



**Universidad  
Europea**

**Trabajo Fin de Máster**

**PROPUESTA PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES ADAPTADO A  
LAS NECESIDADES DE UN NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO  
AUTISTA**

**Autora: Inés Alemany Malea**

**Tutor: Vicente Javier Mas Torrecillas**

*Octubre 2022*

## ÍNDICE

1. Resumen.....	1
2. Introducción, justificación y objetivos.....	3
a. Introducción.....	3
b. Justificación y objetivos.....	4
3. Marco teórico.....	7
4. Metodología.....	17
a. Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades.....	19
b. Participantes.....	19
c. Instrumentos y procedimientos de evaluación.....	20
d. Resultados del análisis de la situación y del diagnóstico de necesidades.....	21
5. El Programa de intervención.....	23
a. Objetivo general.....	23
b. Objetivos específicos.....	23
c. Acciones y actuaciones a desarrollar.....	23
d. Agentes implicados.....	32
e. Cronograma.....	32
f. Evaluación.....	33
6. Conclusiones y recomendaciones.....	36
a. Aportaciones.....	37
b. Limitaciones y propuestas de mejora.....	37
c. Líneas futuras.....	38
d. Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.....	38
7. Referencias bibliográficas.....	41
8. Anexos.....	45
a. Anexo 1.....	45
b. Anexo 2.....	46
c. Anexo 3.....	48
d. Anexo 4.....	49
e. Anexo5.....	50

## 1. RESUMEN

El presente trabajo de fin de máster se basa en una propuesta de programa de intervención en el desarrollo de estrategias para fomentar la autonomía y habilidades sociales adaptado a un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en su contexto natural del grupo-clase. El programa de intervención tiene como objetivo la mejora de las habilidades sociales del niño en todos sus contextos de interacción, principalmente en su grupo de referencia. Se ofrecen estrategias para ayudar al desarrollo de las actividades propuestas con el alumno con TEA.

En primer lugar, se propone realizar una evaluación del alumno en todas sus áreas de desarrollo. Partiendo de dicha evaluación, se ha elaborado la propuesta de plan de intervención adaptado y contextualizado según sus necesidades.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista (TEA), evaluación, intervención, habilidades sociales, programación.

## RESUM

El treball final de màster presentat es basa en una proposta de programa d'intervenció en el desenvolupament d'estratègies per a fomentar l'autonomia i les habilitats socials adaptat a un xiquet amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) en el seu context natural del grup-classe. El programa d'intervenció te com a objectiu la millora de les habilitats socials del xiquet en tots els seus contextos d'interacció, principalment en el seu grup de referencia. S'ofereixen estratègies per ajudar al desenvolupament de les activitats proposades amb l'alumne amb TEA.

En primer lloc, es proposa realitzar una avaluació de l'alumne en totes les seues àrees de desenvolupament. Partint d'aquesta avaluació, s'ha elaborat la proposta de pla d'intervenció adaptat i contextualitzat segons les seues necessitats.

**Paraules clau:** Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), avaluació, intervenció, habilitats socials, programació.

## **ABSTRACT**

This current Final Master's Dissertation is based on a proposal of an intervention programme in the development of strategies in order to foster the autonomy and social skills adapted to a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in his natural context when in class. The aim of this intervention programme is to enhance the student social skills in all the contexts regarding the interaction mainly in his class with classmates. A wide variety of strategies have been proposed to improve the development of the activities planned to the student with ASD,

First, an assessment of the student regarding all the areas of the child development have been proposed. On the basis of that assessment, the proposal of an adapted an contextualised intervention programme according to his needs have been elaborated.

**Key words:** Autism Spectrum Disorder (ASD), assessment, intervention, social skills, teaching plan.

## **2. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS**

A lo largo de este apartado se van a desarrollar la introducción, la justificación y los objetivos tanto principal como secundarios que se han planteado para la realización del trabajo de fin de máster que se presenta sobre estas líneas.

### **a. Introducción**

Las personas somos seres sociales por naturaleza. La base fundamental de nuestra existencia es desarrollar de manera adecuada las habilidades que conforman la integración con nuestros iguales. Estas habilidades nos permiten a las personas desarrollarnos de manera afectiva en todos los ámbitos de nuestra vida, ya que nos encontramos en continua relación con los demás.

Castro (2016) menciona que las habilidades sociales suponen que los individuos aprendan a comunicarse con el resto de seres, de manera que las relaciones generen una satisfacción tanto para la persona en si, como para aquellos con quienes establece relación. Las relaciones sociales no tienen como único fin suplir las necesidades, obligaciones y placeres de una persona, sino que, deben llevarse a cabo respetando las necesidades, obligaciones y placeres de las otras personas. Este hecho permitirá que se realice un intercambio mutuamente beneficioso, compartiendo derechos propios y de las demás personas, produciéndose así un intercambio libre y abierto.

Es importante trabajar las habilidades sociales desde edades tempranas, pero, en los centros educativos no se le da la relevancia que merece. El hecho de no trabajarlas desde pequeños, puede ocasionar diferentes problemas conforme los niños/as van creciendo.

Si nos centramos en el alumnado diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, quienes presentan severos problemas en el área social (no mantener el contacto visual con la otra persona, no usar correctamente la cortesía para dirigirse a las personas, dificultad para jugar o proponer juegos, no reconocer las emociones propias y de los demás... ) aumenta la necesidad de trabajar y potenciar las habilidades sociales desde los centros educativos y en contextos reales y naturales.

El presente trabajo de fin de máster trata de un plan de intervención basado en el diseño de un Programa de Habilidades Sociales adaptado a las necesidades de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Éste proceso tiene la finalidad de desarrollar e incrementar las habilidades sociales en su contexto natural de desarrollo, centrándose en el grupo-clase. Esta propuesta se ha elaborado a partir de la recogida de información y evaluación del niño, priorizando las principales necesidades que presenta en el área de las habilidades sociales.

### **b. Justificación y objetivos**

*‘Ayúdame a comprender mi entorno: organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder, dame orden y estructura, no caos’* (Rivière 1996). Esta cita resume en gran medida la intervención y el trabajo con el alumnado con TEA.

Somos seres sociales. Esto hace que nos resulte necesario poseer estrategias que permitan relacionarnos con nuestros iguales. Siguiendo las palabras de Rivière (1996), uno de los rasgos del ser humano es ser un objeto con mente, capaz de comprender la mente y atribuírsela a los demás.

Muchos niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista, precisan ayuda para saber cómo actuar ante la variedad de situaciones sociales a las que nos enfrentamos en nuestra vida diaria. Las habilidades sociales nos ayudan a todos y todas a tener la capacidad de conocer cómo afrontar ante diferentes situaciones sociales. Practicar para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales ayuda a promover la participación en los entornos y a mejorar su bienestar, salud mental y calidad de vida.

Los niños y niñas diagnosticados con TEA, suelen presentar deficiencias en las diferentes formas de conducta social: falta de orientación hacia estímulos sociales, falta de contacto visual, problemas para iniciar interacciones sociales, dificultad para interpretar claves verbales y no-verbales y respuestas emocionales inadecuadas o falta de empatía (Weiss & Harris, 2001, citado por Bermúdez, Aviña, Chiquet, Olivas & Sánchez, 2020).

Siguiendo las investigaciones de Bermúdez, Aviña, Chiquet, Olivas & Sánchez (2020), justifican que existen evidencias de que las deficiencias en la conducta social de las personas con TEA, afectan al rendimiento académico y se relacionan con problemas de ansiedad y emocionales, afectando a las interacciones con la familia, compañeros y compañeras, otras personas al igual que la capacidad para establecer relaciones satisfactorias con otros.

Los mismos autores, justifican que debido a las consecuencias negativas derivadas de estas deficiencias en las habilidades sociales, muchas de las investigaciones en los últimos años se han enfocado en el desarrollo de procedimientos orientados al entrenamiento de estas habilidades en niños y niñas con TEA.

En términos normativos a nivel estatal, atendiendo al alumnado que presente necesidades educativas especiales, definido en el artículo 73 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), como *‘alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo’*. Además, en el artículo 1 especifica que no puede existir discriminación por motivo de discapacidad, es decir, la discapacidad del alumnado no puede ser una excusa para ofrecerles una educación de menos calidad.

A nivel autonómico, se justifica la necesidad del programa presentado con la Orden 20/2019, de 30 de abril, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, en el capítulo IV, ofrece diferentes respuestas educativas para la inclusión, para favorecer el acceso, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Estas medidas se organizan en cuatro niveles de concreción, siguiendo lo dispuesto en el artículo 14 del Decreto 104/2018, del 27 de julio, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Objetivo principal:

- Potenciar y mejorar la autonomía y las habilidades sociales en un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista.

