



Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

Las habilidades sociales en etapa infantil para
alumnos con Trastorno de Espectro Autista.

Autora:

Begoña Ojinaga Bonilla

Director:

Alberto Quílez Robres

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

Año 2021/2022

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 Justificación	4
1.2 Objetivos.....	5
1.2.1 Objetivo general	5
1.2.2 Objetivos específicos.....	5
1.3 Metodología.....	6
2. MARCO TEORICO.....	6
2.1 Trastorno del Espectro Autista y Necesidades Educativas.....	6
2.2 Habilidades Sociales y Trastorno del Espectro Autista.....	11
2.3 Recursos y estrategias para trabajar con niños con TEA.....	13
2.3.1 Método TEACCH.....	14
2.3.2 Método ABA	16
2.3.3 Método SCERTS	17
2.3.4 Otras estrategias: el juego	19
2.4 Marco legal e inclusión educativa de alumnos con Trastorno del Espectro Autista	20
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	23
3.1 Contextualización	23
3.2 Objetivos.....	24
3.3 Planificación temporal	24
3.4 Desarrollo de la propuesta	25
3.5 Evaluación	32
4. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	33
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

Las habilidades sociales en etapa infantil para alumnos con Trastorno de Espectro Autista.

Social skills in childhood for Autism Spectrum Disorder pupils.

- Elaborado por Begoña Ojinaga Bonilla.
- Dirigido por Alberto Quílez Robres.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2022.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 13.249

Resumen

La propuesta presentada para el desarrollo de habilidades sociales en educación infantil en alumnos con Trastorno del Espectro Autista se estructura a partir de la revisión teórica en torno a las características de este trastorno, cómo afecta a las habilidades sociales y como mediante actividades debidamente elaboradas, a partir de la combinación de la rutina, las ayudas visuales y el acondicionamiento de espacios (métodos ABA, TEACCH y SCERTS), se plantea una intervención centrada en el juego que puede servir de guía para ser aplicada en las aulas de Educación Infantil, partiendo del principio de que cada alumno con este tipo de trastorno es único por lo que no existen metodologías estandarizadas o generalizables.

Palabras clave

TEA, habilidades sociales, educación infantil, inclusión, autonomía.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando estudiaba Psicología en 1º de Bachillerato, recuerdo que mi profesor nos explicó el Síndrome de Asperger y me quedé asombrada con todo lo que nos contó, ya que me parecía un trastorno del que únicamente se conocían los tópicos, y con su explicación pude ver que había mucho más detrás, algo mucho más complejo de lo que se veía a simple vista.

Con el paso de los años, comencé la carrera de Magisterio y nos dijeron que, cuando fuéramos a terminar, tendríamos que hacer el Trabajo de Fin de Grado (TFG) y nos explicaron que el mismo debía ser un trabajo en el cual pusiéramos en evidencia los conocimientos adquiridos durante la formación. Aunque por aquel entonces lo veía muy lejano, supe desde ese momento que mi TFG iba a estar relacionado con el Trastorno del Espectro Autista (de ahora en adelante TEA), ya que llevaba informándome sobre él y queriendo darle voz desde que oí por primera vez hablar de él. De esta forma, el presente trabajo trata de realizar un acercamiento conceptual sobre el Trastorno del Espectro Autista, así como el diseño de un programa de intervención para la etapa de Educación Infantil.

1.1 Justificación

La propuesta de intervención que se va a presentar pretende informar y concienciar al alumnado y al profesorado sobre el Trastorno de Espectro Autista y, sobre qué respuestas educativas necesitan estos alumnos para que su educación sea realmente inclusiva, útil y de calidad, así como qué signos de alarma se debe tener en cuenta para poder detectar el trastorno de manera precoz (Latorre et al., 2005).

Concretamente pretende profundizar sobre las habilidades sociales de este alumnado para poder trabajarlas de manera óptima y que estos puedan desarrollar una vida independiente en la vida adulta y participe plenamente como ciudadano de pleno derecho en la sociedad.

En la propuesta de intervención, aunque va dirigida a los alumnos con necesidades específicas de apoyo, concretamente a los alumnos con TEA, participará todo el alumnado. El concepto Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), abarca a todos los alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria

por: necesidades educativas especiales (entre ellas TEA), dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar (Departamento de Educación del País Vasco, 2020).

Siguiendo la legislación vigente en España y concretamente en Aragón, para la propuesta de intervención se tendrán en cuenta los siguientes documentos legislativos:

- El Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- La Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.
- La Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- La Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

- Diseñar una propuesta de intervención para alumnado TEA teniendo como base la inclusión real y el respeto por la diversidad.

1.2.2 Objetivos específicos

- Profundizar en el Trastorno de Espectro Autista y conocer las necesidades educativas de este alumnado.
- Seleccionar recursos y estrategias adecuadas para trabajar en el aula las habilidades sociales del alumnado con TEA.

- Elaborar un plan de actividades con recursos y estrategias para el fomento de las habilidades sociales del alumnado con TEA.

1.3 Metodología

El desarrollo del trabajo ha seguido una secuencia lógica y ordenada, utilizando una metodología de enfoque cualitativo. El trabajo se divide en dos partes principales: la primera el marco teórico, y la segunda la propuesta de intervención.

Para el desarrollo del marco teórico se ha buscado información referente a la legislación actual en la que se engloba la educación, más concretamente la atención a la diversidad en Educación Infantil. Por otro lado, se ha consultado bibliografía referida al Trastorno del Espectro Autista y las características de las personas con este trastorno, sus patrones repetitivos y restringidos en la conducta, su manera de interaccionar con otras personas, sus aptitudes, etc. A continuación, se ha desarrollado una búsqueda de información sobre las orientaciones para la intervención.

Todo este trabajo de recopilación bibliográfica ha tenido como resultado la realización de una propuesta de intervención encuadrada en el 3º curso de infantil referida al trabajo de las habilidades sociales para alumnos con TEA.

2. MARCO TEORICO

2.1 Trastorno del Espectro Autista y Necesidades Educativas.

El Trastorno del Espectro Autista es considerado como una forma de discapacidad; en este sentido fue definida en la Historia de la discapacidad y las Naciones Unidas como una “restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano” (Padilla-Muñoz, 2010, p.386). Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resultan de una deficiencia. La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), aprobada en la 54ª Asamblea Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2001), plantea que además de lo señalado por la OMS, la discapacidad se vincula de igual manera con la presencia de deficiencias, limitaciones para realizar determinadas actividades o restricciones para la participación (Padilla-Muñoz, 2010).

La deficiencia, es definida por Cáceres (2004), como la perdida de una estructura corporal, de una función psicológica o la pérdida de una estructura corporal; mientras que la dificultad para realizar algunas acciones o tareas es considerada como una limitación; y finalmente se señala que las restricciones en la participación se refieren a la dificultad para participar en actividades de orden vital, y donde se espera la participación de individuos sin ningún tipo de discapacidad.

Por lo que hablar de deficiencia significa establecer una condición determinada por un diagnóstico médico; mientras que la discapacidad se establece como un concepto construido socialmente, que conlleva al reconocimiento del otro como un ser diferente, lo que hoy es aceptado socialmente y que se establece como una postura definida desde la normalidad (Míguez, 2014).

Teniendo en consideración lo expuesto, es necesario señalar que en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (de ahora en adelante DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013), se establece que los Trastornos de Espectro Autista (TEA), abarcan un conjunto de síntomas en torno a ciertas capacidades de desarrollo cognitivo que varían en la severidad variable y para cuya atención el interés debe centrarse en las áreas afectadas y no en establecer límites entre los grupos.

En este sentido, el DSM -5 (American Psychiatric Association, 2013 p. 28), establece como criterios para realizar el diagnóstico del TEA:

“I. Insuficiencias en la comunicación social y en la interacción social en diversos entornos, de manifestación actual o por antecedentes:

- a. Déficit en la reciprocidad socioemocional
- b. Carencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social
- c. Incapacidad en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones

II. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se presentan en por lo menos dos de los siguientes puntos:

- a. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos
- b. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones repetitivos de comportamiento verbal o no verbal
- c. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés
- d. Reacciones poco habituales ante los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno

III. Generalmente los síntomas se presentan en las primeras fases del período de desarrollo, sin embargo, muchas veces se evidencian cuando la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores del desarrollo)

IV. Los síntomas afectan significativamente los ámbitos: social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual llegando hasta el deterioro.

V. La discapacidad intelectual o el retraso en el desarrollo y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia pueden en algunos casos coincidir”.

Al revisar estos criterios, se puede observar que los aspectos socioemocionales, la comunicación y la interacción social son las áreas en las cuales se evidencia la mayor afectación, siendo estas de importancia fundamental y que vinculan directamente con el proceso de aprendizaje, por lo que cuando su desarrollo se ve alterado es necesario atender de manera específica y exhaustiva a las personas con TEA, si se desea lograr una educación inclusiva real y con respeto a lo que implica la diversidad (Abarca, 2003; Martos-Pérez y Llorente-Comí, 2013)

Las deficiencias en el establecimiento de las relaciones sociales en los niños/as con TEA, se manifiesta por la gran dificultad para lograr un relacionamiento normal con otras personas, especialmente cuando se trata de establecer nuevos vínculos (Capurro, 2015). En estos casos y por lo general muestran poca empatía y se les dificulta expresar sus sentimientos, reconocer las emociones y actuar por imitación y por ello se mantienen alejados de las actividades grupales, evitan el contacto visual, corporal, facial o verbal.

