



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

**Propuesta de intervención para el desarrollo de las
habilidades sociales en el alumnado con TEA.**

**Intervention proposal for the development of social
skills in students with ASD.**

Autor/es

Alba Alós Extremera

Director/es

Raquel Pérez Ordás

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

2021/2022

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2	MARCO TEÓRICO.....	6
2.1	Habilidades para la vida.....	6
2.1.1	Habilidades sociales.....	6
2.2	Trastorno del espectro autista	9
2.2.1	Evolución del término Autismo	9
2.2.2	Etiología.....	12
2.2.3	Características.....	13
2.2.4	Necesidades de un alumno/as con Trastorno del Espectro Autista.....	15
2.3	Desarrollo de las habilidades sociales en niños con TEA.....	16
3	PROGRAMA EDUCATIVO.....	19
3.1	Justificación de la propuesta	20
3.2	Objetivos	21
3.3	Temporalización.....	22
3.4	Metodología.....	22
3.5	Secuenciación de la intervención.....	25
3.5.1	Fase 1: Evaluación inicial de las habilidades sociales	26
3.5.2	Fase 2: El desarrollo de habilidades sociales en contextos sencillos	27
3.5.3	Fase 3: Entender lo que nos rodea.....	31
3.5.4	Fase 4: Puesta en práctica sobre lo aprendido.....	33
3.5.5	Fase 5: Evaluación	35
3.6	Recursos.....	36
3.7	Análisis del alcance y las limitaciones que se podrían encontrar.....	38
3.8	Perspectivas futuras.....	39
4	CONCLUSIONES	40
5	BIBLIOGRAFÍA	42
6	ANEXOS	46

Propuesta de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado con TEA.

Intervention proposal for the development of social skills in students with ASD.

- Elaborado por: Alba Alós Extremera
- Dirigido por: Raquel Pérez Ordás
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2022
- Número de palabras: 14.026

Resumen:

Las amistades que se crean durante la infancia cumplen importantes funciones en la vida de un niño. Estas se ven reflejadas estrechamente con las habilidades para la vida que nos dice la OMS. Una de las necesidades que muestran el alumno/as con TEA, es precisamente el desarrollo de las habilidades sociales. Por ello el presente Trabajo de Fin de Grado propone una propuesta de intervención para el desarrollo y entrenamiento de las habilidades sociales con el alumnado diagnosticado dentro del Trastorno del Espectro Autista. Mas concretamente esta propuesta irá dirigida a un grupo de cinco alumnos/as escolarizados en un centro preferente TEA. Para realizar esta intervención se han utilizado varias investigaciones extraídas de diferentes bases de datos. El objetivo principal que se pretende alcanzar con esta intervención es el máximo desarrollo en el área de las habilidades sociales en alumnado con TEA.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, habilidades sociales, propuesta de intervención, metodologías y desarrollo.

Abstract

Friendships created during childhood serve important functions in a child's life. These are closely reflected in the life skills as stated by the WHO. One of the needs shown by students with ASD is precisely the development of social skills. Therefore, this Final Degree Project proposes an intervention proposal for the development and training of social skills with students diagnosed with Autism Spectrum Disorder. More specifically, this proposal will be directed to a group of five students attending school in a preferential center with ASD. In order to carry out this intervention, several researches extracted from different databases have been used. The main objective to be achieved with this intervention is the maximum development in the area of social skills in students with ASD.

Key words: Autism Spectrum Disorder, social skills, intervention proposal, methodologies and development.

1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Dentro de las habilidades para la vida que propone la OMS encontramos las habilidades sociales que engloba la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y el manejo de problemas y conflictos. Me gustaría extrapolar esta información a la escuela, un espacio donde el alumnado aprende y conoce nuevos conceptos de aprendizaje y comienza a socializar con otros niños en diferentes contextos.

Hoy en día las relaciones sociales es uno de los componentes más importantes para el alumnado dentro del aula. Betina y Contini, (2011) han afirmado que actualmente se ha llegado a considerar las habilidades sociales más importantes que las habilidades cognitivas. Dicho concepto en muchas ocasiones es difícil de gestionar y de desarrollar, más concretamente en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

Conocemos las grandes ventajas que tiene relacionarse de manera responsable con los demás, es algo innato que crece de las personas. Sin embargo, este alumnado no tiene esa gran ventaja, ya que carecen de esta habilidad. Es importante que enseñemos a este alumnado como entablar conversaciones, mostrar los sentimientos, comunicarse con los demás, etc.

Desde que comencé mi formación como docente en educación primaria me ha llamado la atención la forma de ver la vida desde el punto de vista de una persona con Trastorno del Espectro Autista. Mi principal objetivo es realizar una propuesta de intervención centrada en el desarrollo y la mejora de las habilidades sociales con el alumnado diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, abarcando todo tipo de contextos.

A continuación, se muestra el marco teórico. Para ello, se ha hecho una exhaustiva búsqueda de bibliografía y se ha recabado información sobre las habilidades sociales y el Trastorno del Espectro Autista para lograr realizar la mejor intervención posible. Además, se ha incluido un apartado donde se detallan las dificultades que tienen estos niños/as en las habilidades sociales. Posteriormente, se han descrito los objetivos que se plantean con esta intervención, la metodología que se va a seguir y las sesiones junto con las actividades que se van a llevar a cabo en esta propuesta. Se ha incluido un comentario crítico acerca de las limitaciones y las líneas futuras que puede llegar a tener esta propuesta si se llegará a llevar a la práctica. Finalmente se han añadido las conclusiones del trabajo, las referencias bibliográficas y los anexos.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Habilidades para la vida

La Organización Mundial de la Salud en 1999 desarrolla un nuevo concepto que llama *Habilidades para la vida* con el objetivo de que niños y niñas adquirieran herramientas a lo largo de su vida para escoger modelos saludables.

OMS, (1994) establece diez habilidades adaptativas para afrontar de manera correcta los desafíos de la vida, son: 1. Toma de decisiones, 2. Resolución de problemas, 3. Pensamiento creativo, 4. Pensamiento crítico, 5. Comunicación afectiva, 6. Habilidades en relación interpersonal, 7. Conciencia de sí mismo, 8. Empatía, 9. Lidar con las emociones y 10. Sobrellevar el estrés.

Gabilondo (2020) afirmó que el desarrollo de enfermedades se encuentra dentro del rango de los 10-19 años, y el 50% de estos son trastornos mentales. Además, hacen referencia a que el suicidio es la segunda causa de muerte entre los adolescentes. Por ello es necesario que tanto fuera como dentro de las aulas se traten la prevención de dichos conflictos haciendo hincapié en el desarrollo de estas habilidades.

2.1.1 Habilidades sociales

Las habilidades sociales han tenido un gran auge a lo largo de estos años. Esta es una de las habilidades más necesarias para tener relaciones positivas con nuestro entorno (Carrillo, 2015).

El término de Habilidades Sociales fue difundido en Oxford, Inglaterra, por Argyle y otros autores en 1980. El origen del movimiento se atribuye a menudo a Salter, (1949) que promueve innovadoras técnicas para aumentar la expresividad facial y verbal.

En 1958 fue la primera vez que se oyó hablar del término “conducta asertiva”, refiriéndose a la expresión de sentimientos negativos (Caballo, 1996). Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud, 1997 utiliza dicho concepto como una estrategia preventiva para cuestiones relacionadas con los problemas de salud (consumo de sustancias tóxicas, promiscuidad, tabaco etc.).

Teniendo en cuenta las habilidades sociales como la resolución de conflictos y situaciones interpersonales destacamos tres autores. Por un lado, León y Medina (1998), definen las

habilidades sociales como la destreza de realizar aquellos comportamientos aprendidos que satisfacen todas nuestras necesidades sociales del día a día. Por otro lado, Kelly (2002, p 14) las define como “el conjunto de conductas aprendidas, que emplean las personas en situaciones interpersonales para alcanzar sus objetivos, y reforzar así su ambiente”. Tanto unos como otros destacan la función de las habilidades sociales para la resolución de conflictos, pero solo tienen en cuenta esta variable.

Según Caballo (2005) define las habilidades sociales como un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.

Por tanto, este término se entiende como un conjunto de comportamientos que son necesarios para un niño/a para relacionarse de forma eficaz y satisfactoria. Carrillo (2015) menciona tres componentes que son necesarios para realizar un proceso de interacción social.

El componente verbal, en este caso el este componente es la herramienta principal que utilizamos para comunicarnos con los demás. Resulta sencillo comunicarse ya que se hace de una manera consciente, directa y controlada, sin embargo se pueden cometer errores. Dichos errores suelen interpretarse como carencias de la educación. Ballesteros y Gil (2002) afirman que una persona es competente cuando habla el 50% de una conversación realizando preguntas y mostrando interés.

El componente no verbal, es decir, el lenguaje no verbal es igual de importantes que el componente anterior. Abarca la mirada, la expresión facial, la postura corporal, las manos y la proximidad.

Componente paralingüístico, refiriéndose a la voz. En este apartado encontramos tres variables para destacar. La primera de ellas la latencia, es decir el tiempo que transcurre entre la oración que termina el interlocutor y el comienzo de la siguiente oración del segundo interlocutor. En segundo lugar, el volumen, una variable muy importante ya que los cambios de volúmenes en las conversaciones resultan necesarios para transmitir, por ejemplo, distintas emociones. Por último, el tono de voz, dando como resultado una voz más aguda o grave. Utilizando distintos tonos podemos dar a entender un mensaje u otro.

Las relaciones interpersonales son definidas por cantidad de autores, pero García (2010) corrobora que la gran mayoría de autores coinciden en que la comunicación interpersonal es

simbólica, verbal y no verbal, multifuncional, transaccional, reveladora y que puede ser intencionada o no intencionada. Además, casi todos concuerdan en que el objetivo principal de este concepto es responder a las necesidades que están influenciados por el medio.

García (2010) en su estudio sobre las habilidades sociales y la asertividad afirma que la comunicación interpersonal es una parte esencial para la comunicación entre las personas. Sin embargo, en muchas ocasiones este comportamiento es escaso e inadecuado.

La asertividad es definida por Roca (2014, p 13) como “Una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión den nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones de forma adecuada”. El objetivo es ayudarnos a comunicar, desarrollar una autoestima consolidada y una buena comunicación interpersonal.

Roca (2014) diferencia tres áreas:

- La autoafirmación que consiste en abogar por nuestros derechos y comunicar nuestras opiniones.
- La expresión de sentimientos positivos, recibir y expresar elogios.
- La expresión de sentimientos negativos, comunicar los sentimientos de desagrado de forma educada y justificada.

Las personas que son competentes socialmente son capaces de satisfacer las demandas de la vida cotidiana. Los niños con déficit en esta habilidad tienen una alta incidencia de inadaptación escolar, delincuencia y problemas de salud mental cuando sean adultos. (Gresham, 1998).

Es necesario considerar la etapa evolutiva para desarrollar dichas habilidades, ya que las exigencias del ambiente no tienen la misma significación para un niño, un adolescente o un adulto (Betina, y Contini, 2011). Añaden que la etapa de la niñez supone la adquisición de habilidades sociales más complejas debido a los cambios físicos y psíquicos que sufren. Además, Roca 2014 en uno de sus estudios sobre la mejora de las habilidades sociales afirma que estas habilidades varían según en el contexto que se encuentre el niño/a o los objetivos que pretendemos alcanzar.