Objetivos secundarios

- Colaborar en la implementación del programa de habilidades sociales.
- Mejorar la comunicación social del alumno.
- Aumentar la inclusión del alumno con TEA en su grupo-clase.
- Fomentar la intención e interacción comunicativa del alumno.
- Desarrollar las habilidades sociales necesarias para incluirse en la sociedad.



### **3. MARCO TEÓRICO**

A continuación, se ha realizado una búsqueda de documentación bibliográfica para la elaboración del marco teórico, que fundamenta la intervención planteada en el presente Trabajo de Fin de Máster.

En ella se va a hablar sobre el Trastorno del Espectro Autista, a nivel conceptual, sus implicaciones educativas, el proceso de evaluación e intervención en TEA, las líneas metodológicas y estrategias de intervención en el, las habilidades sociales y el TEA y estrategias para desarrollar estas habilidades y por último, se habla del Trastorno del Espectro Autista en el debate actual y en las actuales líneas de investigación.

#### EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Siguiendo el manual diagnóstico DSM-5 (2013), una persona con autismo se caracteriza por la presencia de déficits persistentes en la comunicación e interacción social en diferentes contextos. Estas deficiencias exponen las dificultades en el área socioemocional, dando lugar a acercamientos sociales anormales hasta el fracaso en la iniciación o a la respuesta a interacciones sociales. Además, pueden encontrarse alteradas las conductas comunicativas verbales y no verbales, desde anomalías en el contacto visual y del lenguaje corporal hasta una falta total de expresión facial y comunicación no verbal. Por otro lado, se encuentran presentes las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, aspecto que derivará en dificultades de adaptación del comportamiento en diversos contextos sociales hasta la ausencia de interés por otras personas.

Asimismo, presentan patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que pueden manifestarse a través de movimientos o habla repetitiva o estereotipada, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento, intereses muy restringidos y fijos, además de hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales. A causa de estas alteraciones y sintomatología que presenta el trastorno, se manifiestan modificaciones en la conducta adaptativa de los niños con TEA.

Las características comunes anteriormente expuestas, derivadas de la naturaleza del espectro, requerirán diferentes respuestas en función de la propia individualidad de la persona. En este sentido destacamos, que cada niño con trastornos del neurodesarrollo tiene un perfil único de fortalezas y debilidades individuales, relaciones familiares y habilidades funcionales del desarrollo, aunque compartan un mismo diagnóstico (Breinbauer, 2006). Por tanto, debemos analizar este tipo de trastornos desde una perspectiva pluridimensional e individualizada, y no en base a categorías o clasificaciones cerradas (Consortio de Autismo, 2011).

En la tabla presentada a continuación, se muestran los nuevos niveles de gravedad del trastorno, en función de la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos, según la nueva clasificación ofrecida por el DSM-5 (2013)

Nivel de gravedad	Comunicación Social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<b>Grado 3 (necesidad de ayuda muy notable)</b>	Deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal que causan alteración graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta deficiente a la apertura social de otras personas.	Inflexibilidad de comportamiento, extrema dificultad para hacer frente a cambios. Estos comportamientos restringidos y repetitivos interfieren notablemente en el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa para cambiar el foco de acción.
<b>Grado 2 (necesidad de ayuda notable)</b>	Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal, problemas sociales aparentes incluso con ayuda, inicio limitado de las interacciones sociales y reducción de respuesta o respuestas no ‘normales’ a la apertura social de otras personas.	Inflexibilidad de comportamiento, dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos, aparecen con frecuencia e interfieren en el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
<b>Grado 1 (necesidad de ayuda)</b>	Sin ayuda, las deficiencias en la comunicación social presentan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y dificultades para dar respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras	Inflexibilidad de comportamiento que causa una interferencia significativa con el funcionamiento de uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Problemas

	<p>personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales.</p> <p>Fallos en la conversación amplia con otras personas. Intentos por hacer amigos suelen ser fallidos.</p>	<p>de organización y planificación dificultan la autonomía.</p>
--	---	---

Elaboración propia a partir de la información extraída del DSM-5 (2013).

### IMPLICACIONES EDUCATIVAS EN TEA

Cabe resaltar que, una mayor comprensión del trastorno implica una práctica más específica y ajustada a las necesidades reales de las personas con este diagnóstico (Merino y García, 2009). En este sentido, se debe tener en cuenta la amplia heterogeneidad que caracteriza a los niños y niñas con TEA, en referencia a sus manifestaciones clínicas, procesos cognitivos, intereses, habilidades personales comunicativas, sociales, adaptativas... Por esta razón, siguiendo a Vidriales, Cuesta, Plaza y Hernández (2015), las necesidades de apoyo a las personas con este tipo de trastorno son muy variables. Por ello, el trabajo con niños y niñas que presentan este cuadro diagnóstico, se centrará en aquellas áreas en las que se detectan déficits o alteraciones, intentando mejorar su conocimiento social y encaminados a la mejora de las habilidades comunicativas sociales, así como lograr una conducta autorregulada al entorno (Martínez, López, Padilla, Pérez y Lucas, 2008).

El grado en el que se manifiestan las alteraciones variará en función de la persona. Siguiendo a Andres y Franco (2007), el nivel de funcionamiento cognitivo y el grado de repercusión del trastorno que presenta cada persona será diferente en cuanto a las habilidades adaptativas, tales como comunicativas, sociales, uso de entornos comunitarios, ocio y tiempo libre, autocuidado, vida en el hogar, salud y seguridad, entre otros. Por tanto, una educación adecuada a las características individuales del individuo será el instrumento más poderoso con el que se cuenta para proporcionarles los apoyos que precisan para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades que les permitan crecer como personas y lograr una inclusión en la sociedad en igualdad de derechos (Álvarez et al., 2004).

Asimismo, se entiende la educación de las personas con TEA en base a un principio de globalidad que abarca todas las áreas del desarrollo de la persona, con especial interés en la comunicación y socialización, ya que ambas constituyen aspectos complejos dentro del espectro. Lozano (2014), menciona que los niños y niñas con TEA tienen necesidades y estilos de aprendizaje específicos que hay que satisfacer para tener un acceso positivo hacia nuevos aprendizajes. En este sentido y siguiendo con el mismo autor, debemos averiguar y comprender cuales son las necesidades individuales de cada niño/a, con el fin de fomentar su inclusión.

### PROCESO DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN TEA

Álvarez et al. (2004) comenta que para determinar las necesidades individuales de la persona, se debe partir de una buena evaluación individualizada que permita conocer y empezar desde sus capacidades, necesidades y preferencias, desarrollar un programa de intervención certero y adecuado a sus peculiaridades. La evaluación que se plantea trata de recabar información, de la forma más detallada posible, sobre las dificultades, capacidades, preferencias e intereses, y maneras de relacionarse con el entorno y sus iguales, así como las necesidades de la persona evaluada con el objetivo de establecer un programa de intervención. Por tanto, el planteamiento de una evaluación nos permite elaborar un programa de intervención adecuado a la persona y su contexto.

Actualmente, no existe consenso en cuanto al método de intervención idóneo que se adapte al entorno y a las características individuales. No obstante, las intervenciones que integran diversas técnicas y métodos de intervención combinados de manera flexible, dependiendo de la persona y sus habilidades (Fuentes, et al., 2006) y realizadas en ambientes estructurados, pueden incidir de manera positiva en la adquisición de nuevas habilidades en las personas con TEA.

Así, el trabajo realizado en las intervenciones con niños y niñas que presenten estas características, se centrará en aquellas áreas en las que se detecten déficits o alteraciones (Martínez et al., 2008).

En esta misma línea, las intervenciones se basan en la concepción de la educación individualizada y en los apoyos especializados que fomentan las potencialidades del niño o niña con TEA (Alcantud, Rico y Lozano, 2012). En todo momento, la intervención se

dirigirá al fomento de habilidades de comunicación y al desarrollo de habilidades sociales y de autonomía personal, así como lograr una conducta autorregulada al entorno, para favorecer la inclusión y participación social y académica. Por lo que podemos afirmar, basándonos en Blau et al., (2004), que el objetivo fundamental de los apoyos e intervenciones es la mejora de la calidad de vida en personas con TEA y sus familias.

### LÍNEAS METODOLÓGICAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN TEA.

Cada niño o niña, en su individualidad, requiere de una intervención específica y adaptada a sus necesidades y capacidades. En este sentido, las estrategias metodológicas aplicadas en los procesos de intervención, también se encuentran expuestos a la variabilidad y la heterogeneidad que radica en este trastorno. Es por esta razón, que ningún programa, por bien diseñado que esté, funcionará igual para todos los niños/as (Suárez, Siachoque, Ortiz y Márquez, 2016). De ahí, se extrae la importancia de la individualización de las intervenciones y la elección de las técnicas y estrategias centradas en las características de la persona, para respondan y se ajusten a sus necesidades.

