perspectiva y la comprensión emocional.

La última actividad del día será el visionado del vídeo “Educar en valores: corto sobre el bullying” <https://www.youtube.com/watch?v=mcWXvFC45hc&t=11s> publicado en YouTube por Profesora de Corazón. Este cortometraje explora la importancia de la empatía a la hora de crear amistades. Una vez finalizado se formularán varias preguntas para potenciar la reflexión:

- ¿Cómo se siente el erizo cuando hace daño a sus compañeros?
- ¿Sus amigos muestran empatía con él?
- ¿Cómo se siente el erizo cuando sus amigos les dan el regalo?
- ¿Cómo habrías actuado vosotros si fueses amigos del erizo?

Los materiales necesarios para la sesión son:

- Agenda individual con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 3 (Ver Anexo 11).
- Presentación de PowerPoint sesión 3(Ver Anexo 12).
- Caja para la actividad.
- Pedazos de papel.
- Bolígrafos.
- Cortometraje: <https://www.youtube.com/watch?v=mcWXvFC45hc&t=11s> (Canal Profesora de Corazón).

Sesión 4. Me pongo en tu lugar

La cuarta sesión, y segunda parte del bloque de la empatía, trabajará en la línea de la anterior. Ampliaremos el contenido ya expuesto mediante la exposición de situaciones en las que sentir empatía, cubriendo los principales entornos cotidianos de niños: escuela, familia, amistades y comunidad. Los objetivos para la sesión serán:

1. Conocer los contextos en los que es importante usar la empatía y por qué.
2. Adquirir habilidades para utilizar la empatía en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Durante el tiempo de trabajo, la exposición de diapositivas (Ver Anexo 16) abordará la importancia de aplicar la empatía en diversos contextos y presentará estrategias prácticas

para hacerlo de manera efectiva. La actividad de la sesión incidirá en los contenidos expuestos previamente mediante un ejercicio de role-playing denominado “Actuación empática”. Se expondrán diferentes situaciones que requerirán del uso de la empatía y el objetivo será que cada niño interprete una forma adecuada de abordar dicha situación. Gracias a este ejercicio los niños podrán poner en práctica las estrategias aprendidas durante las dos sesiones de esta temática para poder llevarlas a cabo en sus contextos naturales en el futuro.

El juego de la sesión será “Dibujo Misterioso”. Para esta sencilla actividad solo necesitaremos una cartulina tamaño A2 de color blanco y rotuladores de colores. De uno en uno, cada niño dibujará una única línea en la cartulina, repitiendo tantas rondas como sean necesarias para completar el dibujo. El objetivo del juego es crear una imagen final que represente algo coherente, pero la dificultad radica en que no pueden comunicarse entre ellos sobre lo que van a dibujar; deben intuirlo y seguir la línea del niño anterior. Con esta dinámica se fomentará la empatía ya que al no saber que está dibujando su compañero cada niño tratará de ponerse en su lugar y adoptar su perspectiva. Además, deben adaptarse a lo que encuentren cuando les toca su turno, lo que enseña flexibilidad y aceptación de las ideas y aportaciones de los otros, elementos clave para la empatía y el trabajo en equipo.

Para el vídeo de la sesión se ha seleccionado “Empatía - Había una vez... un Pescador, un Perro y un Pájaro” <https://www.youtube.com/watch?v=5edfzhwdzUk&t=1s> del canal del YouTube (Master Talent). Durante este cortometraje se explora la temática de la empatía mediante una historia protagonizada por animales. Las preguntas formuladas al final de su visualización pueden ser:

- ¿Por qué el perro decide ayudar al pájaro?
- ¿Cómo se siente el pájaro cuando el perro le ayuda?
- ¿Cómo se siente el perro cuando el pájaro le ayuda?

Los materiales necesarios para la sesión son:

- Agenda individual con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 4 (Ver Anexo 13).
- Presentación de PowerPoint sesión 4 (Ver Anexo 16).
- Cartulina A2 blanca.
- Rotuladores de colores.
- Cortometraje: <https://www.youtube.com/watch?v=5edfzhwdzUk&t=1s> (Master Talent).

Sesión 5. Mentalízate

La quinta sesión de la propuesta de intervención pertenece al bloque sobre Teoría de la Mente, durante el cual trabajaremos las habilidades mentalistas del grupo. Los objetivos para esta sesión son:

1. Conocer y entender los estados y verbos mentales básicos.
2. Desarrollar la habilidad para realizar inferencias pragmáticas.

Siguiendo la misma dinámica que hasta ahora, una vez realizado el saludo y el momento de conversación, pasaremos al tiempo de trabajo. Comenzamos con una presentación de PowerPoint (Ver Anexo 16) sobre la Teoría de la Mente, más concretamente nos centraremos en los verbos y estados mentales: se definirá el concepto estado mental y se explicarán los principales verbos mentales (pensar, sentir, creer, entender, desear e imaginar). Una vez explicada la teoría de la sesión, dará comienzo la actividad del día “Exploradores de intenciones”. Se expondrán diferentes situaciones que involucren a varias personas y se realizarán preguntas que incluyan intenciones y verbos mentales. El objetivo de esta dinámica es la mejora de las inferencias pragmáticas, estas hacen referencia la capacidad de los hablantes para interpretar el significado de una expresión más allá de su significado literal, teniendo en cuenta el contexto, las intenciones del hablante y las implicaciones sociales (Tobar, 2012). Esta habilidad forma parte de las estrategias metalistas que permiten entender el comportamiento de las personas.

Para el juego de la sesión se ha seleccionado el clásico “Charadas” pero adaptado a los objetivos del taller, se denominará “Gestos en Acción”. Consiste en que un jugador representa una palabra o frase utilizando solo gestos y movimientos, mientras que los demás intentan adivinar lo que está representando. Este juego ayuda a la practicar la Teoría de la Mente ya que requiere que los jugadores interpreten y adivinen las intenciones de los demás mediante sus gestos. La persona que interpreta deberá ajustar sus movimientos a lo que los demás jugadores puedan entender, teniendo en cuenta su punto de vista. La inferencia de intenciones, la adopción de perspectiva y el uso de lenguaje no verbal serán las habilidades utilizadas durante el mismo. El juego se llevará a cabo mediante cartas (Ver Anexo 17) que plasmarán diferentes acciones, adaptadas a las necesidades específicas de la sesión, que irán representado por turnos.

Para finalizar se visualizará el vídeo “Plaza Sésamo: Comegalletas y la empatía” https://www.youtube.com/watch?v=6-ri-m_77uQ del canal de YouTube Plaza Sésamo. Este vídeo profundizará en el tema de la empatía, habilidad esencial para comprender las emociones y perspectivas de los demás. Para facilitar la comprensión del vídeo se harán preguntas cómo:

- ¿Actúa bien Comegalletas al principio del vídeo?
- ¿Cómo le hace sentir a la gallina el comentario de Comegalletas?

- ¿Actúa bien Comegalletas al final del vídeo?

Los materiales necesarios para la sesión son:

- Agenda individual con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 5 (Ver Anexo 15).
- Presentación de PowerPoint sesión 5 (Ver Anexo 16)
- “Gestos en Acción”: plantilla de cartas recortables (Ver Anexo 17).
- Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=6-ri-m_77uQ (Plaza Sésamo).

Sesión 6. Bromas y risas

La sexta sesión completa el bloque temático destinado a la Teoría de la Mente. En esta sesión, nos enfocaremos en la elaboración y comprensión de bromas, chistes, ironías y frases de doble sentido. Los objetivos serán:

1. Entender el concepto de: chiste, broma, ironía, doble sentido y juego de palabras.
2. Diferenciar en que contextos es adecuado usar el humor.
3. Aprender a diferenciar enunciados literales de enunciados con intención humorística.
4. Representar situaciones humorísticas.

En el tiempo de trabajo, gracias a la presentación de PowerPoint (Anexo 24) se expondrán el concepto de chiste, broma, ironía, doble sentido y juego de palabras, y explicarán mediante ejemplos. Además, se darán las principales pautas para diferenciarlos de las frases literales y para poder implementarlos adecuándose a la situación y al contexto. Se hará hincapié en los contextos en los que se pueden realizar y en los que no. Es importante explicitar estas normas sociales ya que, en ocasiones, aunque realicen bien la conducta no son capaces de diferenciar dónde está permitido realizarlas y dónde no. Una vez explicados estos conocimientos básicos, se realizará la actividad: “¿En serio o en broma?”. Se proyectarán diferentes imágenes asociadas a: una broma y a una frase literal sobre la diapositiva. El objetivo de la actividad es diferenciar la broma de la frase literal.

Para el juego en grupo se ha diseñado el “Teatrillo divertido”, un juego de actuación que fomentará la puesta en práctica de lo aprendido durante el taller. Para realizar la dinámica se organizará la clase en grupos, en función del número de niños los grupos serán de dos personas, tres, cuatro... El juego consistirá en representar situaciones de manera divertida. Cada grupo elegirá una carta (Ver Anexo 20) en la que se expondrá una situación (un chiste, un acontecimiento gracioso, una frase con varios significados...) y la representarán delante de sus compañeros. El principal objetivo de esta actividad es entender las situaciones para poder representarlas y ser capaces de encontrar la forma de transmitir ese significado a sus compañeros mediante la actuación (verbal y no verbal).

El vídeo de la sesión será “Chistes de animales cortos muy divertidos para niños” <https://www.youtube.com/watch?v=G1rYIibGpn8> del canal de YouTube guiainfantil. Durante el vídeo se contarán chistes sencillos acompañados de imágenes explicativas. Los chistes tienen como temática común los animales (un tema sencillo que se adapta a la edad del grupo) y se basarán principalmente en juegos de palabras. Para finalizar se formularán varias preguntas:

- ¿Os hacen gracia los chistes?
- ¿Qué chiste os ha gustado más?
- ¿Conocéis vosotros algún chiste?

Los materiales necesarios para la sesión son:

- Agenda individual con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 6 (Ver Anexo 18).
- Presentación de PowerPoint sesión 6 (Ver Anexo 19).
- “Teatrillo divertido”: plantilla de cartas recortables (Ver Anexo 20).
- Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=G1rYIibGpn8> (guiainfantil).

Sesión 7. Buenos modales

El último bloque de contenido de la propuesta de intervención son las habilidades sociales, la séptima sesión del programa es la primera de este bloque. Se trabajarán las reglas de cortesía y conducta más relevantes a la hora de aprender a establecer relaciones sociales. A pesar de que muchas de estas reglas se trabajan transversalmente durante todas las sesiones principalmente mediante el modelado (saludarse, despedirse, respetar los turnos...), en estos talleres se hará principal hincapié y se trabajaran de manera más profunda y específica. En esta primera sesión nos centraremos en trabajar la conducta de disculparse y agradecer, necesidad reportada por autores como Nuñez y Conde (2020). El trabajo durante las semanas anteriores de la empatía y la Teoría de la Mente es fundamental para abordar ahora estas habilidades. Los objetivos de la sesión son:

1. Conocer el significado de norma de cortesía/educación.
2. Aprender en por qué es importante el agradecimiento y la disculpa.
3. Distinguir en que situaciones hay que pedir perdón y cómo hacerlo.

La presentación de PowerPoint (Ver Anexo 22) definirá el concepto de “norma de cortesía/educación” y explicará su importancia. Se dedicarán varias diapositivas a la importancia del agradecimiento y la disculpa que son los conceptos principales que se trabajarán durante el taller. Siguiendo el esquema de la mayoría de las sesiones, la actividad "Con educación" tratará de asentar estos conceptos mediante un ejercicio práctico. Se expondrán diversas situaciones y los niños deberán reconocer que conducta es adecuado realizar en cada una a través de una serie de opciones.