Las relaciones sociales entre iguales durante la etapa de la infancia son el origen de un adecuado funcionamiento interpersonal. A lo largo de los años se ha demostrado la gran

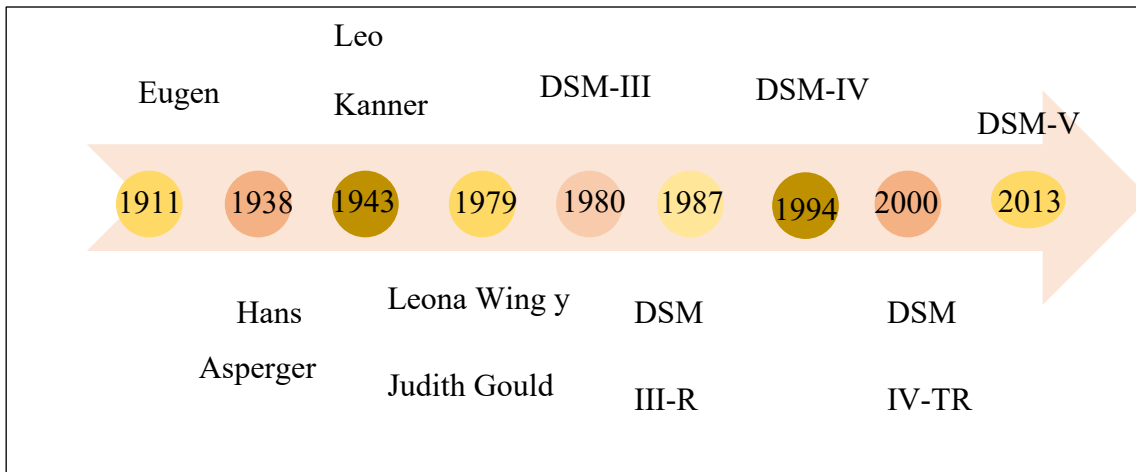
importancia de las relaciones sociales. Según Monjas (2002), las principales funciones que satisface tener unas buenas relaciones sociales son:

- El conocimiento de sí mismo y de los demás. Los niños deben construirse una idea sobre si mismos objetiva y justa.
- Desarrollo de determinadas conductas, habilidades y estrategias. Para que el desarrollo de estas conductas, habilidades y estrategias se desarrollen de una manera satisfactoria, el niño o niña debe desarrollar unas habilidades como: 1) La reciprocidad, la correspondencia mutua; 2) La empatía, habilidad definida como la percepción de una situación que vive otra persona; 3) Intercambio en el control de la relación, es decir, saber dirigir a una persona y dejar ser dirigido por otra persona; 4) Colaboración y cooperación, llevar a cabo tareas junto con otras personas; 5) Estrategias sociales de negociación y acuerdos para que se desarrolle el máximo beneficio para ambas partes.
- Autocontrol y autorregulación de la conducta, en este caso se va autorregulando a la persona según los comportamientos de los demás.
- Apoyo emocional, las relaciones entre sus iguales aporta grandes consecuencias positivas como: sentimiento de pertenencia a un grupo, cariño, comprensión, compañía y esto favorece a la autoestima.

2.2 Trastorno del espectro autista

2.2.1 Evolución del término Autismo

¿Qué es el autismo?, esta pregunta en la actualidad aún evoca un gran enigma al que aún no se ha dado una respuesta. Este término se remonta muchos años atrás. Cuxart y Jané (1998) en su revista sobre la Historia de la Psicología afirman que se han podido encontrar casos de Autismo durante la Edad Media, más concretamente en un asilo mental en la zona de Londres. Se trató de un niño admitido en 1799 del cual se describía una conducta de aislamiento y una falta de vínculos con las personas de su alrededor.



Fuente: Elaboración propia.

Gómez (2021) afirma que el término autista surge en el año 1911 en el libro *Demencia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* escrita por Eugen Bleuler. Este autor considera el autismo como una enfermedad mental que guarda características similares con la esquizofrenia. Siguiendo con la teoría de Bleuler, uno de los rasgos principales que él explica es en su monografía es la manera de percibir el mundo, es decir, cuando el mundo interior y exterior de una persona se mezclan de manera homogénea de manera que dificulta la comunicación con los demás.

Al cabo de un tiempo Kanner en 1943 comienza a realizar investigaciones con niños. Desarrolla su concepto de autista precoz infantil en su libro *Autistic disturbances of affective contact*. Este autor establece unas características principales: Deseo obsesivo por objetos concretos, extrema soledad, expresión inadecuada, ausencia de rasgos físicos, hipersensibilidad a los estímulos, limitaciones en la espontaneidad, ausencia de juego simbólico, fijación por rutinas y ecolalias (Olmedo, 2008).

Paralelamente Asperger empezó en 1938 a desarrollar investigaciones, pero a personas adultas. Este empezó a escribir todos sus avances a través de artículos, pero al ser escritos en alemán y estallar una guerra mundial estos documentos no se tradujeron al inglés hasta el 1991. Asperger alabó a Bleuler por darle nombre al trastorno, sin embargo, hizo una diferenciación clave para diferenciar al autismo de la esquizofrenia. La gran diferencia que encontramos entre las investigaciones de Kanner y las de Asperger es que mientras Kanner afirmaba que los niños tenían grandes problemas con el lenguaje, Asperger discrepa y afirma que los adultos hablaban de manera elaborada y original, en ocasiones parecía un poco pedante (Artigas y Pérez, 2012).

Con el objetivo de crear una clasificación de los diferentes trastornos mentales, La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la *American Psychiatric el Diagnostics Classification of Diseases* (ICD) crean un documento común donde se recogen todas las características. El primero fue el DSM-I en 1952, pero no se dejó de valorar como una enfermedad mental relacionado con la esquizofrenia hasta 1980 con el DSM-III, dándole el nombre de Trastornos Generalizados del Desarrollo. Dentro de este trastorno podíamos encontrar: Autismo infantil, el trastorno generalizado del desarrollo y el trastorno generalizado del desarrollo atípico (Gómez, 2021).

Los criterios diagnósticos que se desarrollan en el DSM-III fueron: (Asociación Española de Neuropsiquiatría, 1980):

- A. Inicio antes de los 30 meses
- B. Déficit generalizado de receptividad hacia las otras personas (autismo)
- C. Déficit importante en el desarrollo del lenguaje
- D. Si hay lenguaje se caracteriza por patrones peculiares tales como la ecolalia
- E. Respuestas extrañas a varios aspectos del entorno
- F. Ausencia de ideas delirantes, alucinaciones, asociaciones incoherentes.

Antes de la publicación del DSM-III dos mujeres Wing y Gould (1979) retoman los estudios de Asperger. Gracias a esta acción se cambia el nombre de psicopatía autista por síndrome de Asperger y surge un nuevo concepto Espectro autista. Además, durante este tiempo se empiezan a tener en cuenta las teorías cognitivas, como por ejemplo La teoría de la coherencia central de Frith, (1989). En esta teoría el autor explica que las personas diagnosticadas con autismo procesan la información d aisladamente en vez de integrar toda la información en entre sí y en el contexto.

Artigas y Pérez en su revisión sobre el autismo en 2012 recogen que el termino autismo sufrió un gran cambio con la llegada del DSM III-R. En este documento se cambió el nombre de autismo infantil por Trastorno Autista. En este nuevo manual se ampliaban los criterios diagnósticos y se completa con ejemplos más concretos. Durante los años 1994 y 2000 aparecieron el DSMI-IV y el DSM IV-TR, no se ven cambios significativos en lo que respecta a los criterios diagnósticos, pero se redujeron los criterios de 16 a 6. Además, se definieron cinco categorías en el autismo: Trastorno autista, Trastorno de Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil y Trastornos generalizados del desarrollo.

A partir de los años 90 se comienzan a realizar y tener en cuenta las investigaciones neurobiológicas que justifican las dificultades sociales y emocionales que sufren las personas diagnosticadas de autismo. Durante estos últimos años las investigaciones psicológicas han tenido un papel protagonista para tratar de averiguar la causa de este trastorno.

Actualmente se emplea el DSM-V que se publicó en 2013. Gracias a esta publicación el término autismo se pasó a considerarse un problema del neurodesarrollo, lo que se tradujo en la disminución de los criterios diagnósticos. Además, todos los subtipos que habían aparecido en los DSM anteriores desaparecen y se unifica llamándolo Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Los criterios diagnósticos que se tienen en cuenta en la actualidad aparecen en el manual del DSM-V (2013) y son:

- A. Definiciones persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diferentes contextos, ya sea actualmente o en el pasado
- B. Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, tal como se manifiesta en dos o más de los siguientes puntos:
 - Comportamientos motores, verbales o uso de los objetos de forma estereotipada y repetitiva.
 - Adhesión excesiva a las rutinas, patrones de comportamiento ritualizados de tipo verbal o no verbal o excesiva resistencia al cambio.
 - Intereses excesivamente fijos y restringidos que son anormales, ya sea en su intensidad y objeto.
 - Hiper o hiperreactividad sensorial o interés social inusual por aspectos del entorno.
- C. Los síntomas deben presentarse en la primera fase de la infancia, aunque pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales excedan limitadas capacidades.
- D. El conjunto de síntomas crea interferencia en el funcionamiento del día a día.

(American Psychiatric Association, 2014)

2.2.2 *Etiología*

Varela et al. (2011) en una revisión sobre los conceptos actuales sobre el autismo afirmaba que, en la gran mayoría de los casos, no se puede detectar una causa concreta. Por ello, con el

objetivo de conocer un poco más sus causas, sus consecuencias, el riesgo de recurrencia y la elección de tratamiento o intervención Balbuena, 2015 reconoce dos subgrupos: El autismo primario o idiopático y el autismo secundario o sindromático. Varela et al. (2011) escribe la diferencia entre estos dos subtipos. Por un lado, el autismo primario tiene una mayor prevalencia en hombres y le acompaña un trastorno mental en el 70% de los casos. Por otro lado, el autismo secundario se identifica cuando es una entidad patológica causal, es decir, infecciones congénitas, encefalopatías, displasias...

Balbuena, (2015) afirma que estos estudios que derivaron a realizar una clasificación, dentro de la etiología del autismo, tuvieron múltiples beneficios. Entre estos beneficios fue por la genética molecular que identificó otros síndromes y enfermedades genéticas a partir de los estudios de la etiología en el autismo secundario.

Aunque las causas de este trastorno aun sean desconocidas Gómez, (2021) distingue cinco factores de riesgo. El primero de ellos es el factor genético, a través de estudios se ha demostrado que la comorbilidad tiene un alto porcentaje, sobre todo en gemelos. El segundo es el factor ambiental, como en muchos otros trastornos también cobra importancia las complicaciones pre, peri y post natales. En tercer lugar, los factores neurofisiológicos, por ejemplo, las crisis epilépticas suelen ocurrir en más ocasiones en las personas diagnosticadas con TEA. En cuarto lugar, el factor neuroquímico donde encontramos una alteración en el sistema serotoninérgico, como por ejemplo la disminución de la hormona de la oxitocina. Por último, los factores neuroatómicos, en este ámbito se han realizado numerosas investigaciones, sobre todo la corteza cerebral y el sistema límbico. A pesar de ello ningún factor determina por qué se produce este trastorno.

2.2.3 Características

Los niños con autismo no tienen signos físicos que se puedan ver con un solo golpe de vista, es más, en muchas ocasiones pasan desapercibidos los primeros años de vida. Este trastorno, clínicamente, se puede caracterizar por alteraciones en las áreas de las relaciones sociales, deficiencias en la comunicación y un comportamiento muy restringido y estereotipado (Arce, 2016).

Milla y Mulas, (2009) corrobora que son cuatro aspectos los que hay que valorar para saber con certeza si es un caso de TEA. El primero de ellos es la capacidad de relación social del niño (contacto ocular, iniciativa en las conversaciones, respuestas sociales...), en segundo

lugar, la comunicación y el lenguaje (la comprensión no verbal, la capacidad para diferenciar lo real de lo ficticio...), en tercer lugar, el juego (la interacción con los objetos y juguetes) y, en quinto lugar, el comportamiento y la flexibilidad mental (estereotipias, conductas obsesivas, rigidez...).

Hernández et al. (2015), confirman que cada persona diagnosticada con autismo puede tener unas características diferentes, basándose en las fortalezas y debilidades de cada individuo. Las habilidades que mencionaban los anteriores autores pueden ser bajas o altas dependiendo del coeficiente intelectual y de las capacidades de comunicación de la persona. Algunas características que recogen estos autores son:

- Sensibilidad sensorial (vista, oído, olfato, tacto o gusto).
- Gran rigidez a las rutinas, pueden sentir un alto nerviosismo si se cambian sus costumbres.
- Movimientos corporales repetitivos (estereotipias, aleteo de las manos, dar saltos, balancearse...).
- En lo que respecta al área de la comunicación:
 - o Son incapaces de iniciar o mantener una conversación.
 - o Suelen comunicarse con gestos o señalando objetos en vez de decir la palabra.
 - o Puede tardar más tiempo en desarrollarse el lenguaje si lo comparamos con los demás niños de su edad. En ocasiones, el lenguaje puede ser inexistente.
 - o Repiten palabras u oraciones (anuncios comerciales, carteles de autopistas...).
- En el ámbito social:
 - o Dificultad para socializar con sus iguales.
 - o No suelen participar en juegos.
 - o No responden al contacto visual o a las sonrisas.
 - o No identifican las emociones del resto de personas.
 - o Anteponen pasar tiempo solos que con los demás, ya sean amigos o familiares.
- En el juego:
 - o Falta de imitación de otras personas.
 - o Prefieren un juego pautado y solitario.
 - o Poca imaginación durante el juego.
- Comportamientos:
 - o Suelen expresarse con ataques de excitación.