Continuando en ésta línea, las estrategias de intervención en niños y niñas con autismo deben dirigirse hacia la consecución de unos objetivos establecidos (VIU, 2016). Siguiendo con esta guía destacamos que, durante el proceso de intervención, en todo momento, se potencia la autonomía personal del niño, intentando desarrollar el autocontrol de la propia conducta y su adecuación al entorno, fomentando la intención comunicativa y la reciprocidad en la comunicación, a través de estrategias de comunicación funcionales, espontáneas y generalizadas, con el fin de mejorar sus habilidades sociales, mediante la comprensión y el seguimiento de normas, claves y convencionalismos sociales y emocionales. Asimismo, siguiendo a Lozano (2014), a la hora de plantear actividades, fomentaremos un aprendizaje sin error, reduciendo el nivel de complejidad y abstracción de las mismas; partiendo de los intereses del niño, segmentando y estructurando en partes, usando cuando técnicas como las autoinstrucciones o las historias sociales.

## LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL TEA

Markle (1979) argumenta que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos y enfatiza que pueden ser tanto verbales como no verbales. Gracias a ellos, los niños y niñas perciben intuitivamente las reacciones de los demás tanto en entornos interpersonales como intrapersonales. Para él, las personas influyen en su entorno obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseables e indeseables a través de este repertorio. Facilitan así las relaciones con los demás y es menos probable que tengan un hijo o una niña con trastornos emocionales en las relaciones interpersonales (López, 2008). Además, se consideran una necesidad del ser humano para adaptarse a cualquier entorno (Contini, 2008).

Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, estas habilidades sociales parecen estar alteradas en las personas diagnosticadas con TEA. Más concretamente, tienen dificultad para ponerse en la piel de los demás (Baron-Cohen, 1985) es decir, tienen un déficit de empatía, entendiendo por empatía como la capacidad humana para reaccionar ante las acciones de otras personas. Tiene en cuenta aspectos cognitivos y emocionales, enfatizando la capacidad de una persona para distinguirse de los demás (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006). Esta capacidad de empatía, se ha estudiado ampliamente en niños diagnosticados con TEA, mediante la prueba de Sally-Ann o la prueba de falsas creencias. Esto ha evidenciado que estas personas no aplican la teoría de la mente (ToM) y como resultado son incapaces de atribuir creencias a los demás.

Al igual que la falta de empatía, algunos aspectos cognitivos de las personas diagnosticadas con TEA pueden estar sobre expresados para entender muchos de sus comportamientos, ya que una persona diagnosticada con TEA tiende a sistematizar, analizar objetos y situaciones para predecir conductas futuras (Baron-Cohen, 2008).

Otros autores destacan la incapacidad de los niños y niñas diagnosticados con TEA para conocer, interpretar y responder a las emociones de los demás (Hobson, 1995). Además de dificultades para distinguir entre lo que existe en su mente y lo que existe en la mente de los demás, explicación desfase emocional que experimentan las personas diagnosticadas con el trastorno y que se ha denominado como “ceguera mental” (Frith, 1989).

Este repertorio conductual que describe el comportamiento general de esta población, sugiere que no cuentan con las herramientas necesarias para disfrutar de relaciones sociales ricas y adaptativas. Por tanto, dada la necesidad de una adaptación adecuada de habilidades sociales al entorno, en este Programa, se han identificado varias necesidades para mejorar las habilidades sociales de los niños y niñas diagnosticadas con este trastorno.

## ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN TEA

Siguiendo las palabras de Bisquerra (2012), la educación emocional es un proceso continuo y permanente que tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales. Entendiendo por competencia (RAE) la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, Bisquerra y Pérez Escoda (2007), destacan las siguientes características del término de competencia:

- Es aplicable a personas (individualmente o de forma grupal)
- Implica unos conocimientos (saberes), unas habilidades (saber-hacer) y unas actitudes y conductas (saber estar y saber ser) integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales de procedimiento además de las formales.
- Es indisociable la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su trasferibilidad.

A continuación, se presenta una tabla-resumen con las diferentes competencias emocionales y lo que recoge cada una de ellas:

Competencias emocionales	Definición	Competencias que incluye	Recuperado de
<b>Autoconocimiento</b>	Chernicoff y Rodriguez (2018) defienden que el autoconocimiento implica conocerse y valorarse a sí mismo. Implica desplegar la capacidad de identificar diversos factores personales y del contexto que conforman la identidad, así como formular metas personales y reconocer las fortalezas y debilidades que pueden favorecer u obstaculizar su logro	Conciencia de uno mismo, vocabulario emocional y empatía	Chernicoff Minsberg, L., & Rodríguez Morales, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. <i>Didac</i> , (72), 29-37.
<b>Autocontrol</b>	Ríos Tinguino (2020) lo define como la habilidad social del ser humano de controlar cierto tipo de conductas que no le permitan adaptarse y ser aceptado en un medio social	Regulación emocional, afrontamiento emociones negativas y positivas	Ríos, J.A (2020) Autocontrol una habilidad social que sirve de puerta para controlar las emociones.
<b>Autonomía</b>	Piaget (1968), Kant (1997), Vygotsky (1993) y Bornas (1994), citados por Maldonado (2017), la definen como la capacidad de desarrollar de manera independiente la valoración por sí mismo, la toma de decisiones, el sentido de responsabilidad, etc.	Automotivación, autoestima, optimismo, responsabilidad y resiliencia.	Maldonado Palacios, B. C. (2017). El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una IE de Miraflores.
<b>Habilidades sociales</b>	Según Caballo (2005) citado por Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011), las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.	Asertividad, cooperativismo, toma de decisiones y resolución de problemas	Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. <i>Fundamentos en humanidades</i> , 12(23), 159-182.

Fuente: elaboración propia a partir de las fuentes citadas.



Para fomentar la adquisición de las habilidades sociales y el fomento de la autonomía, es necesario contar con el uso de diferentes estrategias que se describen a continuación.

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN
<b>HISTORIA SOCIAL</b>	Se trata de una historia individualizada corta que se utiliza para aclarar situaciones difíciles o confusas (Gray, 1997). Pretende dar información sobre lo que las personas sienten o piensan en una situación concreta. Tratan de representar experiencias donde se reflejan las señales sociales y su importancia.
<b>CONVERSACIÓN EN FORMA DE HISTORIA</b>	Incorpora dibujos simples, símbolos y colores para ilustrar detalles relevantes, ideas y conceptos abstractos dentro de determinadas conversaciones (Gray, 1994). Se utilizan para explicar la conducta de otras personas o bien prepararse para una nueva situación.
<b>MODELAJE</b>	Se trata de una técnica conductual. Se trata de un proceso de aprendizaje observacional donde la conducta de un individuo o grupo actúa como estímulo para generar las conductas parecidas en otras personas que observan.

Elaboración propia a partir de: <https://www.pictoaplicaciones.com/2019/05/30/las-habilidades-sociales-en-el-tea/> y <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/2015/05/los-guiones-y-las-historias-sociales.html>

### EL TEA EN EL DEBATE ACTUAL. LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Actualmente, el autismo es considerado un trastorno de una gama de síntomas, por lo que se le nomina como Trastorno del Espectro Autista. Conforme va avanzando el tiempo, se tienen más conocimientos sobre dicho espectro, pero, aunque no es posible todavía determinar una causa que explique su aparición, se acepta que existe una fuerte implicación genética en su origen, poniendo relevancia en la interacción entre los genes y los factores ambientales en el desarrollo del TEA (Confederación de Autismo España, 2018).

Siguiendo a Lampert (2018) (citado por Jiménez, 2021), considera que existen evidencias que apoyan la creencia que los genes son una de las principales causas del TEA y que una gran cantidad de genes en diferentes cromosomas pueden estar involucrados en el desarrollo de este trastorno en diferentes grados.

Según el portal de investigación SPECTRUM (2022), se han identificado diferentes tendencias que encauzan las diferentes líneas de investigación sobre el autismo a día de hoy, que se describen a continuación:

- **Diferencias de sexo:** como el autismo es diagnosticado en mayor porcentaje en los niños, durante varios años las niñas han sido olvidadas en este espectro. Actualmente, este prejuicio está cambiando, afirmándolo el creciente número de estudios sobre la diferencias de sexo en el TEA.
- **Mejora del cribado:** en este aspecto, la investigación ha desarrollado nuevas estrategias para mejorar la detección del espectro, haciendo presión para que se amplie el cribado genético para mejorar la identificación temprana de algunas enfermedades que se encuentran directamente relacionadas con el autismo.
- **Convergencia:** como es sabido, el TEA es una condición de vida muy diversa, por ello, en las actuales líneas de investigación sobre el mismo, las investigaciones tratan de identificar puntos de convergencia, varios de los cuales implican funciones compartidas entre los genes relacionados con el TEA.

#### 4. METODOLOGÍA

A lo largo de este apartado, se realiza un recorrido sobre el diseño metodológico del análisis de la situación que nos acontece, los participantes implicados, los instrumentos y procedimientos involucrados en el proceso de recogida de información y por último, se presentan los resultados del análisis de la situación y del diagnóstico de necesidades.