En los aspectos de la comunicación y el lenguaje, se observa en un gran número de casos la ausencia o poco desarrollo del lenguaje, y en la mayoría este último es utilizado, pero no con intención de comunicarse por lo que se dan situaciones como la ecolalia, el uso de frases descontextualizadas o metáforas, o la imitación de palabras o diálogos oídos de manera repetitiva como comerciales, por lo que estas situaciones son la primera señal de alarma para los padres. Al respecto, Valle (2018), expresa que en los casos de autismo la dificultad para desarrollar una comunicación funcional con otra(s) personas ese ve marcada por un fuerte componente sensorial, lo cual incide de manera determinante en “la adquisición del lenguaje, en el desarrollo intelectual, en la conducta y en la interacción social” (p. 36).

En este orden de ideas, es importante tener presente que la última edición del DSM-5 (Amercian Psychiatric Assciation, 2013) hace un especial hincapié en lo que se refiere a la comunicación y la interacción social y los niveles de autonomía que pueden desarrollar las personas con TEA, estableciendo para ello tres niveles de apoyo: Muy sustancial, sustancial y requiere apoyo; caracterizándolas de la siguiente manera:

“Apoyo muy sustancial:

Se observan alteraciones severas para la comunicación, tanto verbal como no verbal. No demuestra motivación por iniciar interacciones sociales. Brinda respuestas atípicas o insatisfactorias, o lo hace solo para satisfacer sus necesidades.

Ayuda sustancial:

Presentan grandes dificultades en la comunicación, aunque menos que en el caso anterior. Sostienen restricciones para iniciar interacciones sociales, reducción de respuesta o respuestas no normales a la intención social de otras personas.

Requiere apoyo:

“Tiene formas de interactuar socialmente y conductas atípicas, pero la comunicación tiene una intención” (p. 30).

Todas estas características hacen de los niños con TEA un grupo particularmente importante, por lo que se pueden encontrar un gran número de investigaciones como Capurro (2015), Martos-Pérez y Llorente-Comí (2013) y Valle (2018) entre otras, en las que se busca la forma de abordarlos y proponer intervenciones que permitan atender necesidades desde los aspectos educativos hasta los sociales; sin embargo, es necesario considerar al hacer cualquier propuesta que no existe una forma única que funcione para la atención de los niños/as con TEA, en el entendido de que cada uno es diferente de otro, y que cada uno responde a su forma y ritmo al abordaje que se plantee.

Al considerar la situación desde la perspectiva educativa, es importante valorar que en la misma se involucren aspectos vinculados a la comprensión de emociones y creencias, de tal manera que se pueda favorecer el desarrollo personal y las interacciones e intercambios sociales e interpersonales, de forma que el proceso de enseñanza debe ser abierto y flexible; representando un reto para los profesores y personas vinculadas al proceso de enseñanza de estos niños, ya que es necesario desarrollar propuestas innovadoras, creativas y cónsonas con sus necesidades, en donde la prioridad sea la verdadera inclusión. (Martín et al., 2021; Simons y Tupiño, 2019)

Como se mencionó antes, la característica más evidente en los niños con TEA es el déficit en la comunicación y en la interacción social siendo esta la más estudiada. Para la Asociation International Autisme Europe (AIAE, 2000), las dificultades para establecer y mantener la interacción socio afectiva, son entendidas como un fracaso el cual se evidencia por el aislamiento social siendo visto como unas conductas sociales inapropiadas.

El déficit de comunicación y las afectaciones de las relaciones sociales en los niños con TEA se estiman como un factor muy importante para determinar el grado en que este se presenta, y se utiliza como criterio para definir la severidad del trastorno. Esta dificultad para establecer relaciones socio afectivas y comunicación no es solo con extraños, se da de igual manera con las personas cercanas de su entorno familiar. Rara vez logran desarrollar mecanismos de interacción social análogos como los que se observan en las demás personas de forma general (Verdugo et al., 2003).

Los niños con TEA prefieren estar solos, independientemente de donde se encuentren ya sea la casa o la escuela. Se caracterizan por manifestar comportamientos retraídos frente a las demás personas, ausentes de las cosas que pasan en su derredor y sin ninguna motivación hacia las actividades que se les propone (López y García, 2007). Estas características hacen que la conducta emocional y afectiva de los niños con TEA parezca ante los demás como fuera de contexto o inapropiada; más aún cuando algunas de sus expresiones pueden ser de descontrol y cambios emocionales bruscos, pudiendo pasar de la alegría a la rabia sin que haya una razón aparente (Capurro, 2015).

Así como se observan estos rasgos de afectividad inadecuada, también se observa falta de interés e iniciativa afectiva hacia los demás, lo que se traduce en un estado de constante aislamiento (AIAE, 2000). Igual sucede con la capacidad empática, ese ponerse en el lugar del otro muy poco desarrollada, lo que los lleva a ignorar las emociones de las demás personas. Esta ausencia de empatía se relaciona con las alteraciones en la comunicación, ya que se evidencia en ellos un lenguaje superficial, (López y García, 2007).

De todo lo expuesto se entiende entonces que los niños/as diagnosticados de TEA se ubican dentro de los grupos de Necesidades Educativas Especiales (NEE), razón por la cual requieren de metodologías y estrategias adaptadas, refuerzo escolar y en algunos

casos la necesidad de considerar una adaptación del currículo. En este orden la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, señala en el artículo 71, numerales 1 y 2:

“1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales,..”

De ello se desprende que el objetivo principal de cualquier intervención de los niños con TEA debe estar en primer lugar dirigido a la mejora de su conocimiento social y de sus habilidades comunicativas, a lograr que adquieran el control de su comportamiento. y el desarrollo de conductas los más adaptadas al entorno, ya que todo ello repercutirá de manera efectiva en su proceso de aprendizaje (Valle, 2018).

Cuando se plantea el reto de la atención educativa a los alumnos con TEA, se tiene que considerar que la misma se debe adecuar a las necesidades que se derivan de las características que se identifican en cada caso, con el fin de conseguir mejorar el aprendizaje teniendo presente el desarrollo de las habilidades para la comunicación, la interacción social y el impacto en el desarrollo escolar. Es importante que en esta tarea se tenga presente el rol de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, para valoración y diagnóstico, pero también para el asesoramiento que puedan brindar al profesorado y a las familias de estos alumnos (Freire, et al, 2010).

De igual manera tal y como lo señalan Millá y Mulas (2009), es preciso contar con el apoyo de maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Logopedas, quienes deben mantener una comunicación permanente y efectiva con el profesorado, de tal manera que se asegure el intercambio de información sobre los procedimientos a seguir, los avances que se vayan logrando, las actividades que permitan el mejor desarrollo de las habilidades por parte de los alumnos con TEA.

2.2 Habilidades Sociales y Trastorno del Espectro Autista

Las habilidades sociales son entendidas como un conjunto de capacidades y de estrategias que permiten desarrollar conductas para la interactuar y relacionarse con los demás, en forma efectiva y satisfactoria. De esta manera, son conductas que posibilitan que las personas puedan construir y valorar la propia identidad, actuar competentemente y afrontar las dificultades, demandas y retos que la vida impone (Lacunza y González, 2011; Verdugo, et al., 2003). Estas habilidades posibilitan la adaptación y la adecuación para alcanzar el bienestar personal e interpersonal. Por lo que se puede afirmar que las habilidades sociales son hábitos que están relacionados con la capacidad para expresar emociones, comprender comportamientos y pensamientos, tanto propios como ajenos (García et al., 2017).

Como se puede observar el concepto de habilidades sociales es muy amplio y a su vez se encuentra relacionado con la inteligencia personal, la autoestima y la comunicación, a la vez que se vincula con elementos de carácter cognitivo como los son la atención, el razonamiento y la capacidad de tomar decisiones entre otros. En este sentido, el Centro de Educación Obligatoria de Navarra (s/f), clasifica las habilidades sociales en:

- Habilidades para comunicación no verbal: las cuales están referidas a expresiones faciales, lenguaje gestual y, movimientos del cuerpo, como movimientos oculares, sonrisas, contactos físicos como dar la mano.
- Primeras habilidades sociales: comprende las habilidades sociales primarias las cuales abarcan las que posibilitan iniciar, mantener y terminar una conversación, efectuar preguntas, poner en práctica las normas de cortesía y presentarse frente a otras personas.
- Habilidades sociales avanzadas: abarca habilidades con un mayor grado de desarrollo y que posibilitan el poder establecer relaciones sociales de manera satisfactoria, el seguimiento de normas sociales, participación en interacciones sociales, el seguimiento de normas sociales e instrucciones, tales como persuadir, disculparse y pedir ayuda.
- Habilidades socio afectivas: estas comprenden las habilidades que permiten el desarrollar las capacidades para expresar y reconocer los sentimientos propios y luego reconocer y comprender los sentimientos de los demás.
- Habilidades alternativas a la agresión: estas se desarrollan con la intención de afrontar situaciones de conflicto y tener la capacidad de resolverlos de manera

satisfactoria de forma tal que se eviten enfrentamientos, se desarrolle el autocontrol, así como la capacidad de compartir, de prestar ayuda a los demás y defender los derechos propios, pero no violentar el del otro.

- Habilidades para hacer frente al estrés: implica el desarrollo de la capacidad para expresar quejas, resolverlas, capacidad para enfrentar el fracaso, ser persuadido, enfrentar presiones grupales, afrontar conversaciones difíciles, resolver los problemas, entre otras.