- Gran necesidad por la monotonía.
- Pueden mostrarse agresivos hacia los demás o hacia si mismos en estado de nerviosismo.
- Hacen empleo de movimientos repetitivos con el cuerpo

2.2.4 Necesidades de un alumno/as con Trastorno del Espectro Autista

Un alumno/as NEE es aquel que por una serie de diversos factores muestra dificultades significativas en el aprendizaje, en comparación con el resto de sus compañeros. Dentro de estos alumnos/as se incluyen aquellos que tengan una necesidad tanto permanente como transitoria. En este caso, el alumnado diagnosticado con autismo pertenecería a este grupo, en concreto presentaría Necesidades Educativas Especiales permanentes (López, 2020).

Como hemos dicho en el apartado anterior, cada persona tiene unas características muy diferentes y por ende cada persona tendrá unas necesidades muy diferentes. Según Hernández, et al. (2015), "*Cualquier persona de la que se sospeche de tener dicho trastorno debe tener derecho a una evaluación clínica*". El objetivo principal es conseguir un diagnóstico preciso para poder recibir la mejor intervención, teniendo en cuenta sus necesidades. Después, tan pronto como se sepa con certeza el diagnóstico se debe comunicar a la familia, ya que esta debe recibir una información explícita y completa.

Gómez, (2021) recoge las necesidades de las personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista en tres grupos. 1. Ámbito educativo, 2. Ámbito social y 3. Ámbito familiar.

Dentro del *ámbito escolar* se trabajan varios aspectos que son importantes de mencionar. Antes de todo, escolarmente este tipo de alumnado se categoriza como un alumno/a ACNEE (Alumno/a con Necesidades Educativas Especiales). Gómez (2021), afirma que por orden general hay varias necesidades que se deben cubrir con este alumnado:

En primer lugar, en el ámbito de la comunicación:

- Mantener conversaciones sencillas en entornos conocidos.
- Aprender habilidades comunicativas, ya sean verbales o no verbales
- Entender los mensajes de su entorno, ya sean orales o gestuales.
- Necesidad por aprender a utilizar de forma funcional y creativa objetos

En segundo lugar, las necesidades que tienen que ver con la conducta y las emociones:

- Reconocer sus emociones y la de los demás.

- Aprender que todas las acciones que realice tienen unas consecuencias, tanto positivas como negativas.
- Aprender a diferenciar entre los malos comportamientos y los demás.

En tercer lugar, la autonomía:

- Conocer e incorporar a sus rutinas nociones de autonomía básicas como ponerse la mochila o el abrigo.
- Aprender conductas de higiene (lavarse las manos cuando termine de ir al baño, saber cuándo tiene que ir al baño...).

Por último, la metodología del aprendizaje:

- Necesidad de un ambiente estructurado, priorizando los contenidos funcionales ajustándose a las competencias de la persona.
- Aprendizaje de las situaciones educativas especificativas y concretas que favorezcan el aprendizaje generalizado.
- Necesidad de un entorno sencillo, poco complejo para facilitar su comprensión.
- Aprender habilidades de autocontrol
- Necesitan situaciones individuales para su aprendizaje.
- Ampliar las actividades que sus intereses personales.

2.3 Desarrollo de las habilidades sociales en niños con TEA

Antuña (2015), afirmó que los niños diagnosticados con autismo tienen grandes dificultades en el aprendizaje de las habilidades sociales. Esta conducta implica, entre otras cosas, desarrollar una comunicación verbal y no verbal que, en algunos casos, estos niños no desarrollan como los demás niños.

Los niños y niñas que no nacen con estos diagnósticos desarrollan unas determinadas habilidades, adquiridas por el entorno que les rodea. (Greer y Ross, 2008). Por ello es necesario identificar cuáles son las claves de este aprendizaje para poder mostrar estas conductas a los niños con TEA.

Además, Attwood y Gray (s.f.) corroboran que uno de los criterios más significativos dentro del espectro es el fracaso para desarrollar habilidades sociales satisfactorias. La literatura de investigación diferencia cuatro niveles de amistad entre la primera infancia y la adolescencia:

Nivel 1: De los 3-6 años.

Los niños reconocen que para que exista el juego debe haber un intercambio de turnos entre ellos. En esta etapa si tú le preguntas a un niño ¿Por qué ...es tu amigo? La respuesta más común es “es mi vecino o va al colegio conmigo”.

Nivel 2: De los 6-9 años.

Se mejora la comprensión de los intereses comunes, por ejemplo, si les gustan los mismos dibujos. En estas edades también aparecen nuevos sentimientos hacia la otra persona. La diferencia entre la etapa anterior y esta es en la respuesta a esta pregunta ¿Por qué ... es tu amigo? Esta vez la respuesta será diferente a la anterior, será algo parecido a “le gustan las mismas cosas que a mí o es divertido”.

Nivel 3: De los 9-13 años.

Durante esta etapa los niños/as son más conscientes de sus amistades y de cómo afectan sus opiniones a su entorno cercano. Estas amistades pueden basarse en compartir experiencias y son más duraderas y valiosas. Se suelen hacer más selectivos a la hora de escoger a sus amigos, se incrementa la valoración de las cualidades de la persona. Si realizas la pregunta anterior, ¿Por qué... es tu amigo? La respuesta será me ayuda con los problemas, con los deberes, me defiende etc.

Nivel 4: De la adolescencia al adulto

En este nivel las personas nos asentamos en un grupo y buscamos la aceptación del resto. Se clasifican las amistades según la confianza que depositas en ellas. En este caso si preguntas ¿Por qué ... es tu amigo? Probablemente te responderá que piensan de la forma y que tienen intereses comunes.

A lo largo del desarrollo de los niños/as las respuestas también van evolucionando poco a poco paralelamente. Sin embargo, con una persona diagnosticada dentro del espectro autista no sucedería lo mismo. Las investigaciones nos dicen que cuando tú le preguntas a un niño/a con TEA ¿Por qué ... es tu amigo? Él o ella te va a enumerar una lista de cosas que no debe hacer un amigo, pero no sabe cuáles son las que un amigo debe hacer.

Escribano (2012) añade que las personas con trastorno del desarrollo carecen en su mayoría de imaginación, por lo tanto, tienen una idea de juego muy diferente a la de los demás niños de su edad. Estos niños tienen a tener comportamientos obsesivos y compulsivos por lo que juegan

a poner en orden los cochecitos. Por ello, debemos darles recursos, alimentar su imaginación y creatividad para que ellos poco a poco sepan para qué se juega.

3 PROGRAMA EDUCATIVO

TALLER DE AMIGOS				
OBJETIVO PRINCIPAL	TEMPORALIZACIÓN		METODOLOGÍA	
El desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado con TEA.	Aproximadamente un curso escolar, nueve meses.		Técnica conductiva-evolutiva.	
SECUENCIA DE LA INTERVENCIÓN				
FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5
Evaluación inicial de las capacidades del alumnado.	Entrenamiento de habilidades sociales en contextos sencillos.	Entrenamiento sobre el entendimiento de lo que sucede a nuestro alrededor.	Puesta en práctica de las habilidades desarrolladas en fases anteriores.	Evaluación

La propuesta de intervención que se propone se ha titulado Taller de Amigos. Este taller está centrado en una técnica denominada Círculo de Amigos, creada en Estados Unidos. Estos talleres se centran en cómo ayudar a las personas con discapacidad o riesgo de exclusión a tener una participación activa en la sociedad (Hernández, s.f.). Mi propuesta tiene como principal objetivo que el alumnado diagnosticado dentro del Espectro Autista desarrolle las habilidades sociales dentro del centro escolar, y que puedan extrapolarlo a su vida diaria.

Antes de comenzar a impartir las sesiones debemos realizar unos pasos previos. Taylor, (1996) enumera cuatro pasos clave para que nuestro círculo de amigos sea efectivo. El primero de ellos es reunir a todos los profesores que van a ser partícipes del proyecto (tutores, auxiliares, PT etc.). En segundo lugar, convocar una reunión donde se encuentren las familias de los niños implicados y el profesorado que valla a participar en el proyecto. En esta reunión se explicará y hablará de los objetivos que se quieren alcanzar y cómo se van a llevar a cabo para

conseguirlos. En tercer lugar, ajustar el número de participantes. Por último, realizar reuniones mensuales para ver la evolución y pensar nuevas actividades.

Basándome en las investigaciones de March et al. (2018) las cuales afirman que la mayoría de las propuestas que, están dirigidas al desarrollo de habilidades sociales par alumnado con autismo, son en grupos de cuatro o de cinco alumnos/as. De esta forma ellos mismos se ayudan y comienzan a conocer a otras personas paulatinamente. Gracias a esta investigación he podido decidir que la propuesta de intervención estará dirigida a un grupo de cinco alumnos/as.

Una vez expuesto esto, doy comienzo a la descripción del alumnado que va a recibir esta intervención. Actualmente estos cinco alumnos/as están escolarizados en un centro público en un pueblo de Zaragoza. Cursan diferentes niveles de educación primaria y tiene diferentes dictámenes de escolarización, sin embargo, tienen grandes características en común y esto facilita el desarrollo de estas actividades.

Todos ellos han sido evaluados en el mismo centro por el equipo de orientación y han sido diagnosticados dentro del Trastorno del Especto Autista. Tres de ellos con modalidad de escolarización preferente TEA y dos con escolarización ordinaria. Todos ellos reciben apoyos dentro del aula para fomentar la inclusividad.

3.1 Justificación de la propuesta

Hoy en día se intenta dar soluciones a todos los tipos de problemas que encontramos en los centros escolares. En muchas ocasiones damos mayor importancia a las dificultades cognitivas, descuidando el desarrollo de otras áreas. Día tras día entablamos conversaciones con compañeros, profesores, o con las familias. Además, mostramos nuestras opiniones y emociones libremente sin sentirnos discriminados por nuestro alrededor.

Si nos sumergimos dentro del mundo del Autismo aprenderemos que este alumnado no tiene la capacidad que tienen los demás niños de mostrar sus pensamientos, emociones y expresarse con claridad en una conversación. Pronto nos daremos cuenta de que este alumnado necesita un apoyo adicional para desarrollar estas capacidades, que los demás alumnos/as han ido adquiriendo poco a poco a lo largo de su desarrollo.

Como docentes nos preguntamos ¿Qué es lo que podemos hacer? Debemos guiar su camino y acompañarlos en la adquisición de herramientas para poder solventar todas sus dificultades.

Esto no solo incluye la habilidad para comunicarse de forma efectiva con el resto de las personas, sino que va más allá. Debemos incluir: la resolución de problemas, habilidades conversacionales, identificación y manejo de las emociones, control de la ira, el estrés y las habilidades para la organización.

Una de las principales razones por las que se ha elegido desarrollar esta intervención enfocada al manejo de las habilidades sociales es por las graves consecuencias que puede acarrear no hacer un buen uso de ellas. Vivimos en un mundo social y puede llegar a ser muy complejo sino comprendemos lo que nos rodea.

El alumnado para el que va dirigido esta propuesta de intervención comprende un rango de edad desde los 10 años hasta los 12, muy próximo al inicio de la etapa secundaria. Es importante que antes de comenzar en un nuevo lugar sepan cómo desenvolverse sin causarles frustración o estrés. Deben aprender a manejar estas situaciones, ya que no serán las únicas veces que deban enfrentarse a una situación parecida.

Ligada a la situación anterior. Este alumnado no sabe la distinción entre una broma o un insulto, por lo que debe comprender y aprender a reconocer este lenguaje que nosotros llamamos lenguaje figurado. Sabemos que las personas con dificultades en la comunicación aumentan el riesgo de sufrir acoso escolar, representan un grupo muy vulnerable por dichos problemas. Casi un 70% de las personas diagnosticadas con TEA no son conscientes del maltrato que sufren por una mala interpretación de los hechos. Un buen desarrollo de las habilidades sociales puede ahorrar estas situaciones. Un dato que me gustaría señalar es que hay que enseñar, no solo al alumnado con TEA, sino también al entorno que le rodea. Se ha demostrado que la ayuda de los compañeros es clave para el desarrollo de estas y para la inclusión (Hernández y Meulén, 2010).