En relación a la fundamentación teórica y la redacción de la propuesta de programa presentado, se ha consultado diversas bases de datos:

- Dialnet. Portal de difusión de la producción científica hispana.
- TESEO. Tesis Doctorales.
- Eurydice. Redie. Red Española de Información sobre Educación.
- Redinet. Red Estatal de Bases de Datos de Información Educativa.
- Trobes. Catálogo de las bibliotecas de la Universitat de València.

Para la realización de búsquedas en las diferentes bases de datos mencionadas, se ha hecho uso de operadores booleanos. Estos operadores se utilizan para combinar palabras o frases en uno o más campos y de esta manera aumentar o reducir el número de resultados. A continuación, en la tabla se recogen los operadores booleanos que se han utilizado en la búsqueda de información y a qué hacen referencia.

Operador	Definición	Ejemplo
Y/And	Busca información que contenga ambos términos. Reduce resultados y aumenta precisión.	Autismo y habilidades sociales. Pedimos que contenga tanto el término autismo como habilidades sociales.
O/Or	Busca documentos que contengan cualquiera de los dos términos. Aumenta resultados y reduce precisión.	Autismo o habilidades sociales. Pedimos que contenga bien el término autismo, bien el término habilidades sociales.
No/Not	Busca documentos que contengan un término pero no el otro. Reduce resultados y aumenta precisión.	Autismo no Hiperactividad. Pedimos que contenga el termino autismo pero no hiperactividad
Paréntesis ()	Indica el orden de aplicación de los operadores booleanos.	(Habilidades sociales y autismo)

Comillas “”	Fuerza que los términos aparezcan juntos y escritos en el mismo orden.	“habilidades sociales y autismo, intervención”
-------------	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Villegas, B. (2003). Rápida y pertinente búsqueda por Internet mediante operadores Booleanos. *Universitas Scientiarum*, 8, 51-54.

Por otro lado, se ha hecho uso de palabras clave para intensificar la búsqueda de documentos: transición, educación, adolescencia, educación secundaria obligatoria, orientación profesional, orientación académica y programa de enseñanza. Con todo lo mencionado anteriormente, se realizó una recopilación de aproximadamente 30 artículos.

Se han seguido diferentes criterios para su estimación o desestimación:

- Estimación: se ha tenido en cuenta que los documentos fueran lo más actuales posible o bien estuvieran actualizados, que hicieran referencia a la temática propuesta en el trabajo (autismo y habilidades sociales) y que las edades se aproximaran a las estipuladas en la propuesta de programa.
- Desestimación: para la desestimación de documentos, se han seguido criterios de: desfase, es decir, que los documentos estuvieran datados de hace muchos años o no estuvieran actualizados y aquellos documentos que hacían referencia a actuaciones muy alejadas de las edades propuestas, por ejemplo, aquellos que se centraban en las habilidades sociales en la edad de infantil o primeros cursos de primaria, o aquellos que se centraban en las edades adolescentes, de las etapas de Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato.

La hipótesis planteada que se pretende confirmar a lo largo de todo el desarrollo de la propuesta programa es que el alumno con TEA puede mejorar sus habilidades sociales con adaptaciones metodológicas dentro de su grupo de referencia.

Es importante remarcar que esta propuesta de programa ha sido elaborada para un alumno con unas características concretas, para poder extrapolarlo a otros alumnos o alumnas, se deberán realizar adaptaciones a sus características propias.

a. Diseño metodológico del análisis de la situación

Puesto que cada persona diagnosticada con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tiene unas características y necesidades diferentes, para desarrollar la presente investigación se ha utilizado un estudio de caso único. Este diseño ha permitido realizar un análisis profundo y exhaustivo de la realidad del niño. De esta manera, se ha podido apreciar el posible efecto del programa de habilidades sociales aplicado, teniendo en cuenta el contexto, la eficacia o no de las estrategias de intervención empleadas y las diferentes variables que inciden en el desarrollo del mismo.

b. Participantes

La muestra de este estudio se compone de dos sujetos sobre los que se interviene. Por un lado, el alumno de 4º de primaria, escolarizado en un aula ordinaria en un centro público de Educación Infantil y Primaria, en la ciudad de Alicante, diagnosticado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) asociadas a Trastorno del Espectro Autista Grado 1. Se trata de un niño generalmente extrovertido que se encuentra totalmente incluido e integrado en su grupo-clase, aunque suele buscar mucho más la atención del adulto, con estructuras de lenguaje y actuaciones que no siempre se ajustan a la situación social establecida en ese momento, dificultando su interacción social con el contexto.

Durante sus años de escolarización ha ido adquiriendo los contenidos y competencias del curso en cuestión, pero para ello ha sido necesario llevar a cabo una serie de medidas para conseguir centrar su atención y promover al máximo su autonomía, que es uno de los principales objetivos que establecidos a largo plazo. Se ha observado que emplea conductas comunicativas (comentar, declarar, ...), aunque no suele hablar de sus experiencias y sentimientos. La comunicación tiende a ser poco recíproca y empática. Además, presenta dificultades en respetar el turno de conversación. A nivel social, presenta una gran barrera en la falta de comprensión del lenguaje figurado y la escasez de habilidades sociales, encontrándose con dificultades a la hora de interactuar y jugar con sus iguales.

Por otro lado, el grupo-clase donde se encuentra escolarizado el alumno, ya que se trata de un programa de habilidades sociales donde se busca potenciar al máximo estas habilidades en los contextos naturales donde se desenvuelve el alumno, es por eso, que no podemos obviar este grupo.

c. Instrumentos y procedimientos de recogida de información

Los instrumentos utilizados para la recogida de información previa a la elaboración del programa han sido varios. Se ha optado por recoger información de diferentes formas y de diferentes instrumentos, tanto cuantitativos como cualitativos.

En primer lugar, se ha obtenido información de las habilidades adaptativas, entendidas como la manera en la que el sujeto afronta las experiencias de la vida cotidiana, cumple con las normas de autonomía personal según lo esperado para su edad y nivel socio cultural y cómo éstas pueden ir modificándose a lo largo del proceso evolutivo de la persona con las ayudas que pueda precisar (Correas, 2011). Para obtener información sobre ellas, se ha utilizado el cuestionario ABAS II (Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa), que permite realizar una evaluación normativa comprehensiva de las habilidades adaptativas de una persona desde el nacimiento hasta los 89 años de edad. Se utiliza para evaluar las habilidades adaptativas, identificar puntos fuertes y débiles y para documentar y supervisar el progreso de la persona a lo largo del tiempo. Las escalas que evalúa el ABAS II quedan reflejadas a continuación:

Escala	Definición
<b>Comunicación</b>	Habilidad de habla y escucha necesarias para la comunicación con otras personas, incluyendo vocabulario, respuestas a preguntas, habilidades de conversación y habilidades de comunicación no verbal.
<b>Uso de recursos comunitarios</b>	Habilidades necesarias para desenvolverse y comportarse apropiadamente en la comunidad, incluyendo dar un paseo por los alrededores, expresar interés por realizar actividades fuera de casa, reconocer diferentes edificios...
<b>Habilidades preacadémicas funcionales</b>	Habilidades básicas que constituyen la base de la lectura, escritura, matemáticas y otras habilidades necesarias para desenvolverse independientemente en la vida cotidiana como por ejemplo: reconocer letras, contar, dibujar formas simples

<b>Vida en el hogar/escuela</b>	Habilidades necesarias para el cuidado básico de una casa o vivienda o de una escuela o aula como: limpiar y ordenar, ayudar en las tareas, cuidar de pertenencias personales...
<b>Salud y seguridad</b>	Habilidades necesarias para el cuidado de la salud y hacer frente a la enfermedad o lesiones, incluyendo el seguimiento de normas de seguridad, el uso de medicinas, actuar con cautela, alejarse de peligros físicos...
<b>Ocio</b>	Habilidades necesarias para planificar y participar en actividades de ocio como jugar con juguetes de otros niños, entretenerse en casa, seguir las normas de los juegos...
<b>Autocuidado</b>	Habilidades necesarias para el cuidado personal relacionadas con alimentarse, vestirse, bañarse, ir al baño, cuidar la higiene personal...
<b>Autodirección</b>	Habilidades necesarias para el ejercicio de la independencia, la responsabilidad y el autocontrol, incluyendo realizar elecciones de comida y ropa, empezar y terminar tareas, realizar algunas tareas cada día, etc.
<b>Social</b>	Habilidades necesarias para relacionarse y llevarse bien con otras personas como, por ejemplo, expresar afectos, tener amigos, mostrar y reconocer emociones, ayudar a otros, usar buenos modales...
<b>Motora</b>	Habilidades motoras básicas, tanto finas como gruesas, necesarias para caminar, actuar en el entorno, y desarrollar actividades más complejas como deportes, lo cual incluye, permanecer sentado, incorporarse para ponerse en pie, caminar, controlar la motricidad fina, dar patadas...
<b>Empleo</b>	Habilidades necesarias para desempeñar un trabajo a tiempo parcial o completo como: terminar las tareas asignadas, seguir horarios...

