



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Propuesta de intervención: trabajar las habilidades sociales y socioemocionales dentro del aula con un alumno TEA.

Intervention proposal: work on social and socio-emotional skills in the classroom with a TEA student.

Autora

Marta Gómez Serrano

Directora

Yurena Alonso Esteban

Grado en Magisterio de Educación Infantil.

2022-2023



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

Índice

1. Introducción, Justificación y Objetivos.....	4
2. Marco Teórico	6
2.1. Definición de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA).....	6
2.2. Criterios y niveles de gravedad de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) según el DSM-5.....	8
Nota: (recuperado del DSM-5, APA, 2013).	12
2.3. Teorías explicativas del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).	12
2.3.1. La ToM y la cognición social.....	12
2.3.2. Coherencia central débil.....	14
2.3.3. Déficit en las funciones ejecutivas.	15
2.3.4. Desarrollo de la teoría socioafectiva de Hobson.....	17
2.4. Por qué trabajar la cognición social y las emociones a temprana edad en niños con Trastorno del Espectro del Autismo.	19
2.4.1. Programas y técnicas para trabajar las habilidades cognición social y la educación emocional en niños autistas.....	19
3. Desarrollo de la Propuesta de Intervención.....	23
3.1. introducción.	23
3.2. Contextualización.	23
3.3. Metodología.....	25
3.4. Objetivos de la Propuesta de Intervención.	26
3.5. La propuesta de intervención.	27
3.6. Evaluación de la Propuesta de Intervención.....	33
4. Conclusión.....	35
5. Referencias Bibliográficas.	36

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se ha basado en la elaboración de una propuesta de intervención en la que se trabaja dentro del aula, el área socioemocional en un niño con Trastorno del Espectro del Autismo de segundo curso de Educación Infantil, concretamente, la interacción social y la regulación de las emociones. Para ello, se han hecho usos complementarios de las siguientes metodologías: el aprendizaje entre iguales, el método TEACCH y los principios conductuales mediante la realización de actividades, y así potenciar al máximo el desarrollo social y conductual de las personas con autismo. En este TFG se ha cogido como referencia los datos teóricos estudiados durante la carrera y la información recabada durante la investigación del tema, se intenta dar una respuesta educativa para casos similares al del trabajo ya que cada niño tiene unas necesidades distintas a otro. Para las explicaciones de las actividades se ha precisado de material de apoyo visual, por lo que hemos tenido que recurrir a recursos de ARASAAC.

Palabras clave: Trastorno del Espectro del Autismo, interacción social, emociones, educación infantil.

ABSTRACT

This Final Degree Project is based on the elaboration of an intervention proposal in which the socio-emotional area of a child with autism in the Second Cycle of Early Childhood Education is worked in the classroom, more specifically the social interaction and the regulation of the emotions. To do this, we will make complementary uses of the following methodologies: peer learning, the TEACCH method and the behavioral principles, by carrying out activities, and thus maximize the social and behavioral development of people with autism. This TFG has been taken as a reference the theoretical data studied during the degree and the information collected during the investigation of the subject, I have tried to give an educational answer for cases similar to that of work since each child has different needs from another. For the explanations of the activities, we have needed visual support material, for which we have had to resort to ARASAAC resources.

Key Words: Autism Spectrum Disorder, social interaction, emotions, child education.

1. Introducción, Justificación y Objetivos

El concepto que tenía la sociedad hacia una persona autista ha variado notablemente desde su origen, pero más en estos últimos 40 años. Actualmente, los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) son los trastornos del neurodesarrollo más estudiado, en todos sus ámbitos, por lo que hay una amplia información sobre el tema (libros, artículos de revistas científicas, propuestas de intervención etc.). Además, en el libro de Filipek et al. (2006) podemos ver que existen evidencias que afirman que los TEA son trastornos de tipo biológico y de origen genético.

En la actualidad, prácticamente todo el mundo ha escuchado hablar alguna vez de dicho trastorno. Sin embargo, gracias al exceso de información en las redes y la falta de rigor en muchas de las fuentes hace que nos encontremos con información sesgada, e incluso mal intencionada o tendenciosa, por lo que gran parte de la sociedad desconocen las características y sintomatología reales del TEA. Por eso es necesario intentar concienciar e informar correctamente a la población sobre los Trastorno del Espectro del Autismo, para que así las familias que tengan algún miembro autista no se sientan incomprendidas y/o solas. Para ello, en el ámbito educativo también es importante que los docentes conozcan el trastorno y promuevan la inclusión, haciendo sentir al alumnado autista uno más del grupo.

Por esta razón, el presente Trabajo Final de Grado (TFG) está basado en el estudio de los Trastornos del Espectro del Autismo y en la creación de una propuesta de intervención inclusiva, para desarrollar tanto la interacción social como la gestión emocional. Por lo que se ha realizado una búsqueda y revisión bibliográfica, mediante la utilización de diferentes recursos para la recopilación de información.

Inicialmente se hace una aproximación teórica al fenómeno de estudio del TEA. Lo primero que se trata es la definición del Trastorno del Espectro del Autismo, a continuación, podremos ver los criterios y niveles de gravedad del trastorno según el Manual de Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5) (APA, 2013). Más adelante, se exponen algunas de las diversas teorías explicativas que existen sobre el TEA, como, por ejemplo: la ToM y la cognición social; la coherencia central débil; el déficit en las funciones ejecutivas; y, por último, el desarrollo de la teoría socio-afectiva de Hobson. Además, de un apartado en el que se menciona algunos de los programas de intervención con alumnos autistas donde trabajan las habilidades sociocognitivas y un aspecto que va ligado con el anterior que es la educación emocional.

La segunda parte es una propuesta de intervención dentro de un aula ordinaria en la que hay un niño autista, llamado X, con deficiencias en el área socioemocional. En esta parte encontraran la contextualización del alumno, con las características y los rasgos que lo describen desde el primer curso de Infantil hasta el curso actual, viendo como ha ido evolucionando en estos años; además, de una contextualización del colegio en el que se encuentra escolarizado. Para crear la propuesta de intervención tendremos que seguir la nueva Ley Educativa, LOMLOE, para hablar de los objetivos, competencias y saberes básicos que queremos conseguir con ésta. Después se menciona la metodología que se va a utilizar para llevar a cabo esta propuesta, así como el desarrollo de las actividades que pondremos en práctica en la unidad didáctica, los espacios, el tiempo y los materiales, los criterios e instrumentos de evaluación y los indicadores de logro. Además, de una propuesta de mejora de las sesiones.

Justificación

Antes de empezar a estudiar el grado de Magisterio Infantil, trabajaba los fines de semana ayudando a realizar clases de equinoterapia en una hípica, cerca de Vila-real. En una de las clases del domingo tenía un alumno autista, que me llamo bastante la curiosidad. Un año después, empecé a estudiar el grado y las pocas veces que escuchaba hablar sobre el Trastorno del Espectro del Autismo o cualquier tema relacionado con la educación especial, me despertaba más interés. Por eso, este último año decidí realizar la mención de Atención a la Diversidad. Además, en estas prácticas y en las anteriores coincidí en el aula con un niño autista en el centro; y en estas dos situaciones he podido observar que no hay una total inclusión en las aulas como nos pensamos, ya que sacaban al alumnado TEA de la clase para trabajar otros aspectos con él.

No obstante, los Trastornos del Espectro del Autismo están en continua investigación en todos los ámbitos, y por ello, a su vez se están creando nuevos métodos de trabajo, instrumentos, recursos, etc. De ahí surge el tema sobre el que trata este TFG, porque quiero aportar un granito de arena diseñando una propuesta de intervención dentro del aula, centrada en trabajar la educación emocional y la interacción social.

Objetivos

En el presente Trabajo de Fin de Grado se pretende alcanzar distintos objetivos generales y varios específicos.

Objetivos generales:

- Elaborar correctamente un TFG.
- Diseñar una propuesta de intervención para el segundo ciclo de Educación Infantil donde trabajen dentro de un aula ordinaria el área socioemocional en niños con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista.

Objetivos específicos:

- Recabar información sobre el concepto de Trastorno del Espectro Autista desde sus inicios hasta la actualidad.
- Conocer los grados y criterios según el DSM-5 del Trastorno del Espectro Autista.
- Investigar sobre las teorías explicativas del TEA y que relaciones tienen con el tema escogido.
- Estudiar las distintas respuestas, estrategias, técnicas y programas de intervenciones educativas en alumnos con autismo.
- Crear una propuesta de intervención que trabaje las habilidades sociales y la regulación emocional en alumnos con TEA.
- Recopilar los objetivos generales y específicos que se quieren lograr con la propuesta.
- Contextualizar la propuesta.