3.2 Objetivos

Objetivo general:

- Desarrollar el área de las habilidades sociales en el alumnado con TEA para una participación activa en sociedad.

Objetivos específicos:

- Fomentar la participación en las interacciones sociales.

- Estimular la comunicación.
- Incentivar que el alumnado sea consciente de lo que sucede a su alrededor.
- Hacer partícipe al alumnado con TEA en los diferentes contextos que se pueden desarrollar en el día a día.

3.3 Temporalización

La propuesta principalmente está diseñada sin un número de sesiones exacto, es decir, la evolución y aprendizaje del alumno/a será quien indique el tiempo de intervención. El principal objetivo es que los alumnos/as desarrollen las habilidades sociales dentro de un ambiente seguro para que después puedan emplear estas herramientas en un futuro. Por ello se emplearán distintas actividades dentro de las fases que se determinarán posteriormente.

Si bien es cierto, esta intervención se puede implementar en un curso escolar, es decir, 9 meses aproximadamente. De esta forma podremos ver la evolución que han tenido los alumnos/as a lo largo del curso y observar cómo se desenvuelven en un contexto controlado.

Esta decisión está previamente consultada en investigaciones que se han realizado en los últimos años. March et al. (2018) afirma que en la mayoría de las propuestas se realizan en un largo periodo de tiempo, con sesiones semanales. Basándome en esta investigación he decidido que se realizará una vez a la semana durante un periodo mínimo de 9 meses. Las sesiones serán de cuarenta y cinco minutos.

Se sacará a los alumnos/as de sus clases para poder poner en práctica estas actividades y se les llevará a un aula que estará habilitada con materiales que utilizaremos en estas sesiones.

3.4 Metodología

Actualmente no existe una intervención exacta para desarrollar las habilidades sociales con el alumnado TEA. Hay muchos programas que son respaldados por la ciencia o basados en la experiencia, pero, no hay un consenso sobre que modelos de intervención seguir para este alumnado. A pesar de ello, sí que se han acordado unos principios metodológicos que son aconsejables seguir para que la intervención en esta área sea lo más adecuada para el niño.

Martos y Llorente (2013) enumeran unos pasos que se deberían seguir para la elaboración de un programa de habilidades sociales en el alumnado con Trastorno del Especto Autista. La primera de ellas es que todo programa de intervención debe ser individualizado, ya que cada

persona muestra unas características, dificultades y necesidades diferentes. Además, todo el alumnado debería ser previamente evaluado en los diferentes ámbitos para poder ofrecer unos objetivos y unas estrategias acorde a su estilo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus destrezas y dificultades. Una vez este paso este conseguido se deben establecer unos objetivos concretos y evaluables, para poder apreciar de forma sencilla la evolución del alumno/a. En cuarto lugar, debemos tener en cuenta todos los espacios en los que se puede desenvolver. Es importante que tengamos este aspecto en cuenta, ya que en este alumnado es muy importante la anticipación de situaciones. Otro paso que seguir, muy importante y que en ocasiones pasamos por alto, es la familia. Esta debe implicarse en la intervención que se realice con el alumno/a. Es imprescindible que la familia este de acuerdo con los objetivos y estrategias que se planteen. Por último, para individualizar todavía más la intervención se deberían tener en cuenta los intereses y los gustos del alumno/a.

Existen distintos tipos de intervención, aunque cómo he mencionado antes, ninguna te asegura que valla a funcionar al cien por cien, sino que se tendrá que adaptar al alumno/a. Podemos encontrar cuatro tipos de intervención diferentes. La primera de ellas es la intervención *psicodinámica*, esta parte de un daño psicológico. En segundo lugar, las intervenciones *biomédicas*, cómo su propio nombre indica se introduce medicación en el niño para regular las características propias del autismo. En tercer lugar, las intervenciones *psicoeducativas*, las cuales intenta incrementar los buenos hábitos a través de los principios de la teoría del aprendizaje. Dentro de esta intervención podemos diferenciar: intervención conductual, evolutiva y basada en terapias. Por último, las intervenciones *combinadas*, en las que se combina la intervención conductual con la evolutiva (Mulas et al. 2010).

Pérez y Pérez (2018) afirman que poner en práctica una metodología conductiva y evolutiva es beneficioso para el desarrollo de esta habilidad. Los conocimientos de ambas intervenciones se combinan creando nuevos métodos realizados en distintos contextos.

Además, se combinará la intervención en pequeño grupo con intervenciones en gran grupo. En este caso el gran grupo se refiere a su clase de referencia, un entorno conocido y controlado. Por ejemplo, si un alumno/a pertenece a la clase de 4ºA su grupo de referencia será el alumnado que pertenezca a esa clase. Es importante que sus círculos cercanos estén implicados en el desarrollo de estas habilidades, ya que son personas significativas para ellos. Cuando hablo de círculo cercano, también se implica a las familias del alumnado. En cuanto a las familias, deberemos guiarles durante la intervención para que estén informadas y entiendan lo que se

está desarrollando en el aula con sus hijos. De esta forma ellos también podrán ser protagonistas de su desarrollo.

Otro de los factores que es fundamental incentivar para un próspero desarrollo es la motivación. Para ello deberán ser actividades que les llamen la atención y sean sobre sus intereses.

En las intervenciones conductivas y evolutivas encontramos distintas metodologías que podemos utilizar para el entrenamiento de las habilidades sociales. La primera de ellas es el videomodelaje, Baixauili et al. (2017) lo define como un método con el que se pretende desarrollar el aprendizaje de una conducta, a través del visionado de una persona realizando esa acción. En este caso, gracias a la edición y programación de vídeo los protagonistas de la acción serán ellos mismos y se verán reflejados. Este método se ha utilizado junto con otros para que el desarrollo sea más efectivo. Sobre todo, se ha empleado en el aprendizaje de habilidades conversacionales. Aunque haya investigaciones sobre este modelo, la realidad es que es bastante actual y no se ha comprobado que sea útil a largo plazo. A pesar de esto, considero que puede ser una oportunidad para que los alumnos adquieran la soltura de comenzar y mantener conversaciones en contextos sencillos.

En segundo lugar, se empleará el modelo de las historias sociales o *comic-strip conversations*. Una historia social es un cuento sencillo, corto y con pasos específicos para ayudar a un alumno/a sin habilidades sociales a entender situaciones o comportamiento de personas. Normalmente son las familias y el profesorado quien realiza estas historias. La efectividad de este modelo depende del alumnado al que se imparta. Se conoce que el alumnado con intereses en la lectura y videos responde de forma efectiva a estas actividades. Sin embargo, para escribir una historia social se necesitan seis elementos: (Gray, s.f.)

- Tener claro el tema del que va a tratar la historia.
- Recoger información teniendo en cuenta los gustos y motivaciones del alumno/a.
- Tener en cuenta las normas de escritura del alumnado con TEA.
- Acatar la proporción de las oraciones.
- Completar las oraciones con imágenes que representen las acciones.
- Cuando se ponga en práctica, revisar y supervisar.

En tercer lugar, utilizare el modelo de la dramatización se utiliza para poner en contexto al alumnado. A través de un guion y una situación concreta previamente escogida por la profesora

el alumnado tiene que ponerse en el papel y actuar. Para poder corregir las conductas se pueden grabar las interpretaciones para después corregir las acciones.

Por último, se utilizarán los rincones de juego como metodología para poner en práctica las habilidades que hayan aprendido los alumnos/as durante las actividades previas. A través del juego el alumnado aprenderá relacionarse con el resto de los niños y a desarrollar poco a poco esta área de aprendizaje. La asociación Alanda (2012) enumeró una serie de estrategias que pueden ayudar a la hora de organizar y elegir los rincones de juego. A continuación, se nombran algunas de ellas.

En primer lugar, se deben observar los gustos de los alumnos/as y a través de ellos pensar y construir juegos acordes con sus preferencias. Además, será importante mantener alejados los comportamientos obsesivos de estos alumnos/as, ya que pueden traer consecuencias negativas en los juegos. En segundo lugar, no solo se debe tener en cuenta los intereses de estos niños con autismo, sino que se deberá cruzar con los gustos de los demás. Otra de las estrategias que se contemplarán serán las guías de normas de los juegos y de conducta para no desarrollar conflictos dentro de los rincones. Por último, las personas responsables a cargo de estos espacios de juego actuarán como modelo para que este alumnado sepa cómo debe actuar en cada momento.

3.5 Secuenciación de la intervención

A lo largo de esta sección se desarrollarán las distintas fases en las que se va a dividir la propuesta de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales. Además, se detallarán algunas de las actividades que se podrán poner en práctica para el entrenamiento de esta área.

La intervención se dividirá en un total de cinco fases. La primera de ellas estará enfocada a una evaluación inicial donde conoceremos su nivel de competencia en esta área. Después de conocer los resultados se dará comienzo a las actividades propuestas. En la segunda fase se tratarán las habilidades básicas que necesita el alumno/a en contextos sencillos. En la tercera fase se entrenará que sucede a nuestro alrededor a través de actividades sencillas y se irán incrementando la dificultad paulatinamente. La cuarta fase se enfoca a la puesta en práctica de lo que hemos aprendido en las fases anteriores. Para ello, se crearán espacios controlados y vigilados en el recreo dirigidos a todo el alumnado de la clase. Estos espacios se acondicionarán con diferentes temáticas, para que el alumnado se desenvuelva en distintos contextos. Por

último, como en toda intervención se realizará una evaluación objetiva para ver la evolución de los alumnos/as.

A continuación, se detallan las distintas fases que se van a llevar a cabo para el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado con TEA.

3.5.1 Fase 1: Evaluación inicial de las habilidades sociales

Evaluación inicial de las habilidades sociales del alumnado		
OBJETIVOS	FASES	MATERIALES
<p>Ajustar el nivel de competencia en habilidades sociales al alumnado que participa en este entrenamiento.</p> <p>Adaptarnos a las necesidades y dificultades que plantea cada alumno</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer a nuestros alumnos. 2. Realizar el cuestionario. 3. Analizar cuáles son los resultados. 4. Adaptar la propuesta a sus niveles de competencia. 	<p>Cuestionario El Sistema Conductual de la Habilidad Social.</p>

Para ajustar el nivel de competencia en habilidades sociales del alumnado se pasará un cuestionario al propio alumnado para tener en cuenta cuál es su nivel más exacto. Utilizaremos esta herramienta con el objetivo de conseguir una intervención más adaptada a sus necesidades.

Se utilizará uno de los cuestionarios más demandados en estos casos. El Sistema Conductual de la Habilidad Social. Este instrumento de evaluación ha sido diseñado por el Centro de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León. Este se basa en las relaciones no verbales. Recoge una serie de ítems que el maestro debe responder con un: sí, no, a veces, y no observable. A través de la observación, el docente debe ser el encargado de recopilar esta información y trasladarla al papel.

La observación y realización de este cuestionario no se debería completar en una sola sesión o en un solo día, sino que debería ser durante un tiempo más prolongado. A menudo el alumnado con autismo se frustra y se retrae ante situaciones desconocidas, por lo que será necesario que se ponga en práctica un trabajo previo. Para ello, el docente deberá entrar al aula

de referencia, entablar conversaciones con él, mostrar sus gustos y aficiones etc. De esta forma el niño/a comenzará a tener más confianza y el día de la evaluación será más sencilla de realizar.

Las preguntas de esta prueba se pueden encontrar en este enlace: https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO6364/3_evaluacion_habilidades.pdf. Se adjunta el instrumento completo en el apartado de anexos (*Véase Anexo I*). Dentro de cada apartado encontramos diferentes preguntas que tratan sobre el mismo tema, por ejemplo:

CONTACTO OCULAR	SI	NO	A VECES	NO OBSERVABLE
Establece contacto ocular cuando inicia la comunicación				
Responde con contacto ocular durante la comunicación				
Este contacto supone una dificultad en la comunicación				

Además, con el objetivo de que el propio alumnado conozca la evolución de su desarrollo en esta área se ha decidido realizar una dinámica de evaluación inicial. Para llevarla a cabo se repartirá una diana de evaluación (*Véase Anexo II*). A continuación, se explicará en que consiste esta actividad y cuáles son sus objetivos. Después se mostrará un ejemplo ya terminado para que lo utilicen de modelo. Para terminar, colorearán individualmente su diana y se guardará hasta el final de la intervención.