Durante el tiempo de juego se llevarán a cabo dos actividades. Por un lado, se jugará a “Palabras Amables”, una sopa de letras realizada que incluirá palabras relacionadas con las normas de cortesía: *adiós, buenos días, de nada, disculpa, gracias, hasta luego, hola, lo siento, perdón y por favor*. El grupo deberá buscar conjuntamente estas palabras en la sopa de letras incluida en la presentación de PowerPoint de la sesión. De esta manera reforzaremos el trabajo en equipo y focalizaremos su atención en estas expresiones.

A continuación, presentaremos el juego "Entrelazando Agradecimientos". Esta actividad es una variación de la muy utilizada “dinámica del ovillo de lana”, diseñada para fomentar la gratitud y fortalecer los lazos del grupo. Constituirá una ampliación de la temática de las normas de cortesía, que pretende profundizar en el agradecimiento. En esta versión, los participantes se sentarán en círculo en el suelo, y quien tenga el ovillo compartirá una situación por la cual se siente agradecido, mientras los demás escuchan atentamente. Luego, pasará el ovillo a otro compañero, pero retendrá el extremo del mismo. Este proceso se repetirá hasta que todos hayan compartido sus experiencias. Al final, se habrá creado una telaraña simbólica entre todos, dinamizando el juego y manteniendo la atención del grupo.

El vídeo de la sesión será “Amor y perdón” <https://www.youtube.com/watch?v=SbJ-mOax5NU> del canal de YouTube Ministerio Infantil Adolescente. En este cortometraje de dibujos animados los personajes explican la importancia de pedir perdón y de perdonar. Las preguntas destinadas a la reflexión sobre le vídeo serán:

- ¿Qué quiere decir Sarita cuando dice que su “corazón está destrozado”?
- ¿Por qué está tan triste?
- ¿Qué hace Matilde para que Sarita le perdone?
- ¿Creéis que es importante saber pedir perdón y saber perdonar?

Los materiales necesarios para la sesión son:

- Agenda individual con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 7 (Ver Anexo 21).
- Presentación de PowerPoint sesión 7 (Ver Anexo 22).
- Ovillo de lana.
- Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=SbJ-mOax5NU> (Ministerio Infantil)

Sesión 8. Curioseando

En esta segunda sesión del bloque de Habilidades Sociales, octava y última del programa, nos centraremos en dos competencias fundamentales: la formulación de preguntas adecuadas y la capacidad de escucha y respeto de turnos. Los objetivos son:

1. Conocer las normas de comunicación y su importancia.

2. Respetar los turnos de palabra.
3. Aprender a formular preguntas ajustadas a la conversación.
4. Aprender a responder adecuadamente a las preguntas.
5. Mejorar las habilidades de escucha activa.

En la parte teórica de la sesión (tiempo de trabajo), mediante una presentación de PowerPoint (Ver Anexo 24), se trabajarán las normas de comunicación: el respeto de turnos y la escucha activa. También se facilitarán estrategias para mejorar la comunicación verbal, centrándonos en la capacidad de hacer preguntas relevantes y ajustadas a la conversación. Tras la exposición de estos conceptos y pautas trabajaremos lo aprendido durante la actividad “Lanzapreguntas”. El grupo se colocará en un círculo amplio ocupando la sala y cogemos una pelota. La persona que tenga la pelota debe pensar una pregunta y lanzar la pelota a otro participante, este responderá la pregunta, pensará otra (relacionada con la anterior) y le pasará la pelota a otra persona.

El juego de la sesión será “¿Quién soy?”, sigue la línea de la actividad anterior para fomentar el uso de preguntas, propicia además la escucha activa y el respeto de turnos. Como añadido, los participantes deben considerar que información tienen sus compañeros y formular preguntas que tengan sentido en ese contexto, lo que ayuda a continuar trabajando la Teoría de la Mente. Durante este juego cada participante se coloca una tarjeta en la frente con un personaje (Ver Anexo 25), de manera que el resto del grupo lo pueda ver por él no. Por turnos, se irán haciendo preguntas de sí o no (una por cada turno) para tratar de adivinarlo. Cuando el jugador adivina su personaje gana, así hasta que todos lo hayan conseguido.

El vídeo de la sesión será “El niño que no para de hablar en clase” <https://www.youtube.com/watch?v=fSz4Va4a6Og&t=18s> del canal de YouTube Marie Leiner, en el que se trabajará la importancia de escuchar a los demás. Una vez visualizado el vídeo, se harán preguntas relacionadas para fomentar la reflexión:

- ¿Qué problema tenía el protagonista del niño?
- ¿Qué cosas se perdió por hablar tanto y no escuchar?
- ¿Creéis que saber escuchar es importante?
- ¿En qué situaciones no podemos hablar tanto?

Los materiales necesarios para la sesión son:

- Agenda individual con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 8 (Ver Anexo 23).
- Presentación de PowerPoint sesión 8 (Ver Anexo 22).
- “¿Quién soy?”: plantilla de cartas recortables (Ver Anexo 25).
- Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=fSz4Va4a6Og&t=18s> (Marie Leiner).

Tabla 2*Recopilación de contenido, actividades, juegos y vídeos.*

SESIÓN	TÍTULO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	JUEGO	VÍDEO
1	“¿Qué es una emoción?”	Emociones básicas y autoconocimiento emocional.	“¿Dónde siento?”	Emötiö	“Aprendiendo a reconocer emociones”
2	“Hablamos de emociones”	Reconocimiento y expresión emocional.	“Adivinando la emoción”	“Emomímica”	“Del revés”
3	“Descubriendo la empatía	Empatía y su importancia. El reconocimiento emocional en el contexto de la empatía.	“Vamos a practicar”	“La caja de emociones”	“Educar en valores: corto sobre el bullying”
4	“Me pongo en tu lugar”	Empatía en diferentes contextos. Estrategias para llevarla a cabo.	“Actuación empática”	“Dibujo secreto	“Empatía - Había una vez... un Pescador, un Perro y un Pájaro”
5	“Mentalízate”	Verbos y estados mentales. Inferencias pragmáticas.	“Explorador de intenciones”	“Gestos en Acción”	“Plaza Sésamo: Comegalletas y la empatía”
6	“Bromas y risas”	Conceptos, contextos y representación humorística.	“¿En serio o en broma?”	“Teatrillo divertido”	“Chistes de animales cortos muy divertidos para niños”
7	“Buenos modales”	Normas de cortesía, agradecimiento y disculpa.	“Con educación”	“Palabras amables” y “Entrelazando Agradecimientos”	“Amor y perdón”
8	“Curioseando”	Normas de comunicación: formulación de preguntas y escucha activa.	“Lanza preguntas”	“¿Quién soy?”	“El niño que no para de hablar en clase”

e. Temporalización

El programa de intervención tendrá una duración de un trimestre, el primer trimestre escolar del curso 2024-2025. Tendrá su inicio en la semana del 9 de septiembre y finalizará la semana del 16 diciembre. Esta propuesta plantea la realización de una sesión quincenal de una hora y media, siguiendo la metodología que utiliza ADANSI para este tipo de talleres. Con esta cronología facilitamos el trabajo multidisciplinar del centro, ya que la mayoría de los niños y jóvenes asisten a varios recursos de forma paralela como logopedia, sesiones individuales de psicología y talleres de apoyo o de habilidades sociales. Definiendo de manera quincenal este proyecto será más sencillo para ellos compatibilizar estos servicios. Esta temporalización da lugar a ocho sesiones cuya hora y día de la semana se establecerán en consenso con el centro y los padres para facilitar la asistencia de los niños. Las semanas en las que se desarrollaría cada sesión son:

- La primera sesión será la tercera semana de septiembre, entre el día 10 y el 17.
- La segunda sesión será la quinta semana de septiembre, entre el día 23 y el 30.
- La tercera sesión será la segunda semana de octubre, entre el día 7 y el 14.
- La cuarta sesión será la cuarta semana de octubre, entre el día 21 y 28.
- La quinta sesión será la segunda semana de noviembre, entre el día 4 y 11.
- La sexta sesión será la cuarta semana de noviembre, entre el día 18 y 25.
- La séptima sesión será la segunda semana de diciembre, entre el día 2 y el 9.
- La octava sesión será la cuarta semana de diciembre, entre el día 16 y el 22.

Se puede consultar la temporalización de manera visual en la Tabla 3.

Tabla 3

Cronograma de las sesiones.

	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE												
Sesiones	Semanas															
1			■													
2				■												
3					■											
4							■									
5									■							
6											■					
7												■				
8													■			

f. Recursos

Humanos

Será necesaria la participación de una de las profesionales del centro para poder implementar la propuesta de intervención. Pudiendo ser una psicóloga, pedagoga o maestra.

Espaciales

Las sesiones se plantean para ser llevada a cabo en una de las estancias del centro de ADANSI Oviedo. Es necesaria una sala amplia que permita el movimiento y la realización de juegos y la presencia de una mesa en la que realizar actividades.

Materiales

Se necesitarán un proyector u ordenador en el que exponer las presentaciones de PowerPoint, así como es acceso a una impresora para imprimir las agendas, rúbricas de evaluación y las fichas de las actividades. También será necesario material de escritorio como: bolígrafos, rotuladores de colores, cinta adhesiva y tijeras. Por último, se utilizará una pelota, un ovillo de lana, una caja de cartón y una cartulina A2.

g. Evaluación

La evaluación de la propuesta de intervención permitirá llevar un registro del progreso de cada niño y del grupo en su conjunto. Será continua ya que se realizará tanto al finalizar cada sesión como al final del proyecto, e individualizada ya que las rúbricas utilizadas serán individuales y registrarán los avances de cada participante de manera independiente.

Se realizará mediante el uso de rúbricas con ítems contruidos en base a los objetivos tanto operativos, como específicos Las rúbricas son herramientas de evaluación del desempeño que dividen las partes de un proyecto en diferentes niveles de rendimiento. Tienen como objetivo clarificar las expectativas el trabajo, valorar su ejecución y facilitar la retroalimentación (Rodríguez-Gallego, 2014). Permiten aclarar los objetivos de aprendizaje y vincularlos a las contenidos y actividades del programa (Goñi, 2005). Es una forma de evaluar el producto del aprendizaje manteniendo la objetividad y la consistencia (Moreno, 2012). Este instrumento facilita la evaluación al profesional y reduce la subjetividad a la que dan pie otro tipo de métodos de evaluación. Pueden ser de dos tipos: global, evalúan la ejecución en su totalidad sin juzgar las partes, o analíticas, evalúan por separado las diferentes partes y posteriormente se suma su puntuación. A pesar de que las rúbricas de tipo analítico requieren de un proceso más lento, tienen grandes ventajas. Permiten una valoración formativa, que mejore el proceso evolutivo de

manera constante, la retroalimentación resulta más específica y útil, pudiendo crear un perfil específico para planear las futuras acciones (Rodríguez-Gallego, 2014).

Se ha construido, por un lado, una rúbrica progresiva que incluye todas las sesiones, que permitirá llevar un seguimiento exhaustivo e individual de todo el proceso. En ella se incluyen los ítems de cada sesión con tres posibilidades de respuesta: Sí ha desarrollado la competencia (*Si*), no ha desarrollado la competencia, (*No*) o ha empezado a desarrollar la competencia (*En proceso*). Como añadido, se ha incluido un apartado de observaciones para ampliar la información recogida mediante los ítems. Se puede consultar la relación entre las sesiones, los objetivos operativos y los ítems en la Tabla 4. Por otro lado, se ha realizado una rúbrica de evaluación final para cada uno de los participantes donde los ítems de evaluación estarán contruidos en función de los objetivos específicos (Ver Tabal 5). Estas rúbricas serán cumplimentadas por la profesional a cargo de las sesiones.