2. Marco Teórico

2.1. Definición de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA)

La Confederación Autismo España (2023) define a los TEA como un trastorno de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral, además es un trastorno que acompaña a la persona a lo largo de su vida y afecta, fundamentalmente, a dos áreas del funcionamiento personal: la comunicación e interacción social, al igual que también afecta a la flexibilidad del comportamiento (funciones ejecutivas) y del pensamiento (la ToM). Además, muestran conductas repetitivas y los intereses son restringidos (American Psychiatric Association (APA), 2013). Un dato importante sobre el autismo es que puede tener una concurrencia y una comorbilidad asociada, como por ejemplo una discapacidad intelectual, trastornos del lenguaje, ansiedad... (Confederación Autismo España, 2023).

Los Trastornos del Espectro del Autismo, al igual que la gran parte de trastornos del neurodesarrollo, han sufrido variables en sus respectivas definiciones en el transcurso de los años, debido a la evolución. En el transcurso de esos años, las numerosas investigaciones, estudios y/o experimentos se han centrado en determinar un concepto uniforme y real que describa adecuadamente el término TEA y sus características.

Kanner (1943) define el concepto del autismo como una alteración innata a nivel afectivo, diferenciándola así de un trastorno esquizofrénico. Por otro lado, Wing y Gould (1979), definen el TEA como un trastorno del espectro, por lo que involucra una amplia variedad de síntomas, habilidades y niveles de discapacidad que puede padecer un ser humano. A raíz de los trabajos realizados por Lorna Wing y Judith Gould, hubo un cambio en la definición del autismo debido a que empezaron a considerarlo como un continuo más que una categoría diagnóstica concreta, de ahí se fue evolucionando a la consideración de un espectro como difuso o sin límites determinados (Alcantud y Alonso, 2022). A partir del DSM-5, el autismo pasa a denominarse Trastorno del Espectro Autista, clasificado como uno de los Trastornos del Neurodesarrollo, caracterizado por dificultades en la comunicación e interacción social, así como conductas restringidas y repetitivas (APA, 2013).

Como consecuencia de la evolución y el desarrollo del conocimiento científico en el DSM-5 (APA, 2013) introduce una serie de modificaciones en el concepto y sus características, categorizándolo como un trastorno del neurodesarrollo vinculándolo con alteraciones en el sistema nervioso central y que tiene un transcurso estable en el desarrollo evolutivo del individuo. Respecto a los subtipos que existían en el DSM-IV (APA, 1995) desaparecen, y pasan a formar una única categoría diagnóstica denominada Trastornos del Espectro del Autismo.

Posteriormente, en 2018 se anuncia la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) (WHO, 2018), donde clasifica los Trastornos del Espectro del Autismo como una discapacidad intelectual y con déficit en la comunicación, destacando la interacción social ya que muestran diversos problemas a la hora de relacionarse con el resto.

Como hemos podido observar, la mayoría de las definiciones sobre el autismo coinciden en el aspecto que es un trastorno que afecta al individuo a la hora de las interacciones sociales y regulación emocional, en ocasiones debido a estas dificultades

nuestra propuesta de intervención se centra en trabajar estas capacidades dentro de un aula ordinaria. Por otro lado, estas capacidades se tienen que trabajar individualmente, además de fuera de la escuela, para poder llevar a cabo la propuesta de intervención presentada.

2.2. Criterios y niveles de gravedad de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) según el DSM-5

Para el Manual de Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5) (APA, 2013), normalmente, el Trastorno del Espectro del Autismo puede manifestarse tempranamente en el desarrollo del niño, presentándose antes de que el niño ingrese en el centro educativo, caracterizándose por déficits en el desarrollo que conducen a limitaciones en el funcionamiento personal, social, académico o profesional, es decir, existe un deterioro considerable en la interacción social, asociado a un déficit en la comunicación verbal y no verbal, así como manifestaciones clínicas relacionadas con patrones restringidos y repetitivos de conductas estereotipadas, inflexibles, dirigidas a intereses, actividades y acciones específicas y rutinarias (APA, 2013, pág. 65).

Según los criterios más recientes, el DSM-5 (APA, 2013) afirma que para poder diagnosticar a una persona con TEA es imprescindible que se cumplan, los siguientes criterios:

Tabla 1 *Criterios de diagnóstico TEA*

Criterios de diagnóstico	
A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional. 2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social. 3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento

	restringidos y repetitivos (véase la Tabla 2).
<p>B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los síntomas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos. 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal. 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés. 4. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno. Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase la Tabla 2).
<p>C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo. Sin embargo, los síntomas pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.</p>	
<p>D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo</p>	

<p>en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.</p>	
<p>F. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.</p>	

Nota: recuperado del DSM-5 (APA, 2013)

En la Tabla 2 que se encuentra a continuación, se pueden observar los niveles de gravedad que se encuentran en el TEA, según el DSM-5.

Tabla2

Niveles de gravedad de los TEA

Nivel de gravedad.	Comunicación social.	Comportamientos restringidos y repetitivos.
<p>Grado 1 "Necesita ayuda"</p>	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias de la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

	<p>apertura social de las otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece la comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente no tienen éxito.</p>	
<p>Grado 2 "Necesita ayuda notable"</p>	<p>Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal; problemas sociales obvios incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales, y respuestas reducidas o anormales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos resultan con frecuencia evidentes para el observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de la acción.</p>
<p>Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"</p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, un inicio muy</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos</p>

<p>limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de las otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles, que raramente inicia una interacción y que, cuando lo hace, utiliza estrategias inhabituales para cumplir solamente con lo necesario, y que únicamente responde a las aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de la acción.</p>
--	---

Nota: recuperado del DSM-5 (APA, 2013)

2.3. Teorías explicativas del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)

2.3.1. La ToM y la cognición social

La Teoría de la Mente (ToM) es la que se ocupa de gran parte de la comprensión de nuestro día a día. Según Alcantud y Alonso (2022), en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX se desarrollaron diferentes teorías que buscaban dar una explicación al fenómeno del autismo. Además, en su revisión concluyen que las diferentes teorías explican parcialmente el fenómeno entrelazándose de forma complementaria, significando eso que pueden funcionar en conjunto para ofrecer una comprensión más completa del trastorno.

La ToM es una de las teorías que intenta explicar el comportamiento autista, aunque no haya sido diseñada para esa finalidad (Alcantud y Alonso, 2022). Los propulsores de dicha teoría son Premack y Woodruff (1978), quienes hicieron estudios etológicos, los primeros estudios se llevaron a cabo con chimpancés, después se encaminaron a dar una explicación a las alteraciones de los TEA con respecto a la ToM. Tirapu-Ustárroz et al. (2007) definen la ToM como la habilidad que tenemos los seres humanos de entender y suponer la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias, es decir, es la capacidad de inferir estados mentales,

denominada metarrepresentaciones, ya sean deseos, emociones, creencias, intenciones etc.

Alcantud y Alonso (2022), menciona que la alteración de la ToM y sus mecanismos precursores pueden explicar la variedad de dificultades sociales comunicativas y simbólicas implícitas al TEA. Baron-Cohen et al. (1985), llegó a la conclusión de que algunos de los individuos autistas no serían capaces de lograr una tarea de primer orden, como es el caso del test de Sally, en cambio una tarea de segundo orden, como por ejemplo la historia del heladero, solamente la podrán superar las personas con autismo que hayan tenido previamente unas instrucciones y entrenamiento. Estas dos tareas son falsas creencias, la de primer orden más simple y la de segundo orden es más compleja, ya que tenían sospechas de que las alteraciones de las personas autistas en la ToM provenían de alteraciones en la imaginación (Baron-Cohen et al., 1985; Alcantud y Alonso, 2022). El no superar la tarea de segundo orden que es donde les plantean un caso hipotético, en el que se tienen que poner en el lugar de la otra persona, demuestra una alteración en la ToM que afecta a la cognición social de las personas con autismo, por lo que muestran dificultades a la hora de empatizar (Alcantud y Alonso, 2022). Por otro lado, hay que aclarar que existen dos tipos de empatía: la afectiva y la cognitiva, en el caso de las dificultades que muestran para empatizar las personas autistas tiene que ver con la empatía cognitiva, que es la que tiene relación con la ToM.