Fuente: Elaboración propia a partir de <https://pseaconsultores.com/wp-content/uploads/2020/12/ABAS-II.-Sistema-de-Evaluacio%CC%81n-de-la-Conducta-Adaptativa.pdf>

En segundo lugar, se ha recogido información del alumno a través del registro de observación del tutor en las diferentes situaciones sociocomunicativas presentes durante la jornada escolar. El modelo de registro de observación utilizado se recoge en el ANEXO 1.

d. Resultados del análisis de la situación y del diagnóstico de necesidades.

Una vez analizados los datos, se ha observado la necesidad de desarrollar una serie de estrategias para favorecer la autonomía del alumno en todas las áreas de su desarrollo

y promover las habilidades comunicativa necesarias para fomentar las habilidades sociales.

Constatando los datos obtenidos en ambos procesos de recogida de información, se ha extraído que el alumno presenta buena intención comunicativa, aunque no siempre se adecua al contexto en el que se encuentra. Es capaz de realizar tareas de forma autónoma aunque siempre guiado por el adulto. Presenta inquietud motora y ansiedad frente a situaciones que no conoce y/o que no sabe qué va a pasar. Su conducta adaptativa general presenta una puntuación directa de 87, enmarcándose en un percentil medio-bajo.



## 5. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

En este apartado, referente a la propuesta de programa de intervención, se desarrolla el objetivo general y los objetivos específicos, las acciones y actuaciones a desarrollar, los agentes implicados en el desarrollo de la propuesta presentada, el cronograma de las actividades y por último, la evaluación de dicha propuesta.

### a. Objetivo general

El objetivo principal que se persigue es potenciar la autonomía y el desarrollo de las habilidades sociales para nuestro alumno diagnosticado con TEA

### b. Objetivos específicos

- Mejorar la comunicación social del alumno.
- Aumentar la inclusión del alumno con TEA en su grupo-clase.
- Fomentar la intención e interacción comunicativa del alumno.
- Desarrollar las habilidades sociales necesarias para incluirse en la sociedad.

### c. Acciones y actuaciones a desarrollar

Es necesario iniciar este apartado situando a nivel burocrático el ámbito donde se desarrollará el programa presentado. Dicho programa, se enmarca dentro del Plan de Acción Tutorial (MEC, 1991), definiéndolo como el documento para la planificación de la tutoría, que constituye el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias del funcionamiento de la tutoría en el centro educativo.

Es importante para trabajar con nuestro alumno y el resto de la clase de forma inclusiva plantear actividades que sean provechosas tanto para el cómo para el resto de alumnado presente.

Debido a las características que presenta nuestro alumno, se utilizan medidas de nivel II y III (art. 14. Decreto 104/2018, 27 de julio, por el que se desarrollan los principios de equidad e inclusión en el sistema educativo valenciano), para atender a sus necesidades, que serán útiles para el desarrollo de nuestro programa ya que no se va a contar con apoyo del personal de apoyo a la inclusión (PT).

De forma general en el aula, se hace uso del Classroomscreen para poner en práctica una rutina común para todo el alumnado: ¿qué tengo que hacer?. En el caso de nuestro alumno, se han apreciado dificultades en la planificación y ejecución de tareas por lo que es necesario el uso de autoinstrucciones, la secuenciación de las tareas y los apoyos visuales de forma continuada.

Por otro lado, el uso del reloj es una herramienta que nos resulta muy útil para centrar su atención y que sea conocedor del tiempo que dispone para llevar a cabo cada actividad concreta. Además, nuestro alumno requiere y agradece la anticipación como forma de ayuda para planificarse y organizarse, es por eso que se realiza el planning del día y en concreto de las actividades que se van a realizar en el programa, ya que cuando no es conocedor de las actividades que se va a realizar, se encuentra más inseguro e inquieto. Como se ha mencionado anteriormente, presenta dificultades para comprender ciertos comportamientos que se deben llevar a cabo en el día a día del aula y en su tiempo de ocio, por lo que se hace necesario el uso de las historias sociales.

A continuación, se presentan, de forma esquematizada, las actividades a desarrollar dentro del programa de habilidades sociales presentado.

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>COMPETENCIAS EMOCIONALES</b>
¡Sois unos cracks!	1 sesión de tutoría. (04/02/2022)	Tabla actividad 1	Habilidades sociales
4 x 25	1 sesión de tutoría (11/02/2022)	Tabla actividad 2	Habilidades sociales
¿Alguna sugerencia?	2 sesiones de tutoría (18/02/2022- 25/02/2022)	Tabla actividad 3	Habilidades sociales
Nombres entrecruzados	1 sesión de tutoría (04/03/2022)	Tabla actividad 4	Autonomía
Pio, pio	1 sesión de tutoría (11/03/2022)	Tabla actividad 5	Autocontrol
Espejito, espejito	1 sesión de tutoría (18/03/2022)	Tabla actividad 6	Autoconocimiento
El hilo rojo	1 sesión de tutoría. (25/03/2022)	Tabla actividad 7	Autoconocimiento

A continuación, se muestran las fichas explicativas de cada actividad.

<b>ACTIVIDAD</b>	<i><b>¡SOIS UNOS CRACKS!</b></i>	<b>CURSO: 4º EP</b>
<b>Tutor/a</b>	Tutor del grupo 4º EP	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la reflexión acerca de la importancia de ponerse de acuerdo.</li> <li>- Fomentar el sentimiento de equipo y unidad</li> </ul>	
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se distribuye al alumnado en grupos de 4-5 personas.</li> <li>2. Se explica al alumnado que deberán construir una máquina siguiendo las instrucciones (Anexo 2)</li> <li>3. Cuando hayan acabado, se reflexiona sobre las dificultades que han encontrado</li> <li>4. Se da la orden de construir un coche con las mismas indicaciones.</li> <li>5. En gran grupo, se construye una máquina</li> </ol>	
<b>Recursos</b>	<b>Materiales</b>	<b>Humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reglas/ instrucciones</li> <li>- Autoinstrucciones para el alumno TEA.</li> <li>- Temporalizador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor tutor.</li> <li>- Orientadora educativa (si fuera necesario)</li> <li>- Grupo-clase.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Instrumentos de Evaluación</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar activamente en las actividades propuestas.</li> <li>- Trabajar en equipo.</li> <li>- Respetar a los compañeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de evaluación.</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	Una sesión de tutoría (10 minutos explicación + 40 minutos de realización)	
<b>Material de apoyo/</b>	ANEXO 2. 'Reglas de la actividad'	

<b>ACTIVIDAD</b>	<i>4x25</i>	<b>CURSO: 4º EP</b>
<b>Tutor/a</b>	Tutor del grupo 4º EP	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiona sobre la necesidad de trabajar en equipo para resolver los problemas de forma satisfactoria</li> <li>- Fomentar el sentimiento de equipo y unidad</li> </ul>	
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se divide la clase en grupos de 4-5 personas</li> <li>2. El tutor muestra al alumnado una caja con 25 objetos diferentes.</li> <li>3. Se explica al alumnado que cada grupo tendrá 15 segundos para ver los objetos de la caja durante el tiempo prefijado.</li> <li>4. Una vez pasados los 15 segundos, cada grupo deberá escribir en la plantilla los objetos que recuerde.</li> <li>5. Se intercambiarán las plantillas entre los grupos para corregir.</li> <li>6. El tutor proyectará en la pizarra los objetos para facilitar la corrección</li> </ol>	
<b>Recursos</b>	<b>Materiales</b>	<b>Humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantillas</li> <li>- Proyector</li> <li>- Autoinstrucciones para el alumno TEA.</li> <li>- Temporalizador.</li> <li>- Lápices y bolígrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor tutor.</li> <li>- Orientadora educativa (si fuera necesario)</li> <li>- Grupo-clase.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Instrumentos de Evaluación</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar activamente en las actividades propuestas.</li> <li>- Trabajar en equipo.</li> <li>- Respetar a los compañeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de evaluación.</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	Una sesión de tutoría (10 minutos explicación + 40 minutos de realización)	
<b>Material de apoyo/</b>	ANEXO 3. 'Plantilla objetos', 'Caja con objetos'	