Al hablar de las dificultades para establecer y mantener la interacción socio afectiva, se plantea que las personas con TEA tienden a presentar alteraciones de la conducta como el poco deseo para relacionarse, reaccionar con escapismo o bien con estados de ánimo negativos al ser presionados para interactuar o por el contrario realizar aproximaciones inadecuadas que pueden ir desde tocamientos o acercamientos verbales inadecuados hasta comportamientos agresivos; conductas que deben ser vistas dentro del contexto de su condición y tratadas de manera correcta con el fin de evitar el aislamiento social ante lo que se pueden considerar conductas sociales inapropiadas (Hervás y Rueda, 2018; Maseda, 2013); pero es necesario tener presente que estas afectaciones en la comunicación y las relaciones sociales en las personas con TEA, se debe considerar de acuerdo al grado en que estas se presentan, ya que el grado de afectación define la severidad del trastorno (AIAE, 2000).

Así como se observan rasgos de afectividad inadecuada, también se observa falta de interés e iniciativa afectiva hacia los demás, lo que se traduce en un estado de constante aislamiento (AIAE, 2000). Igual sucede con la capacidad empática, ese ponerse en el lugar del otro muy poco desarrollada, lo que los lleva a ignorar las emociones de las demás personas. Esta ausencia de empática se relaciona con las alteraciones en la comunicación, ya que se evidencia en ellos un lenguaje superficial, (López y García 2007; Rivera, 2018).

2.3 Recursos y estrategias para trabajar con niños con TEA

Para hablar de recursos y estrategias es necesario previamente establecer la metodología bajo la cual se pueden regir los mismos; siguiendo a García (2008), en el caso de la atención a las necesidades especiales del alumnado con TEA se debe tener presente que el proceso educativo debe estar orientado a favorecer el desarrollo en todos los aspectos.

En relación con las estrategias para intervenir, fomentar y desarrollar las habilidades sociales, Rivière (1997), señala que estas deben ajustarse a un ambiente con claves que ayuden al niño a regular el tiempo y el espacio, en el cual deben estar presentes tres características esenciales: estructuración, previsibilidad y coherencia, con el fin de mostrar orden lo cual lleva a forzar y favorecer las interacciones y las competencias sociales.

Con respecto a la estructuración, esta se refiere al ajuste riguroso de los materiales, los espacios y los tiempos a las intenciones educativas, en las cuales se debe tener claro cuál es la finalidad en cuanto a los resultados en torno a las interacciones sociales resultantes de las mismas. En esta se deben considerar la disposición y ordenación de los espacios y la distribución del tiempo donde no se deben dar cambios constantes, con el mínimo de elementos distractores, tanto personales como situacionales (Canal-Bedia, 2020; Sarriá y Gómez, 2007; Vargas y Navas, 2012).

La previsibilidad significa que la estructuración debe permitir que los espacios, tiempos e interacciones personales sean predecibles para el alumno. Los contantes cambios en las rutinas inciden de manera negativa en la capacidad de reajuste en los aprendizajes de estos niños. Es necesario propiciar ambientes y rutinas en los cuales el alumno sea capaz, a través de diversas claves procedentes del entorno y de las rutinas de trabajo, predecir y de saber dónde debe estar, qué debe hacer, qué se espera de él, cómo actuar y qué actividad va a realizar después de terminar, en cada momento a lo largo de la jornada escolar (Canal-Bedia, 2020; Sarriá y Gómez, 2007).

La coherencia implica la necesidad de realizar la valoración de las necesidades y habilidades del alumno, de tal forma que se puedan realizar los ajustes necesarios en el plan de trabajo en concordancias con las actividades del centro educativo. Es importante que se considere que cada una de estas actividades sea extensiva y generalizable a otros contextos sobre todo a los familiares, a las rutinas diarias y a los contactos con los demás (Canal-Bedia, 2020; Sarriá y Gómez, 2007).

A continuación, se presentan algunos métodos o estrategias más utilizados en la atención a los niños con Trastorno de Espectro Autista.

2.3.1 *Método TEACCH.*

El método TEACCH (Tratamiento y educación de niños con autismo y problemas asociados de comunicación), fue desarrollado en los años 70 con la finalidad de mejorar el desarrollo y el aprendizaje de los niños con TEA. Como se ha señalado en párrafos anteriores las personas afectadas con TEA, presentan alteraciones en su proceso de socialización y comunicación, lo cual incide de manera directa en su conducta y pensamiento.

El método Teacch, es definido por García (2008, p. 82) como:

“Un programa completo, (...) que tiene como finalidad proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predecibles y contextos directivos de aprendizaje; pero además pretende la generalización de estos aprendizajes a otros contextos de la vida, ayudando a preparar a las personas con autismo para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela y en la comunidad”.

Se entiende entonces, que este método se orienta a lograr que los alumnos con TEA se desarrolle en los distintos ámbitos de desempeño, de tal manera que puedan mejorar su actuación tanto en el aula como en su entorno familiar y social, promoviendo el avance y mejora de su autonomía e interacción social. En este sentido, Sanz-Cervera et al. (2018), plantean que con el método TEACCH se basa en la comprensión de la cultura del autismo, tratando de hacer cambios en su ambiente de tal manera que se pueda adaptar a las necesidades de cada caso.

Sanz-Cervera et al. (2018) exponen que el método TEACCH al ser utilizado para la intervención debe contemplar aspectos como: la organización y distribución del ambiente, el uso de ayudas visuales como paneles para los horarios e instrucciones, establecimiento de secuencias de trabajo de forma rutinaria y el uso de guías visuales para guiar el trabajo. De tal manera que estos pasos permiten:

- Mejorar las relaciones sociales mediante el uso de estrategias para la socialización.
- Mejorar el proceso de aprendizajes a través del desarrollo de habilidades que contribuyan a ello.
- Fomentan el desarrollo de la autonomía y la motricidad.
- Desarrollan hábitos y rutinas para las actividades diarias dentro y fuera del aula.
- Facilitan la adaptación de los alumnos al ámbito escolar.

El uso de este método considera las potencialidades de los niños/as con TEA y no se centra solo en sus necesidades, pero su aplicación se fundamenta en la enseñanza estructurada en la cual sí se deben considerar con el fin de favorecer el proceso. En este orden de ideas, Sanz-Cervera et al. (2018), plantean que para desarrollar el método TEACCH en el aula es necesario que se tenga en cuenta:

- El uso de frases cortas y claras en la comunicación.
- Que las estrategias y recursos se adapten a las características del alumnado.
- Estimular y motivar al alumnado para la realización de las actividades.
- Uso de apoyos visuales

Para Vázquez et al. (2020), las estrategias para la atención de las personas con TEA deben estar basadas en tres aspectos: apoyos visuales, establecimiento de rutinas flexibles y uso adecuado del tiempo, de tal manera que se ofrezca prioridad a la enseñanza estructurada enmarcada en el método TEACCH. La aplicación de este método conlleva al empleo de materiales visuales atractivos que hacen que el niño sea autónomo en la realización de las tareas, debido a que son materiales estructurados y que ofrecen información sobre qué se debe hacer con él, potenciando de esta manera el trabajo individual e independiente del alumno. De tal forma que contribuyen a que el niño entienda el mundo que le rodea, le permite desarrollar habilidades para la comunicación para aprender a relacionarse con otras personas potenciando de esta forma las habilidades sociales.

2.3.2 *Método ABA*

El método Análisis de Conducta Aplicada (en adelante ABA), está diseñado para abordar dificultades de aprendizaje en niños con TEA y otros trastornos, con el fin de que puedan aprender habilidades que faciliten su desarrollo y autonomía, de manera tal que puedan lograr una mejor calidad de vida. El método se fundamenta en la planificación y desarrollo de programaciones personalizadas, que se establecen en función de las potencialidades de manera tal que se les pueda brindar las herramientas para que alcancen un buen desarrollo, haciendo especial énfasis en habilidades que son prerequisito para la adquisición de nuevos aprendizajes, como la atención, imitación y cooperación. Así mismo contempla el desarrollo de estrategias para el desarrollo de las habilidades comunicativas mediante el trabajo en áreas del lenguaje. (Montalva et al., 2012)

Para lograr el aprendizaje de estas habilidades, el método ABA se basa en el uso de reforzamientos positivos para la estimulación de conductas adecuadas (Foxx, 2008), así mismo se crean oportunidades con el fin de garantizar la repetición de manera que se puedan practicar estas habilidades y conductas, lo que a la larga se estima debe promover la independencia y la autonomía. Tal como lo señalan Mulas et al. (2010)

El método ABA en el abordaje de los niños con TEA se basa en:

- Educación Basada en el éxito; lo cual significa que desde el inicio del abordaje se le debe brindar al alumno las ayudas necesarias para que pueda desarrollar de manera exitosa la habilidad que se está trabajando, de tan forma que se eviten situaciones de frustración innecesarias.
- Estructuración; el método se basa en que las actividades que se proponen deben ir divididas en pequeños pasos que se dan de manera secuenciada (encadenadas), de tan forma que se logre un paso a la vez hasta lograr la habilidad o conducta deseada.
- Registro; implica llevar un registro diario detallado y sistemático, que permita evaluar de manera periódica los avances
- Individualizado, las estrategias y actividades deben ser diseñadas de acuerdo con las necesidades e intereses de cada alumno.