3.5.2 Fase 2: El desarrollo de habilidades sociales en contextos sencillos

Entrenamiento de habilidades sociales en contextos sencillos		
OBJETIVO	CONTENIDOS	MATERIALES
Dar una respuesta correcta a la situación que se está llevando a cabo según el contexto. Eliminar sentimientos de frustración ante situaciones desconocidas.	Situaciones cotidianas dentro del aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Ordenador - Vídeos - Historias Sociales - Un aula
	Situaciones concretas dentro del centro escolar.	
	Situaciones que se puede encontrar el alumnado fuera del centro escolar.	
ACTIVIDADES		

<i>Historias sociales</i>	
FASES	MATERIALES
<ol style="list-style-type: none"> 1. La interacción 2. La reflexión 3. Toma de decisiones 	Cuento sobre la historia social que se quiera trabajar
<i>Vídeo-modelaje</i>	
FASES	MATERIALES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Visionado del vídeo 2. Reflexión 3. Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador - Proyector - Vídeo sobre la conducta que queramos que adquiriera nuestro alumnado
<i>Dramatización</i>	
FASES	MATERIALES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del diálogo 2. Representación de la conducta 3. Reflexión 4. Toma de decisiones 	Diálogo donde se desarrolle la conducta a trabajar

La temporalidad de esta fase depende del desarrollo del alumnado. En algunos casos observaremos una evolución más favorable y podremos introducir situaciones más complejas. En otros casos, si la evolución del alumnado es más lenta deberemos respetar su ritmo de aprendizaje. Por ello, en este apartado se van a explicar con más detalle algunas de las actividades que pueden ayudar al desarrollo favorable de las habilidades sociales. Todas las actividades que exponga a continuación van a tener la misma temática: la sustitución de un nuevo profesor. Se ha decidido que todas las actividades sigan el mismo hilo con el objetivo de ofrecer distintas actividades que se adapten al distinto alumnado que podemos tener dentro del grupo. Esta situación es muy común a lo largo de la escolarización de un niño, por lo que debemos trabajarla antes de que se desarrollen sentimientos confusos.

Se conoce que el alumnado con TEA desarrolla emociones negativas ante nuevas situaciones que desconoce. Ante este problema la primera actividad que se propone trabajar es a través de las *historias sociales*. Esta metodología, ya explicada en este documento, ayudamos al alumnado a conocer todas las posibilidades que puede haber ante un nuevo acontecimiento,

que para ellos es desconocido. Para ello, dicho material debe estar diseñado con máxima precisión, sin dar lugar a otras intenciones. Además, deben ser coherentes y afines a la realidad.

Siguiendo las pautas, que aconseja en su documento Gray (s.f.), para el desarrollo adecuado de una historia social se ha optado por realizar una historia social donde el formato sea un cuento en físico. Gracias a esto las familias podrán visualizar las veces que quieran, sin necesidad de tener que leer una y otra vez el cuento.

La actividad se estructuraría siguiendo tres fases: la interacción, la reflexión y la toma de decisiones. Primero se llevaría a los alumnos/as a un espacio controlado y tranquilo, a poder ser que siempre sea el mismo. A continuación, se comenzará con la primera fase, la interacción. En esta fase se hará una lectura reflexiva y se comenzará la interacción entre el profesor y el alumnado (*Véase Anexo III*). Si fuera necesario se leería las veces que hiciesen falta hasta que todo el alumnado haya comprendido lo que está sucediendo. En este caso se ha escogido una situación cotidiana que se puede dar en cualquier curso escolar dentro del centro, la sustitución de un profesor. Ante esta situación nuestros alumnos/as con autismo pueden sentirse asustados, ya que no conocen a la persona que les va a impartir la clase.

Al utilizar el formato del papel si en algún momento les ocurre esta situación y tienen el cuento cerca de ellos pueden recurrir a él para ver cómo se debería actuar. Una vez hecho esto podemos volver a leer el cuento o realizar las siguientes preguntas:

- ¿Alguna vez os ha pasado lo que le ha ocurrido a Mario?
- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Cómo actuasteis ante esa nueva situación?
- ¿Qué cambiaríais de vuestra conducta?
- ¿Cómo vais a actuar cuando vuelva a ocurrir?

Estas preguntas pueden ser adaptadas a cualquier situación, pero se consideran importantes incluirlas dentro de la actividad pues puede favorecer que el alumnado desarrolle la capacidad de adivinar lo que piensa la otra persona. Además, también se conocen las emociones que siente nuestros alumnado al encontrarse en esa situación. Con estas preguntas se comienza la segunda fase, la reflexión. El alumnado tendrá que dar respuesta a las preguntas reflexionando sobre las actitudes que ven reflejadas en el vídeo. Por último, se llevará a cabo la última fase, la toma de decisiones. Durante este tiempo se llegará a una conclusión sobre el comportamiento que se debería llevar a cabo durante esta situación.

Para la siguiente actividad se utilizará el modelo del *video-modelaje*. Partiendo de la metodología del modelado y combinándola con las nuevas tecnologías podemos transformar esta actuación en algo más llamativo para el alumnado. En esta actividad también se seguirán tres fases muy bien diferenciadas: visualización del vídeo, reflexión y toma de decisiones.

Se seguirá con la misma temática de la actividad anterior y se dará comienzo con la primera fase, la visualización de un video. En este se podrá ver la conducta mal hecha y la misma situación con la conducta bien hecha. Una vez se halla visualizado ambos vídeos preguntaremos a nuestro alumnado ¿Qué conducta creéis que es la adecuada? ¿Por qué lo pensáis? ¿Os ha gustado cómo ha tratado Mario a la profesora en el primer vídeo? ¿A vosotros os gustaría que os lo hiciesen? Comenzarán a dar respuesta a las distintas preguntas, reflexionando sobre las conductas que han visto reflejadas en el vídeo. Por último, se llegará a una conclusión y se tomará una decisión sobre que conducta es la correcta y cual no.

Después podemos incluir otras actividades relacionadas con este modelo de entrenamiento. Se puede mejorar algunos otros aspectos como la atención. Por, ejemplo buscar cinco diferencias entre los dos vídeos y compartirlas con los compañeros.

Gracias a esta actividad el alumnado se puede ver reflejadas sus conductas en una persona externa y ver cómo se siente emocionalmente la otra persona desde una perspectiva diferente. Se debería visualizar el video en varias ocasiones, cambiando algunos comportamientos para que ellos vean las distintas formas de actuar ante una misma situación.

La tercera actividad que se propone es la *dramatización*. Es un ejercicio muy complejo para los alumnos/as diagnosticados con trastorno del espectro autista, por lo que es muy importante que se secuencien los pasos y los detallemos. Se dividirá este ejercicio en cuatro fases: lectura del diálogo, representación, reflexión y toma de decisiones.

Se seguirá con la misma temática de las actividades anteriores. Primero se ha diseñado un diálogo (*Véase Anexo IV*), donde hay varios personajes. Estos personajes se han descrito basándose en las características y gustos del alumnado. Una vez ya en el aula de referencia, la profesora leerá las descripciones de los personajes y el diálogo. A continuación, se repartirán los personajes. Serán ellos mismos los que hagan el reparto, aunque se deberá guiar al alumnado para que cada uno de ellos elija el protagonista más afín a él.

Cuando ya se halla hecho el reparto, se comenzará con la primera fase, la lectura del diálogo, pero esta vez cada uno leerá sus frases. Este paso puede ser algo complicado para ellos, ya que no saben cómo emplear la entonación en los textos, pero cómo anteriormente han escuchado a su profesora leer la historia puede tenerlo como ejemplo. Habrá que hacer hincapié en esta parte de la actividad, para que cuando lo tengan que dramatizar sea lo más natural posible.

Después de practicar varias veces la conversación se podrá poner en práctica y pasar a la segunda fase. La profesora deberá ejemplificar la gran mayoría de escenas para que ellos tengan un modelo. Una vez se halla repetido varias veces el teatro, se podrá grabar para que ellos se vean más tarde.

Por último, deberán reflexionar sobre si las conductas que han realizado en la dramatización con ayuda de unas preguntas. Deberán llegar a una conclusión sobre que comportamientos son los adecuados y cuáles no lo son.

Estas actividades se pueden realizar en diferentes contextos, no es necesario que sean acontecimientos de la escuela, sino que pueden ser situaciones cotidianas como ir hacer la compra. Es importante que todos los materiales que se realicen sean previamente consultados con las familias. Además, todos los avances y resultados que se vean deberán ser comunicados a los padres y viceversa, si los padres ven cambios ya sea de mejora o de empeoramiento se deberán de comunicar al centro para buscar posibles soluciones.

3.5.3 Fase 3: Entender lo que nos rodea

Entrenamiento sobre el entendimiento de los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor.	
OBJETIVOS	MATERIALES
Identificar lo que sucede a nuestro alrededor.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación Autismind - Libro Teoría de la Mente de Anabel Cornago
Saber identificar las emociones las personas que nos rodean.	
Canalizar las emociones y pensamientos que tienen las personas de nuestro entorno	

Es igual de importante saber comunicarse, expresar nuestras emociones e identificarlas como conocer y entender lo que sucede a nuestro alrededor. En esta fase el objetivo principal es que el alumnado con autismo comprenda que es lo que sucede en el contexto de una situación concreta.

La teoría de la mente es la habilidad para ponerse en la piel del otro, para saber que está pensando, que emociones siente o cuáles son sus intenciones. Esta conducta nos ayuda a entender a los demás y ajustar nuestra propia conducta al otro (AustisMind, s.f).

Para cumplir este objetivo satisfactoriamente se ha decidido optar por utilizar dos tipos de herramientas diferentes, pero que reúnen características similares. En primer lugar, se utilizará el libro *Teoría de la mente I* de Anabel Cornago, se va a proponer una actividad que se puede realizar con un único material, el libro. Por otro lado, utilizaré la aplicación AustisMind. Para ello será necesario contar con una Tablet, ya que se trata de una aplicación que se puede descargar en un dispositivo.

Los objetivos principales que se quieren alcanzar con la propuesta de estas actividades son tres. En primer lugar, el reconocimiento de las emociones a través de las expresiones faciales. En segundo lugar, La interpretación de la situación y las posibles consecuencias que pueden acarrear esas acciones. Por último, la comprensión de relaciones causales, es decir, preguntarse por qué, el niño de la imagen está contento (Monfort y Monfort, 2010).

Para la primera actividad solo se va a hacer uso del libro de texto *Manual de la Teoría de la Mente I* de Anabel Cornago. En este libro se puede encontrar una gran variedad de situaciones, donde el alumnado podrá aprender a como desenvolverse en una situación y anticiparse a los pensamientos de la otra persona. La profesora deberá seleccionar una situación sencilla e ir aumentando la complejidad con el paso del tiempo. Cuando esta ya esté decidida se mostrará al alumnado y se comenzarán a realizar una serie de preguntas relacionadas con el contexto de dibujo. Por ejemplo, se ha escogido una situación en la que dos niños se ven y tienen los brazos abiertos. A partir de esta imagen el alumnado deberá interpretar lo que está sucediendo sin ayuda de un texto que lo explique (*Véase Anexo VI*).

En la segunda actividad será necesaria una Tablet que esté acondicionada para instalar la aplicación AustisMind. Dentro de esta aplicación podemos encontrar diferentes actividades para trabajar las habilidades precursoras de la Teoría de la Mente. Cada uno de los temas está dividido en contenidos diferentes para profundizar más en el trabajo del reconocimiento de las

emociones, la percepción global, anticipación de acciones y pensamientos etc (*Véase Anexo VII*).

Evidentemente en esta actividad los alumnos/as recibirán atención del profesor, es decir no estarán solos a la hora de realizar las actividades, sino que será un trabajo de ambos. Además, estas actividades también se pueden hacer dentro del aula de referencia con el resto de sus compañeros, de esta manera fomentamos la inclusividad. Por ejemplo, con el juego del veo veo, podemos trabajar la atención y la importancia de la mirada.