La rúbrica de evaluación final resulta un resumen de las competencias ya evaluadas durante la rúbrica de las sesiones, que sintetiza las habilidades adquiridas y las relaciona directamente con los objetivos específicos. A su vez, incluye el objetivo transversal y un aparatado de conclusiones donde se plasmará el resultado final de la intervención en relación con el objetivo general del programa: mejorar la empatía emocional y cognitiva en los niños de entre 6 y 8 años con TEA 1 y 2 contextualizados en el centro de ADANSI.

Como vemos, se ha seleccionado ambos tipos de rúbricas: globales y analíticas, para realizar una evaluación lo más completa posible. La cumplimentación previa de la rúbrica por sesión permitirá posteriormente rellenar de forma más sencilla la rúbrica final. Asimismo, mediante las rúbricas por sesión podremos localizar las áreas problemáticas de cada niño, facilitando la retroalimentación. Esto ayudará a trasladar lo recogido de forma concreta a las familias y demás profesionales del centro de cara a trabajar los déficits detectados y potenciar las nuevas competencias.

Tabla 4

Relación entre sesión, objetivos operativos e ítems de evaluación.

SESIONES	OBJETIVOS	ÍTEMS
Sesión 1	1) Conocer qué es una emoción y qué emociones básicas existen. 2) Reconocer las emociones propias.	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende el concepto de emoción. Diferencia las seis emociones básicas. • Es capaz de reconocer las emociones propias.

		<ul style="list-style-type: none"> • Puede localizar en que parte del cuerpo se manifiesta cada emoción.
Sesión 2	<p>3) Conocer las emociones secundarias.</p> <p>4) Reconocer y comprender estados emocionales en los demás.</p> <p>5) Expresar mediante lenguaje no verbal las diferentes emociones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce al menos dos emociones secundarias. • Reconoce mediante expresiones faciales y lenguaje corporal las emociones de otros. • Puede expresar sus emociones mediante lenguaje no verbal.
Sesión 3	<p>6) Aprender qué es la empatía y su importancia en las relaciones sociales.</p> <p>7) Reconocer emociones en los demás y actuar consecuentemente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende el significado de la empatía. • Puede reconocer a través de imágenes la emoción que sienten los personajes. • Puede inferir gracias a una narración cómo se sienten las personas. • Sabe cómo reaccionar ante las expresiones emocionales de otros.
Sesión 4	<p>8) Conocer los contextos en los que es importante usar la empatía y por qué.</p> <p>9) Adquirir habilidades para utilizar la empatía en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de la empatía en los diferentes contextos. • Es capaz de actuar ante situaciones que requieren de empatía.
Sesión 5	<p>10) Conocer y entender los estados y verbos mentales básicos.</p> <p>11) Desarrollar la habilidad para realizar inferencias pragmáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el significado de estado mental y de los diferentes verbos mentales expuestos. • Es capaz de realizar inferencias pragmáticas

		<p>mediante la descripción narrativa de situaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede realizar inferencias de acciones mediante el lenguaje no verbal.
Sesión 6	<p>12) Entender el concepto de: chiste, broma, ironía, doble sentido y juego de palabras.</p> <p>13) Diferenciar en que contextos es adecuado usar el humor.</p> <p>14) Aprender a diferenciar enunciados literales de enunciados con intención humorística.</p> <p>15) Representar situaciones humorísticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende los conceptos teóricos de la sesión. • Sabe diferenciar en qué contextos es adecuado utilizar el humor. • Es capaz de reconocer un enunciado humorístico y uno literal. • Puede representar de forma dramática diferentes situaciones humorísticas.
Sesión 7	<p>16) Conocer el significado de norma de cortesía/educación.</p> <p>17) Aprender en por qué es importante el agradecimiento y la disculpa.</p> <p>18) Distinguir en que situaciones hay que disculparse y agradecer y cómo hacerlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe que son las normas de cortesía/educación. • Reconoce la importancia del agradecimiento y la disculpa. • Distingue las situaciones en las que es adecuado disculparse y agradecer. • Dispone de estrategias para disculparse y agradecer.

Sesión 8

- | | |
|--|--|
| 19) Conocer las normas de comunicación y su importancia. | • Conoce las principales normas de comunicación. |
| 20) Respetar los turnos de palabra. | • Respetar los turnos de palabra. |
| 21) Aprender a formular preguntas ajustadas a la conversación. | • Formula preguntas adecuadas al contexto y a la temática. |
| 22) Aprender a responder adecuadamente a las preguntas. | • Responde correctamente a las preguntas. |
| 23) Mejorar las habilidades de escucha activa. | • Mira a los interlocutores a los ojos en el momento de la conversación. |
| | • Presta atención a los demás cuando hablan. |

Tabla 5

Relación entre objetivos específicos, objetivo transversal e ítems de evaluación.

OBEJTIVOS ESPECÍFICOS	ÍTEMS DE EVALUACIÓN
1) Favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional.	• Se ha observado una mejora en sus competencias emocionales: conoce las emociones, las reconoce y las expresa.
2) Potenciar el desarrollo de la empatía.	• Presenta un desarrollo positivo en su competencia empática: realiza inferencias de los estados emocionales de los demás y sabe cómo actuar en consecuencia.
3) Mejorar sus habilidades mentalistas a través del trabajo de la Teoría de la Mente.	• Se ha evidenciado una mejoría en sus habilidades mentalistas como la realización de inferencias pragmáticas o el entendimiento y uso de expresiones figuradas.

4) Fomentar el desarrollo de sus habilidades sociales.	• Muestra un progreso en sus habilidades sociales incluyendo el uso de las normas de cortesía y educación.
OBJETIVO TRANVERSAL	ÍTEM DE EVALUACIÓN
1) Fomentar la creación de vínculos sociales dentro del grupo de trabajo.	• Ha conseguido crear relaciones con sus compañeros.

6. Conclusiones

Para finalizar, revisaremos el cumplimiento de los objetivos establecidos para el presente Trabajo de Fin de Máster. El objetivo principal, elaborar una propuesta de intervención contextualizada en ADANSI, fue desgranado en objetivos más específicos. El primero, realizar una revisión de la literatura científica, con el fin de profundizar sobre el autismo, la empatía y su relación. Gracias a la elaboración del marco teórico se llegó a una serie de conclusiones.

La empatía es una habilidad compleja en la que se ven involucrada numerosos mecanismos como la capacidad para reconocer, comprender y responder a los estados mentales de los demás. En el autismo, las dificultades en la empatía pueden manifestarse como una incapacidad para entender expresiones fáciles, comprender la perspectiva de los demás o saber cómo actuar ante diferentes situaciones sociales. El concepto de empatía se encuentra en constante debate, sin embargo, muchos autores coinciden en definirla en función de dos componentes. La empatía cognitiva supone la capacidad de entender los sentimientos y pensamientos de los demás. La empatía emocional o afectiva implica compartir procesos emocionales de otras personas. Estos procesos están estrechamente vinculados a otras habilidades como la Teoría de la Mente, la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

El déficit de la empatía presente en el autismo repercute en su capacidad interactuar y establecer relaciones sociales, teniendo un gran impacto negativo en la calidad de vida de las personas con autismo. Por ello, la intervención centrada en estas carencias es fundamental para promover el desarrollo de estas habilidades. La investigación ha demostrado que las intervenciones específicas, sobre todo las vinculadas al entrenamiento de la Teoría de la Mente y las habilidades sociales, pueden ser efectivas en las personas con autismo.

Partiendo esta base teórica se llevó a cabo la Evaluación de Necesidades en ADANSI, confirmando la necesidad de realizar una propuesta de intervención centrada en la

empatía. Los resultados de cuestionarios permitieron definir el grupo de edad y el grado de TEA en el que centrar la intervención, así como los contenidos a tratar. Una vez recopilada la información se planteó el objetivo de la propuesta: mejorar la empatía emocional y cognitiva en los niños de entre 6 y 8 años con TEA 1 y 2 contextualizados en el centro de ADANSI. Este fue dividido en cuatro objetivos específicos: favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional; potenciar el desarrollo de la empatía; mejorar sus habilidades mentalistas a través del trabajo de la Teoría de la Mente; y fomentar el desarrollo de sus habilidades sociales. También contamos con un objetivo transversal: fomentar la creación de vínculos sociales dentro del grupo de trabajo. Para alcanzar esta meta, se utilizaron veintitrés objetivos operativos que materializaran de forma concreta los anteriores. Inspiradas en los objetivos mencionados, se desarrollaron ocho sesiones junto con un diseño de evaluación para valorar la eficacia de la propuesta. El resultado de este proceso fue la propuesta de intervención “EmpaTEA” diseñada de manera específica para la asociación ADANSI y que cuenta con todos los materiales para poder llevarla a cabo.

7. Limitaciones

La limitación principal de la propuesta de intervención expuesta es el hecho de no haya sido implementada, de manera que no podemos llegar a una conclusión sobre su efectividad, ni podemos recoger propuestas de mejora específicas basadas en la experiencia.

Por otra parte, una propuesta de intervención es más eficaz si se ajusta a las necesidades concretas del sujeto o grupo para el que está destinada, en el caso del autismo esto se magnifica ya que las diferencias individuales son considerables aun tratando ese de personas con edades o etiquetas diagnósticas similares. Los contrastes pueden ser tan significativos como para impedir el desarrollo de una intervención. Esta propuesta se ha diseñado partiendo de una edad concreta y de dos niveles de autismo específicos, sin embargo, no se ha definido previamente el grupo para el que se llevaría a cabo, haciendo imposible una mayor individualización. Precisamente por esto, se han intentado realizar actividades aptas para diferentes niveles de competencia, añadiendo apoyos (mayormente visuales) en muchas de las actividades. Asimismo, el soporte específico del profesional a cargo será determinante a la hora de llevar a cabo la propuesta de intervención.

Por último, a pesar de que la Evaluación de Necesidades resultó una herramienta muy útil a la hora de justificar y definir la propuesta, es cierto que haber podido realizar una evaluación directa a los usuarios de ADANSI hubiera aportado información muy valiosa sobre la cual diseñar la intervención.

8. Prospectiva

Como ya extrajimos de la Evaluación de Necesidades, el trabajo de la empatía en el autismo es necesario en todos los grupos de edad. Para cada edad y grado de TEA, las necesidades específicas son diferentes y los contenidos de cada intervención diferirán en gran medida. No obstante, la necesidad es común, la empatía supone un factor altamente relevante en el desarrollo de pautas de pensamiento y comportamientos acordes con las normas sociales, así como en la construcción del autoconcepto (Garaigobordil y De Galdeano, 2006). Supone una habilidad necesaria para desarrollar la moralidad y favorece conductas sociales como la solidaridad (Hoffman 2002). Por consiguiente, se trata de una capacidad necesaria para cualquier ser humano que lleve una vida dentro de la sociedad. Se propone aumentar, por un lado, las intervenciones específicas en esta materia y por otro, ampliar los contenidos relacionados en otro tipo de intervenciones como en los clásicos talleres de habilidades sociales destinados a las personas con autismo. Aunque en el caso del autismo el desarrollo de la empatía supone un esfuerzo añadido, no hay que olvidar que la empatía es una competencia que hay que trabajar con todas las personas, en especial durante la infancia. Es importante que se incluya en los aprendizajes de todos los niños fomentando su desarrollo y la adquisición de aquellas habilidades que van ligadas a ella como la conducta prosocial, la solidaridad y la tolerancia. Como vemos la empatía se posiciona como una competencia transversal y necesaria para la vida, que, a pesar de frecuentemente considerarse innata, necesita de trabajo para la promoción de su desarrollo.