En resumen, la ToM se centra en las dificultades a las que se enfrentan las personas con autismo para comprender y procesar las intenciones, pensamientos y sentimientos del resto de personas, en definitiva, para desarrollar una comunicación pragmática. Por la información recabada, esta teoría sostiene que los individuos con TEA tienen alteraciones en la ToM, lo que supone un obstáculo en su capacidad para comprender y anticipar el comportamiento de los demás, por lo que les hace no mostrar empatía. Sin embargo, la ToM al igual que otras habilidades cognitivas puede variar debido a que se pueden entrenar, y con un entrenamiento las personas autistas pueden llegar a alcanzar habilidades mentalistas semejantes a las de sus iguales (Alcantud y Alonso, 2022). Por esos motivos la Teoría de la Mente, ha sido importante a la hora de entender ciertas características de los TEA y elaborar una propuesta de intervención acorde a las necesidades de las personas con autismo.

2.3.2. Coherencia central débil

La coherencia central se basa en la comprensión del mensaje general y la integración de distintas informaciones, con el fin de crear amplias ideas que se pueden transferir al máximo número de contextos, por lo que es una habilidad necesaria para el procesamiento de la información social Gómez-Pérez, MM. (2017). *Inteligencia y comprensión social: Relaciones entre coherencia central, habilidades interpersonales y funciones ejecutivas en niños* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.

Respecto al origen de la teoría Coherencia central débil, Frith (1989) desarrollo una explicación completa de algunos de los distintos procesamientos que poseen las personas autistas. Esta teoría sugiere que los déficits básicos de las personas autistas son debidos a la falta de integración de los detalles en un significado global Gómez-Pérez, MM. (2017). *Inteligencia y comprensión social: Relaciones entre coherencia central, habilidades interpersonales y funciones ejecutivas en niños* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. Con esto podemos entender incluso la existencia de dos niveles de coherencia: la perceptiva, mediante la cual captamos la información global del estímulo; y la conceptual, que tendría que ver con los procesos de simbolización y significado (Alcantud y Alonso, 2022).

Por esta razón, los individuos con autismo muestran déficits en las habilidades sociales porque los aspectos del procesamiento de la información social exigen integración (Brunsdon & Happé, 2013).

De acuerdo con la información recogida de la teoría de la coherencia central débil, las personas autistas tienen problemas para juntar información de varias fuentes y hacer conexiones que tengan un significado real. Significando eso que, los individuos con TEA tienen una forma de procesar la información de manera fragmentada y no pueden interpretarla en términos globales, dificultándoles así las relaciones o interacciones con el entorno. Por ese motivo, esta propuesta de intervención está dirigida a trabajar las habilidades socioemocionales dentro del aula, para que sus compañeros también le ayuden a mejorar esas conductas.

2.3.3. Déficit en las funciones ejecutivas

Según Alcantud y Alonso (2022), las funciones ejecutivas han sido definidas como las habilidades, rutinas o planes de acción previamente establecidos utilizados para mantener activo un conjunto apropiado de estrategias de resolución de problemas con el fin de alcanzar una meta futura. Las funciones ejecutivas incluyen, como mínimo, inhibición, memoria, atención, flexibilidad, planificación y resolución de problemas (Pujols, 2018).

Según Pujols (2018), recientemente se han llevado a cabo unos estudios que se implican tanto en el ámbito de la salud como en ámbito educativo. Estos estudios afirman que las funciones ejecutivas están vinculadas con todo el comportamiento humano como, por ejemplo, cuando te suena el despertador por la mañana y te tienes que levantar, las funciones ejecutivas de inhibición conductual se desactivan. Esto permite que nos levantemos, ya que si fuera por el impulso primario nos quedaríamos más tiempo en la cama. Sin embargo, en este trabajo vamos a destacar la relación que de las funciones ejecutivas con el área socioemocional y con el rendimiento académico.

La Teoría del déficit de las funciones ejecutivas explica los comportamientos estereotipados de las personas con TEA, así como sus dificultades para adaptarse a situaciones nuevas influidas por la rigidez mental o la falta de flexibilidad cognitiva en las personas autistas, pero se ha mostrado insuficiente para explicar la complejidad del autismo (Peña et al., 2016). Estas afecciones causan incapacidad para comprender aspectos comunicativos y sociales como es el caso del sarcasmo, irritabilidad ruido y el contacto físico, pérdida de control en situaciones espontáneas, esta afección está normalmente unida a la discapacidad intelectual (Pujols, 2018).

Hay distintas clasificaciones y modelos de las funciones ejecutivas:

- **Control atencional:** es una función cognitiva que se basa en la facultad de seleccionar, dirigir y mantener el sistema activado para poder procesar los datos importantes (Alcantud y Alonso, 2022). Consiste en un proceso múltiple compuesto por distintas dimensiones (Ruggieri, 2006):

- **Estado de alerta-vigilia:** hace referencia a la activación de la persona.

– **Atención sostenida:** tiene que ver con el proceso de mantener persistentemente el estado de atención en una acción a pesar del aburrimiento o el fracaso.

– **Atención selectiva:** es la habilidad que tiene una persona para centrarse en los aspectos esenciales de una actividad, y al mismo tiempo pasar por alto lo que es irrelevante (Alcantud y Alonso, 2022). Esta característica es común en las personas autistas, aunque en su caso suele ser una atención selectiva excesiva y podría dar una explicación a los determinados intereses restringidos de los TEA (Remington et al., 2009).

– **Atención dividida:** es la acción por la que se puede responder a dos estímulos a la vez, por lo que se pone en marcha una doble activación (Bogte et al., 2009).

– **Cambio atencional:** habilidad que se relaciona con la flexibilidad cognitiva y con los intereses de la persona, ya que consiste en la capacidad de cambiar el foco de atención y centrarse en otra cosa o tarea (Alcantud y Alonso, 2022).

• **Memoria de trabajo:** forma parte de la memoria inmediata o a corto plazo (Baddley y Hitch, 1994). Alcantud y Alonso (2022), la definen como una habilidad que permite mantener una cantidad limitada de datos con la finalidad de guiar una acción planificada, también tiene importancia en los aprendizajes formales como son las matemáticas.

• **Planificación:** es una acción en la que te tienes que anticipar en el tiempo, para poder organizar una serie de tareas y alcanzar un objetivo final (Alcantud y Alonso, 2022). Una actividad que se usa comúnmente para evaluar esta función es la Torre de Hanói (Goel y Grafman, 1995), por ejemplo.

• **Inhibición:** tiene que ver con la interrupción de una acción concreta (pensamientos o conducta) previamente conocida en otros contextos, es decir, consiste en controlar un impulso primario, pero también respuestas aprendidas que deben eliminarse para incorporar una respuesta nueva (Alcantud y Alonso, 2022). No se han encontrado diferencias entre una persona autista y neurotípica en tareas prototípicas de interferencia como es el caso del test de Stroop (Ozonoff y Jensen, 1999) o en actividades de atención sostenida (go/no go) (Uzefovsky et al., 2016). Por el contrario, sí que se han hallado diferencias en la inhibición de la respuesta prepotente (Ozonoff et al., 1991)

- **Flexibilidad cognitiva:** la rigidez o la inflexibilidad cognitiva y conductual, las rutinas o rituales son síntomas conductuales de las personas autistas y se vinculan íntimamente con las funciones ejecutivas (Alcantud y Alonso, 2022). Además, se relaciona también con la inhibición y la generatividad.

- **Monitorización:** según Alcantud y Alonso (2022), es una forma de que el sujeto se dé cuenta de posibles desviaciones de su comportamiento sobre el fin deseado, de manera que pueda modificar su plan de acción al detectar algunos errores antes del resultado final.

- **Generatividad:** hace referencia a la capacidad para encontrar una nueva solución a un problema dado. Esta función está relacionada con la flexibilidad cognitiva y los intereses del sujeto autista, además es una función que los autistas tienen seriamente limitada (Alcantud y Alonso, 2022; Low et al., 2009).