Algunas de las habilidades que se trabajan con el método ABA son:

- Destrezas Académicas y Sociales
- Habilidades cognitivas
- Lenguaje y Comunicación
- Habilidades Adaptativas
- Motricidad fina y gruesa
- Manejo de conductas

2.3.3 *Método SCERTS*

Es un modelo educativo, global y multidisciplinario, que plantea un conjunto de pautas en las que se busca mejorar los déficits que presentan los niños con TEA, a la vez que se aborda la situación de sus familias. El mismo utiliza prácticas de otras terapias como ABA

o TEACCH, con la intención de facilitar que estos niños puedan alcanzar un progreso en su proceso de desarrollo a partir de un *aprendizaje significativo* teniendo para ello un soporte en su entorno y compañeros, entendiendo que el aprendizaje significativo en este método está relacionado con las actividades diarias de contextos sociales (Salvadó et al., 2012).

El programa por lo tanto pretende dar respuesta y facilitar la resolución de los problemas vinculados con la comunicación y las relaciones sociales, siendo estas algunas de las áreas más afectadas en los niños con TEA. Adicional a esto, el método propone estrategias dirigidas a la resolución de conductas problemáticas y la motivación hacia los nuevos aprendizajes. Básicamente el SCERTS, se orienta a la identificación de las potencialidades con el fin de tratar de desarrollarlas de manera que se puedan equilibrar o superar las carencias o dificultades que puedan presentar en otras áreas. (Yu & Zhu, 2018)

Para Prizant et al. (2006) el acrónimo SCERTS hace referencia a tres aspectos clave que componen el programa:

- SC (Social Communication Comunicación Social), orientado a promover el desarrollo de la comunicación espontánea y funcional, la expresión emocional y las relaciones seguras y de confianza con los niños y los adultos.
- ER (Emotional Regulation Regulación Emocional), dirigido a fomentar el desarrollo de las capacidades para regular y controlar los estados emocionales con el fin de que aprendan a afrontar el estrés y sean más hábiles en el aprendizaje y la interacción.
- TS (Transactional Support Apoyo Transaccional), implica el desarrollo y la puesta en marcha de mecanismos de apoyo para ayudar a los compañeros sociales adultos o iguales, a responder a las necesidades y los intereses del niño/a con TEA; hacer las modificaciones en los ambientes y proporcionar las herramientas que permitan mejorar el proceso de aprendizaje (apoyos visuales, agendas).

Se observa entonces que el método SCERTS tiene como finalidad dar respuestas a los diferentes obstáculos que puedan interferir en los procesos de aprendizaje y la vida diaria los niños/as con TEA. Destaca como aspecto importante en este método, que el mismo plantea la acción en conjunto de los distintos actores (familias, educadores, profesionales...) que se encuentran vinculados al desarrollo de estos niños.

En relación con las estrategias y recursos, se observa que estos han variado en función del tiempo y el avance en el conocimiento del este trastorno, así como con el uso de las tecnologías; en este sentido encontramos en el ámbito educativo abordajes diversos como los que se reseñan a continuación y que servirán de guía para la propuesta final (Prizant et al., 2006; Yu & Zhu, 2018)

Moreano (2014), realizó un trabajo en el cual se utilizaron las Historias Sociales Activas para el desarrollo de habilidades sociales de niños de 6 años con TEA. Las historias sociales son estrategias que se deben aplicar en el momento justo en el que ocurre una situación determinada favoreciendo el proceso de comunicación al estimular a los niños con este trastorno a expresar lo que sienten, decir lo que piensan e inclusive poder defenderse, sin que esto conlleve a episodios de ansiedad o nerviosismo (Dongil y Cano, 2014), y de esta manera reducir conductas agresivas, ya que con esta estrategia se ayuda a regular el comportamiento de los niños con TEA. Las historias sociales activas permiten inferir resoluciones o consecuencias de los actos, son utilizadas para mejorar o desarrollar la comprensión de una situación social específica, con lo que el niño adquiere herramientas sociales como la empatía o la solidaridad y les permite visualizar alternativas de solución ante diferentes problemas cotidianos, lo cual responde a los aspectos clave del método SCERTS, comunicación social, regulación emocional y apoyo.

2.3.4 Otras estrategias: el juego

Otra de las estrategias a las cuales se hace referencia con mucha frecuencia en la literatura son las actividades lúdicas en las cuales el juego simbólico es considerado de manera recurrente. Las actividades lúdicas tienen como fin el desarrollar destrezas motoras, habilidades perceptuales, el desarrollo emocional y social, el aprendizaje por imitación, desarrollo de la atención, el lenguaje y la imaginación, en donde el niño es el protagonista del (Gandulfo y Young, 2011).

El juego es una actividad indispensable para lograr el desarrollo infantil, tanto en el plano cognitivo como en el plano social; a través del mismo se logra establecer conexiones diversas al accionar, manipular objetos y relacionarse, contribuyendo de esta manera al desarrollo psicomotor, estimulando los sentidos, el control muscular, la percepción, la fuerza y la confianza. Particularmente en lo que se refiere al desarrollo social y afectivo, el juego promueve un conjunto de beneficios como son fomentar el desarrollo de la inteligencia, el desarrollo de habilidades motoras y físicas, favorece la

sociabilidad en su medio dado que entabla relaciones cuando juega con los otros y contribuye a la formación de la personalidad del niño. (Olivares-Cardoza, 2015).

El juego en los niños/as con TEA es deficiente, carece de creatividad e imaginación, para ellos los juegos son acciones repetitivas que no representa la realidad, razón por las cual al utilizarlos como estrategia debe hacerse de forma dirigida y progresivamente ir dando paso al juego espontáneo y recreativo. En las estrategias basadas en el juego es importante trabajar en las primeras etapas con juegos interactivos, de mesa, de tal forma que ellos comiencen a comprender las reglas de los juegos, aprendan a esperar su turno, a ganar y perder y aprendan a tolerar la frustración. González-Moreno (2018, p. 366) señala: “En la infancia la actividad rectora es el juego, por lo que este constituye una actividad que promueve el desarrollo de las formaciones psicológicas nuevas como la comunicación desplegada, el desarrollo emocional amplio y la función simbólica”

2.4 Marco legal e inclusión educativa de alumnos con Trastorno del Espectro Autista

Para abordar los aspectos legales que enmarcan la inclusión de los alumnos con TEA, es necesario en primer lugar hacer un acercamiento a sus orígenes considerando que la inclusión comenzó siendo tratada como un proceso de enseñanza especial para personas consideradas ‘deficientes mentales’ (Quiroz et al., 2018).

El primer esbozo en la atención a las personas con necesidades educativas especiales se observa en la declaración de los Derechos Humanos (1948), en la cual se plantea el derecho a la educación y a la atención especializada promoviendo los Derechos de las personas deficientes. Ya en 1958 con la Declaración de los Derechos de Niño, se logra avanzar en la materia y se establece que los niños con deficiencias tienen el derecho a tener atención educativa si ésta se adecua a sus posibilidades (Hernández Posada, 2004; Ramírez, 2021).

De esta manera surge la Educación Especial, la cual se desarrolla en los años 60 con la institucionalización de centros educativos especiales, pero en los cuales no se logra proporcionar a estos alumnos una atención que contribuya a su inclusión, sino por el contrario se convierten en la mejor expresión de la exclusión educativa que impide que puedan alcanzar la normalización dentro del ámbito educativo; sin embargo fueron estos los primeros pasos para que se dieran los cambios que se observan hoy en día y que

permiten que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) puedan ser atendidos de acuerdo a sus características y necesidades, fomentando cambios y adaptaciones en los programas, métodos y los recursos en función de las particularidades de cada caso (Hernández Posada, 2004).

En España, la atención educativa a las personas con NEE ha ido cambiando a través del tiempo. Los antecedentes más próximos se ubican con la promulgación de la Ley General de Educación (1970), en la cual se establece que la educación e las personas con deficiencias se debía atender en centros de educación especial si las deficiencias de la persona lo hacen necesario.

La Constitución Española (Cortes Generales, 1978) establece que es obligación de todos los poderes públicos la elaboración de una política pública que aborde la previsión, tratamiento, rehabilitación e integración en pro de la atención de las personas con: deficiencias físicas, sensoriales y psíquicos y con especial atención en garantizarles el derecho a la educación.

Posteriormente el Real Decreto 696/1995 regula las condiciones para la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar o debidas a condiciones personales de discapacidad psíquica, motórica o sensorial; en este mismo decreto se establece la forma en que se debe estructurar la atención de los alumnos atendidos en los Centros de Educación Especial.

El ordenamiento jurídico en materia educativa y en referencia a la inclusión de los alumnos con necesidades especiales se va desarrollando y matizando de tal manera que la Ley 2/2006 (LOE) establece unos principios rectores como:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos superando cualquier discriminación, la accesibilidad universal a la educación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

- c) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Posteriormente el Real Decreto Legislativo 1/2013, hace referencia a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), que supuso la consagración del enfoque de derechos de las personas con discapacidad, de modo que se les considera como sujetos titulares de derechos y los poderes públicos están obligados a garantizar que el ejercicio de esos derechos sea pleno y efectivo. Así se marca como objetivo el cumplimiento de este mandato mediante la promoción de la autonomía personal, la accesibilidad al empleo, la inclusión en la comunidad, vida independiente, erradicación de toda forma de discriminación entre otros.

Finalmente, la Ley 3/2020 (LOMLOE) establece en el Capítulo II del Título II, referido a la equidad en la educación, las bases para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales al garantizar una adecuada y equilibrada escolarización, en condiciones de igualdad y evitando todo tipo de segregación.