3.5.4 Fase 4: Puesta en práctica sobre lo aprendido

Puesta en práctica sobre lo aprendido	
OBJETIVOS COMUNES: <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar las relaciones del alumnado con TEA con resto de sus compañeros. - Favorecer la gestión autónoma de los conflictos. - Motivar la identificación y entendimiento de las conductas de los compañeros. - Incitar la identificación y entendimiento de las emociones del resto de sus compañeros. - Fomentar el respeto por los turnos de juego, así como la paciencia y la empatía. 	
RINCONES DE JUEGO	OBJETIVOS
Juego simbólico	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar el desarrollo de la imaginación. - Favorecer la resolución de conflictos. - Fomentar la flexibilidad.
Juegos de dramatización	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar el desarrollo de la imaginación. - Fomentar el trabajo en grupo o parejas. - Fortalecer la confianza en los demás.
Juegos de puntería	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la gestión de emociones (frustración o estrés). - Incentivar el uso de las normas del juego. - Motivar la superación personal.
Juegos motores	<ul style="list-style-type: none"> - Disminuir la ansiedad. - Estimular la creación de nuevos retos.
Juegos de estrategia	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar la competición. - Incitar a la creación de estrategias.

En esta fase es el turno del alumnado, se deberán poner en práctica todos los conocimientos que hayan adquirido a lo largo de las fases anteriores. Para ello, se va a realizar una dinámica

de juego que se desarrollará durante los recreos. La duración de esta fase dependerá de la evolución del alumnado. Si el alumnado ha ido evolucionando favorablemente a lo largo del año podrán ponerlo en práctica durante más tiempo. Sin embargo, si esta evolución es más pausada, el tiempo de práctica ese año será más corto.

Se ha decidido llevar a cabo de esta forma la última fase, ya que en el recreo es donde la mayoría de los niños empiezan a interactuar a través de diferentes juegos y actividades. Además, se lleva a cabo durante todo el curso por lo que se podrá observar la evolución de sus comportamientos en contextos libres y espontáneos.

La zona del recreo se dividirá en cinco zonas, para que todos los grupos puedan pasar una vez a la semana por una estación. En cada estación habrá un número de niños determinado que dependerá del número de alumnos/as que haya por clase.

Los juegos van a estar elegidos teniendo en cuenta las dificultades que tiene este alumnado. Además, tendremos que atender los gustos de estos para que no se cansen ni se aburran. Todas las semanas se intentará cambiar de juego en todas las estaciones.

La primera estación estará dirigida al trabajo del juego simbólico. En este caso se pueden emplear juegos donde el alumnado tenga que imitar una conducta. El juego que se propone sería el cazador, donde el alumnado se tiene que convertir en animales, los cuales serán cazados por el cazador. Los objetivos principales que tiene esta estación son: desarrollar la imaginación, resolver los conflictos que se puedan dar en las actividades y fomentar la flexibilidad.

En la segunda estación se trabajará la dramatización. Está dinámica ya la han conocido en las fases anteriores, pero esta vez será en forma de juego y con sus compañeros. Se podrían desarrollar juegos donde tengan que imitar una acción y el resto adivinarla, como por ejemplo adivina la canción o las películas. Los objetivos que se quieren alcanzar trabajando estos juegos son: desarrollar la creatividad y aprender a contar con otra persona.

En la tercera estación se desarrollarán juegos de puntería. Los objetivos principales que se quieren conseguir son sobre todo a nivel emocional. Trabajaremos la frustración, las normas de los juegos y la superación personal. Dentro de esta estación podremos incluir juegos como, por ejemplo, el tiro con arco.

En la cuarta estación se trabajarán los juegos motores, tanto a nivel individual, parejas o grupos. El objetivo principal es disminuir la ansiedad que sienten estos niños al enfrentarse a un reto y no conseguirlo. Aquí podemos incluir juegos cooperativos como el tenis o el baloncesto.

En la última estación se trabajarán más afondo los juegos en los que se tenga que utilizar la estrategia para ganar al contrincante. También podrán ser de manera individual o grupal. En este caso podemos incluir juegos de mesa como, por ejemplo, el ajedrez. Los objetivos que se quieren alcanzar con estas actividades son: evitar la competición y crear estrategias de planificación y tener en cuenta al contrincante.

3.5.5 Fase 5: Evaluación

	<i>Evaluación del alumnado</i>	<i>Autoevaluación</i>	<i>Evaluación de la propuesta</i>
<i>Materiales</i>	Cuestionario Habilidades Sociales	Diana de evaluación	Tabla de doble entrada
<i>Objetivos</i>	Observar y conocer de una manera objetiva la evolución del alumnado en el área de las habilidades sociales.	Incentivar la autonomía del alumnado y estimular que el alumnado valore sus progresos durante su aprendizaje.	Mejorar y ampliar la propuesta hacia intervenciones mejores.

Al igual que al principio de la intervención se realiza una evaluación previa para conocer el nivel de competencia que tiene el alumnado en las habilidades sociales, también es necesaria una evaluación final para conocer la evolución de nuestros alumnos/as y ver si han conseguido los objetivos propuestos.

Para ello vamos a realizar una evaluación a tres niveles. En primer lugar, se volverá a pasar los cuestionarios que se realizan al principio de la intervención. Con esto veremos, de una forma objetiva, si el alumnado ha progresado adecuadamente y ha conseguido los objetivos. Además, conoceremos cuál es su nuevo nivel de competencia y podremos seguir adaptando las actividades para continuar con el entrenamiento. En segundo lugar, el alumnado realizará una autoevaluación para que ellos sean también partícipes de su evolución. Por último, para poder

observar si el desarrollo de la propuesta de intervención ha sido totalmente efectivo se realizará una evaluación de esta.

Teniendo en cuenta que esta propuesta se puede llevar a cabo por distintos profesionales en distintos contextos, se ha creído conveniente crear una autoevaluación para que el profesorado que recurra a esta intervención pueda evaluar la propuesta. De esta forma siempre se podrán mejorar las actividades propuestas y añadir nuevas.

Para ello se ha recurrido a la realización de una tabla de control donde se puede ver, por un lado, el modelo de evaluación y, por otro lado, el criterio. Además, se incluyen casillas donde el docente puede anotar ideas con las que mejorar dicha propuesta. Se adjunta rúbrica en el apartado de Anexos.

Además, con el objetivo de que el alumnado vea su propia progresión se va a realizar una autoevaluación a cada alumno/a. De esta forma ellos también serán conscientes de su propio aprendizaje y la evolución que han tenido desde el inicio de curso hasta el final. Esto se va a llevar a cabo con una diana de evaluación, donde el alumnado deberá pintar según los objetivos que haya cumplido. Después se contrastará con la diana del principio (*Véase Anexo*)

Todas las intervenciones terminan con un último paso, la evaluación. A pesar de que en esta intervención también sea así, podemos seguir trabajando con estas actividades a lo largo de un tiempo indefinido y utilizar la herramienta de evaluación para ver el progreso de nuestro alumnado e ir adaptando las actividades a sus necesidades.

3.6 Recursos

A lo largo de toda la propuesta va a ser necesario disponer de distintos recursos para que esta sea lo más afectiva posible. En este apartado se van a describir con más detalles cuáles son los recursos necesarios.

En primer lugar, y posiblemente los más importantes, son los *recursos humanos*. Para que esta propuesta pueda realizarse es muy necesario que el personal que intervenga esté entregado y se esfuerce por realizar todas las fases con la misma energía.

Dentro de este grupo todos tienen unas responsabilidades diferentes y deben cumplir con las expectativas que se esperan. Gracias a las reuniones mensuales la coordinación entre estos es efectiva. Este grupo lo conforman:

- La profesora de pedagogía terapéutica y la profesora de audición y lenguaje. Estas son las encargadas de que esta propuesta siga su curso. Son el nexo de las diferentes personas que conforman este grupo y las personas de referencia que van a tener los alumnos/as ante cualquier duda.
- El alumnado con TEA y el resto de sus compañeros. Son los protagonistas de esta propuesta, todo gira entorno a ellos. Es importante que se esfuercen en las sesiones que se propongan y para ello el profesorado tiene que ofrecer sesiones motivadoras.
- El resto de profesorado. Estos intervienen en la fase 3, puesta en práctica de lo aprendido. Es importante que se mantenga una coordinación para que los rincones y los juegos vayan variando de semana en semana, ya que sino el alumnado se cansará y se aburrirá.
- Las familias, son uno de los pilares fundamentales. Estas deben ser conscientes del trabajo que se va a realizar con sus hijos. Para ello es importante que mantengamos reuniones mensuales para compartir opiniones respecto a los comportamientos que tienen los alumnos/as. Muchas veces existen respuestas a acciones que se desarrollan fuera del contexto escolar y que nosotros como profesorado no vemos. Gracias a las familias podemos conocer estas situaciones y trabajarlas en las sesiones.

En segundo lugar, los *recursos espaciales* que se van a necesitar son varios. Por un lado, va a ser necesario que el centro disponga de un aula que sea de referencia para el alumnado, donde se desarrollan las sesiones. Sabemos que el alumnado con autismo puede desarrollar emociones como el estrés cuando no conoce los espacios que le rodean. Por otro lado, también contaremos con espacios como el recreo para desarrollar la fase cuatro.

Dentro del aula será necesario contar con diferentes materiales que utilizaremos a lo largo de las sesiones. Los *recursos materiales*, que harán falta serán:

- Las pruebas específicas para determinar el grado de competencia en habilidades sociales que tiene cada uno del alumnado. Estos los podemos encontrar en el siguiente enlace: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6364/3_evaluacion_habilidades.pdf
- El aula deberá estar acondicionada con materiales tecnológicos: ordenador, altavoces, proyector y una Tablet. Utilizar la tecnología dentro del aula con este alumnado puede ser beneficioso para el desarrollo de esta habilidad.

De la mano de estos últimos van los *recursos informáticos*. En estos encontramos varios materiales que podemos realizar nosotros mismos para que el contexto este más adaptado a las

necesidades de los alumnos/as. En este caso vamos a utilizar los videos programados para que sean personalizados y contengan las características físicas de los alumnos/as. De esta forma se verán reflejados en ellos de forma más sencillas.

3.7 Análisis del alcance y las limitaciones que se podrían encontrar

Todas las propuestas de intervención, al no estar implementadas en el aula, tienen limitaciones que debemos contemplar. En este apartado se pretende explicar cuáles son las delimitaciones que puede tener la propuesta a la hora de llevarla a la práctica en un centro. Además, de esta forma también ayudamos a aquellos profesores que pretenden llevarla al aula a contemplar dichas dificultades antes de dar comienzo con la planificación.

En primer lugar, esta propuesta está diseñada para un grupo concreto de alumnos/as, teniendo en cuenta sus gustos y sus preferencias. Cada propuesta debe estar acondicionada a las necesidades del alumnado, y en ocasiones puede llegar a ser complicado conocer los gustos de estos alumnos/as. Del mismo modo, la propuesta que se expone cuenta con la colaboración del profesorado del centro, por lo que hay un número muy alto de personas implicadas. Si en algún momento del proceso un eslabón se rompe o se sale de la cadena las consecuencias negativas repercutirán directamente en el aprendizaje del alumnado. Debemos tener esto en cuenta, a la hora de realizar la elección del profesorado que va a intervenir en este entrenamiento.

En segundo lugar, los espacios y los recursos que se necesitan pueden ser, en ocasiones, difíciles de adquirir. Por un lado, es necesario contar con un espacio exclusivo para el desarrollo de estas actividades. En ocasiones, este espacio no está disponible y debes cambiar semanalmente de aula por lo que el alumnado nunca se siente cómodo a la hora de realizar las actividades planteadas. Por otro lado, los recursos que se necesitan pueden ser de un alto nivel económico, como por ejemplo la Tablet. De la mano de esta última limitación va el acceso a internet. Hay lugares donde la conexión a internet puede ser una dificultad a la hora de seguir estas actividades.

A pesar de que el diseño de actividades, agrupamientos y el desarrollo de metodologías activas está fundamentado científicamente puede darse el caso de que estas actividades no tengan los resultados positivos que esperamos. Además, normalmente no contamos con el tiempo que empleamos en el desplazamiento de alumnos/as, recoger los materiales que han empleado el alumnado, las intervenciones que hacen estos o las derivaciones a las que puede

llevar un tema de conversación. Cuando ocurren estos casos empleamos tiempo que no teníamos pensado, como consecuencia las actividades se nos quedan a medias y no tenemos más tiempo para desarrollar otras.

Por último, quiero mencionar que esta propuesta está diseñada para ser implementada en el centro una vez a la semana. Al ser solo una sesión semanal cabe la posibilidad de que coincida con días festivos y tengamos meses en los que solo podamos desarrollar dos sesiones. El aprendizaje de esta área debe ser constante y prolongado en el tiempo, si ocurre este caso el aprendizaje será más lento y pausado.