Por lo que hemos podido ver esta teoría se centra en las dificultades que tienen las personas autistas a la hora de planificar, organizar y regular su comportamiento de manera efectiva, por lo les cuesta realizar tareas complejas y adaptarse a situaciones nuevas debido a un déficit en las funciones ejecutivas. También a causa de ese déficit, las personas autistas muestran alteraciones a nivel social y emocional, y esto puede llegar a afectar al sujeto en todos los ámbitos de su vida, entre ellos a nivel académico y social, por ejemplo. Por eso es importante trabajar con los TEA desde bien pequeños el área socioemocional sin sacarlos del aula después del entrenamiento previo necesario para que se tenga éxito dentro de la clase, ya que los propios compañeros pueden ser quienes ayuden al sujeto.

2.3.4. Desarrollo de la teoría socioafectiva de Hobson

Desde el inicio del concepto del autismo (Kanner, 1943), se ha vinculado el TEA con un trastorno afectivo. En los años 90, Hobson se plantea una teoría que desde ese momento será conocida como la teoría de Hobson o teoría socioafectiva (Alcantud y Alonso, 2022). Esta teoría sostiene que un niño logra el conocimiento de la naturaleza de las personas mediante las experiencias de relaciones afectivas interpersonales, en un principio con sus padres y más adelante con las personas que de su entorno (Coronado, 2019).

Según Alcantud y Alonso (2022), en la ToM la metarrepresentación se alcanza mediante las capacidades cognitivo-representacionales; en cambio la teoría de Hobson describe que esta se puede lograr a través de las capacidades desarrolladas en el ámbito

socioafectivo. Además, afirman que las personas autistas tienen un déficit o alteración para percibir la naturaleza intencionada de las expresiones de apego, debido a que no las interpretarían como expresiones de relación afectiva o emocional del entorno (afectiva o emocional) de los otros con respecto a las cosas o situaciones y él mismo.

Según Peter Hobson et al. (Windham et al., 2014), siguiendo los resultados de los experimentos de reconocimiento de las emociones, presento que la ausencia de una ToM en los individuos autistas es debido a un déficit básico, es decir, un déficit emocional primario en las relaciones interpersonales. Se cree un déficit primario puede causar que el niño no reciba las experiencias sociales o que las interpretara o percibiera de una manera incorrecta, durante los primeros meses de vida, para desarrollar las estructuras cognitivas de la comprensión socioafectiva (Alcantud y Alonso, 2022). También, mencionan que las personas que presentarían un déficit o una alteración en la capacidad de percibir la naturaleza intencionada de las expresiones de apego son las personas autistas. Hobson (1993, 2004), afirma que es una habilidad o capacidad más o menos innata, que forma el eje vertebrador que permite las relaciones triádicas (niño-adulto-objeto), que es la interacción social que se lleva a cabo al final del primer año de vida.

Actualmente, la teoría socioafectiva establece que las personas autistas poseen estructuras y funciones neuronales alteradas durante el proceso de desarrollo del Sistema Nervioso Central (SNC), que hacen que perciba la información de forma distinta y alterada respecto a las personas que no tienen estas alteraciones (Alcantud y Alonso, 2022).

Por lo que podemos observar esta teoría nos insiste, al igual que las otras, que las personas autistas tienen dificultades a la hora de interactuar con otras personas, ya que es una acción impredecible. Las personas autistas no aguantan la incertidumbre por ese motivo siempre buscan ambientes estables, regulares y predecibles, es decir que no se salgan de la rutina, porque la incertidumbre les puede generar niveles altos de ansiedad, conductas de evitación (aislamiento), bloqueo (mutismo selectivo) o afrontamiento y huida (desregulación emocional) (Alcantud y Alonso, 2022). Por eso vamos a trabajar estos aspectos utilizando el aprendizaje entre iguales a través del juego en la propuesta de intervención, para desarrollar las habilidades socioemocionales alteradas.

2.4. Por qué trabajar la cognición social y las emociones a temprana edad en niños con Trastorno del Espectro del Autismo

Según Alcantud y Alonso (2022), existen diversas evidencias que confirman que la edad del niño influye en el inicio de la intervención y/o tratamiento, debido a que en los primeros años de vida gracias al desarrollo cerebral es cuando las intervenciones tienen mayor oportunidad de ser exitosas.

2.4.1. Programas y técnicas para trabajar las habilidades cognición social y la educación emocional en niños autistas

Según Alcantud y Alonso (2022), la conducta social es resultado de un proceso de aprendizaje no formal, adquirido en el proceso de enculturación. Además, las personas autistas al tener las estructuras y funciones neurológicas alteradas necesitan algún tipo de andamiaje y formalización, para poder adquirir estas habilidades dado que, en ausencia, sus reacciones serán atípicas. Por lo que, la falta de habilidades sociales puede agravar ciertos síntomas de los TEA, estos episodios suelen tener que ver con un problema central, que es la regulación de las emociones.

Asimismo, para combatir estos problemas es necesario hacerlo desde un punto de vista educativo, por lo que los centros educativos deben de centrar las relaciones de los niños/as autistas siendo este un objetivo adicional en las aulas, y así evitar que se hagan permanentes las conductas (Alcantud y Alonso, 2022). Respecto a la educación, todos los niños sin excepción tienen derecho a la educación, el TEA es un trastorno que en ciertos casos luego de una intervención temprana puede reestablecer sus condiciones; eso significa que con sus particularidades pueden estar en el sistema educativo regular (Montiel, 2016).

Por otro lado, Rangel (2017) nos dice que una escolarización oportuna es fundamental para la inclusión de niños con autismo en un aula ordinaria, al igual que el docente debe tener una variedad de instrumentos para efectuar un proceso de aprendizaje con estos alumnos correctamente.

Debido a numerosos estudios e investigaciones sobre los TEA, se ha diseñado un amplio abanico de programas y técnicas, que se centran en trabajar estas habilidades sociales y emocionales en diferentes ámbitos. Pero nosotros nos vamos a centrar en las técnicas y programas, que se hayan desarrollado o diseñado para llevar a cabo en el ámbito educativo. A continuación, destacaremos algunos de ellos:

- **Aprendizaje entre iguales**

Según Cuéllar de Lucas et al. (2015), el aprendizaje entre iguales destaca en el ámbito educativo por ser una de las estrategias más completas, siendo su objetivo atender a todo el alumnado de una misma aula, sin dejar de lado sus necesidades, a través de una estructura de aprendizaje cooperativo en el que ayudan unos a otros para logra un mismo objetivo. Además, mencionan que esta estrategia se lleva a cabo, entre otras cosas, a través de juegos, cuentos y con esto, aprenden a respetar y convivir con la diversidad del resto de compañeros.

Algunas de las ventajas del aprendizaje entre iguales son: la práctica de la conducta prosocial, la pérdida progresiva de egocentrismo, el desarrollo de una mayor independencia y autonomía permite la posibilidad de una esencial inclusión (Cuéllar de Lucas et al., 2015).

Esta estrategia se utilizará en la propuesta de intervención, para fomentar la interacción social del alumno con autismo a través de la realización de rol playing con sus compañeros. Al principio, las actividades se llevarán a cabo en parejas, después en tríos y así hasta conseguir que se sienta “cómodo” en grupos más grandes.

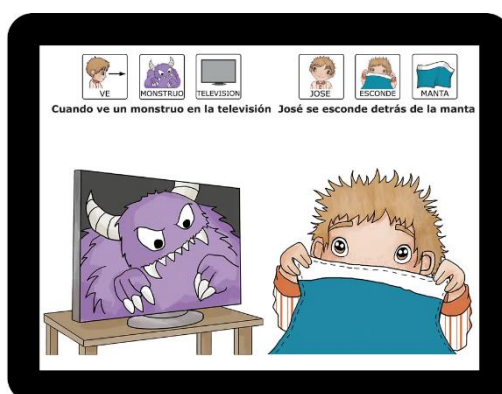
- **José Aprende**

Aprendices Visuales desarrolla una aplicación interactiva para la educación emocional, llamada “José Aprende Emociones”, se trata de una recopilación de cuentos que tienen como finalidad que aprendan a identificar las emociones, además de potenciar la esfera afectiva de los niños mientras se divierten (Autismo Diario, 2014). Esta aplicación la utilizaríamos en la hora del cuento y cada día leeremos uno diferente, para ir conociendo las emociones básicas todos juntos, cogiendo también las situaciones de ejemplos que se encuentran en los cuentos, desarrollando dramatizaciones o rol playing.

Todas las ilustraciones de los cuentos son pictogramas con el objetivo de acercarse a los pre-lectores y a los niños con autismo, creando un aprendizaje principalmente visual que es lo que más les llama la curiosidad (Autismo Diario, 2014), como podemos apreciar el ejemplo de la Figura 1.