No obstante, hay que tener en cuenta que España tiene una administración descentralizada y que las Comunidades Autónomas tienen la obligación de desarrollar la legislación estatal, en el ámbito de sus competencias, y que precisamente una de esas competencias transferidas es en materia de Educación. En ese sentido, la Comunidad Autónoma de Aragón ha establecido su propia normativa que viene reflejada en diversas Ordenes y Decretos. Los que interesan por el tema que nos ocupa son:

El Decreto 188/2017 que hace referencia al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en su título IV, y en los artículos 20 y 21 lo define como aquel que requiere atención distinta a la ordinaria por presentar unas características especiales como pueden ser una discapacidad auditiva, intelectual, trastorno de conducta, espectro autista, retraso global del desarrollo, etc. Por otro lado, señalan que el apoyo educativo consiste en una serie de actuaciones y del uso de diversos recursos y estrategias que permiten aumentar la capacidad de los centros educativos para promover el aprendizaje y el bienestar personal con la finalidad de conseguir el desarrollo integral del alumnado.

Finalmente, la Orden ECD 1005/2018 regula la intervención en materia de educación inclusiva partiendo de la premisa de que según la Unesco es “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos”. Por lo tanto, se trata de favorecer la igualdad de oportunidades y de ofrecer una educación personalizada, participativa, solidaria y cooperativa. Para ello se ofrecen respuestas educativas con novedades en materia de metodología y organizativa en atención a esa diversidad del alumnado para aprender independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Teniendo en consideración los distintos elementos que surgieron a partir de la revisión teórica realizada, se presenta a continuación una propuesta de intervención con la finalidad de fomentar el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado con TEA en educación infantil, teniendo como base la inclusión real y el respeto por la diversidad, principios estos consagrados en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, en el cual se señala que se debe garantizar que las personas con discapacidad, en este caso los alumnos con TEA, puedan gozar del ejercicio pleno de sus derechos mediante el disfrute de igualdad de condiciones con respecto al resto del alumnado.

En este orden de ideas y teniendo en consideración que para la intervención en los casos de alumnos con TEA no se pueden establecer generalizaciones ni protocolos únicos, ya que cada caso tiene sus particularidades, se plantea a continuación un conjunto de actividades a partir de los elementos teóricos de los métodos expuestos, con mayor énfasis en el método SCERTS, pero sin dejar de lado la estructuración, la rutina y la coherencia del método TEACCH.

3.1 Contextualización

La propuesta está dirigida a niños de 5 y 6 años con diagnóstico de TEA del Colegio Compañía de María, en Zaragoza. La intervención se realizará de acuerdo con la temporalización trimestral que se presenta a continuación, y está formada por 10 actividades que se desarrollarán en clase involucrando a todos los alumnos, con lo cual se propiciará la inclusión real del alumno en el aula; convirtiéndose en actividades de

aprendizaje para los alumnos con este trastorno, pero también como refuerzo para el resto de discíentes.

3.2 Objetivos

- Fomentar la comunicación a través de la interacción mediante actividades cotidianas.
- Desarrollar la habilidad para reconocer y expresar emociones como parte de la interacción social.
- Promover la socialización mediante actividades que faciliten el entrenamiento de las habilidades sociales.

3.3 Planificación temporal

Las actividades propuestas se realizarán a lo largo del segundo trimestre y constarán de 10 sesiones de 45 o 90 minutos cada una, según características.

Es importante considerar las individualidades de estos alumnos y su aceptación a cada una de las actividades propuestas. Se les debe explicar claramente cada una de ellas y mantener los días para su aplicación, de tal forma, que se puedan generar rutinas que le permitan al niño anticipar la actividad y responder a lo que se espera de él.

SEMANA	SESIÓN	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN (minutos)
1	1	Habilidades sociales: juego con títeres	45
2	2	Habilidades sociales: el dado de las emociones	90
3	3	Habilidades sociales: ¿Qué nos dice la foto?	45
4	4	Habilidades sociales: musicoterapia	45
5	5	Habilidades sociales: musicoterapia	45

6	6	Rutinas: preparamos una receta	90
7	7	Rutinas: plantamos en el huerto	45
8	8	Autoconocimiento: ¿Qué caballo somos?	45
9	9	Lenguaje: inventamos un cuento con pictogramas.	45
10	10	Lenguaje: memory de sinónimos.	45

3.4 Desarrollo de la propuesta

El proyecto va a consistir en un aprendizaje basado en problemas (en adelante ABP) en el que las tareas irán principalmente enfocadas a las habilidades sociales, el autoconocimiento, las rutinas y el lenguaje (Innovación Educativa, 2008). Para el ABP se presentará un mapa dibujado en un papel continuo en el que estarán pegadas fotos recortadas con sus caras y se les explicará que por cada base o problema que superen conseguirán una parte del cuerpo para ir completándose a sí mismos, y una vez que la consigan podrán pasar al siguiente punto del mapa. Todos los retos partirán de las necesidades y los intereses de la clase, pero principalmente del alumnado con TEA.

El ABP, citando al departamento de Innovación educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008), es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión en la que los alumnos, a partir de un problema planteado por el maestro, que puede ser real o ficticio, intentan llegar a una solución. El problema planteado es un medio para la adquisición de conocimientos y la aplicación de soluciones sin la impartición de una clase magistral por parte del maestro. Los principales protagonistas del aprendizaje siempre serán los alumnos.

Sesión número 1. Habilidades sociales: títeres.

Esta primera sesión tiene como objetivo utilizar los títeres como figuras modeladoras para el aprendizaje de la comunicación y las habilidades sociales. Mediante el uso de los títeres se escenificarán distintas situaciones en las cuales se ponen en práctica, entre otras

cosas, el saludo, la despedida, la conversación tanto con iguales como con adultos, o la resolución de conflictos.

Las situaciones cotidianas que se les propondrán a los alumnos serán las siguientes o similares:

- “Imagina que vas por la calle y te encuentras a un compañero de clase. ¿Cómo reaccionarías?”

- “Te han invitado a un cumpleaños, así que el sábado por la mañana vas con tus compañeros de clase a un parque. No hay suficientes juguetes como para que cada niño tenga uno, sino que hay que compartir. ¿Cómo actuarías?”

- “Estás en clase pintando una ficha y un compañero está utilizando el color que tú necesitas. Se lo pides, pero te dice que no, que lo tenía él primero y que aún le queda un rato. ¿Qué ocurre entonces?”

- “Tu madre se enfada contigo porque le has contestado mal y le has dicho algo feo. ¿Cómo lo solucionarías?”

Para realizar esta sesión necesitaremos un escenario de títeres, títeres con figuras humanas y diálogos que habrá escrito previamente la maestra. Si en el desarrollo de la actividad los alumnos se quedan bloqueados, sienten vergüenza, o se aprecia que no tienen claro qué es lo que deben hacer, la maestra cogerá un títere y se unirá a la representación.

Sesión número 2. Habilidades sociales: el dado de las emociones.

El objetivo de esta sesión es aprender a reconocer las emociones ajenas y las propias, de tal forma que los alumnos puedan desarrollar la habilidad de identificarlas y les ayude a relacionarse con otras personas.

La actividad consiste en dos partes. En la primera parte se lee, en asamblea, el cuento del Monstruo de los colores, el cual trata sobre un monstruo que tiene un lío de emociones, representado por hilos de colores revueltos. Una amiga suya le ayuda a ordenar todas las emociones y a colocar cada una en su sitio. Después se les divide en seis equipos y a cada uno se le reparte una silueta del monstruo de los colores y se le asigna una emoción. Los

alumnos deben pintar el monstruo acorde a la emoción que les ha tocado (azul-tristeza, rosa-amor, amarillo-alegría, verde-calma, negro-miedo, rojo-ira) y dibujar su cara. Cuando están todos los monstruos terminados, se pega uno en cada lado de un dado gigante de cartón hecho por la profesora previamente.

Para la segunda parte se hace un círculo con toda la clase y se les pide a los alumnos que en orden vayan lanzando el dado, y una vez que lo hayan hecho deben decir qué emoción les ha salido, si alguna vez se han sentido así y si es que sí, un ejemplo de qué es lo que les provoca a ellos ese sentimiento.

La profesora en la pizarra hace una tabla con las emociones y va anotando en cada una qué es lo que les hace a los alumnos sentirse así. Al final, mostrando la pizarra con todas las anotaciones, se les indica que cada uno de nuestros actos tienen consecuencias, a veces sobre los demás y a veces sobre nosotros mismos, y se ponen ejemplos basándonos en lo que han dicho y está apuntado en la tabla.

Sesión número 3. Habilidades sociales: ¿Qué nos dice la foto?

Los objetivos de esta sesión son: entrenar las habilidades sociales, reconocer y saber expresar los sentimientos propios y ajenos, predecir e interpretar las intenciones y conductas propias y de otras personas y entrenar la autorregulación.

Para esta actividad se utilizan unas imágenes de Monfort & Monfort Juárez (2008), en las que aparecen personas viviendo diversas situaciones. La actividad consiste en dos partes: por un lado, se utilizan las imágenes en las que aparecen varias personas viviendo situaciones completamente diferentes, pero experimentando, aparentemente, la misma emoción. Los alumnos deben poner en común qué sentimiento creen que están experimentando los personajes de los dibujos, basándose en sus caras, sus gestos y el contexto; y por qué creen que están sintiéndose igual a pesar de estar viviendo cosas diferentes (anexo I).