<b>ACTIVIDAD</b>	<i>¿ALGUNA SUGERENCIA?</i>	<b>CURSO: 4º EP</b>
<b>Tutor/a</b>	Tutor del grupo 4º EP	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar la reflexión de manera escrita sobre las relaciones que se establecen en un grupo</li> </ul>	
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se ponen al centro de la clase tres urnas con los diferentes carteles</li> <li>2. Se muestran las tarjetas plantilla para rellenar.</li> <li>3. Se explica el funcionamiento y se incita al alumnado a escribir algo sobre algún compañero.</li> <li>4. Se explica que estará durante una semana expuesta en la clase, y que en la próxima sesión se leerán</li> </ol>	
<b>Recursos</b>	<b>Materiales</b>	<b>Humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantillas</li> <li>- Urnas</li> <li>- Autoinstrucciones para el alumno TEA.</li> <li>- Temporalizador.</li> <li>- Lápices y bolígrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor tutor.</li> <li>- Orientadora educativa (si fuera necesario)</li> <li>- Grupo-clase.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Instrumentos de Evaluación</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar activamente en las actividades propuestas.</li> <li>- Trabajar en equipo.</li> <li>- Respetar a los compañeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de evaluación.</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	Dos sesiones de tutoría (50 minutos + 50 minutos)	
<b>Material de apoyo/</b>	ANEXO 4. 'Plantilla a rellenar', 'Carteles cajas'	

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>ENCRUCIJADOS</b>	<b>CURSO: 4º EP</b>
<b>Tutor/a</b>	Tutor del grupo 4º EP	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar que todo el alumnado del grupo-clase esta unido y que tiene algo en común.</li> </ul>	
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se sienta al alumnado en forma de U y gran grupo.</li> <li>2. Sale a la pizarra un voluntario y escribe su nombre en horizontal y mayúscula.</li> <li>3. Van saliendo alumnos/as a escribir su nombre en la pizarra entrelazando las letras con los ya puestos en la pizarra.</li> <li>4. Una vez puestos todos los nombres en la pizarra, se reparten cartulinas donde deberán escribirse las letras.</li> <li>5. Se plasma la distribución de la pizarra al mural.</li> </ol>	
<b>Recursos</b>	<b>Materiales</b>	<b>Humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulinas</li> <li>- Historia social</li> <li>- Autoinstrucciones para el alumno TEA.</li> <li>- Temporalizador.</li> <li>- Lápices y bolígrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor tutor.</li> <li>- Orientadora educativa (si fuera necesario)</li> <li>- Grupo-clase.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Instrumentos de Evaluación</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar activamente en las actividades propuestas.</li> <li>- Trabajar en equipo.</li> <li>- Respetar a los compañeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de evaluación.</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	Una sesión de tutoría (50 minutos)	
<b>Material de apoyo/</b>	Debate final: ¿ha costado mucho unir los nombres? ¿cómo te hubiera sentido si tu nombre no se hubiera podido encajar?	

<b>ACTIVIDAD</b>	<i>PIO-PIO</i>	<b>CURSO: 4º EP</b>
<b>Tutor/a</b>	Tutor del grupo 4º EP	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo.</li> <li>- Favorecer la cohesión grupal.</li> </ul>	
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se explica al grupo que habrá una gallina y el resto serán pollitos. La gallina no puede hablar y los pollitos solo pueden decir ‘pio-pio’</li> <li>2. El tutor dirá al oído a cada alumno si es gallina o pollito.</li> <li>3. Con los ojos tapados, los alumnos pasearán por el aula. Cuando se topen, se deberán coger por las manos y decir ‘pio-pio’. Si la otra persona es un pollito, deberá contestar ‘pio-pio’, entonces se soltarán las manos y seguirán cada uno su camino.</li> <li>4. Si un alumno no obtiene respuesta, se deberá coger de la mano porque será la gallina. Desde ese momento no podrá hablar.</li> <li>5. Se irá creando una gran piña alrededor de la mamá gallina</li> </ol>	
<b>Recursos</b>	<b>Materiales</b>	<b>Humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antifaces</li> <li>- Historia social</li> <li>- Autoinstrucciones para el alumno TEA.</li> <li>- Temporalizador.</li> <li>- Lápices y bolígrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor tutor.</li> <li>- Orientadora educativa (si fuera necesario)</li> <li>- Grupo-clase.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Instrumentos de Evaluación</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar activamente en las actividades propuestas.</li> <li>- Trabajar en equipo.</li> <li>- Respetar a los compañeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de evaluación.</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	Una sesión de tutoría (50 minutos)	
<b>Material de apoyo/</b>	Debate final: ¿qué has aprendido de esta actividad? ¿qué significado tiene la expresión hacer piña?	

<b>ACTIVIDAD</b>	<b><i>ESPEJITO, ESPEJITO</i></b>	<b>CURSO: 4º EP</b>
<b>Tutor/a</b>	Tutor del grupo 4º EP	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el autoconocimiento</li> <li>- Conocer la percepción que tienen de mí los demás del grupo</li> </ul>	
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se reparte individualmente la ficha ‘espejito, espejito’</li> <li>2. En el centro, se pega papel de albal simulando un espejo.</li> <li>3. Individualmente, el alumnado debe responder a la pregunta: ‘soy la mejor persona porque...’</li> <li>4. Una vez acabado, se colocan en círculo con las sillas, la hoja y un bolígrafo.</li> <li>5. En la parte de detrás, cada compañero irá escribiendo un adjetivo positivo del compañero de la ficha.</li> <li>6. Se va pasando en círculo sucesivamente hasta que todos han pasado por todas las fichas.</li> <li>7. Se reparte a cada uno su ficha.</li> </ol>	
<b>Recursos</b>	<b>Materiales</b>	<b>Humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha espejito, espejito</li> <li>- Historia social</li> <li>- Autoinstrucciones para el alumno TEA.</li> <li>- Temporalizador.</li> <li>- Lápices y bolígrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor tutor.</li> <li>- Orientadora educativa (si fuera necesario)</li> <li>- Grupo-clase.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Instrumentos de Evaluación</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar activamente en las actividades propuestas.</li> <li>- Trabajar en equipo.</li> <li>- Respetar a los compañeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de evaluación.</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	Una sesión de tutoría (50 minutos)	
<b>Material de apoyo/</b>	ANEXO 5 ‘Ficha espejito, espejito’	



<b>ACTIVIDAD</b>	<b><i>EL HILO ROJO</i></b>	<b>CURSO: 4º EP</b>
<b>Tutor/a</b>	Tutor del grupo 4º EP	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer las relaciones sanas.</li> <li>- Visibilizar la unidad del equipo</li> <li>- Fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo</li> </ul>	
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se inicia la sesión contando la leyenda del hilo rojo.</li> <li>2. Se sienta al gran grupo en círculo en el suelo, con un ovillo de lana.</li> <li>3. El primer alumno/a, debe decir algo positivo de otro compañero/a y le lanzará el ovillo. Y así sucesivamente.</li> <li>4. Una vez acabado el ovillo, se crearan pulseras con el, mostrando la unidad del grupo.</li> </ol>	
<b>Recursos</b>	<b>Materiales</b>	<b>Humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leyenda del hilo rojo</li> <li>- Ovillo de lana rojo.</li> <li>- Historia social</li> <li>- Autoinstrucciones para el alumno TEA.</li> <li>- Temporalizador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor tutor.</li> <li>- Orientadora educativa (si fuera necesario)</li> <li>- Grupo-clase.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Instrumentos de Evaluación</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar activamente en las actividades propuestas.</li> <li>- Trabajar en equipo.</li> <li>- Respetar a los compañeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de evaluación.</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	Una sesión de tutoría (50 minutos)	
<b>Material de apoyo/</b>	No es necesario.	

d. Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención

Para el correcto funcionamiento del programa, debe implicarse toda la comunidad educativa directa del alumno, es decir, su grupo-clase, su tutor y la familia. Además, se ha contado con la participación de la terapeuta externa que trabaja con la familia del alumno en su contexto familiar, para ayudar a la mejora del programa

e. Cronograma

El presente programa está elaborado para su realización durante el segundo trimestre, en las sesiones de tutoría durante dos meses. Las sesiones quedan repartidas de la siguiente manera:

**FEBRERO 2022**

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

**MARZO 2022**

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27

28	29	30	31			
----	----	----	----	--	--	--

Leyenda:



Días de tutoría 4ºEP 'B'

Siguiendo la temporalización presentada, el programa contaría con 8 sesiones de 50 minutos cada una.

#### f. Evaluación

La evaluación de la propuesta de programa será formativa y continua, permitiendo realizar retroalimentaciones constantes e introducir los cambios que se consideren oportunos. Además, dicha evaluación se efectuará desde una doble perspectiva; por un lado, se evaluará todas las actividades propuestas de forma individual, a través de la rúbrica evaluativa incluida en el Anexo (6) y, por otro lado, se valorará la propuesta de programa en su conjunto.

Tal y como mencionan Hernández y Martínez (1996, p. 9) la evaluación 'girará en torno a la marcha del programa tanto en su adecuación a la programación previa como a los aspectos dinámicos y de relación del mismo.'