Figura 1

Ejemplo de cuento de la emoción del miedo (Autismo Diario, 2014).



Nota: [https://i0.wp.com/autismodiario.com/wp-content/uploads/2014/11/APP-](https://i0.wp.com/autismodiario.com/wp-content/uploads/2014/11/APP-Asustado.jpg?fit=1096%2C827&ssl=1&is-pending-load=1)

[Asustado.jpg?fit=1096%2C827&ssl=1&is-pending-load=1](https://i0.wp.com/autismodiario.com/wp-content/uploads/2014/11/APP-Asustado.jpg?fit=1096%2C827&ssl=1&is-pending-load=1)

- **El Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children o Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados).**

Según Alcantud y Alonso (2022), el método TEACCH es una filosofía global aplicada a nivel estatal en California del Norte (USA), esta implica desarrollar una intervención temprana escolar en la que haya inclusión sociolaboral y apoyo en las actividades de la vida diaria en la búsqueda de una vida independiente. Sin embargo, lo que ha trascendido y nos ha llegado bajo esa etiqueta es un aprendizaje estructurado en base al uso de apoyos visuales (Alcantud y Alonso, 2022). El método TEACCH consiste en desarrollar tanto las habilidades comunicativas, como las habilidades cognitivas, perceptivas, de imitación y motrices (Sanz-Cervera et al., 2018). Por lo que tiene como objetivos principales: aumentar la autonomía de los niños, mejorar ciertas habilidades y prevenir problemas de conducta (Howley, 2015).

En la actualidad, este método también le dan uso de forma habitual en entornos inclusivos, debido a que se considera beneficiosa tanto para los niños con autismo como para el resto de sus compañeros de aula (Sanz-Cervera et al., 2018).

Según Sanz-Cervera et al. (2018), los principales componentes de la metodología TEACCH, son:

- Organizar el espacio, introduciendo barreras visuales y minimizando distractores.
- Horarios visuales o paneles de anticipación, que permiten a los estudiantes conocer y predecir la secuencia de acciones que se van a realizar.
- Sistemas de trabajo que fomentan el trabajo autónomo, mediante secuencias de tareas.
- Las actividades deben de estar estructuradas visualmente.

Esta metodología es la que vamos a utilizar en la propuesta de intervención, para realizar las explicaciones de los rincones y de las actividades que se van a llevar a cabo en ellos. Además, de las dos nuevas rutinas que vamos a implementar en la Asamblea y en la hora de relajación. Pero en nuestro caso, X tiene un lenguaje funcional que le permite comunicarse con el resto de sus compañeros y personas, por lo que debajo del apoyo visual está escrita la acción o la palabra a la cual hace referencia el pictograma o la imagen, para ir fomentando y desarrollando el lenguaje escrito.

- **Principios conductuales**

Este método se encarga de definir los procedimientos que hacen aprender al sujeto diferentes comportamientos, mejorando así su adaptación al entorno (Vázquez-Vázquez et al., 2020).

Según Colombo (2018), es un tratamiento basado en el refuerzo de conductas que se quieren alcanzar, por lo que en sus fases iniciales es altamente estructurado y es necesario conocer que cosas son agradables para el sujeto para encontrar un reforzador adecuado (reforzador positivo). Para que el uso de reforzadores sea eficaz hay que respetar ciertas reglas: la inmediatez, la repetición, la variedad de los refuerzos utilizados, una explicación verbal del refuerzo (Vázquez-Vázquez et al., 2020).

Además, antes de empezar el tratamiento, el alumno tiene que pasar por una evaluación exhaustiva para conocer las habilidades y conductas que se quieren modificar (Colombo, 2018). Por ese motivo la intervención debe ser dirigida por prioridades, dependiendo de la aptitud o habilidad que el alumno tiene que lograr (Vázquez-Vázquez et al., 2020).

Los principios conductuales van a ser utilizado en las actividades para reforzar las conductas deseadas, como, por ejemplo: que se relacione con los compañeros de clase,

respete el turno de sus compañeros gestionando la frustración, tolere la presencia del resto en el mismo juego

3. Desarrollo de la Propuesta de Intervención

3.1. Introducción

Tras recopilar toda la información anterior sobre el autismo para elaboración del presente TFG, pensamos en elaborar una propuesta de intervención que trabaje las deficiencias específicas socioemocionales de un alumno con autismo dentro del aula ordinaria, que se encontraba en un centro educativo situado en Monreal del Campo.

En esta propuesta de intervención habrá una demostración de los conocimientos aprendidos a lo largo de todo el Grado de Magisterio de Educación Infantil. Esta será funcional y práctica, teniendo en cuenta los síntomas y diagnóstico de un niño en particular. Pero eso no quita que no se pueda realizar en otras aulas ordinarias con niños TEA propiciando así su inclusión, siempre y cuando se tengan en cuenta las características de los alumnos y se vayan ajustando a las necesidades de cada uno de ellos. Todos los niños no son idénticos y tienen necesidades individuales diferentes.

3.2. Contextualización

Esta propuesta de intervención está diseñada para realizarla en una clase con un alumno con TEA, el cual llamaremos X a partir de ahora, tiene sobre todo las habilidades socioemocionales alteradas. Estas alteraciones fueron detectadas en las pruebas que le realizó la pedagoga del centro, llamadas Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo -2 (ADOS-2) y la Entrevista para el Diagnóstico del Autismo (ADRI-R), estos test permiten evaluar de forma separada las diferentes áreas que pueden estar afectadas o no en una persona autista y normalmente se llevan a cabo a temprana edad, para realizar un programa de actuación acorde a las necesidades del niño. Nuestro niño mostraba puntuaciones más altas en el resto de las áreas, como es en la comunicación. En ellas mostraba que X tiene una gravedad de nivel 1, eso significa que necesita ayuda en algunos aspectos en particular que afectan en su vida cotidiana.

El colegio donde esta X, se encuentra en la provincia de Teruel, más concretamente en Monreal del Campo, es un centro público, bilingüe y que fomenta la inclusión. Además, cuenta con 2 docentes especializadas en Pedagogía Terapéutica, una de ellas lleva con X desde que entro en el centro y es la que nos ha facilitado la información sobre él.

Nuestro alumno tiene 4 años, va a 2º de Educación Infantil y su clase está formada por 16 alumnos, 10 niñas y 6 niños. Es un niño al que le fascinan los superhéroes y todo lo que tenga que ver con ese tema, por ejemplo, en el recreo juega a que es un héroe que rescata a una persona. Las características personales que presenta X son las siguientes:

- En el área del lenguaje:

- Presenta un lenguaje verbal funcional que le permite comunicarse adecuadamente con el entorno.

- Respecto al lenguaje escrito, sabe escribir su nombre y realiza las actividades de lecto-escritura correctamente.

- A veces le cuesta expresarse, normalmente suele ser cuando algo no le parece bien o está nervioso por alguna situación.

- En el área socioemocional:

- Presenta intereses y fijaciones. Tiene un gran interés hacia los superhéroes y los puzles.

- Tiene problemas de conducta. Empuja, pega manotazos y patadas a sus compañeros en situaciones de “conflicto”. Cuando la docente o cualquier persona le llama la atención se pone nervioso, se agita, emite sonidos leves y sonoros, y en ocasiones ha llegado a pegar a la persona o al él mismo.

- No reconoce los sentimientos de los demás. Por ejemplo: si empuja a un niño y llora, él no lo entiende y no sabe cómo actuar correctamente.

- Se altera frente a los cambios.

- No es capaz de mantener la atención durante las explicaciones ni conversaciones.

- No juega con ningún niño/a en el recreo o en clase.

- Le cuesta esperar su turno, respetar el sitio en la fila o cuando hablan sus compañeros, estar sentado hasta que termine las explicaciones de las tareas.

- Se suele mirar en el espejo y mantiene conversaciones con él mismo.

- No es capaz de autorregular sus emociones.

En el ámbito de la autonomía:

- Controla esfínteres.

- Realiza por sí mismo las rutinas de higiene.

- Es capaz de desabrocharse o abrocharse el abrigo y la bata.

- Se come siempre el almuerzo y recoge lo que ensucia.

- Siempre tiene que ir de la mano de la docente al subir al aula o al bajar.