En la segunda parte se muestran unas secuencias de imágenes en las que salen una o varias personas en una determinada situación y al lado de ellas unos bocadillos como si estuvieran diciendo algo, pero éstos están vacíos. Los alumnos, fijándose en el contexto, deben deducir qué están diciendo esas personas y de esa manera completar el bocadillo. Se hace un ejemplo antes de que sea el turno de los alumnos. Cuando se muestra la

Imagen, cada uno debe pensar en silencio y levantar la mano cuando se tenga una idea. Finalmente, cuando todos tienen la mano levantada, se ponen en común sus ideas de manera ordenada y se comprueba si, con el mismo contexto, todos han pensado cosas parecidas (anexo I).

Sesión número 4. Habilidades sociales: musicoterapia.

Esta sesión pretende, a través de la musicoterapia, hacer que los alumnos con TEA disfruten e interactúen de manera positiva con sus compañeros. Los objetivos de esta sesión son trabajar el autoconocimiento y ayudar al alumnado a expresarse por medio de la música y a encontrar nuevas formas de comunicación y de establecer relaciones.

Primero, se exponen varios instrumentos, se muestra su funcionamiento y se da una serie de características de cada uno. Por ejemplo, los instrumentos que son más graves se relacionan con personas de carácter fuerte y con madera de líder; los instrumentos agudos suelen estar más relacionados, por el contrario, con personas serenas y tranquilas; los instrumentos de percusión son para personas activas y energéticas, etc. Cada niño tiene que elegir con el que se sienta más representado y cómodo. Si tienen dudas porque no se ven representados con ninguno, o no saben cuál se parece más a ellos, pueden contar con la opinión de sus compañeros a los que se les invitará a que, de manera assertiva y siempre desde una visión positiva, opinen sobre qué instrumento les representa más. Antes de la elección, se les dará alguna idea para verbalizar las opiniones sobre compañeros, por ejemplo: “como tienes mucha energía y te gusta moverte, debes elegir...” en vez de “como siempre estás moviéndote y te portas mal...”.

A partir de que todos los alumnos hayan elegido un instrumento, la maestra hace unos ritmos que deben repetir los alumnos con su instrumento. Para los niños TEA esta actividad resulta beneficiosa ya que el acto de seguir los patrones de música les ayuda a concentrar sus pensamientos en dicha actividad y así reducir la ansiedad.

Sesión número 5. Habilidades sociales: musicoterapia.

Siguiendo con la sesión anterior, cada alumno se va a colocar en círculo con el instrumento que eligieron anteriormente. Durante esta sesión se van a realizar ejercicios de creación musical en grupo y producción de ritmos de manera espontánea a partir de

contextos indicados por la maestra. El objetivo de esta sesión es aumentar la motivación de los alumnos con TEA a la hora de comunicarse.

Primero, se ve un vídeo en el que aparecen en el escenario una orquesta y unos bailarines. Los bailarines van moviéndose por el escenario y la orquesta regula el ritmo y el volumen de la música según la intensidad del baile, cuanto más rápido y brusco baile los bailarines, más rápido y fuerte tocan los instrumentos ellos.

Después de ver el vídeo, en círculo, sale un estudiante al medio del círculo y la maestra le facilita una situación o un contexto determinado, como pueden ser: “estás muy alegre y nervioso porque celebras tu cumpleaños esta tarde”, “tus padres te habían dicho que ibas a ir al parque por la tarde, pero al final no ha podido ser porque hay que hacer cosas en casa”, “un compañero ha roto tu juguete favorito de clase”, etc. Tienen que bailar acorde a la emoción que creen que sentirían a raíz de ese suceso, y el resto de la clase debe tocar el instrumento basándose en el baile.

Para finalizar, se habla en asamblea sobre cómo se han sentido y sobre qué ritmos les transmitían más tranquilidad y cuáles más excitación.

Sesión número 6. Rutinas: preparamos una receta.

A partir de esta sesión, en la que los estudiantes van a preparar una receta, se busca establecer secuencias de trabajo de forma rutinaria por medio de los pasos a seguir para preparar una receta. Además, se fomenta la interacción con los compañeros y el entrenamiento a la hora de establecer conversaciones, ya que la receta se va a preparar en equipos cooperativos.

Al principio se les va a entregar a cada equipo una caja con varios alimentos dentro, todos ellos alimentos que no necesitan ser cocinados para poder comerlos. Estos serán: frutas variadas, pan de molde, galletas, jamón de york y pepitas de chocolate. Previamente el maestro tiene que haber comprobado que ningún niño tiene alergia o intolerancia a ninguno de esos alimentos. En la caja también habrá material variado como pueden ser palillos, moldes, tenedores y cucharas...

Después deben elegir qué van a hacer. Algunas de las ideas que se les puede dar si no tienen ocurrencias son: una brocheta de frutas, un sándwich con alguna forma concreta o

un bol de frutas. Cuando ya lo hayan elegido, deben apuntar en un papel qué ingredientes y qué materiales van a necesitar, y cuáles van a ser los pasos a seguir. Una vez que tengan todo eso apuntado, ya pueden empezar con la creación de la receta. Es importante que el maestro compruebe que todos están participando y siguiendo los pasos pacientemente.

Para finalizar, el vocal del equipo cooperativo saldrá a la pizarra a enseñar su creación y explicar, paso por paso, cómo la han hecho.

Sesión número 7. Rutinas: plantamos un huerto.

El objetivo de esta actividad, que consiste en plantar un huerto aprovechando el espacio facilitado por el colegio, y que se desarrollará a lo largo de todo el año, es trabajar la paciencia y responsabilizar a los alumnos de sus propias plantas. El primer día se les enseña el huerto del colegio y se les explica qué es, su funcionamiento, qué cosas se pueden plantar, cómo se debe cuidar, etc. Entre todos, entre una serie de opciones facilitadas por la maestra, se elige qué se va a plantar. Finalmente, cada alumno hace un cartel con su nombre y un dibujo de la planta que va a cuidar durante el curso. Este cartel será plastificado por la profesora.

En la segunda sesión se va al huerto y se procede a la plantación de las semillas, cada uno donde haya pegado su cartel que hicieron en la anterior sesión, ya que ese va a ser su espacio para todo el año. A partir de esa sesión, se acude semanalmente al huerto cada viernes para regar la planta, limpiar la tierra y hacer todas las tareas necesarias para que la planta crezca sana. Todos los alumnos tienen su cuaderno de progresión de la planta y cada viernes, al llegar a clase, deben dejar constancia de cómo han encontrado la planta coloreando una carita sonriente si han encontrado todo bien y limpia; una seria si la han encontrado bien aunque con algo de suciedad, algo roto...; y una triste si la han encontrado en muy malas condiciones. También deben colorear los objetos que hayan utilizado para dejar que se pueda ver lo que han hecho para cuidar tanto la planta como el espacio, y finalmente tienen que colorear el dibujo que más se parezca a su planta para que se puedan apreciar así los progresos. (Anexo II).

Sesión número 8. Autoconocimiento: ¿Qué caballo somos?

El objetivo de esta sesión es trabajar el autoconocimiento. Para esta actividad los alumnos deben identificarse con uno de los siguientes caballos: caballo blanco o caballo

tuntún. Para ello, se les explicará que el caballo blanco es el caballo de la tranquilidad, de la calma, de la concentración..., y el caballo tuntún, por el contrario, es el caballo de la desinhibición, de la excitación, de la activación. Además, se les dirá que todos los niños tienen dentro a ambos, pero hay quien saca más a pasear a uno, y quien saca más a pasear al otro. Después de la explicación se le pregunta a cada uno qué caballo es el que sacan más y con el que se sienten más a gusto. Antes de la elección, se aclara que los dos son buenos, pero que hay momentos en los que debemos atar a uno y sacar a otro. De esta manera evitamos que se sientan culpables por sentirse identificados con, por ejemplo, el caballo tuntún, al relacionarlo con el mal comportamiento.

Para continuar, por equipos cooperativos, se les entregará una lista de situaciones cotidianas del colegio, que se leerán previamente en asamblea y además estarán resumidas, es decir, en vez de “mientras estamos haciendo las tareas”, pondrá “tarea”; y ellos deberán indicar en cuáles piensan ellos que deben sacar al caballo tuntún y en cuáles al blanco. Después deberán exponer sus ideas al resto de los compañeros. Al realizar la actividad por equipos cooperativos cada uno tendrá que desarrollar su función asignada en el equipo, por lo que el que escriba tendrá que ser el secretario, el que lo ponga en común será el portavoz, etc. Con las conclusiones que se hayan sacado, se harán carteles que se colgarán en la clase. La idea de esta actividad es que además de que los alumnos se identifiquen con uno de los caballos teniendo que pensar así sobre su manera de ser y sobre cómo suelen actuar, después será un recurso para los maestros cuando quieran que se tranquilicen o que, por el contrario, participen más.

Sesión número 9. Lenguaje:

El objetivo de esta sesión es mejorar la adquisición del lenguaje y la expresión hablada a través de pictogramas.

La actividad consiste en inventar un cuento basado en pictogramas entre toda la clase. Se realiza en asamblea y, en orden, cada uno se inventa una parte del cuento siguiendo una presentación proyectada en la que, en cada diapositiva, aparece un pictograma que debe aparecer en su argumento. Empieza la maestra con el primer pictograma y le da el paso a la persona que está a su izquierda a la vez que cambia de diapositiva y aparece un pictograma nuevo, y así sucesivamente.

Sesión número 10. Lenguaje:

El objetivo de esta sesión es aumentar el lenguaje del alumnado a partir de pictogramas. Lo primero que se debe hacer es presentar los pictogramas que se van a utilizar, que se llevarán impresos y plastificados.