9. Referencias

- Adibsereshki, N., Nesayan, A., Gandomani, R. A., y Karimlou, M. (2015). The effectiveness of theory of mind training on the social skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Iranian journal of child neurology*, 9(3), 40. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc4577697/>
- Alcantud, F., Alonso, Y., y Mata, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7–26. <https://doi.org/10.14201/scero2016474726>
- American Psychological Association [APA]. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*. Editorial Médica Panamericana.
- Anderson, S., y Meints, K. (2016). Brief report: The effects of equine-assisted activities on the social functioning in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 3344-3352. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2869-3>

- André, T. G., Montero, C. V., Félix, R. E. O., y Medina, M. E. G. (2020). Prevalencia del trastorno del espectro autista: una revisión de la literatura. *Jóvenes en la ciencia*, 7.
- Autism Europe (2015). *Prevalence rate of autism*. Recuperado el 1 de marzo de 2024 de <https://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90.
- Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R. C., y Belmonte, M. K. (2005). Sex differences in the brain: implications for explaining autism. *Science*, 310(5749), 819-823.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., y Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006643>
- Baron-Cohen, S., y Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 163-175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Bellini, S., y Peters, J. K. (2008). Social skills training for youth with autism spectrum disorders. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(4), 857-873.
- Bernhardt, B. C., Valk, S. L., Silani, G., Bird, G., Frith, U., y Singer, T. (2014). Selective disruption of sociocognitive structural brain networks in autism and alexithymia. *Cerebral cortex*, 24(12), 3258-3267. <https://doi.org/10.1093/cercor/bht182>
- Berthoz, S., y Hill, E. L. (2005). The validity of using self-reports to assess emotion regulation abilities in adults with autism spectrum disorder. *European psychiatry*, 20(3), 291-298. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2004.06.013>

- Bird, G., Silani, G., Brindley, R., White, S., Frith, U., y Singer, T. (2010). Empathic brain responses in insula are modulated by levels of alexithymia but not autism. *Brain*, 133(5), 1515-1525. <https://doi.org/10.1093/brain/awq060>
- Bons, D., van den Broek, E., Scheepers, F., Herpers, P., Rommelse, N., y Buitelaar, J. K. (2013). Motor, emotional, and cognitive empathy in children and adolescents with autism spectrum disorder and conduct disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 41, 425-443. <https://doi-org.uniovi.idm.oclc.org/10.1007/s10802-012-9689-5>
- Bosco, F. M., Gabbatore, I., Tirassa, M., y Testa, S. (2016). Psychometric properties of the Theory of Mind Assessment Scale in a sample of adolescents and adults. *Frontiers in psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00566>
- Chen, C., Lee, I. y, Lin, L. (2016). Augmented reality-based video-modeling storybook of nonverbal facial cues for children with autism spectrum disorder to improve their perceptions and judgments of facial expressions and emotions. *Computers in Human Behavior*, 55, 477-485. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.033>
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., y Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 231-23. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>
- Coronado, R. C. (2019). La intervención en el trastorno del espectro autista en las alteraciones en intersubjetividad y la teoría de la mente. *Educación*, 25(1), 67-78. <https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1771>
- Cueva, M. B. R., y Fajardo, M. A. M. (2024). Adaptaciones curriculares para mejorar el desarrollo cognitivo en niños con trastorno del espectro autista. *Journal of Science and Research*, 9(2), 1-17. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3082>
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy. A social psychological approach*. Social Psychology Series.
- Dawson, G., Webb, S. J., y McPartland, J. (2005). Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioral and electrophysiological studies. *Developmental neuropsychology*, 27(3), 403-424. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_6

- Dvash, J., y Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282-295. doi:10.1097/TLD.0000000000000040
- Dziobek, I., Fleck, S., Kalbe, E., Rogers, K., Hassenstab, J., Brand, M., Kessler, J., Woike, J.K., Wolf, O.T., y Convit, A. (2006). Introducing MASC: a movie for the assessment of social cognition. *Journal of autism and developmental disorders*, 36, 623-636. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0107-0>
- Ekman, P. (Ed.). (2006). *Darwin and facial expression: A century of research in review*. Ishk.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 24(2), 284-298.
- Flujas-Contreras, J. M., Chávez-Askins, M., y Gómez, I. (2023). Efectividad de las intervenciones psicológicas en Trastorno del Espectro Autista: una revisión sistemática de meta-análisis y revisiones sistemáticas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(1), 99-115. doi: 10.21134/rpcna.2023.10.1.9
- Frith, U. (1989). Autism and “theory of mind”. In *Diagnosis and treatment of autism* (pp. 33-52). Boston, MA: Springer US.
- Frith, U. y Happé, F. (1994). Language and communication in autistic disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 346(1315), 97-104. <https://doi.org/10.1098/rstb.1994.0133>
- Gil-Vera, V. D., Quintero-López, C., Vélez-lópez, J. A., y Gómez-Muñoz, N. (2020). Capacidades de aprendizaje en niños con autismo: un análisis relacional. *Revista Espacios*, 41(48). DOI: 10.48082/espacios-a20v41n48p25
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. ICE-UB. Barcelona: Octaedro.
- Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Gresham, F. M., Sugai, G., y Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 67(3), 331-344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>

- Guainfartil (28 de junio de 2018). *Chistes de animales cortos muy divertidos para niños*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=G1rYlibGpn8>
- Hall, J., Whalley, H. C., McKirdy, J. W., Sprengelmeyer, R., Santos, I. M., Donaldson, D. I., McGonigle, D.J, Young, A.W., McIntosh, A.M., Johnstone, E.C., y Lawrie, S. M. (2010). A common neural system mediating two different forms of social judgement. *Psychological Medicine*, 40(7), 1183-1192. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991395>
- Halle, S., Ninness, C., Ninness, S. K., y Lawson, D. (2016). Teaching social skills to students with autism: A video modeling social stories approach. *Behavior and Social Issues*, 25, 42-54. <https://doi.org/10.5210/bsi.v25i0.6190>
- Hervás, A., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21 (2), 92-108.
- Hobson, R. P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente* (Vol. 12). Anaya-Spain.
- Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and psychopathology*, 3(2), 137-162. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>
- Hoffman, M., y Izard, C. E. (1982). *Measuring Emotions in Infants and Children*. Cambridge Studies in Social and Emotional Development.
- Holopainen, A., de Veld, D. M., Hoddenbach, E, y Begeer, S. (2019). Does theory of mind training enhance empathy in autism? *Journal of autism and developmental disorders*, 49, 3965-3972. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3671-1>
- 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*, 28(2), 74-89. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(08\)70047-0](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(08)70047-0)
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., y Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read*. Wiley.
- Kanske, P., Böckler, A., y Singer, T. (2015). Models, mechanisms and moderators dissociating empathy and theory of mind. *Social Behavior from Rodents to Humans: Neural Foundations and Clinical Implications*, 193-206. https://doi.org/10.1007/7854_2015_412
- Kerem, E., Fishman, N., y Josselson, R. (2001). The experience of empathy in everyday relationships: Cognitive and affective elements. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(5), 709-729. <https://doi.org/10.1177/0265407501185008>

- Kern Koegel, L., Ashbaugh, K., Navab, A., y Koegel, R. L. (2016). Improving empathic communication skills in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 921-933. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2633-0>
- Khalil, R., Tindle, R., Boraud, T., Moustafa, A. A., y Karim, A. A. (2018). Social decision making in autism: On the impact of mirror neurons, motor control, and imitative behaviors. *CNS neuroscience & therapeutics*, 24(8), 669–676. <https://doi-org.uniovi.idm.oclc.org/10.1111/cns.1300>
- Kinnaird, E., Stewart, C., y Tchanturia, K. (2019). Investigating alexithymia in autism: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 80-89. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.09.004>
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., y Volkmar, F. (2003). The enactive mind, or from actions to cognition: lessons from autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 345-360. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1202>
- Ma, W., Mao, J., Xie, Y., Li, S., y Wang, M. (2023). Examining the Effects of Theory of Mind and Social Skills Training on Social Competence in Adolescents with Autism. *Behavioral Sciences*, 13(10), 860. <https://doi.org/10.3390/bs13100860>
- Maestra de Corazón (22 de enero de 2019). *Educar en valores: corto sobre bullying*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mcWXvFC45hc&t=11s>
- Marie Leiner (4 de febrero 2016). El niño que no para de hablar en clase. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=fSz4Va4a6Og&t=18s>
- Mason, R. A., Williams, D. L., Kana, R. K., Minshew, N., y Just, M. A. (2008). Theory of mind disruption and recruitment of the right hemisphere during narrative comprehension in autism. *Neuropsychologia*, 46(1), 269-280. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.07.018>
- Master Talent (8 de febrero de 2021). *Empatía - Había una vez...un Pescador, un Perro y un Pájaro*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5edfzhwdzUk&t=1s>
- MidisCunaMas (30 de junio de 2021). *Aprendiendo a reconocer emociones* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2kj3TUznIOW>

- Ministerio Infantil Adolescente (26 de febrero de 2016). Amor y perdón. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SbJ-mOax5NU>
- Montagut, M., Mas, R. M., Fernández, M. I., y Pastor, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. *Escritos de Psicología*, 11 (1), 42-54. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.2804>
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20.
- Mul, C. L., Stagg, S. D., Herbelin, B., y Aspell, J. E. (2018). The feeling of me feeling for you: Interoception, alexithymia and empathy in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 48, 2953-2967. [https://doi.org/10.1007/s10803-018-3564-](https://doi.org/10.1007/s10803-018-3564-3)
- Núñez, A. H., y Conde, J. A. C. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(26), 41-53.
- Núñez, M., y Rivière, Á. (2007). Una re-evaluación del paradigma de la creencia falsa. *Infancia y aprendizaje*, 30(3), 289-308. <https://doi.org/10.1174/021037007781787507>
- OrientaPro Plataforma de orientación laboral (4 de febrero de 2018). *Del Revés - Las emociones básicas*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-K-J2pW-kXw>
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., y Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>
- Penner, J., y Wimmer, H. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Pérez-Crespo, L., Prats-Urbe, A., Tobias, A., Duran-Tauleria, E., Coronado, R., Hervás, A., y Guxens, M. (2019). Temporal and geographical variability of prevalence and incidence of autism spectrum disorder diagnoses in children in Catalonia, Spain. *Autism Research*, 12(11), 1693-1705. <https://doi.org/10.1002/aur.2172>
- Perner, J., Leekam, S. R., y Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British journal of developmental psychology*, 5(2), 125-137. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x>

- Peterson, C. C., y Wellman, H. M. (2019). Longitudinal theory of mind (ToM) development from preschool to adolescence with and without ToM delay. *Child development*, 90(6), 1917-1934. <https://doi.org/10.1111/cdev.13064>
- Plaza Sésamo (20 de mayo de 2023). *Plaza Sésamo: Comegalletas y la empatía | Hola Sésamo*. [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=6-ri-m_77uQ
- Poulin-Dubois, D. (2020). Theory of mind development: State of the science and future directions. *Progress in brain research*, 254, 141-166. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2020.05.021>
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Rivera-Ortega, V. (2018). Empatía en autismo: concepto y medición. *CS*, (25), 191-211. <http://orcid.org/0000-0002-7259-7163>
- Rivière, A., y Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*, Buenos Aires, Aique
- Rizzolatti, G. y Fabbri-Destro, M. (2010). Mirror neurons: from discovery to autism. *Experimental brain research*, 200, 223-237. <https://doi.org/10.1007/s00221-009-2002-3>
- Rizzolatti, G., Cattaneo, L., Fabbri-Destro, M., y Rozzi, S. (2014). Cortical mechanisms underlying the organization of goal-directed actions and mirror neuron-based action understanding. *Physiological reviews*, 94(2), 655-706. <https://doi.org/10.1152/physrev.00009.2013>
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2016). The mirror mechanism: a basic principle of brain function. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(12), 757-765. <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.135>
- Rochat, M. J., Veroni, V., Bruschiweiler-Stern, N., Pieraccini, C., Bonnet-Brilhault, F., Barthélémy, C., Malvy, J., Sinigaglia, C., Stern, D.N., y Rizzolatti, G. (2013). Impaired vitality form recognition in autism. *Neuropsychologia*, 51(10), 1918-1924. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.06.002>
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. *EA, Escuela Abierta*, 17, 117-134.