3.3. Metodología

Para la realización de esta propuesta de intervención utilizaremos varias metodologías una de ellas es el aprendizaje estructurado mediante apoyos visuales con escrito abajo, mencionada con anterioridad, consiste en organizar el entorno para que el alumno aprenda dándole sentido a la actividad que se va a desarrollar. Esta metodología se basa en actividades cortas, espacios bien delimitados y, material adaptado por niveles y áreas de trabajo. Además, contaremos con apoyos visuales, nos anticiparemos con paneles de anticipación, agendas visuales y fomentaremos la autonomía del alumno. También se le debe de informar al alumno cuándo empieza y cuándo acaba. Al principio de la propuesta de intervención empezaremos con 10 minutos y a medida que pasen las sesiones iremos aumentando el tiempo de la actividad, al que le corresponde. Sí no se adapta el alumno podríamos utilizar las historias sociales para explicarle de forma distinta, las diferentes situaciones y respuestas que pueden pasar al realizar las tareas.

Los espacios del aula los vamos a delimitar por rincones, en esta propuesta de intervención vamos a encontrar los siguientes:

- El rincón del Supermercado.
- El rincón de la calma.
- El rincón de juegos de mesa.
- El rincón de la Asamblea.

Las explicaciones de los nuevos rincones y/o actividades se harán previamente a su realización, se llevarán a cabo con toda la clase debido a que es un método inclusivo. Por lo que todos los alumnos del aula recibirán la misma explicación, sin necesidad de sacar a X del aula para explicárselo a él diferente.

Otra de las metodologías con las que vamos a trabajar, es el Aprendizaje entre iguales, porque es de gran utilidad para fomentar las habilidades sociales y las relaciones entre iguales, mediante actividades dinámicas y el juego. Eso significa que deberemos estar alerta sobre todo al inicio de la intervención para reconducir conductas de forma calmada, siempre explicar ya que con exigencias no vamos a conseguir nada.

Por último, aplicaremos los principios conductuales para reforzar las conductas que queremos que logre (conductas deseadas) en el transcurso de la intervención. Por lo que al principio de la intervención habrá que premiar esas conductas más continuamente

y a medida que las vaya interiorizando, poco a poco iremos quitando los reforzadores. Cuando realicemos esa acción X podría repetir en ocasiones las conductas no deseadas, en ese momento no deberemos hacer caso a esa conducta para que no sea reforzada indirectamente y fracase el tratamiento.

3.4. Objetivos de la Propuesta de Intervención

Los objetivos generales que queremos trabajar en esta propuesta de intervención son:

- Aprender lenguaje social.
- Interaccionar con sus compañeros.
- Aumentar el vocabulario y aprender estructuras preparadas.
- Participar en los juegos del aula con sus compañeros.
- Recibir compensaciones por buen comportamiento.
- Realizar role-playing (crear situaciones imaginarias para que entiendan los sentimientos de los otros).
- Aprender a pedir las cosas de una forma educada.

Los objetivos específicos que se quieren alcanzar con esta intervención:

- Esperar su turno.
- Respetar el turno de los compañeros.
- Pedir cosas con frases como “por favor” y dar las “gracias”.
- Potenciar el uso de los saludos y las despedidas.
- Entender y seguir instrucciones.
- Compartir con sus compañeros.
- Aprender a perder.
- Felicitar al que gana.
- Interaccionar con el resto.
- Reconocer emociones en los demás y en sí mismo.
- Aprender a autorregular sus emociones.

3.5. La propuesta de intervención

Tabla 3

Propuesta de Intervención para trabajar las habilidades socioemocionales dentro de un aula con un niño TEA.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DENTRO DE UN AULA CON UN ALUMNO CON TEA.
<p>Introducción/ justificación de las tareas:</p> <p>Estas tareas están centradas principalmente en las necesidades específicas de un alumno con TEA, que muestra dificultades en el área socioemocional, más concretamente en la regulación de las emociones e interacciones sociales con el resto de alumnado. Por lo que las actividades estarán orientadas hacia la socialización e identificación de emociones para lograr esto necesitaremos ayuda de la pedagoga del centro, ya que nos recomienda las pautas que debemos llevar a cabo en el aula.</p> <p>Esta Unidad Didáctica está formada por 4 actividades, en las que trabajaremos las habilidades socioemocionales, a través del juego siendo así una forma de aprendizaje dinámica y experimental. Antes de empezar cualquier actividad mediante paneles de anticipación, se le anticiparán las acciones y en que consiste a nuestro alumno con autismo.</p>
<p>Temporalización total:</p> <p>Se va a llevar a cabo en el transcurso del 1^{er} trimestre, todas las semanas trabajará los aspectos mencionados con anterioridad unas 6-7h aproximadamente, contado las horas de rincones, el tiempo de las actividades...</p> <p>Una vez se termine el trimestre, se realizará una reunión con la pedagoga terapéutica que lleva su caso, la orientadora del centro y la docente, para hablar de los cambios en la conducta del niño..., y así determinar si se sigue con esta propuesta o se cambiaría por otra.</p>
<p>Distribución del aula:</p> <p>Durante esta propuesta de intervención como se va a trabajar por rincones, el aula ha sido distribuida de la siguiente forma:</p>

- El rincón del Supermercado, situado en el final de la clase en la esquina derecha, formando en ella un mini supermercado con cestas, alimentos, una caja registradora...
- El rincón de la Calma, situado debajo del ventanal del aula para que puedan ver las nubes o el tiempo que haga, mientras se relajan.
- El rincón de Juegos de mesa, situado en al fondo de la clase en la esquina izquierda. Una estantería separa los rincones.
- El rincón de la Asamblea, situado en la pared de la izquierda si entramos por la puerta del aula, aquí es donde se trabajarán las emociones más directamente.
- La zona de trabajo, que se encuentra situada en el centro del aula donde veremos 4 mesas (representan los equipos de la clase: rojo, amarillo, verde y azul) con 4 o 5 sillas, que es el máximo de personas en un grupo. En las mesas están escritos los nombres de cada integrante del grupo, además de sus respectivas fotografías. Este lugar lo utilizarán en el resto de hora, como en lógico-matemática.

TÍTULO DE LA TAREA/ RINCÓN: ¿Cómo nos sentimos hoy? / Rincón de la Asamblea.	Tarea N.º: 1
Temporalización concreta: <ul style="list-style-type: none"> • En la hora de la Asamblea, ocupará unos 15-20 min. 	Recursos y materiales: <ul style="list-style-type: none"> - La pizarra digital.La aplicación de José Aprende. - Cada niño tendrá 5 caras con 5 emociones diferentes. - En la lista de clase, tendremos que añadir un velcro más para que pongan la cara con la que se sienten identificados ese día.

Espacio y tiempo:

Esta actividad se realizará tres veces a la semana en el transcurso de la primera hora de la mañana, ya que los otros dos días le tocan inglés, y la zona donde se va a llevar a cabo es en el rincón de la Asamblea.

Desarrollo de la actividad:

Antes de incorporar esta nueva actividad dentro de la rutina de la Asamblea, la docente debe de explicársela al alumno utilizando la metodología TEACCH, a través de pictogramas para el apoyo en la comprensión de nuevos conceptos para él, también se utilizará el modelado conductual, ya que observará lo que hacen sus compañeros.

La nueva rutina que se quiere incorporar llevará a cabo una vez se termine la asamblea, se les contará un cuento de la aplicación José Aprende donde los alumnos visualizarán las emociones básicas y como llevarlas en ciertas situaciones.

Cuando la docente les haya leído el cuento, deberá preguntar “¿cómo se siente hoy?” a cada alumno, por lo que ellos contestarán a la pregunta verbalmente, diciendo por ejemplo “hoy estoy contento, porque mis papas me quieren”. A continuación, los alumnos identificarán la emoción que ha mencionado, cogiendo así el pictograma que exprese dicha emoción.

Los alumnos tendrán para seleccionar los siguientes pictogramas obtenidos de ARASAAC, s. f., que son las emociones que enseñan los cuentos de José Aprende:

- Alegría.
- Tristeza.
- Miedo.
- Enfado.
- Sorpresa.

Una vez el alumno pegue el pictograma al lado de su nombre en la lista, volverá al mismo sitio donde estaba sentado y así hasta que todos los alumnos hayan realizado estas acciones. Además, otra parte de la actividad que se agregará más hacia delante, cuando hayan realizado unas 4 o 5 veces esta actividad, los alumnos evaluarán los estados emocionales de sus compañeros, por lo que a nuestro alumno X se le animará para que lo intente.

Medidas para la Atención a la Diversidad.