Después se muestran todos a la vez, se coge uno y se pregunta cuál es su sinónimo de entre el resto de los pictogramas. Cuando ya se hayan repasado todos los sinónimos (alegre-contento, furioso-enfadado, oír-escuchar, infeliz-triste, disgustado-descontento, avergonzado-abochornado, amado-querido), se colocan en sus mesas y se les reparten los pictogramas, impresos tantas veces como mesas haya. Entonces las tarjetas se desordenan, se ponen boca abajo y se juega al “memory”, que consiste en que, por turnos, cada persona levanta dos tarjetas intentando elegir en el mismo turno una pareja, en este caso los sinónimos.

3.5 Evaluación

Toda propuesta de intervención requiere ser acompañada de un proceso de evaluación el cual permite valorar la efectividad de esta, así para Latorre et al. (2005) la evaluación está referida a un conjunto de procesos que permiten obtener y analizar información relevante en relación con un proceso, fenómeno u objeto. En este caso, la evaluación estará orientada a valorar la efectividad de las actividades propuestas para lograr el fomento de las habilidades sociales en los alumnos con TEA.

La evaluación se realizará en tres momentos: al inicio, durante el proceso y al final de este, y será interna, es decir, la realizarán los propios integrantes del centro. Además, será procesual y continua, se dará a lo largo de todo el proyecto. La evaluación inicial se realizará al principio del periodo de ejecución de la propuesta de intervención con la finalidad de conocer la situación de partida, de tal manera que se puede tener un conocimiento previo de las características de los niños a los cuales se dirigirá la intervención. Para esta primera evaluación se propone la aplicación de una lista de cotejo que se completará mediante la observación directa (anexo III).

La evaluación durante el proceso permitirá valorar el desarrollo de las actividades, con el fin de poder realizar los ajustes necesarios ya sea reforzando o mejorándolos. Esta evaluación permitirá comprobar si el trabajo que se está realizando está generando los

efectos que se esperan. Para ello se utilizará como herramienta la observación directa y los resultados de esta se dejarán registrados en una bitácora que permitirá compilar toda la información. (anexo IV).

La evaluación final se efectuará al término de la intervención, y con ella se plantea valorar la efectividad de la propuesta de manera global y de cada una de las actividades desarrolladas por separado. Para ello se propone aplicar nuevamente la lista de cotejo que se llenó al principio de la intervención, con el fin de evidenciar si hubo cambios en el alumnado. Además, se propone hacer un análisis de la bitácora llevada durante el desarrollo de las actividades, con el fin de evaluar si los alumnos con TEA mostraron cambios en su comportamiento. Además, se comprobará que el mapa del ABP está completo todos los niños han conseguido todas las partes del cuerpo que tenían que adquirir superando cada base. Es importante resaltar que esta es una evaluación global y detallada, y que cualquier modificación en la conducta por muy pequeña que sea debe ser considerada.

4. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Una vez realizada la revisión teórica en relación con el TEA y sus distintas implicaciones para el desempeño escolar de los niños, y con el fin de cumplir con los objetivos planteados, se concluye que:

El TEA es un trastorno que afecta de manera importante a las esferas socioemocional, de la comunicación y de la interacción social; aspectos estos que son determinantes en el desarrollo cognitivo y educativo, razón por la cual es necesario realizar diagnósticos tempranos que permitan realizar abordajes e intervenciones desde el punto de vista educativo, de tal manera que se garantice la atención en condiciones de igualdad para los alumnos con TEA, tal y como lo establecen las leyes, decretos y órdenes que regulan la inclusión y la atención de personas con NEE en España.

Gracias al trabajo he podido profundizar mediante la revisión teórica en una temática que, considero, debe ser relevante para todos los que estudian y desempeñan su trabajo en la educación, ya que es un trastorno frecuente y es necesario tener la información y formación necesaria para poder brindar a los alumnos la atención que necesitan. Es esencial conocer no solo los elementos teóricos que se describen en este tipo de trastorno,

sino también las necesidades educativas que el mismo conlleva de manera que podamos ser capaces de idear estrategias para trabajar con ellos, partiendo del principio de que el TEA se comporta de manera diferente en cada persona y que es necesario, más allá de considerar las debilidades o déficits, tener presentes las potencialidades de cada uno de los alumnos que presentan este trastorno.

Para realizar la propuesta de intervención se partió de un proceso metodológico secuencial en el cual se trató la conceptualización del TEA y sus características, para luego describir teóricamente los métodos ABA, SCERTS y TEACCH, los cuales han sido valorados y aplicados en distintos espacios. Todo esto con el fin de tener los elementos de referencia que sirvieran de base para desarrollar un conjunto de actividades centradas en el juego como elemento lúdico para el desarrollo de las habilidades sociales en niños con TEA en etapa infantil.

Las actividades de la propuesta de intervención se elaboraron tomando como eje direccional el juego y considerándolo un proceso natural en el ser humano que permite la integración de acciones de aprendizaje y que a su vez hace de modelador. Mediante el juego se puede lograr que los niños con TEA se incorporen al ámbito escolar sin presión y puedan participar con otros niños mientras aprenden hábitos y rutinas que les faciliten el desarrollo de las habilidades sociales. Además, en todo momento se han priorizado actividades con el grupo de clase entero dando así valor a la inclusión y permitiendo al resto de compañeros que se beneficiaran de la intervención.

Conforme iba realizando el trabajo y, por tanto, iban aumentando mis conocimientos sobre el TEA, se iba afianzando mi interés y motivación por este a la vez que me resultaba gratificante sentir que había elegido un tema que se adaptaba a la perfección a la idea que yo llevaba desde un principio sobre mi TFG.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y Práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Las habilidades sociales en etapa infantil para alumnos con Trastorno de Espectro Autista.

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf

Asociation International Autisme Europe (AIAE) (2000). *Description de l'Autisme, document préparé sous les auspices du Conseil d'Administration d'Autisme*. AIAE.

American Psychiatric Association (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*.http://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_DSM-5%20%28%20PDFDrive.com%20%29.pdf

Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio: Revista Electrónica de Audiología*, 2(3), 74-77.
<https://doi.org/10.51445/sja.auditio.vol2.2004.0030>

Canal-Bedia, R. (2020). Intersubjectivity, joint attention and social referencing in autism. A developmental explanation according to Ángel Rivière *Journal for the Study of Education and Development*, 43(4), 764-778.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1802151>

Capurro, F. (2015). *TEA y Prácticas de Inclusión: Los desafíos de la escuela actual*. Trabajo Final de Grado. Universidad de la República de Uruguay.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/7951>

Centro de Educación Obligatoria de Navarra. (s/f). *Programa de habilidades*.
http://ceovirgendenaserrada.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PROGRAMA_DE_HHSS_CEO_DEFINITIVO.pdf

Comunidad Autónoma del Gobierno Vasco. Departamento de Educación (2020). *Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/propuestas_inclusivas_para_intervencion_con_alumando_con_neae_c.pdf

Cortes Generales (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del gobierno de Aragón, *por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón núm. 240, de 18 de diciembre de 2017.

Dongil, E. y Cano, A. (2014). *Habilidades Sociales*. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS).
https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf

Freire, S., Llorente, M., González, A., Martos, J., Martínez, C., y Ayuda, R. (2010). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*.
<http://www.equipoautismotgdmurcia.es/guia%20asperger%20%20deletrea.pdf>

Foxx, R. (2008). Applied Behavior Analysis Treatment of Autism: The State of the Art. *Child and Adolescent Psychiatric Clinic of North America*, 17(4), 821-834.
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.06.007>

Gandulfo, M., y Young, S. (2011). *Juguete Terapéutico para desarrollar la Motricidad Fina en niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista) de 1 a 6 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires.

García, M., Tobar, F., Delgado, V. y Gómez, M. (2017). Habilidades sociales. *Revista Salud y Ciencias*, 1(2), 8-15.
https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=habilidades+sociales&btnG=

García, A. (2008). *Espectro Autista: Definición, Evaluación e intervención educativa*. Junta de Extremadura. <https://docplayer.es/14166843-Espectro-autista-definicion-evaluacion-e-intervencion-educativa.html>

González-Moreno, C. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365-374.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112018000300365

Hernández Posada, Á. (2004). Las personas con discapacidad: su calidad de vida y la de su entorno. *Aquichan*, 4(1), 60-65.
<http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v4n1/v4n1a08.pdf>

Hervás, A. y Rueda, I. (2018). Alteraciones de Conducta en los Trastornos del Espectro Autista. *Revista de Neurología*, 66(1), 31-38
<https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018031>

Humanos, D. (1948). *Declaración Universal de los Derechos humanos. La Convención Internacional de los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura.*
<https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/2015/04/DECLARACION%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf>

Innovación Educativa, S. (2008). Aprendizaje basado en Problemas. *Guías rápidas sobre nuevas metodologías*, Disponible en http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf.

Lacunza, A. y de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.