- Rogers, S. J., y Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and psychopathology*, 3(2), 137-162. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>
- Russell, J. (2000). Como los trastornos ejecutivos pueden dar origen a una inadecuada “teoría de la mente” En Russell, J. (Ed). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva* (p. 245-296). Madrid: Médica Panamericana.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schneider, J. (2017). Estilos de aprendizaje y autismo. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 57-64. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/400>
- Siegal, M., y Varley, R. (2002). Neural systems involved in “theory of mind”. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(6), 463-471. <https://doi.org/10.1038/nrn844>
- Silani, G., Bird, G., Brindley, R., Singer, T., Frith, C., y Frith, U. (2008). Levels of emotional awareness and autism: an fMRI study. *Social neuroscience*, 3(2), 97-112. <https://doi.org/10.1080/17470910701577020>
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 855-863. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.06.011>
- Tager-Flusberg, H. (2003). Exploring the relationship between theory of mind and social-communicative functioning in children with autism. En B. Repacholi y V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development*. New York, Psychology Press.
- Tierney, A. L., y Nelson, C. A. (2009). Brain Development and the Role of Experience in the Early Years. *Zero to three*, 30(2), 9–13.
- Togra, D. S. D., y Velásquez, A. A. G. (2023). Eficacia del modelo pedagógico constructivista dentro ambientes virtuales de aprendizaje: Effectiveness of the constructivist pedagogical model within virtual learning environments. *RES NON VERBA REVISTA CIENTÍFICA*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v13i1.679>
- Tsui, G. H. H. y Rutherford, M. D. (2014). Video self-modeling is an effective intervention for an adult with autism. *Case reports in neurological medicine*, 2014. <https://doi.org/10.1155/2014/425897>

- Valdez, D. (2021). Cognición social, teoría de la mente y autismo, Un enfoque desde el desarrollo. En D. Valdez (comp.), *Autismo. Intervenir desde el desarrollo* (pp. 83-126). Antonio Machado Libros.
- Valdez, D., Martos, J., Llorente, M., y Solcoff, K. (2020). Autism in the first person. The challenges of Ángel Rivière. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(4), 808-823. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1814599>
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., y Marchetti, A. (2015). Theory of mind development in adolescence and early adulthood: The growing complexity of recursive thinking ability. *Europe's journal of psychology*, 11(1), 112. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.829>
- Velázquez, R. V., Piguave, C. C., Valdés, I. E., y Zúñiga, K. M. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivista aplicadas a la educación superior: Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivista. *Revista Científica Sinapsis*, 3(18). <https://doi.org/10.37117/s.v3i18.399>
- Vesperini, S., Askenazy, F., Renaudo, N., Staccini, P., Hun, S., Legall, E., y Serret, S. (2015). Intervention pro-sociale chez l'enfant et l'adolescent avec trouble du spectre autistique sans déficit intellectuel: intérêt du support vidéo. *L'Encéphale*, 41(1), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2013.04.015>
- Wellman, H. (2014). *Making minds. How theory of mind develop*. Oxford University Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., y Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655–684. <https://doi-org.uniovi.idm.oclc.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Wellman, H. M., y Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Zamora, M., Gortázar, M. (2021). Atención temprana y autismo desde la evidencia y el desarrollo temprano. En D. Valdez (comp.), *Autismo. Intervenir desde el desarrollo* (pp. 15-58). Antonio Machado Libros.
- Zeidán-Chuliá, F., Rybarczyk-Filho, J. L., Salmina, A. B., De Oliveira, B. H. N., Noda, M., y Moreira, J. C. F. (2013). Exploring the multifactorial nature of autism through computational systems biology: calcium and the Rho29GTPase RAC1 under the spotlight. *Neuromolecular medicine*, 15, 364-383. <https://doi.org/10.1007/s12017-013-8224-3>

10. Anexos

Anexo 1

Evaluación de Necesidades ADANSI (elaboración propia).

Evaluación de necesidades ADANSI

La Teoría de la Mente es la habilidad humana mediante la cual atribuimos emociones, deseos, intenciones creencias y pensamientos a los demás y a nosotros mismos. Es la capacidad que nos permite hacer inferencias acerca de lo que otros piensan o hacen (Rivière y Nuñez, 1996). Es aproximadamente a los cuatro años de edad cuando cuando los niños entienden que las otras personas tienen pensamientos, conocimientos, creencias y deseos que influirán en su conducta, pero en el caso de los niños con TEA parece existir un déficit a la hora de adquirirlo. Esta dificultad toma diferentes manifestaciones en su comportamiento, una de ellas es la carencia de empatía (Atwood, 2002).

Gracias a la investigación publicada, se ha detectado la necesidad de trabajar las dificultades del desarrollo de la Teoría de la Mente, más específicamente de la empatía, en los niños y adolescentes con TEA. Es por esto, que el objetivo de este cuestionario es evaluar su necesidad en el contexto de ADANSI y concretar gracias a la opinión de las profesionales sus características para adecuar la intervención lo máximo posible a las necesidades del centro.

La información recogida gracias a este breve cuestionario está exclusivamente destinada a la elaboración de un Trabajo de Fin de Máster del Máster en Intervención en e Investigación Socioeducativa de la Universidad de Oviedo. **El trabajo se plantea como un programa intervención (teórico) que trabaje el desarrollo de la empatía.** La participación es voluntaria y anónima, al realizar este cuestionario das tu consentimiento para utilización de las respuestas para la elaboración de este trabajo.

¡Muchas gracias por tu participación!

Referencias

Rivière, A., y Núñez, M. (1996). *La mirada mental*. Aique Grupo Editor.
Tony Atwood. (2002). *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Paidós.

mpzamanillo@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



No compartido

¿Consideras que un programa de intervención en empatía es relevante y necesario en el contexto de ADANSI?

- Sí
- No
- Otro: _____

Aún siendo una necesidad presente en todos los grados de afectación, ¿En que **nivel de TEA** crees que es más adecuado realizarla teniendo en cuenta las características del alumnado con TEA?

*Puedes marcar más de una opción

- TEA 1
- TEA 2
- TEA 3
- Otro: _____

Aún siendo una necesidad presente en todas las edades, ¿En que **franja de edad** consideras que debería realizarse teniendo en cuenta las características del alumnado con TEA?

- Entre 3 y 5 años
- Entre 6 y 8 años
- Entre 9 y 11 años
- Entre 12 y 14 años
- Entre 15 y 17 años
- Más de 18 años

Aún siendo una necesidad presente en todas las edades, ¿En que **franja de edad** consideras que debería realizarse teniendo en cuenta las características del alumnado con TEA?

- Entre 3 y 5 años
- Entre 6 y 8 años
- Entre 9 y 11 años
- Entre 12 y 14 años
- Entre 15 y 17 años
- Más de 18 años
- Otro: _____

¿Qué contenidos crees que pueden ser importantes a la hora de plantear esta intervención?

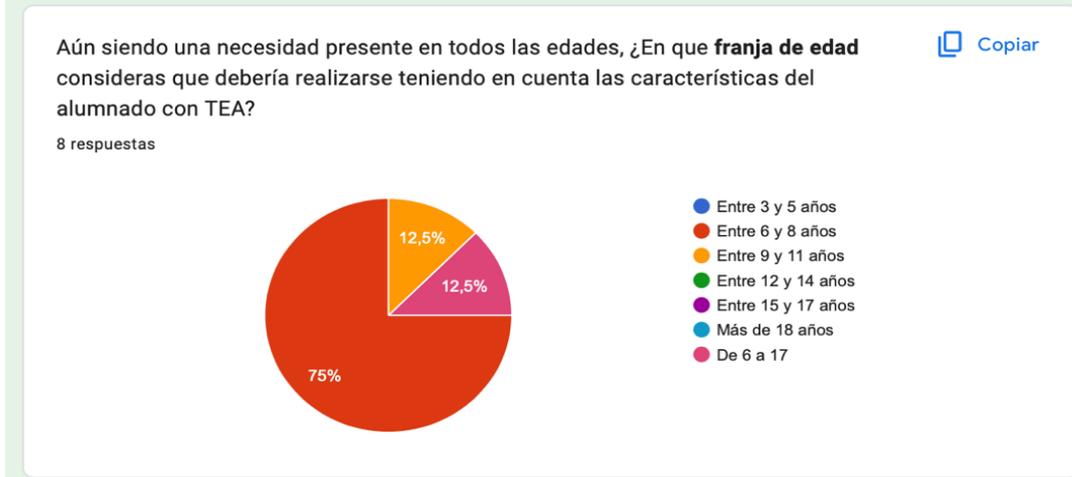
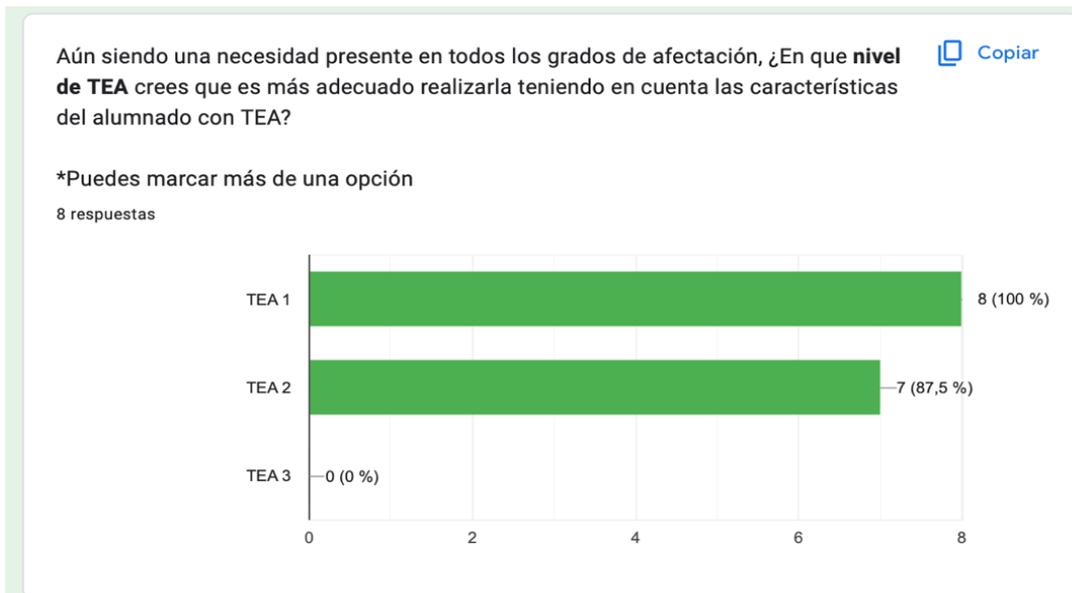
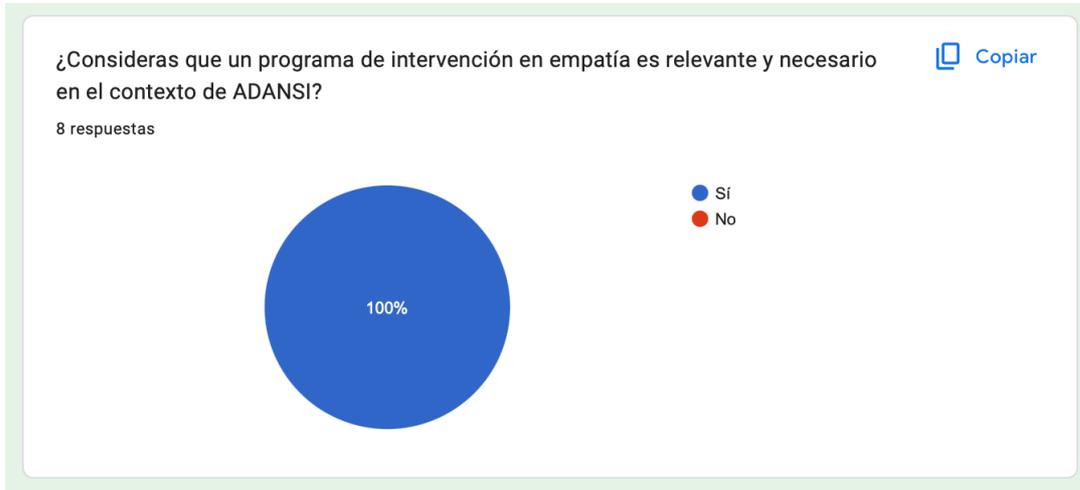
Tu respuesta _____

¿Existe alguna necesidad (complementaria al desarrollo de empatía) que consideras importante satisfacer durante este programa de intervención?