Si bien es cierto que podemos encontrar ciertas limitaciones a la hora de poner en práctica dicha propuesta, toda las tomas de decisiones que se han ido tomando a lo largo de la elaboración de esta han sido previamente consensuadas con expertos y artículos científicos que se basaban en estudios. Además, he tenido la oportunidad de poder asistir y colaborar en una puesta en práctica de un entrenamiento en habilidades sociales para el alumnado con autismo en un centro de Zaragoza. Gracias a esta experiencia he podido conocer las respuestas que dan los alumnos/as a algunas de estas actividades y he podido ajustarlas para un mejor desarrollo.

3.8 Perspectivas futuras

En este apartado se va a analizar las perspectivas futuras que tiene esta propuesta de intervención, tanto a nivel personal como a la extrapolación a otros contextos. Uno de los beneficios que se destaca de esta propuesta es la flexibilidad para adaptarla a otras situaciones, ya sea por otro espacio u otro profesorado.

La puesta en práctica de esta propuesta de intervención puede ayudar al resto de docentes a crear nuevas propuestas o a modificar está haciéndola más atractiva. De todos modos, las perspectivas futuras que se prevén para esta intervención son las siguientes:

En primer lugar, se puede implementar esta misma propuesta para otro grupo de alumnos que tengan otras dificultades o necesidades. En la gran mayoría de trastornos que existen en la actualidad, vienen acompañados de dificultades en el área de las habilidades sociales, por lo que la implementación de propuestas como esta puede ayudar a este alumnado a desarrollar esta área de una forma sencilla y divertida.

En segundo lugar, el desarrollo de estudios relacionados con el área de las habilidades sociales puede ayudar a complementar las fases e incluso incrementar el número de actividades para el desarrollo de esta área.

En tercer lugar, si se analizará esta intervención con un análisis, comparando los resultados, podríamos apreciar cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles. De esta forma colaboramos para que la propuesta sea más funcional y pueda ser más beneficiosa para el alumnado.

En conclusión, la puesta en práctica de esta propuesta puede ayudar a afinar algunos apartados que puede que no hayan quedado claros. Además, con la puesta en común de diversos profesionales y la creación de nuevos programas en el área de las habilidades sociales puede favorecer a crear un método concreto efectivo y adaptable al alumnado según sus necesidades.

4 CONCLUSIONES

Los seres humanos somos seres sociales y necesitamos vivir en sociedad. Teniendo en cuenta esto el alumnado mantiene multitud de relaciones en su día a día, se encuentran en un constante proceso de socialización. Es tan alta la importancia de una buena relación con nuestro contexto, que puede llegar a influir el componente cognitivo. No cabe duda de que en la actualidad el entorno, las situaciones y las personas influyen en nuestras decisiones, pensamientos y emociones.

El TEA es un trastorno que cada vez se ve más en las escuelas gracias a la inclusión que se está ejerciendo. Este alumnado no tiene la capacidad de analizar el contexto que le rodea y no entiende las conductas de las personas. Por ello requiere el aprendizaje de diversas herramientas, a través de programas que ayuden al desarrollo de las distintas destrezas.

En el presente trabajo de fin de grado se ha expuesto una propuesta de intervención para el entrenamiento de las habilidades sociales enfocada al alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Además, se ha intentado recabar información sobre el propio trastorno para poder reflexionar sobre las necesidades y dificultades que puede tener este alumnado.

Durante todo el documento se ha hecho especial hincapié en los beneficios que tiene desarrollar esta habilidad de cara a su futuro en sociedad y en las dificultades que tiene este alumnado para desarrollarlas. En el caso de un niño o niña de educación primaria es

fundamental que aprenda a desarrollar estas herramientas para que pueda hacer uso de ellas en su futuro laboral, académico y social.

Conocemos de antemano que para aprender dichas destrezas se necesita de tiempo y paciencia, por lo que la propuesta no deja claro un tiempo mínimo para realizarla, sino que se adapta al ritmo del alumnado. La propuesta se divide en cinco fases y cada una de ellas describe unos objetivos claros que se deben cumplir. Dentro de cada fase se detallan actividades que han sido seleccionadas para que se puedan realizar tanto dentro como fuera del centro.

Cabe destacar, que este trabajo me ha servido para acercarme al trastorno y conocer desde dentro las necesidades y dificultades de este alumnado en esta área concreta. Además, me ha permitido conocer numerosos programas de intervención para el desarrollo de esta destreza, no solo con el TEA, sino con otros trastornos donde esta área también se vea afectada. Considero que esta propuesta puede ofrecer distintas herramientas al alumnado seleccionado y le ayudará en el aprendizaje de nuevas áreas. Además, fomentara su autoestima y autoconcepto.

5 BIBLIOGRAFÍA

- Antuña, B. (2015). Aprendizaje de habilidades sociales y enseñanza específica de interacciones sociales en niños con autismo y síndrome de Asperger: respuestas flexibles y emergencia de nuevas habilidades de comunicación. (Tesis doctotal). Universidad de Oviedo. Recuperado de: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/38532/TD_BlancaAntu%c3%blac3%a9_Cerredo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Argyle, M. (1980). *Tú y los otros. Formas de comunicación*. México: Harla
- Artigas, J. y Pérez, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Janner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 567-587.
- Asociación Americana de Psiquiatría (1980). *Trastornos generalizados del desarrollo*. DSM III. Barcelona: Masson.
- Asociación América de Psiquiatría (2013). *Trastornos generalizados del desarrollo*. DSM V. Madrid: Editorial Médica Panamericana,
- Arce, C. (2016). Trastorno del espectro autista. *Revista médica de Costa Rica y centroamerica*, 621, 773-779.
- Attwood, T. y Gray, C. (s.f.). Enseñando la comprensión de habilidades para hacer amistades. *Autismind*. Consultado el 5 de junio de 2022. Recuperado de: <https://autismind.com/>
- Baixauli, I. Roselló, B. Berenguer, C. Colomer, C y Grau, D. (2017). Intervenciones para promover la comunicación social en niños con trastornos del espectro autista. *Rev Neurol* 2017, 64, 39-44.
- Balbuena, F. (2015). Etiología del autismo: el continuo idiopático-sindrómico como tentativa explicativa. *Rev Chil Neuro-Psiquiat*, 53, 269-276.
- Ballesteros, J. y Gil, D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 11, 159-182.

- Caballo, V. (1996). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entretenimiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.
- Carrillo, B. (2015). Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9-12 años. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuxart, F. y Jane, M. (1998). Evolución conceptual del término “Autismo” una perspectiva histórica. *Revista de Historia de la Psicología*, 19, 369-388.
- Escribano, L. (2012). *Jugando Aprendemos Habilidades Sociales*. Asociación Alanda.
- Gabilondo, A. (2020). Prevención del suicidio, revisión del modelo OMS y reflexión sobre su desarrollo en España. *SESPAS*, 34, 27-33.
- García, A. (2010). *Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social*. Universidad de Huelva.
- Gómez, A. (2021). *Análisis comparativo entre diferentes enfoques metodológicos que trabajan con alumnado con espectro autista*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Gray, C. (s.f.). *Historias Sociales y Conversaciones en forma de Historieta para estudiantes con Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento*.
- Greer, R. y Ross, D. (2008). *Verbal behavior analysis: inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays*. New York, NY Pearson.
- Gresham, F.M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24, 19-25.
- Hernández, J. (2010). Círculo de amigos. *IV Congreso de AETAPI*, “Reflexionando juntos para actuar mejor”. Celebrado en Zaragoza, 18-20 de noviembre de 2010.

- Hernández, J. y Meulén, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista y sus efectos sobre la inclusión. *Revista española sobre la Discapacidad Intelectual*, 233, 23-40.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Desclée De Beouwer.
- León, J. y Medina, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil y J. León (Edit.). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*, 13-23.
- López, G. (2020). *Familias de niños con TEA. Programa de psicoeducación emocional y apoyo mutuo*. Madrid, CEPE Editorial.
- Manuales de Trabajo de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León, (s.f.). *Evaluación de las habilidades sociales*.
- March, I. Montagut, M. Pastor, G. y Fernández, M. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con Trastorno del Espectro Autista: Una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 39, 140-149.
- Martos, J. y Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de neurología*, 57, 185-191.
- Milla, M. y Mulas, F. (2009). Atención Temprana y programas de intervención específicas en el trastorno del espectro autista. *Rev Neurol*, 48, 47-52.
- Monfort, I. y Monfort, M. (2010). Teoría de la Mente para niños con TGD. *El boletín especial*. <https://elboletinespecial.wordpress.com/2010/05/21/teoria-de-la-mente-material-para-los-ninos-con-tgd/>
- Monjas, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., & Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50, 77-84.
- Olmedo, C. (2008). La evolución del término autista. *Innovación y experiencias educativas*, 9

- Organización Mundial de la Salud, (1997). *Tobacco or Health: A Global Status Report*. Ginebra.
- Pérez, M. D. L. L. A. y Pérez, R. B. (2018). Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5, 22-31.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia. Editorial ACDE.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Nueva York, Farrar, Strauss and Giroux.
- Taylor, g. (1996) Creating a circle of friends: A case study. En Cowie y Sharp (eds) *Peer Counselling in Schools*. Londres: David Fulton Publishers
- Vidriales, R. Gutiérrez, C. Lopez, C.Plaza, M. Hernandez, C. y Verde, M. (2020). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España*. Confederación Autismo España.
- Varela-Gonzalez, M. Ruiz, M. Vela, M. Munive, L. Hernandez, B. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. *Acta Pediatr Mex*, 32, 213-222.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairment os social interaction and associated abnomalities in children. Epidemiology and classification. *J. Autism Dev Disord*, 9, 11-29

6 ANEXOS

Anexo I: El Sistema Conductual de la Habilidad Social

Evaluación de las habilidades sociales

Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León

35
36

CONTACTO OCULAR	SI	NO	A VECES	NO OBSERVABLE
Establece contacto ocular cuando inicia la comunicación				
Responde con contacto ocular durante la comunicación				
Este contacto supone una dificultad en la comunicación				

Observaciones:

CONTACTO FÍSICO	SI	NO	A VECES	NO OBSERVABLE
Permite el contacto físico en situaciones de aprendizaje				
Se ayuda en la comunicación con contactos físicos				
Interfiere la comunicación con contactos físicos				

Observaciones: (se reflejará frecuencia e intensidad)

APARIENCIA PERSONAL	SI	NO	A VECES	NO OBSERVABLE
Cuida su imagen externa (corporal y vestido)				
Presenta un apariencia externa acorde con la situación en la que está				
Es dirigida su apariencia personal				

Observaciones:

POSTURA	SI	NO	A VECES	NO OBSERVABLE
Gira su cuerpo en actitud de escucha cuando alguien se dirige a él				
Gira su cuerpo para dirigirse a otra persona				
Facilita la incorporación de otro compañero al grupo				

Observaciones:

EXPRESIÓN FACIAL	SI	NO	A VECES	NO OBSERVABLE
Se corresponden los gestos con los sentimientos que quiere expresar				
Mantiene actitud inexpresiva				

Observaciones:

B. CUESTIONARIO DE CONDUCTAS NO VERBALES EN CENTROS DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA GRAVEMENTE AFECTADA.

Este cuestionario tiene como objetivo evaluar las habilidades sociales básicas de una persona con discapacidad en el área de conducta no verbal de las habilidades sociales.

La población a la que va dirigido son las personas con discapacidad psíquica gravemente afectada.

Los contenidos que se valoran son: distancia corporal, contacto ocular, contacto físico, expresión facial, postura /orientación y apariencia personal.

Este cuestionario está adaptado a la población de los Centros de Atención a Minusválidos Psíquicos de la Gerencia de Servicios Sociales.

Los criterios de aplicación son: Utilizar los colores indicados (azul, rojo y amarillo), para registrar las conductas de interacción del sujeto con los demás (observador, compañeros del usuario y otros profesionales).