<https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>

Latorre, A., del Rincón, A. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

Ley 14/1970, de 4 de agosto. *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

- López, S. y García, C. (2007). Patrones comportamentales en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Psicología Educativa*, 2, 117-131. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765495002.pdf>
- Martos-Pérez, J., y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57(1), 185-191. <https://www.neurologia.com/articulo/2013264>
- Martín, A., Camargo I., Parra, P. y Beltrán, Y (2021). *Revisión bibliográfica de los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación dentro del aula, en niños con diagnóstico de trastorno espectro autista*. Trabajo de Grado. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/3102>
- Maseda, M. (2013). *El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional*. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Universitat de Barcelona <http://hdl.handle.net/2445/48217>
- Miguez, M. N. (2014). Discapacidad desde el modelo Social. En E. Leites y A. Viera (Comps.), *Accesibilidad, Inclusión y Discapacidad. Red temática sobre discapacidad* (pp. 4-10). GYB
- Millá, M. G. y Mulas, F. (2009). Atención Temprana y Programas de Intervención Específica en el Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Neurología*, 48(2), 47-52. <http://www.neurologia.com/pdf/Web/48S02/bbS02S047.pdf>
- Monfort, M., & Monfort Juárez, I. (2008). *En la mente*. Madrid: Ethna.
- Montalva, N., Quintanilla, V., y del Solar, P. (2012). Modelos de intervención terapéutica educativa en autismo: ABA y TEACCH. *Revista Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 23(1), 50-57. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-677242>
- Moreano, D. (2014). *Desarrollo de habilidades sociales de niños de 6 años con trastorno del espectro autista a través de las Historias Sociales Activas*. Trabajo de Grado. Universidad Tecnológica Equinoccial. <https://library.co/document/yjde0gmy-desarrollo-habilidades-sociales-trastorno-espectro-historias-sociales-activas.html>

- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Nneurol*, 50(3), 77-84. <https://skat.ihmc.us/rid=1QRC5GFYJ-292V2Z3-5PPM/modelos%20de%20intervencion%20en%20ni%C3%B1os%20autistas.pdf>
- Olivares-Cardoza, S. (2015). *El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños de tercer grado de primaria de la institución educativa San Juan Bautista de Catacaos – Piura*. Tesis de Pregrado en Educación Primaria. Universidad de Piura. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2674/EDUC_033.pdf
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, *por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva*. Boletín Oficial de Aragón núm. 116, de 18 de junio de 2018.
- Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, *por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón núm. 116, de 18 de junio de 2018.
- Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, *por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas*. Boletín Oficial de Aragón núm. 116, de 18 de junio de 2018.
- Organización Mundial de la Salud (2001). 54a Asamblea Mundial de la Salud. Ginebra, 14-22 de mayo de 2001. Resoluciones y Decisiones. WHA54/2001/REC/1, 1-58. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/260188/WHA54-2001-REC1-spa.pdf>
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381-414. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-81562010000100012#num40

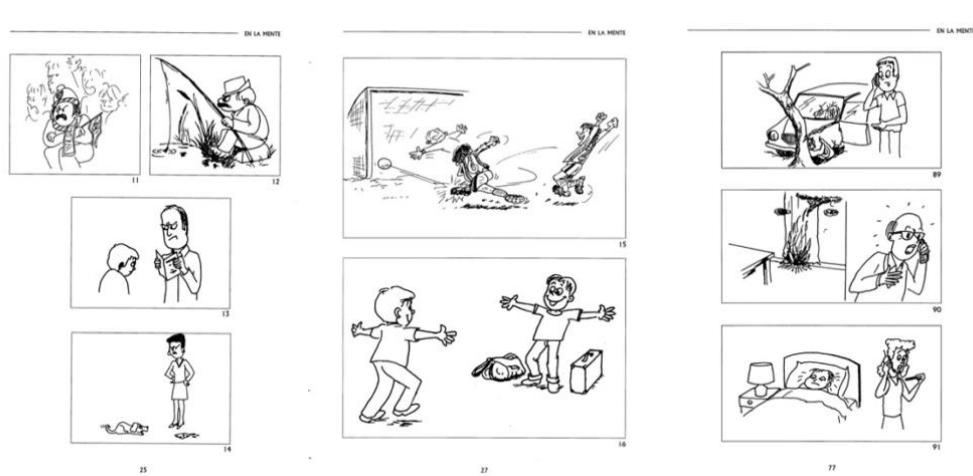
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A., & Rydell, P. (2006). *The SCERTS Model. A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders, Vol. 1*. Paul H Brookes Publishing.
- Quiroz, F., de La Cuba, L., Ticona, L., Mamani, D. y Prado, H. (2018). Comentario: una breve historia del autismo. *Revista de Psicología*, 8(2), 127-133.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138>
- Ramírez, E. (2021). Los Derechos de las Niñas y Niños. *Revista Derecho & Opinión Ciudadana, Instituto de Investigaciones Parlamentarias, Congreso del Estado de Sinaloa*, 5(9), 153-179.
http://iip.congresosinaloa.gob.mx/Rev_IIP/rev/009/006.pdf
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, *de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Boletín Oficial del Estado núm. 131, de 2 de junio de 1995.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, *por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Boletín Oficial del Estado núm. 289, de 3 de diciembre de 2013.
- Rivière, A. (1997). *Desarrollo normal y Autismo (1/2). Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo*. Curso de Desarrollo Normal y Autismo, celebrado los días 24, 25, 26 y 27 de septiembre de 1997 en el Casino Taoro, Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife (España).
http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf
- Rivera, V. (2018). Empatía no Autismo: Conceito e mediação. *CS*, (25), 191-211.
<http://dx.doi.org/10.18046/recs.i25.2707>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40-50. <https://www.redalyc.org/journal/778/77854690005/77854690005.pdf>

- Sarriá, E., y Gómez, J. C. (2007). Introducción. Teoría de la mente, desarrollo y autismo: recordando a Ángel Rivière. *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 277-288. <https://doi.org/10.1174/021037007781787525>
- Salvadó, B., Palau, M., Clofent, M., Montero, M., y Hernández, M. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54(1), 63-71. <https://www.neurologia.com/articulo/2011710>
- Simons, P. y Tupiño, L. (2019). *Propuesta de estrategias docentes basadas en disciplina positiva para la inclusión de niños con TEA en un aula del ciclo II de Educación Inicial*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14350>
- Valle, P. (2018). Comunicación y Lenguaje en los Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Revista Inclusiones*, 5(4), 28-40. <http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2292>
- Vargas, M. y Navas, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*, 26(2), 44-58. En: <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>
- Vazquez, T. C. V., Herrera, D. G. G., Encalada, S. C. O., y Álvarez, J. C. E. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 589-612. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.799>
- Verdugo, M., Monjas, M., San José, T., San Román, M. y Alonso, P. (2003). PHS: *Programa de habilidades sociales: programas conductuales alternativos*. Amarú.
- Yu, L., & Zhu, X. (2018). Effectiveness of a SCERTS model-based intervention for children with autism spectrum disorder (ASD) in Hong Kong: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3794-3807. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3649-z>

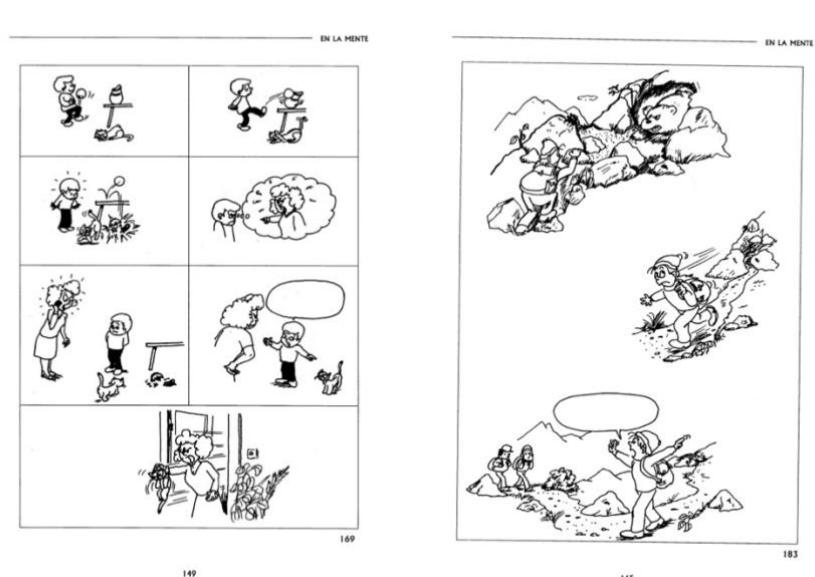
7. ANEXOS

ANEXO I

Parte 1 de la actividad “¿Qué nos dice la foto?”



Parte 2 de la actividad “¿Qué nos dice la foto?”



ANEXO II

Cuaderno de progresión de la planta para la actividad: “plantamos un huerto”.



ANEXO III

Lista de cotejo para la evaluación inicial y final

ÍTEM	SÍ	A VECES	NO
Responde cuando le preguntas por el nombre y la edad.			
Se comunica espontáneamente.			
Se acerca a los compañeros y juega con ellos por propia voluntad.			
Se defiende asertivamente cuando hay un conflicto.			
Respeta los turnos de palabra en una conversación.			
Aporta ideas y se hace oír en actividades grupales.			
Expresa verbalmente lo que le preocupa.			
Es capaz de expresar lo que quiere/le gusta y lo que no.			
Aporta opiniones propias.			
Es expresivo con sus gestos, caras...			
Reconoce cuando una persona necesita ayuda y la presta.			
Se interesa y se preocupa por los compañeros.			
Tiene una escucha activa.			
Pide ayuda y expresa verbalmente sus necesidades.			
Da las gracias.			
Reconoce las expresiones faciales y emociones ajenas.			
Mira a la cara de la otra persona cuando habla.			
Identifica la causalidad de las acciones.			

ANEXO IV

Bitácora de observación

Bitácora de observación

Centro: Compañía de María

Observador: _____ Estudiante: _____

Fecha: _____ Edad: _____

Lugar: _____ Hora: _____

Conductas observadas

Observaciones generales