Tu respuesta _____

Anexo 2

Respuestas Evaluación Necesidades ADANS (elaboración propia).



¿Qué contenidos crees que pueden ser importantes a la hora de plantear esta intervención?

8 respuestas

Comprender estados emocionales en uno mismo y en los demás, anticipar respuestas emocionales del otro, saber cómo actuar en situaciones emocionales concretas, comunicación asertiva, la importancia de la empatía en las relaciones sociales

Comprensión de emociones propias y ajenas, saber cómo actuar ante las emociones de los demás, teoría de la mente e inteligencia emocional

Emociones, gestión emocional y solución de problemas

Ejemplos visuales de situaciones para ayudar a entender el concepto

realizar un programa con una estructura en la que se vaya trabajando por puntos, evaluando las necesidades del niño o niña teniendo en cuenta todos los contextos, escolar, familiar...

Trabajar la adopción de diferentes perspectivas visuales, comprensión de estados y verbos mentales (pensar, recordar e imaginar), la relación entre percibir y saber, la comprensión de falsas creencias ...

Inteligencia emocional

¿Existe alguna necesidad (complementaria al desarrollo de empatía) que consideras importante satisfacer durante este programa de intervención?

5 respuestas

inteligencia emocional, relaciones interpersonales y comunicación asertiva

Inteligencia emocional, relaciones interpersonales

HHSS y flexibilidad

Trabajar primero las emociones en los demás y en nosotros mismos.

considero que a parte del déficit de empatía el alto grado de alexitimia con el que cuentan estas personas (identificación de las propias emociones) es uno de los handicaps que producen que la integración de estrategias para ponerse en el lugar de los demás no funcionen en muchos casos.

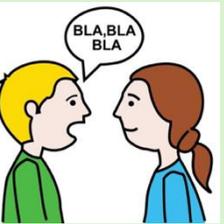
Anexo 3

Agenda con estructura TEACCH para el seguimiento de sesiones (elaboración propia).

NOMBRE:			FECHA:		
Saludar	Hablar de cosas importantes	Tiempo de trabajo	Jugar con los amigos	Tiempo ordenador de	Elegir chuche

Anexo 4

Agenda con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 1 (elaboración propia).

NOMBRE:			FECHA:		
Saludar	Hablar de cosas importantes	Tiempo de trabajo	Jugar con los amigos	Tiempo de ordenador	Elegir chuche
<p>Saludamos a los compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Hola! - ¿Cómo estás? - ¿Qué tal el finde? 	<p>Compartimos todos juntos lo que hemos hecho durante la semana.</p> 	<p>Vemos una presentación donde aprendemos qué son las emociones y practicamos lo que hemos aprendido.</p> 	<p>Jugamos "EMÖTIÖ".</p> 	<p>Vemos un vídeo sobre las emociones.</p> 	<p>Elegimos la chuche que queremos y nos vamos a casa.</p> 

Anexo 5

Presentación de PowerPoint sesión 1 (elaboración propia).



JUGAMOS A EMÖTIO



VÍDEO SOBRE LAS EMOCIONES

Aprendemos a reconocer las emociones con Elmo y sus amigos



<https://www.youtube.com/watch?v=2kj3TUznIOw>

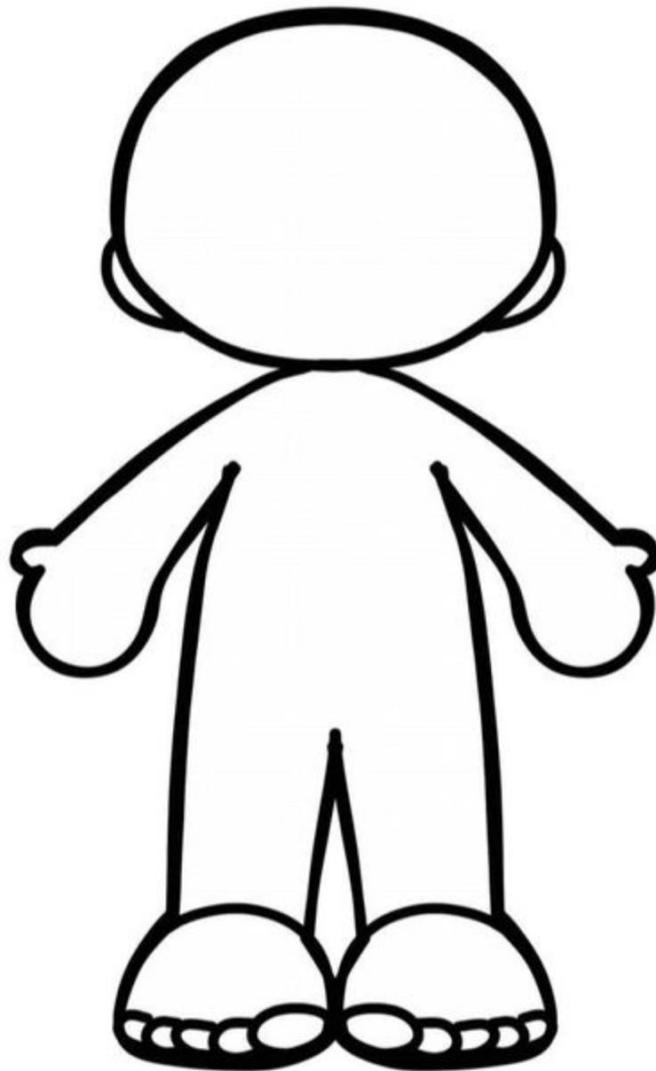
**¡ACABAMOS!
BUEN
TRABAJO**

Anexo 6

Ficha para colorear actividad Sesión 1: “¿Dónde siento?” (elaboración propia).

NOMBRE:

Colorea las partes del cuerpo en las que sientas las siguientes emociones: tristeza, alegría, enfado, asco, miedo y sorpresa.



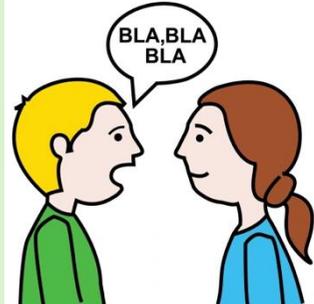
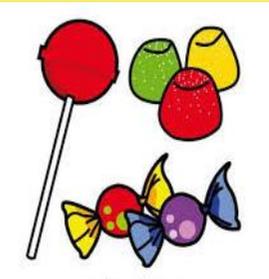
Anexo 7

Juego Emötio (Atomo games).

Nombre del material	EMÖTIÖ
Descripción/utilidad psicopedagógica.	Juego diseñado para potenciar la inteligencia emocional. Durante el juego se fomenta la aceptación, comunicación, una buena autoestima, la empatía y las relaciones sociales. Permite trabajar la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y la autonomía emocional.
Edad/grado educativo	Más de 4 años
Actividades/descripción de su desarrollo	Se trata de un juego de cartas y dados donde los jugadores realizan diferentes acciones basadas en las cartas que les tocan. Las acciones incluyen inventar historias con las cartas, contar situaciones personales relacionadas con las emociones de las cartas, adivinar emociones a partir de descripciones, representar emociones con mímica y compartir experiencias personales relacionadas con las emociones representadas en las cartas.
Imagen	 The image shows the box of the board game 'emötio'. The box is white with a teal top and bottom. The title 'emötio' is written in a large, black, lowercase font. Below the title are four cartoon illustrations of children with different facial expressions: a girl with red hair looking sad, a boy with a hat looking thoughtful, a girl with red hair looking surprised, and a boy with brown hair looking sad. The 'átomo' logo is visible in the bottom left corner of the box.

Anexo 8

Agenda con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 2 (elaboración propia).

NOMBRE:			FECHA:		
Saludar	Hablar de cosas importantes	Tiempo de trabajo	Jugar con los amigos	Tiempo de ordenador	Elegir chuche
<p>Saludamos a los compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Hola! - ¿Cómo estás? - ¿Qué tal el finde? 	<p>Compartimos todos juntos lo que hemos hecho durante la semana.</p> 	<p>Vemos una presentación dónde aprendemos sobre las emociones y practicamos lo aprendido.</p> 	<p>Jugamos a "Emomímica".</p> 	<p>Vemos un vídeo sobre la empatía y la amistad.</p> 	<p>Elegimos la chuche que queremos y nos vamos a casa.</p> 

Anexo 9

Presentación de PowerPoint sesión 2 (elaboración propia).





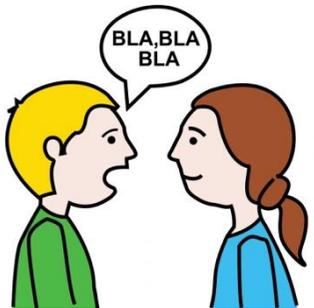
Anexo 10

Cartas recortables juego "Emomímica" (elaboración propia).

<p>CANSANCIO</p> 	<p>ENFADO</p> 	<p>EMOCIÓN</p> 
<p>SORPRESA</p> 	<p>ASCO</p> 	<p>ALEGRÍA</p> 
<p>MIEDO</p> 	<p>TRISTEZA</p> 	<p>ABURRIMIENTO</p> 

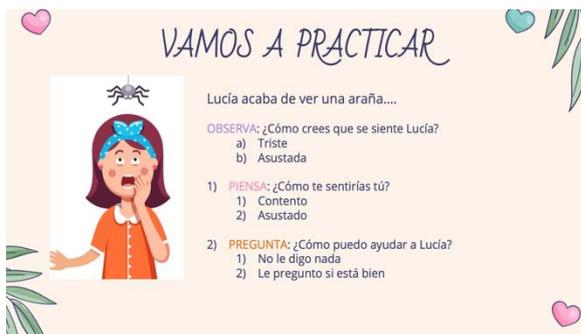
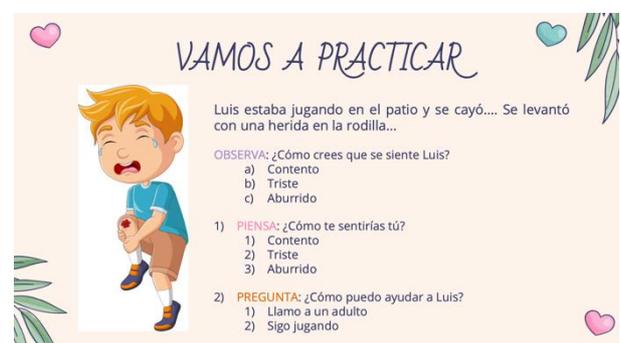
Anexo 11

Agenda con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 3 (elaboración propia).