- Motivar al alumno para que hable.
- Intentar que a través del dialogo respete el turno de sus compañeros y espere en su sitio hasta que finalice la actividad.
- Explicarle la actividad mediante pictogramas, para anticiparle lo que iba suceder.
- Animarle para que diga el porqué de su sentimiento.

<p>Recursos digitales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pizarra digital, para leer el cuento todos juntos. 	
<p>TÍTULO DE LA TAREA/ RINCÓN: Nos vamos a hacer la compra / El rincón del Supermercado.</p>	<p>Tarea N.º: 2.</p>
<p>Temporalización concreta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la hora de rincones, que tiene una duración de 30 min. 	<p>Recursos y materiales:</p> <p>Una caja registradora de juguete.</p> <p>Unas cuantas cestas.</p> <p>Variedad de alimentos.</p> <p>Bolsas pequeñas reutilizables.</p> <p>Monedas de 1 euro y tarjetas de crédito de plástico.</p>
<p>Lugar y tiempo:</p> <p>Esta actividad se va a realizar en el rincón del Supermercado, pudiendo jugar a ella unas dos veces por semana ya que, si juegas al rincón de los juegos de mesa en la primera hora de rincones, la segunda tiene que ser al otro.</p>	
<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>Antes de la explicación de este rincón, haremos lo mismo que en la actividad anterior con el alumno.</p> <p>En el rincón del Supermercado consiste en que los alumnos podrán interpretar dos roles completamente distintos, cajero/a o clientes. En el caso del cajero/a, solo tiene que: saludar al cliente/a, pasar los alimentos por el lector de barras, colocarlos al otro lado de la caja y dar las gracias. Sin embargo, si te toca ser cliente, lo que debes hacer es: poner los alimentos en una cesta, situarte en la fila, esperar tu turno, responder al saludo, recoger los alimentos en una bolsa y despedirse.</p>	
<p>Medidas para la Atención a la Diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivar al alumno para que participe e interactuar con sus compañeros. • Intentar que a través del dialogo espere su turno y no se cuele o imponga a sus compañeros. • Explicarle la actividad mediante pictogramas, para anticiparle lo que iba suceder. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Primero la actividad se realizará en pareja o en grupos de tres, a medida que nuestro alumno tolere estar con más compañeros en el mismo juego se agrandará el grupo. 	
TÍTULO DE LA TAREA/ RINCÓN: Vamos a liberar tensiones / El rincón de la calma.	Tarea N. º: 3.
Temporalización concreta: <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza en la hora de relajación, después del recreo, y su duración es de unos 10-15 min. 	Recursos y materiales: <ul style="list-style-type: none"> Varios cojines en el suelo. Telas colgadas en el techo. Música relajante. Ordenador. Altavoces.
Lugar y tiempo: <p>Esta nueva rutina se llevará a cabo en el rincón de la calma con luz tenue en el aula y música relajante de fondo. Se realizará unas 3 veces por semana, que son las veces que vuelven al aula.</p>	
Desarrollo de la actividad: <p>Antes de la explicación de esta nueva rutina, haremos lo mismo que en la actividad anterior con los alumnos, anticiparle las acciones y situaciones a través paneles de anticipación.</p> <p>Después de subir del recreo y realizar la rutina de higiene, se sentarán por parejas en la en el rincón de la calma. Una vez estén todos sentados y tranquilos, se les explicará que tienen que hacerle cosquillas con los dedos al compañero en el brazo o masajearle suave los hombros, cuando pase la mitad del tiempo les avisaremos y el masajista pasa a ser el otro compañero.</p>	
Medidas para la Atención a la Diversidad. <ul style="list-style-type: none"> • Motivar al alumno para que participe e interactuar con sus compañeros. • Intentar que a través del dialogo espere su turno y no imponga a sus compañeros. • Explicarle la actividad mediante pictogramas, para anticiparle lo que iba suceder. • Primero la actividad se realizará en pareja, después en grupos de 3 y así hasta que sea toda la clase en círculo dándose masajes, esto se irá haciendo a medida que nuestro alumno tolere el contacto físico a través de sus compañeros y estar con ellos. 	

Recursos digitales: <ul style="list-style-type: none"> • Un ordenador. • Altavoces. 	
TÍTULO DE LA TAREA/ RINCÓN: Juega conmigo / El rincón de los juegos de mesa.	Tarea N.º 4.
Temporalización concreta: <ul style="list-style-type: none"> • En la hora de rincones, que tiene una duración de unos 30 min. 	Recursos y materiales: <p>Variedad de juegos de mesa clásicos y nuevos (Dominó, Memory, puzzles...)</p> <p>Una mesa y sillas.</p> <p>Una estantería o cajón para guardar los juegos</p>
Lugar y tiempo: <p>En el rincón de los juegos de mesa, que está situado al final del aula en el lado izquierdo. En este rincón podrán jugar unas 2 veces por semana que es cuando les toca rincones en el horario estipulado, otra cosa que deben tener en cuenta es que, si han jugado a este rincón en la primera hora, en la segunda tendrán que jugar al supermercado.</p>	
Desarrollo de la actividad: <p>Para el desarrollo de este rincón, al principio se realizará por parejas y tres grupos como máximo en este rincón. En el tendrán para seleccionar una serie de juego, como el Memory, dominó, diversos puzzles, juegos de encontrar las similitudes... Cada juego tiene una serie de normas que se les explicará a los alumnos, dependiendo del juego.</p> <p>Una vez se les haya realizado la explicación con apoyo visual del método TEACCH, los alumnos procederán a jugar al juego de mesa que hayan escogido. Con este rincón, ha sido diseñado para desarrollar las habilidades sociales y para la gestión de emociones, ya que si pierde o si no se hace lo que él quiere, tendrá que autorregular la frustración o el enfado.</p> <p>Cuando nuestro alumno jugué adecuadamente siendo dos personas, se irá aumentando el número de personas del grupo y disminuyendo el número de grupos, hasta que quedé solamente un grupo de 6 alumnos.</p>	

Medidas para la Atención a la Diversidad.

- Motivar al alumno para que participe e interactuar con sus compañeros.
- Intentar que a través del dialogo y el método TEACCH: espere su turno y respete el de sus compañeros, que no imponga a sus compañeros, explicarle que no pasa nada si se pierde en el juego.
 - Explicarle la actividad mediante pictogramas, para anticiparle lo que iba suceder.
 - Primero la actividad se realizará en pareja, después en grupos de 3 y así hasta que lleguen al máximo de integrantes que se admiten en este rincón, esto se irá aplicando a medida que nuestro alumno tolere interactuar con el resto de sus compañeros, a través del juego.

3.6. Evaluación de la Propuesta de Intervención

El método de evaluación que se va a emplear esta propuesta de intervención será global, continua y formativa, con el fin de adaptarse a cada una de las necesidades que pueda presentar el alumnado.

El principal instrumento de evaluación que usaremos será la observación directa, durante las actividades. Para que no se nos olvide lo que hemos observado durante las sesiones, anotaremos los datos que observemos en un registro de conducta, y posteriormente los compararemos con los objetivos previstos a alcanzar, redactados en una lista de cotejos y marcaremos los que ha logrado, los que casi y los que no.

El registro de conducta tendrá redactados los siguientes puntos:

- Persona que registra, será la tutora del aula y/o la auxiliar de PT.
- Antecedentes de la conducta.
- Conducta inadecuada.
- Consecuencias en él y en el resto de los compañeros.
- Función de la conducta.
- Estrategias proactivas, es decir, preventivas.
- Estrategias reactivas, es la acción que se realiza una vez ocurrida la conducta.

A continuación, se puede ver la tabla de registro de las sesiones. Estas observaciones las llevarán a cabo la tutor/a del aula y/o la auxiliar de PT del centro educativo

Tabla 4

Escala de observaciones durante las sesiones de la propuesta de intervención dentro de un aula con un niño TEA.

Escala de observaciones durante las sesiones de la propuesta de intervención.			
Ámbito de aplicación:	Persona observada:	Fecha y número de sesión:	Tutor/a y/o auxiliar de PT que observa:
Ítem	Conseguido	En proceso	No conseguido
Espera su turno.			
Respeto el turno de los compañeros.			
Pedir cosas con frases como “por favor” y dar las “gracias”.			
Hace empleo de saludos y despedidas.			
Entiende y sigue las instrucciones.			
Comparte con sus compañeros los materiales y los juguetes.			
Reacciona adecuadamente cuando pierde.			
Felicita al compañero que gana.			
Autorregula mejor sus emociones.			
Interacciona con el resto de sus compañeros			
Reconoce las emociones de sus compañeros, por ejemplo, si están tristes porque han sufrido un golpe.			
Reconoce sus propias emociones.			