NOMBRE Y APELLIDOS:

EDAD:

FECHA DE NACIMIENTO:

PROCEDENCIA:

PATOLOGÍAS ASOCIADAS:

FECHA DE APLICACIÓN:

OBSERVADOR (NOMBRE Y PROFESIÓN):

INTERACCIONA CON:

AZUL: Observador

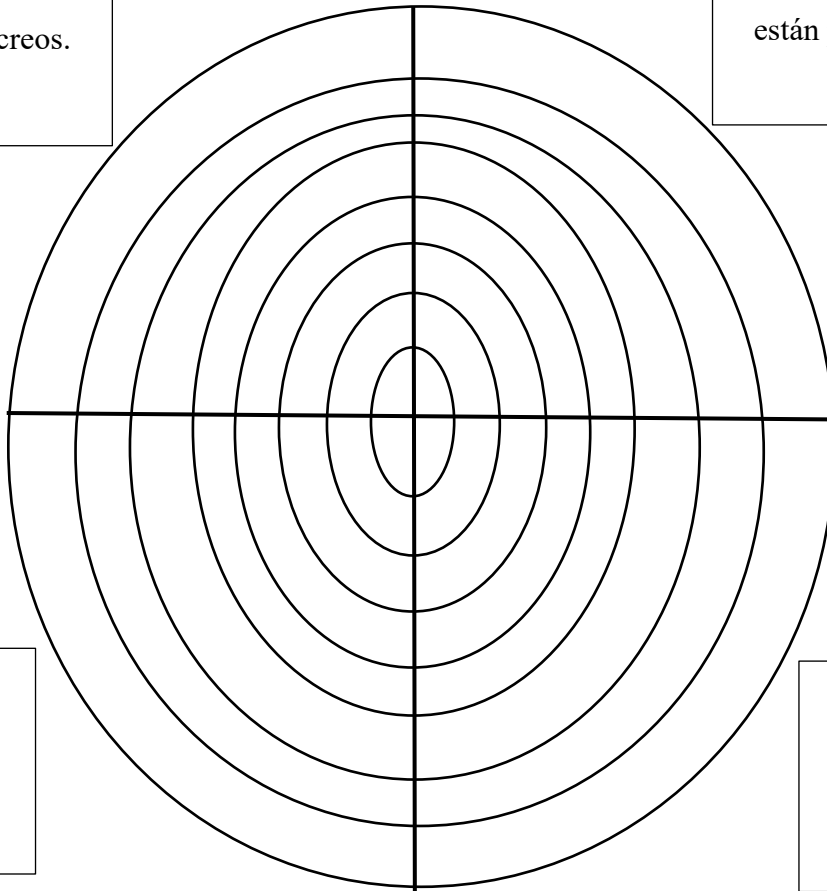
ROJO: Compañeros del usuario

AMARILLO: Otros profesionales

Anexo II: Diana de autoevaluación

He aumentado mi participación en los recreos.

Soy más empático con los demás y puedo adivinar lo que están pensando, viendo solo sus expresiones.

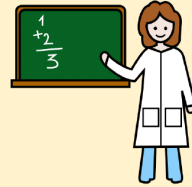


Soy consciente de que lo que ocurre a mi alrededor puede afectarme

Soy capaz de mantener conversaciones con personas de mi entorno

Anexo III: Historia Social “Tener maestra suplente”

TENER MAESTRA SUPLENTE

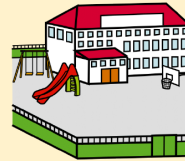


HOLA MI NOMBRE ES MARÍA



VOY AL COLEGIO PÚBLICO MIGUEL ARTAZOS TAMÉ

ESTOY DANDO CLASE EN 5º DE PRIMARIA



A VECES IRENE NO PUEDE VENIR AL COLEGIO Y TENEMOS OTRA PROFESORA.



IRENE ESTA BIEN



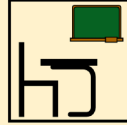
IRENE HA DEJADO ACTIVIDADES PARA QUE LA NUEVA PROFESORA PUEDA REALIZARLAS CONMIGO Y CON LOS COMPAÑEROS.



ELLA ESTA ALLÍ PARA AYUDARME, SI TENGO ALGUNAS DUDA PUEDO PREGUNTARLE.

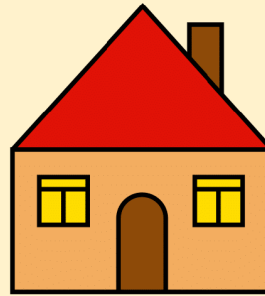


TENEMOS CLASE DE MATEMÁTICAS, LENGUA Y CIENCIAS



TAMBIÉN SALIMOS CON ELLA AL RECREO

LA NUEVA PROFESORA NOS DICE CUÁNDO TENEMOS QUE IRNOS A CASA



Elaboración propia, obtener este material en el siguiente enlace:
https://drive.google.com/file/d/1RwpYy74f3GnM_PVs_kv2_dlpZmA1IXwJ/view?usp=sharing

Anexo IV: Diálogo de la dramatización

1ª FASE: Lectura del diálogo

DIÁLOGO 1: ¿CÓMO ACTUAR SI TENEMOS UNA PROFESORA NUEVA?

Alumno 1: Juan **Alumno 3: Marcos** **Alumno 5: Mario**
Alumno 2: Pedro **Alumno 4: Diego** **Profesora: María**

Juan: (Juan está contento sentado en su silla mientras mira a Pedro) Hola Pedro, ¿Qué tal estas hoy?

Pedro: (Pedro, que acaba de llegar a clase le dice con cara de preocupación) Hola Juan, estoy un poco nervioso porque me han dicho que no está Irene.

Marcos: (Marcos que estaba escuchando la conversación de Juan y Pedro pregunta con cara de sorprendido) ¿No ha venido al cole Irene?

Diego: (Diego que acaba de llegar a casa con cara de miedo les dice a sus compañeros) ¡Chicos me han dicho que Irene no ha podido venir al colegio!

Mario: (Mario que estaba al fondo de la clase pensando en los dinosaurios que tanto le gustan preguntó) ¿Qué le habrá pasado?

En ese momento una profesora nueva había entrado en el aula. Nadie la conocía.

María: Buenos días, chicos ¿Qué tal estáis?

Los cinco alumnos con cara de preocupación dijeron bajito: Bien.

La profesora se extrañó un poco, casi no los podía oír.

María: ¿Chicos os ocurre algo?

Marcos (Marcos con cara de intriga preguntó) ¿Dónde está Irene?

María: Esta mañana se ha levantado con dolor de cabeza, así que Irene ha preferido quedarse en casa a descansar.

Diego (un poco enfadado se levanta de la silla y dijo) No quiero estar contigo, quiero que vuelva Irene.

María se puso muy muy triste y no entendía porque no le querían en clase.

Juan: (con cara de preocupación al ver visto la cara de María le dijo a Diego) Diego, estás siendo injusto con ella. La nueva profesora no tiene la culpa de lo que le pasa a Irene.

Pedro (con cara de tristeza le dice a Juan): Juan, mejor vez al rincón de la calma y te relajas. Cuando estes más tranquilo puedes volver y continuar la clase.

Mario (Mario con cara de preocupación le miro y le dijo a Diego): Diego, puede ser una buena idea.

Diego (Diego con cara de enfadado refunfuño, respiro hondo y dijo): Tenéis razón. (Diego se va al rincón de la calma).

María (con cara de sorpresa ante lo que había sucedido decidió presentarse): Hola chicos, me llamo María y doy clase a 3ª de primaria. Irene me ha dicho que os gusta mucho leer por lo que vamos a leer entre todos una historia.

FIN

2ª Fase: representación del teatro

3ª Fase: preguntas de reflexión

- ¿Os ha pasado alguna vez esta situación en el colegio?
- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Cómo os habéis comportado con la nueva profesora?
- ¿Crees que lo hiciste de manera correcta?
- ¿Os parece correcta la conducta que utiliza Diego en esta situación?
- ¿El camino que toma Juan es el correcto?
- ¿Qué harías vosotros si estáis en la misma situación que Diego?

4ª Fase: Toma de decisiones

Elaboración propia, obtener el documento en este enlace:

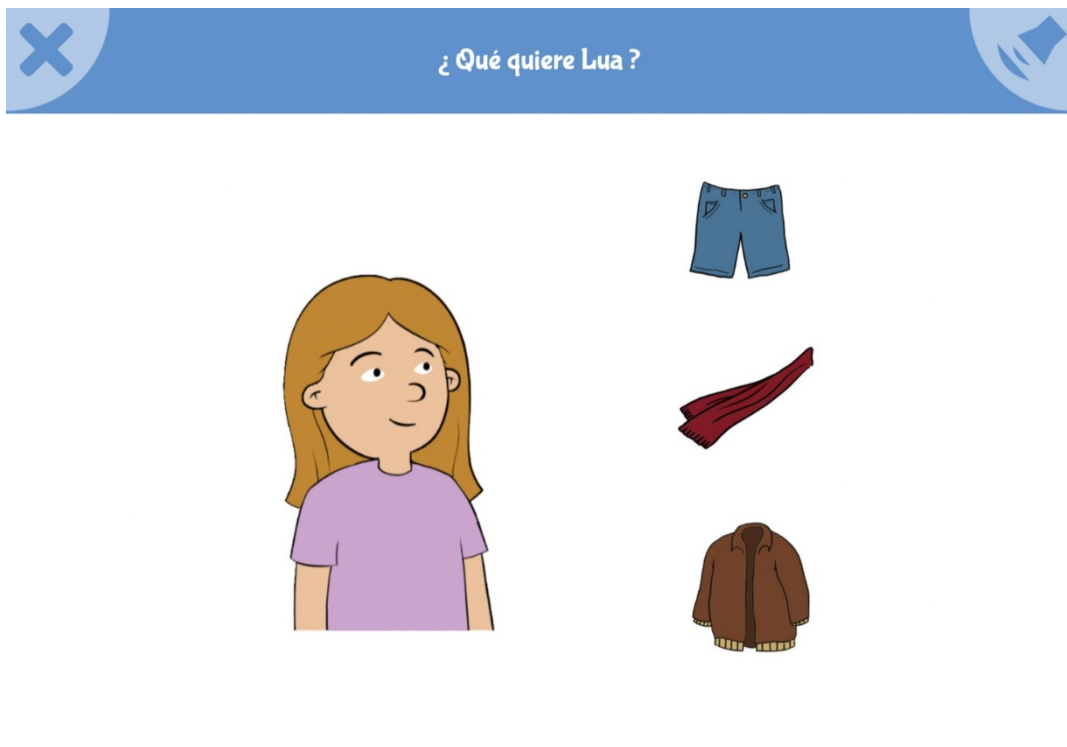
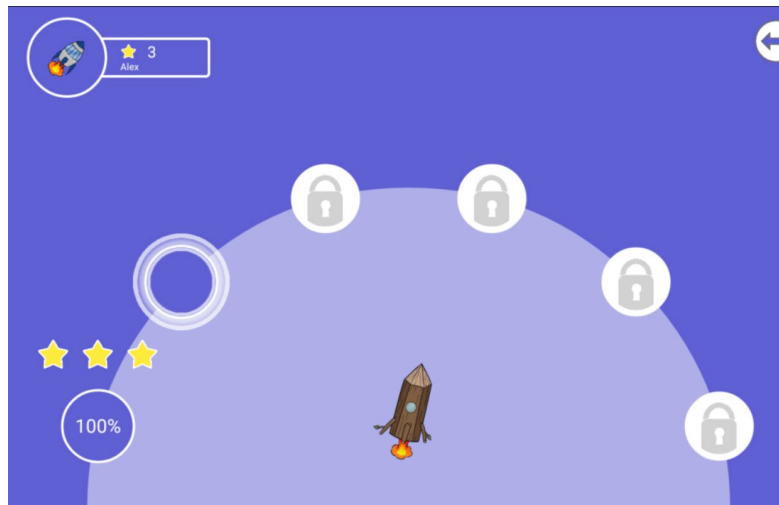
https://drive.google.com/file/d/1tkG5p9ADMTjrnPw3vEJOKuO9G_abeegu/view?usp=sharin

g

Anexo V: Actividad con libro, Teoría de la Mente I



Anexo VI: App Autismind



Anexo VIII: Evaluación de la propuesta de intervención

	REGULAR	ADECUADO	BIEN	EXCELENTE
Los objetivos planteados en la propuesta son lógicos.				
Las actividades están bien fundamentadas en investigaciones.				
Las actividades siguen una progresión lógica.				
Se ha visto una mejora en las habilidades sociales del alumnado				
El alumnado se ha visto cómodo durante las sesiones				
Los resultados a largo plazo han sido los esperados.				