NOMBRE:			FECHA:		
Saludar	Hablar de cosas importantes	Tiempo de trabajo	Jugar con los amigos	Tiempo de ordenador	Elegir chuche
<p>Saludamos a los compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Hola! - ¿Cómo estás? - ¿Qué tal el finde? 	<p>Compartimos todos juntos lo que hemos hecho durante la semana.</p> 	<p>Vemos una presentación dónde aprendemos qué es la empatía y practicamos lo que hemos aprendido.</p> 	<p>Jugamos a "La caja de emociones".</p> 	<p>Vemos un vídeo sobre la empatía y la amistad.</p> 	<p>Elegimos la chuche que queremos y nos vamos a casa.</p> 

Anexo 12

Presentación de PowerPoint sesión 3 (elaboración propia).





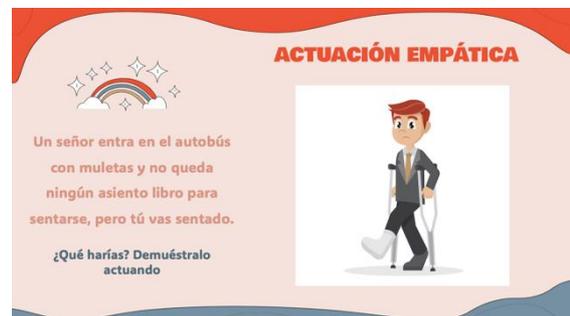
Anexo 13

Agenda con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 4 (elaboración propia).

NOMBRE:			FECHA:		
Saludar	Hablar de cosas importantes	Tiempo de trabajo	Jugar con los amigos	Tiempo de ordenador	Elegir chuche
<p>Saludamos a los compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Hola! - ¿Cómo estás? - ¿Qué tal el finde? 	<p>Compartimos todos juntos lo que hemos hecho durante la semana.</p> 	<p>Vemos una presentación dónde aprendemos sobre la empatía y practicamos lo aprendido.</p> 	<p>Jugamos a "Dibujo Secreto"</p> 	<p>Vemos un vídeo sobre la empatía</p> 	<p>Elegimos la chuche que queremos y nos vamos a casa.</p> 

Anexo 14

Presentación de PowerPoint sesión 4 (elaboración propia).



ACTUACIÓN EMPÁTICA



Tu hermana/ hermano llega muy triste del cole...

¿Qué harías? Demuéstralo actuando



ACTUACIÓN EMPÁTICA



Ves a un amigo sentado en un banco en el parque, si jugar con nadie.

¿Qué harías? Demuéstralo actuando



VÍDEO SOBRE LA EMPATÍA

<https://www.youtube.com/watch?v=SedfzhwdzUk&t=1s>




JUGAMOS A "DIBUJO SECRETO"

Vamos a crear un cuadro, para hacerlo cada uno realizará un trazo en la cartulina y poco a poco crearemos un dibujo, pero... ¡HAY TRUCO! No podemos ponernos de acuerdo en que dibujar, tendremos que adivinarlo.



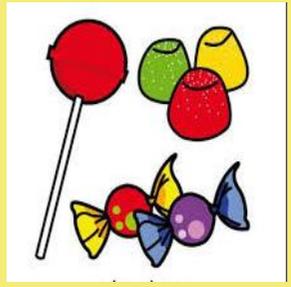
¡ACABAMOS!

GRACIAS POR VUESTRO TRABAJO



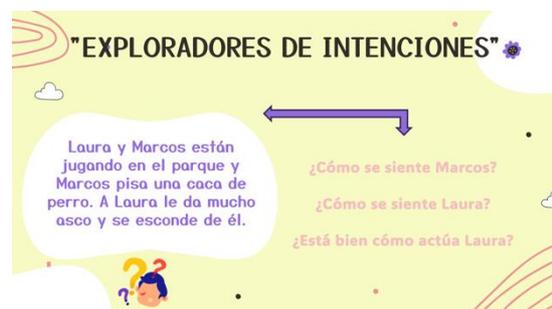
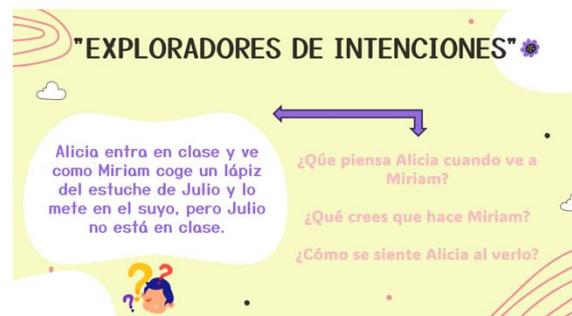
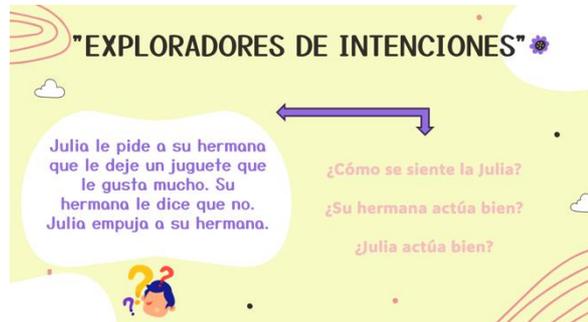
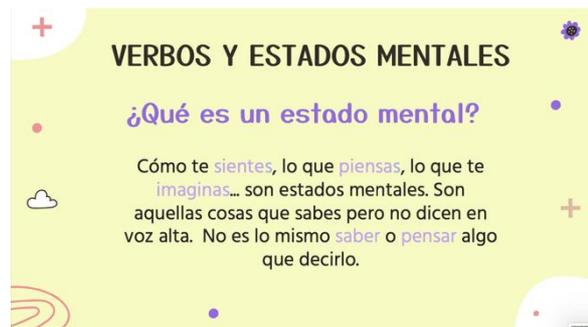

Anexo 15

Agenda con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 5 (elaboración propia).

NOMBRE:			FECHA:		
Saludar	Hablar de cosas importantes	Tiempo de trabajo	Jugar con los amigos	Tiempo de ordenador	Elegir chuche
<p>Saludamos a los compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Hola! - ¿Cómo estás? - ¿Qué tal el finde? 	<p>Compartimos todos juntos lo que hemos hecho durante la semana.</p> 	<p>Vemos una presentación dónde aprendemos sobre los estados y verbos mentales.</p> 	<p>Jugamos a "Gestos en Acción".</p> 	<p>Vemos un vídeo sobre la empatía.</p> 	<p>Elegimos la chuche que queremos y nos vamos a casa.</p> 

Anexo 16

Presentación de PowerPoint sesión 5 (elaboración propia).



VIDEO SOBRE LA EMPATÍA

•
+ “Comegalleta” aprende sobre la empatía

https://www.youtube.com/watch?v=6-ri-m_77uQ



+

JUGAMOS A “GESTOS EN ACCIÓN”

•
+ ¡Presta atención a tus compañeros! Avidina gracias a sus gestos



+

•
+ ¡¡TERMINANOS!!



+

Anexo 17

Cartas recortables “Gestos en Acción” (elaboración propia).



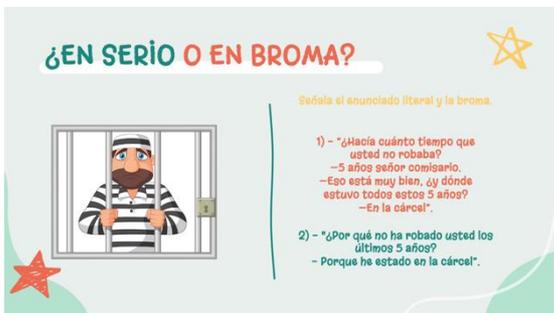
Anexo 18

Agenda con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 6 (elaboración propia).

NOMBRE:			FECHA:		
Saludar	Hablar de cosas importantes	Tiempo de trabajo	Jugar con los amigos	Tiempo de ordenador	Elegir chuche
<p>Saludamos a los compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Hola! - ¿Cómo estás? - ¿Qué tal el finde? 	<p>Compartimos todos juntos lo que hemos hecho durante la semana.</p> 	<p>Vemos una presentación dónde trabajamos las habilidades mentalistas.</p> 	<p>Jugamos a "Teatrillo Divertido"</p> 	<p>Vemos un vídeo sobre chistes.</p> 	<p>Elegimos la chuche que queremos y nos vamos a casa.</p> 

Anexo 19

Presentación de PowerPoint sesión 6 (elaboración propia).



¡VEMOS UN VÍDEO CHISTES



¡TOCA DIVERTIRSE CON ESTOS
GRACIOSOS CHISTES SOBRE
ANIMALES!

guiainfantil.com



<https://www.youtube.com/watch?v=G1rYiibGpn8>



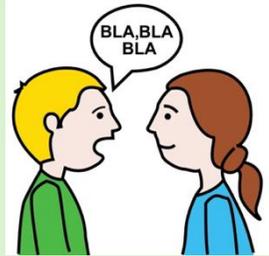
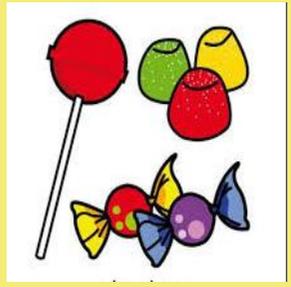
Anexo 20

Cartas recortables "Teatrillo Divertido" (elaboración propia).

<p>Alguien llama a un número equivocado y tiene una conversación absurda con la persona que contesta.</p>	<p>Una persona sigue a otra sin que el primero se entere. Tendrá que hacer todo lo que pueda para no ser visto.</p>	<p>Jaimito, ¿has copiado el examen de Pedro?</p> <p>- No</p> <p>-Sí, porque Pedro ha escrito "no lo sé" y tú</p> <p>"yo tampoco".</p>
<p>Una persona tiene hipo y hace ruidos graciosos en los momentos más inoportunos.</p>	<p>Una persona actúa como si una mosca invisible la estuviera molestando y trata de atraparla. Pero no lo consigue y solo se da golpes así mismo.</p>	<p>Dos miembros del equipo actuarán como luchadores de sumo, fingiendo que pelean de manera exagerada y muy lenta.</p>
<p>Una persona actúa como un famoso y la otra como un entrevistador que hace preguntas ridículas.</p>	<p>Una persona intenta preguntarle una dirección a otra por la calle pero hablan idiomas diferentes.</p>	<p>Pablo, ¿qué planeta va después de Marte?</p> <p>¡Miércoles!</p>

Anexo 21

Agenda con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 7 (elaboración propia).

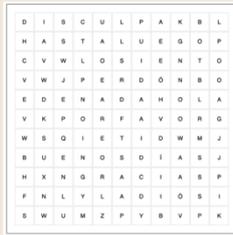
NOMBRE:			FECHA:		
Saludar	Hablar de cosas importantes	Tiempo de trabajo	Jugar con los amigos	Tiempo de ordenador	Elegir chuche
<p>Saludamos a los compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Hola! - ¿Cómo estás? - ¿Qué tal el finde? 	<p>Compartimos todos juntos lo que hemos hecho durante la semana.</p> 	<p>Vemos una presentación dónde trabajamos las normas de cortesía.</p> 	<p>Jugamos a "Palabras Amables" y a "Entrelazando Agradecimientos"</p> 	<p>Vemos un vídeo sobre la importancia del perdón.</p> 	<p>Elegimos la chuche que queremos y nos vamos a casa.</p> 

Anexo 22

Presentación de PowerPoint sesión 7 (elaboración propia).