Por otro lado, las autoras afirman que esta valoración consiste en conocer qué está funcionando del programa una vez llevado a cabo. 'Se trata de constatar si hay o no discrepancias entre el diseño y la realizad y de ser así, realizar las adaptaciones pertinentes, redefinir el programa para lograr su óptima y adecuada puesta en marcha'. (Hernández y Martínez, 1996, p.9). Según las mismas autoras, se identifican cinco dimensiones para la evaluación de programas: cobertura del programa, realización de actividades, ejecución de la temporalización, funciones de los agentes implicados y uso de los recursos disponibles.

Para la evaluación, se tendrá en cuenta diferentes aspectos :

- Grado de consecución de los objetivos previstos, tanto generales como específicos.

- Grado de adaptación a la temporalización prevista.
- Nivel de satisfacción de los destinatarios con la propuesta
- Adecuación de los materiales utilizados.
- Participación de los destinatarios en la propuesta.

A continuación, se muestran las tablas referentes a la evaluación:

A continuación, marca con una X según el grado de conformidad teniendo en cuenta que:

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
4. Totalmente de acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

CATEGORIA	1	2	3	4	5
Se han llevado a cabo todas las actividades previstas.					
Se ha cumplido con la temporalización preestablecida.					
Se ha necesitado más tiempo del previsto para realizar las actividades.					
Los recursos humanos utilizados han sido los adecuados.					
Los recursos materiales utilizados han sido los adecuados.					
Los destinatarios han participado adecuadamente en las actividades.					
Los destinatarios han acudido a todas las actividades.					
Observaciones:					

Fuente: Elaboración propia.

Marca con una X según la nota que con la que puntúas cada actividad, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta.

ACTIVIDADES	1	2	3	4	5
¡Sois unos cracks!					
4x25					
¿Alguna sugerencia?					
Nombres entrecruzados					
Pio, pio					
Espejito, espejito					
El hilo rojo					

Fuente: Elaboración propia a partir de las actividades presentadas.

Contesta con sinceridad:

**1. ¿Qué actividad te resultó más...?**

- Interesante:
- Aburrida:
- Innecesaria:
- Necesaria:

**2. ¿Eliminarías alguna actividad? ¿Cuál? ¿Por qué?**

**3. ¿Añadirías alguna actividad? ¿Cuál? ¿Por qué?**

**4. Escribe aquí tu opinión general sobre las actividades y si tienes alguna propuesta de mejora u observación.**

Estos aspectos se evaluarán de forma individual por cada tutor responsable del grupo en el que se lleve a cabo la propuesta de programa. Seguidamente, en la reunión final de coordinación y evaluación del programa propuesto, los mismos tutores junto con la orientadora educativa, realizarán una puesta en común de las diferentes opiniones y observaciones, planteando propuestas de mejora para futuras implementaciones.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado, se van a desarrollar las conclusiones y las recomendaciones, haciendo un recorrido por las diferentes aportaciones, limitaciones y propuestas de mejora y posibles líneas futuras de investigación a partir de la elaboración de la propuesta de programa de intervención. Finalmente, se concluye el apartado con la realización de un análisis DAFO.

En el Trastorno del Espectro Autista, es común presentar necesidades en las habilidades sociales, pero ello no supone que se deba de trabajar como un componente aislado, todo lo contrario, las actividades que se proponen para mejorar dichas habilidades, deben permitir que el estudiante pueda mejorar sus habilidades sociocomunicativas a través de la interacción en los diferentes espacios y contextos de su entorno.

El contacto social durante los primeros años de vida influye de manera positiva en el desarrollo sociocomunicativo de los niños y niñas con TEA, ya que aprenden normas, conductas y reglas asociadas a un contexto, por ello, resulta necesario integrarlos en los diversos entornos y con diferentes personas. Por otro lado, el desarrollo de las habilidades sociales no es beneficiosa únicamente en el entorno educativo, si no que, además genera un bienestar físico y emocional en el. Trabajar las actividades propuestas a través de la experimentación, observación e imitación, servirá de ayuda al estudiante para aprender y mejorar sus relaciones, a entender los escenarios que suceden en situaciones cotidianas, a cómo actuar y a qué decir en las diversas situaciones sociales.

La propuesta de plan de actividades presentada a través de las áreas de las habilidades sociales, supone que sea de fácil implementación por los tutores/as de los grupos. El uso de los apoyos propuestos para las diferentes actividades, dará al estudiante mayor seguridad y confianza para realizarlas de manera autónoma y seguir aprendiendo las normas sociales en referencia a las habilidades sociales (expresar sentimientos y/o emociones, tolerar el contacto físico, hacer contacto visual, desarrollar intenciones comunicativas, etc.)

Por último, es conveniente remarcar la importancia de ser observadores y observadoras en los logros y en los refuerzos que necesite el estudiante, llevar un registro en el que se anoten y valoren sus avances y mantenerse alerta ante posibles necesidades que pueda ir presentando durante el periodo de intervención y aplicación de la propuesta de programa.

#### a. Aportaciones

El citado programa de habilidades sociales tal y como se plantea en la propia justificación del presente Trabajo de Fin de Master, es una manera de dotar de recursos y estrategias ya que en situaciones de tipo emocional procedemos con habilidades que construimos de manera habitual, de empatía y esto, generalmente, los niños/as diagnosticadas con TEA aunque pueden hacerlo, les cuesta porque no han construido ese tipo de mecanismos y es necesario un entrenamiento específico tal y como afirma Juan Martos director del Equipo Deletrea.

El programa centrado en el desarrollo de las habilidades sociales propuesto aporta una forma de intervención específica y reglada que da respuesta al papel de la escuela a formar personas que sepan participar activamente en la vida en sociedad.

Aunque la propuesta de programa no se ha podido llevar a cabo, las actividades que se presentan tienen una gran importancia, ya que proporcionan grandes beneficios en la mejora de las habilidades sociales, del lenguaje y de la autonomía, ayudando al desarrollo de competencias y aprendizajes para fortalecer las relaciones sociales y conducir a una mejora de la calidad de vida.

#### b. Limitaciones y propuestas de mejora

Algunas de las limitaciones encontradas están relacionadas con el tiempo que dura el citado programa, es necesario una sobreexposición mayor a ciertas situaciones sociales para la interiorización de este tipo de habilidades por lo que para aumentar la consecución de los objetivos propuestos se debe extender el programa durante más sesiones, pudiendo aportar diferentes dinámicas que afiancen las habilidades aprendidas e incorporando estrategias activas de decisión sobre respuestas apropiadas a situaciones sociales a través de diferentes procedimientos de imitación social.

### c. Líneas futuras

Las líneas futuras de trabajo deben ir en consonancia con la base creada con este programa de intervención, siempre trabajando en un contexto aula de forma inclusiva. Es decir, deben tener un perfil continuista partiendo de lo ya establecido fomentando activamente la comunicación oral de estados de ánimo propios y del resto enseñando reglas de interacción social y autoconciencia emocional.

Aunque se ha presentado una propuesta contextualizada en un caso específico, se han considerado las características básicas de una persona con TEA, por lo que, el programa presentado, puede ser aplicado en cualquier otra situación similar sin mucha dificultad.

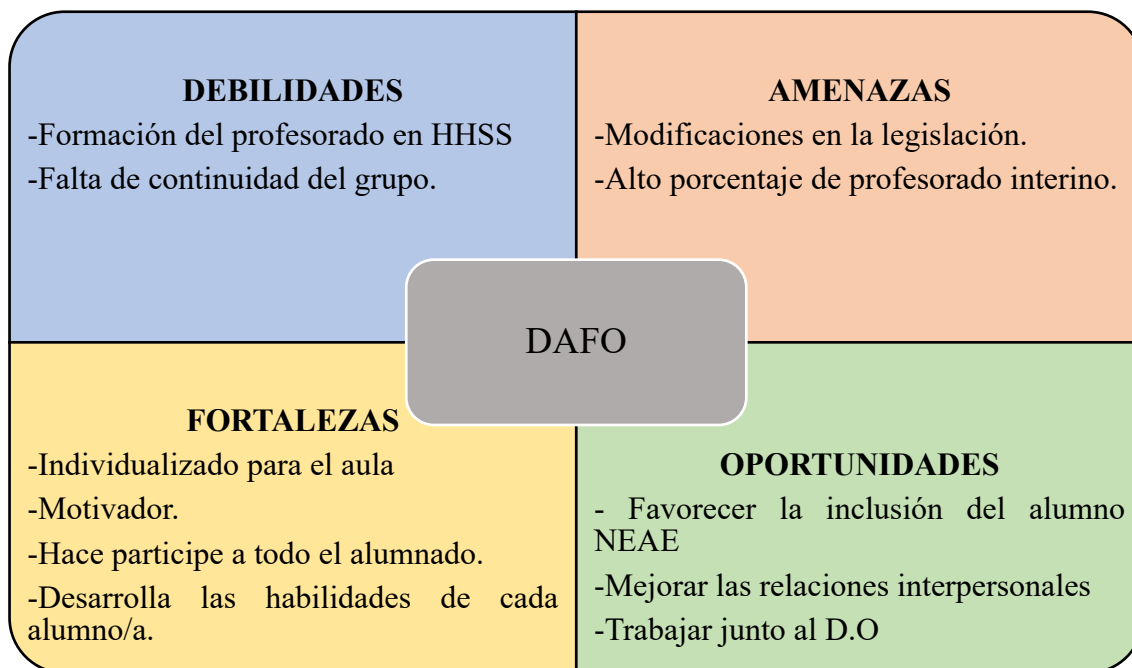
Es recomendable que, al aplicarla, siempre se tenga en cuenta la tolerancia del niño o niña a las actividades. Hay algunas que requieren más esfuerzo y constancia, teniendo en cuenta que, el aprendizaje no es un proceso lineal y se deben respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de cada persona.