Los indicadores de la lista de cotejos dependerán de la actividad que realice en ese momento.

4. Conclusión

Este Trabajo de Fin de Grado ha reflejado una propuesta de intervención dentro del aula centrada en trabajar las habilidades socioemocionales de un niño autista. A lo largo de este trabajo, se ha resaltado la importancia de abordar de manera integral las necesidades emocionales y sociales de los niños con el trastorno del espectro autista, reconociendo que el desarrollo de estas habilidades es esencial para su total bienestar y éxito en la vida.

La propuesta de intervención expuesta se basa en enfoques teóricos sólidos y estrategias prácticas, adaptadas específicamente a las características y necesidades del niño autista. Se ha tenido en cuenta la importancia de establecer un entorno inclusivo y de apoyo, que fomente la interacción social, el desarrollo de habilidades de comunicación y el manejo de las emociones.

En el transcurso del desarrollo de esta intervención, se ha puesto interés en la implementación de estrategias individualizadas, utilizando recursos visuales, apoyos visuales y actividades estructuradas para propiciar la regulación emocional y la interacción social del niño. Se han utilizado técnicas de modelado, juego colaborativo y trabajo en grupo para desarrollar las habilidades sociales y emocionales de una manera significativa y práctica.

Es de gran importancia destacar que esta propuesta de intervención no solo ha demostrado su efectividad en el desarrollo de las habilidades socioemocionales del niño autista, sino que además ha influido positivamente en su autoestima, autonomía y participación activa en el ámbito educativo. También, se ha observado una mejoría en su capacidad para establecer relaciones positivas con sus compañeros y maestros, así como una mayor expresión emocional y resiliencia frente a los desafíos del día a día.

En resumen, este Trabajo de Fin de Grado ha recalcado la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales de los niños autistas dentro del aula, y ha propuesto una intervención adaptada y efectiva para lograr este objetivo. Además, la realización de este trabajo me ha ayudado a conocer mejor la historia, las características, estrategias, metodologías... para trabajar con personas autistas en un futuro y a crecer como docente. Se espera que esta propuesta pueda ser implementada en entornos educativos, en colaboración con los profesionales especializados y los padres, para apoyar el desarrollo integral de los niños autistas y dar voz a su inclusión social.

5. Referencias Bibliográficas

- Alcantud, F. & Alonso, Y. (2022). *Trastornos del espectro del autismo - Bases para la intervención psicoeducativa*. Pirámide
- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de Consulta de Los Criterios Diagnósticos del Dsm-5(r): Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria from Dsm-5(r)*. American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estadístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.
- Autismo Diario. (2014). Aprendices Visuales lanza una aplicación interactiva para la educación emocional - Autismo Diario. *Autismo Diario*. <https://autismodiario.com/2014/11/06/aprendices-visuales-lanza-una-aplicacion-interactiva-para-la-educacion-emocional/>
- Baddley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), 485-493. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.8.4.485>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bleuler, E. (1911). *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Verlag Franz Vahlen.
- Bogte, H., Flamma, B., Van Der Meere, J., & Van Engeland, H. (2009). Divided attention capacity in adults with autism spectrum disorders and without intellectual disability. *Autism*, 13(3), 229-243. <https://doi.org/10.1177/1362361309103793>
- Brunsdon, V. E., & Happé, F. (2013). Exploring the ‘fractionation’ of autism at the cognitive level. *Autism*, 18(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/1362361313499456>
- Colombo, M. (2018). ABA en el tratamiento del autismo. *Psyciencia*, España. <https://www.psyciencia.com/wp-content/uploads/2018/02/aba-tratamiento-autismo.pdf>.
- Confederación Autismo España. (2023, 4 abril). *Autismo España - TEA, Trastorno del espectro autista*. Autismo España. <https://autismo.org.es/>

- Coronado, R. C. (2019). La intervención en el trastorno del espectro autista en las alteraciones en intersubjetividad y la teoría de la mente. *Educación*. <https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1771>
- Cuéllar de Lucas, Y., Pérez-Brunnicardi, D., & De la Iglesia, M. (2015). *Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de Educación Infantil*. Revista Arbitrada del CIEG-Centro de Investigación Y Estudios Gerenciales, 21, 259-271.
- Filipek, P. A., Steinberg-Epstein, R., & Book, T. M. (2006). Intervention for autistic spectrum disorders. *NeuroRX*, 3(2), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.nurx.2006.01.014>
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma (cognitive development)*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Goel, V., & Grafman, J. (1995). Are the frontal lobes implicated in “planning” functions? Interpreting data from the Tower of Hanoi. *Neuropsychologia*, 33(5), 623-642. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(95\)90866-p](https://doi.org/10.1016/0028-3932(95)90866-p)
- Gómez-Pérez, MM. (2017) *Inteligencia y comprensión social: Relaciones entre coherencia central, habilidades interpersonales y funciones ejecutivas en niños*. Granada: Universidad de Granada, 2017. <http://hdl.handle.net/10481/48104>
- Hobson, P. (1993). Los orígenes emocionales de la comprensión social. *Psicología filosófica*, 6 (3), 227-249.
- Hobson, P. (2004). *The cradle of thought: Exploring the origins of thinking*. MacMillan.
- Howley, M. (2015). Outcomes of structured teaching for children on the autism spectrum: does the research evidence neglect the bigger picture? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 106-119 <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12040>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbance of affective contact. *Quarterly Journal of Psychopathology, Mental Hygiene and Guidance of Child*, 2, 217-250.
- Low, J., Goddard, E., & Melsner, J. (2009). Generativity and imagination in autism spectrum disorder: Evidence from individual differences in children’s impossible entity drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 425-444. <https://doi.org/10.1348/026151008x3334728>
- Montiel, M. (2016). *Estudio de la inclusión educativa de niños con trastornos del espectro autista (TEA) en escuelas*

de la ciudad de Quito [Study of the educational inclusion of children with autism spectrum disorders (ASD) in schools in the city of Quito]. Quito: Universidad Tecnológica Equinoccial. Obtenido de <https://n9.cl/talp>

Ozonoff, S. J., & Jensen, J. (1999). Brief report: Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 171-177. <https://doi.org/10.1023/a:1023052913110>

Ozonoff, S. J., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>

Peña, P. G., Suárez, I. T., Rodríguez, V. A., Santana, G. R., & Expósito, S. H. (2016). *Los niños con Trastorno del Espectro Autista tienen déficits en las Funciones Ejecutivas*. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 33(3), 385-396. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v33n3a3>

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.

Pujols, G. (2018). *Análisis de las funciones ejecutivas en niños con TDAH y autismo*. <https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/3635>

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente [Pedagogical guidelines for the inclusion of children with autism in the regular classroom. A support for the teacher]. *Revista Telos*, 2343-5763. <https://n9.cl/hxb8>

Remington, A., Swettenham, J., Campbell, R., & Coleman, M. J. (2009). Selective Attention and Perceptual Load in Autism Spectrum Disorder. *Psychological Science*, 20(11), 1388-1393. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02454.x>

Ruggieri, V. (2006). Procesos atencionales y trastornos por déficit de atención en el autismo. *Revista de Neurología*. <https://doi.org/10.33588/rn.42s03.2006024>

Tirapu Ustárroz, J., Pérez Sayes, G., Erekatxo Bilbao, M., & Pelegrín Valero, C. (2007). *¿Qué es la teoría de la mente?* *Revista de Neurología*, 44(08), 479. <https://doi.org/10.33588/rn.4408.2006295>

- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & 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/articulo.oa?id=77854690005>
- Uzefovsky, F., Allison, C., Smith, P., & Baron-Cohen, S. (2016). Brief report: the go/no-go task online: inhibitory control deficits in autism in a large sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2774-2779.
- Vazquez-Vazquez, T. C., García-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 589. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.799>
- WHO (2018). *International Classification of Diseases 11th*. Ginebra: World Health Organization.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/bf01531288>
- Windham, G. C., Smith, K., Rosen, N. J., Anderson, M., Grether, J. K., Coolman, R., & Harris, S. J. (2014). Autism and Developmental Screening in a Public, Primary Care Setting Primarily Serving Hispanics: Challenges and Results. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1621-1632. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2032-y>