JUGAMOS A "PALABRAS AMABLES"



Pon atención

JUGAMOS A "ENTRELAZANDO AGRADECIMIENTOS"



Nos sentaremos en círculo y nos pasaremos un ovillo de lana entre todos. Quien lo tenga compartirá algo por lo que se sienta agradecido. Cuando termine, le pasará a otro compañero el ovillo. Así crearemos una telaraña todos juntos.

VÍDEO SOBRE EL PERDÓN



Exploramos la importancia de **PEDIR PERDÓN** y **PERDONAR**



<https://www.youtube.com/watch?v=Sbj-mDax5NU>

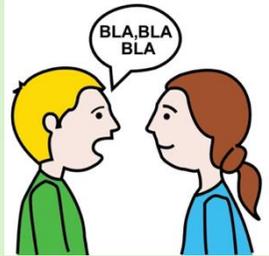
HEMOS TERMINADO

¡BIEN HECHO, GRACIAS POR VUESTRO TRABAJO!

¡Adiós!

Anexo 23

Agenda con estructura TEACCH para el seguimiento de la sesión 8 (elaboración propia).

NOMBRE:			FECHA:		
Saludar	Hablar de cosas importantes	Tiempo de trabajo	Jugar con los amigos	Tiempo de ordenador	Elegir chuche
<p>Saludamos a los compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Hola! - ¿Cómo estás? - ¿Qué tal el finde? 	<p>Compartimos todos juntos lo que hemos hecho durante la semana.</p> 	<p>Vemos una presentación dónde trabajamos las normas de comunicación.</p> 	<p>Jugamos a "¿Quién soy?"</p> 	<p>Vemos un vídeo sobre la importancia de escuchar a los demás.</p> 	<p>Elegimos la chuche que queremos y nos vamos a casa.</p> 

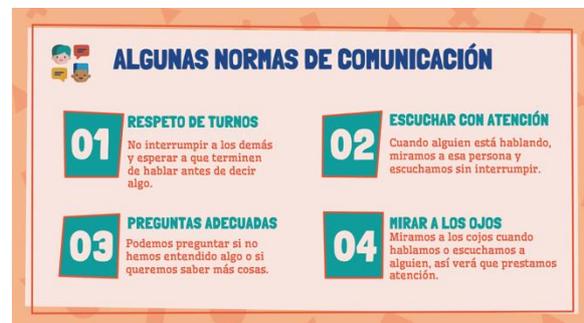
Anexo 24

Presentación de PowerPoint sesión 8 (elaboración propia).



CURIOSEANDO

Normas de comunicación: aprender a hacer preguntas



ALGUNAS NORMAS DE COMUNICACIÓN

- 01 RESPETO DE TURNOS**
No interrumpir a los demás y esperar a que terminen de hablar antes de decir algo.
- 02 ESCUCHAR CON ATENCIÓN**
Cuando alguien está hablando, miramos a esa persona y escuchamos sin interrumpir.
- 03 PREGUNTAS ADECUADAS**
Podemos preguntar si no hemos entendido algo o si queremos saber más cosas.
- 04 MIRAR A LOS OJOS**
Miramos a los ojos cuando hablamos o escuchamos a alguien, así verá que prestamos atención.



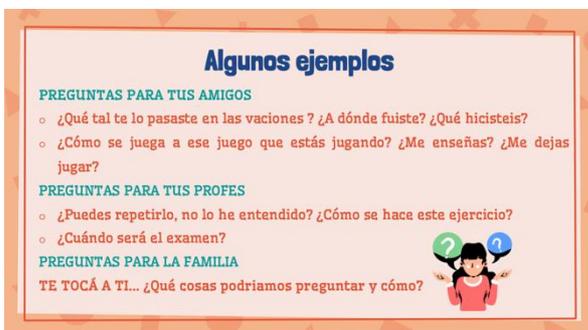
¿POR QUÉ SON IMPORTANTES?

APRENDER MEJOR → EXPRESARNOS MEJOR → ENTENDER A LOS DEMÁS → TENER BUENOS AMIGOS



¿CÓMO HACER BUENAS PREGUNTAS?

- Pregunta con amabilidad
- Ajústate al tema de conversación
- Haz las preguntas de una en una
- Escucha atentamente la respuesta



Algunos ejemplos

PREGUNTAS PARA TUS AMIGOS

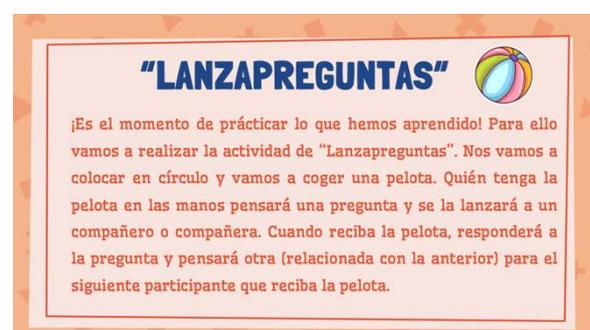
- ¿Qué tal te lo pasaste en las vacaciones? ¿A dónde fuiste? ¿Qué hicisteis?
- ¿Cómo se juega a ese juego que estás jugando? ¿Me enseñas? ¿Me dejas jugar?

PREGUNTAS PARA TUS PROFES

- ¿Puedes repetirlo, no lo he entendido? ¿Cómo se hace este ejercicio?
- ¿Cuándo será el examen?

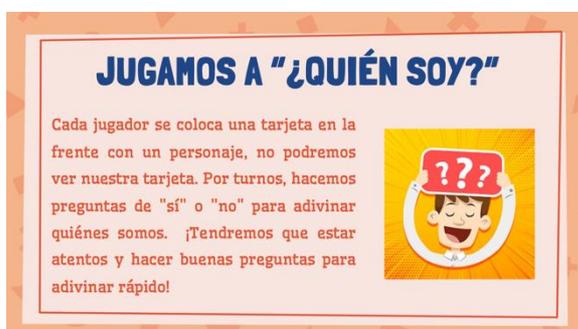
PREGUNTAS PARA LA FAMILIA

TE TOCÁ A TI... ¿Qué cosas podríamos preguntar y cómo?



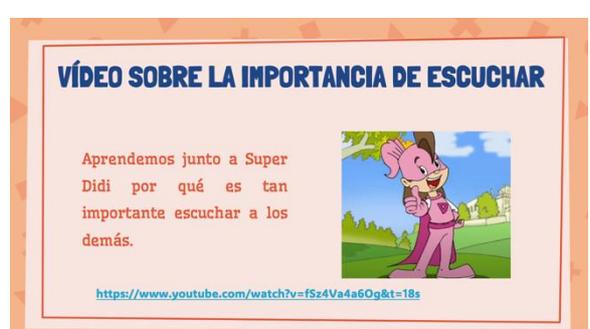
"LANZAPREGUNTAS"

¡Es el momento de practicar lo que hemos aprendido! Para ello vamos a realizar la actividad de "Lanzapreguntas". Nos vamos a colocar en círculo y vamos a coger una pelota. Quién tenga la pelota en las manos pensará una pregunta y se la lanzará a un compañero o compañera. Cuando reciba la pelota, responderá a la pregunta y pensará otra (relacionada con la anterior) para el siguiente participante que reciba la pelota.



JUGAMOS A "¿QUIÉN SOY?"

Cada jugador se coloca una tarjeta en la frente con un personaje, no podremos ver nuestra tarjeta. Por turnos, hacemos preguntas de "sí" o "no" para adivinar quiénes somos. ¡Tendremos que estar atentos y hacer buenas preguntas para adivinar rápido!



VÍDEO SOBRE LA IMPORTANCIA DE ESCUCHAR

Aprendemos junto a Super Didi por qué es tan importante escuchar a los demás.

<https://www.youtube.com/watch?v=fsz4Va4a6Og&t=18s>



Anexo 25

Cartas recortables “¿Quién soy?”

<p>MARSHALL</p> 	<p>SIMBA</p> 	<p>ISABELA</p> 
<p>BLUEY</p> 	<p>PO</p> 	<p>LUCA</p> 
<p>SKYE</p> 	<p>CHILLI</p> 	<p>VENELLOPE</p> 

Anexo 26

Rúbrica de evaluación individual para las sesiones (elaboración propia).

NOMBRE:			
SESIÓN 1: “¿QUÉ ES UNA EMOCIÓN?”			
	Sí	En proceso	No
Entiende el concepto de emoción. Diferencia las seis emociones básicas.			
Es capaz de reconocer las emociones propias. Puede localizar en que parte del cuerpo se manifiesta cada emoción.			
OBERVACIONES:			
SESIÓN 2: “HABLAMOS DE EMOCIONES”			
Conoce al menos dos emociones secundarias.			
Reconoce mediante expresiones fáciles y lenguaje corporal las emociones de otros.			
Puede expresar sus emociones mediante lenguaje no verbal.			
OBERVACIONES:			
SESIÓN 3: “DESCUBRIENDO LA EMPATÍA”			
Entiende el significado de la empatía.			
Puede reconocer a través de imágenes la emoción que sienten los personajes.			
Puede inferir gracias a una narración cómo se sienten las personas.			
Sabe cómo reaccionar ante las expresiones emocionales de otros.			
OBERVACIONES:			
SESIÓN 4: “ME PONGO EN TU LUGAR”			
Reconoce la importancia de la empatía en los diferentes contextos.			
Es capaz de actuar antes situaciones que requieren de empatía.			

OBSERVACIONES:			
SESIÓN 5: “MENTALÍZATE”			
Conoce el significado de estado mental y de los diferentes verbos mentales expuestos.			
Es capaz de realizar inferencias pragmáticas mediante la descripción narrativa de situaciones.			
Puede realizar inferencias de acciones mediante lenguaje no verbal.			
OBSERVACIONES:			
SESIÓN 6: “BROMAS Y RISAS”			
Entiende los conceptos teóricos de la sesión.			
Sabe diferenciar en qué contextos es adecuado utilizar el humor.			
Es capaz de reconocer un enunciado humorístico y uno literal.			
Puede representar de forma dramática diferentes situaciones humorísticas.			
OBSERVACIONES:			
SESIÓN 7: BUENOS MODALES			
Sabe que son las normas de cortesía/educación.			
Reconoce la importancia del agradecimiento y la disculpa.			
Distingue las situaciones en las que es adecuado disculparse y agradecer.			
Dispone de estrategias para disculparse y agradecer.			
OBSERVACIONES:			
SESIÓN 8: CURIOSOANDO			
Conoce las principales normas de comunicación.			
Respetar los turnos de palabra.			
Formula preguntas adecuadas al contexto y a la temática.			
Responde correctamente a las preguntas.			
Mira a los interlocutores a los ojos en el momento de la conversación.			

Presta atención a los demás cuando hablan.			
OBSERVACIONES:			

Anexo 27

Rúbrica individual de evaluación final (elaboración final).

NOMBRE:			
EVALUACIÓN FINAL			
	Sí	En proceso	No
Se ha observado una mejora en sus competencias emocionales: conoce las emociones, las reconoce y las expresa.			
Presenta un desarrollo positivo en su competencia empática: realiza inferencias de los estados emocionales de los demás y sabe cómo actuar en consecuencia.			
Se ha evidenciado una mejoría en sus habilidades mentalistas como la realización de inferencias pragmáticas o el entendimiento y uso de expresiones figuradas.			
Muestra un progreso en sus habilidades sociales incluyendo el uso de las normas de cortesía y educación.			
Ha conseguido crear relaciones con sus compañeros.			
OBSERVACIONES:			
CONCLUSIÓN: ¿Ha mejorado su empatía emocional y cognitiva?			