Por último, cabe destacar que trabajar con niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), es un reto que, como docentes debemos asumir, ya que una intervención efectiva y oportuna, es la única manera de garantizar una mejor calidad de vida para el alumnado que tenemos a nuestro cargo.

### d. Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades

Por último y para concluir el trabajo, se presenta un análisis DAFO del programa de desarrollo de las habilidades sociales y la autonomía.





Respecto a las *fortalezas*, una ventaja del programa presentado es el hecho de que es individualizado para el aula, partiendo de las necesidades, peculiaridades y particularidades de la misma. Además, se trata de un programa motivador para el alumnado, haciéndole participe en todo momento y cuenta con actividades diseñadas para mejorar las habilidades sociales de cada alumno y por ende, de toda la clase.

En cuanto a las *debilidades*, la falta de formación del profesorado en los contenidos que abarca el programa supone un hándicap importante. Por otro lado, la falta de continuidad del grupo supone una barrera para observar los resultados del programa a medio-largo plazo, ya que, en el centro escolar, se reagrupan cada dos años.

En relación a las *amenazas*, ha de tenerse en cuenta que las continuas modificaciones en la legislación pueden provocar alteraciones y cambios en las actividades propuestas. Además, el elevado porcentaje de profesorado interino, supone un hándicap para la óptima realización del programa. De ahí, la necesidad de una buena organización y planificación.

Con respecto a las *oportunidades*, con la implementación del programa se favorecería la inclusión del alumno con NEAE, en este caso, nuestro alumno con TEA,

suponiendo a su vez una mejora de las relaciones interpersonales y, por último, la propuesta de programa permite trabajar codo con codo junto con el departamento de orientación, pieza clave en los centros educativos.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *ABAS-II. SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA.* Web.teaediciones.com. (2022). Recuperado el 06 de julio de 2022, de <https://web.teaediciones.com/ABAS-II.-SISTEMA-PARA-LA-EVALUACION-DE-LA-CONDUCTA-ADAPTATIVA.aspx>.
- Alcantud, F., Rico, D., y Lozano, L. (2012). *Trastornos del Espectro Autista. Guía para padres y profesionales.* Valencia, España: La plaça.
- Álvarez, R., León, E., Márquez, C., Odriozola, O., Palomo, R. y Zamora, M. (Noviembre de 2004). *Evaluando la Evaluación: Acciones de mejora.* En J.M. Hernández (Coord.), *Mesa de Evaluación y Diagnóstico.* XII Congreso AETAPI. Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Andrés, M. y Franco, C. (2007). *Los Trastornos Graves del Desarrollo.* En D. Padilla y Sánchez, L. (Eds.), *Necesidades educativas específicas fundamentos psicológicos* (pp. 219-239). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5.* Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- *Autismo: herramientas de habilidades sociales.* Elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com. (2022). Recuperado el 05 de julio de 2022, de <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/2021/06/autismo-herramientas-de-habilidades.html>.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism, hypersystemizing and truth.* *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61: 64-75.
- Bermúdez, K., Aviña, V., Chiquet, R., Sánchez, F., & Olivas, S. (2020). *Efecto del Entrenamiento en Habilidades Conductuales sobre el establecimiento de habilidades sociales en niños con autismo.* *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 28(1), 23-34
- Bisquerra, R. (2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional.* *Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.
- Blau, A., Madero, L., Márquez, C., Morueco, M., Pechero, J. y Ruiz, C. (Noviembre de 2004). *Mesa de educación: Orientaciones para la calidad educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.* En T. Sanz (Coord.), *Congreso AETAPI.* Las Palmas de Gran Canaria, España.

- Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales: Introducción al modelo DIR y Terapia Floortime o Juego Circular. *Transiciones. Revista de la Asociación Peruana de Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*, (11), 1-12.
- Castro Estrada, M. (2016). “Aprendiendo a relacionarnos”. Proyecto de intervención en habilidades sociales en Educación Infantil.
- Chernicoff Minsberg, L., & Rodríguez Morales, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, (72), 29-37.
- Consorcio de Autismo junto con la Federación Autismo España (2011). Propuesta de plan estratégico para la atención a personas del espectro autista y sus familias. Recuperado de: <https://autismodiario.org/wpcontent/>
- Contini, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Revista Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 15-27.
- Correas Colado, I. (2022). *Habilidades adaptativas: intervención* - Downciclopedia.org. Downciclopedia.org. Recuperado el 05 Julio 2022, de <https://www.downciclopedia.org/psicologia/inteligencia-y-aspectos-cognitivos/3016-habilidades-adaptativas-intervencion.html>.
- DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana. Núm. 8356. Valencia, 07 de agosto de 2018.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Fuentes, J., Ferrari, M.J., Boada, L., Touriño, A., Artigas, J., Belinchón, M., Posada, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425-38.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P., (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Hernández, J. & Martínez Clares, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *RELIEVE* 2(1). 1-18. [https://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2\\_1.htm](https://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm)
- Hobson, R. P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Jiménez Sánchez, I. (2021) *Propuesta de orientación psicopedagógica en un caso de autismo. [ Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información.*
- Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.
- *Las Habilidades Sociales en el TEA.* Fundación Pictoaplicaciones. (2022). Recuperado el 04 de julio de 2022, de <https://www.pictoaplicaciones.com/2019/05/30/las-habilidades-sociales-en-el-tea/>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Lozano, A. (Coord.) (2014). *Guía educativa dirigida al alumnado con TEA en Castilla-La Mancha.* Castilla La Mancha, España: Consejería de Educación Cultura y deportes de castilla la mancha.
- Maldonado Palacios, B. C. (2017). El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una IE de Miraflores.
- Markle, R. (1979). *Habilidades sociales.* España. Editorial Martinez Roca.
- Martínez, M.C., López, R., Padilla, D., Pérez, M.T. y Lucas, F. (2008). Abordaje Psico-Familiar en las alteraciones del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista. *INFAD: Revista de Psicología*, 3(1), 99-106.
- Merino, M. y García, R. (2009). *Guía de intervención dirigida al alumnado con autismo.* Burgos, España: Federación Autismo Castilla y León.
- ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana.* Núm. 8540. Valencia, 03 de mayo de 2019.
- Ríos, J.A (2020) *Autocontrol una habilidad social que sirve de puerta para controlar las emociones.*

- Rivière, Á. (2001). ¿Qué nos pediría un autista?. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, (193), 40-41. Recuperado el 06 de julio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=40297>.
- Suárez, S., Siachoque, L., Ortiz, L. y Márquez, J. (2006). Manual de estrategias de inclusión para niños con autismo. Repositorio institucional UNAC. Recuperado de: <http://repository.unac.edu.co:8080/jspui/handle/11254/301uploads/2011/05/propuesta-plan-estrategico.pdf>
- Universidad internacional de Valencia [VIU]. (2016). Trastornos del espectro autista. Estrategias educativas para niños con autismo. Valencia, España: VIU.
- Vidriales, R., Cuesta, J.L., Plaza, M. y Hernández, C. (2015). Personas con Trastorno del Espectro del Autismo con necesidades intensas y generalizadas de apoyo: estrategias para mejorar su calidad de vida. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 101-115.
- Villegas, B. (2003). Rápida y pertinente búsqueda por Internet mediante operadores Booleanos. *Universitas Scientiarum*, 8, 51-54.

## 8. ANEXOS

### ANEXO 1. REGISTRO DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Nombre del alumno/a: \_\_\_\_\_

Curso y grupo: \_\_\_\_\_

Fecha de la observación: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ cargo \_\_\_\_\_ del  
observador/a: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Observaciones realizadas:

Propuestas de actuación:

## **ANEXO 2. INSTRUCCIONES MÁQUINA**





# INSTRUCCIONES

1. NO se puede utilizar otros objetos, solo vosotros mismos.

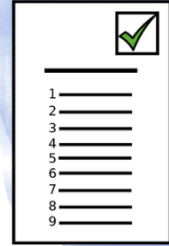
2. Cada componente del grupo, debe tocar al menos a 2 compañeros

3. Cada uno de vosotros/as debe hacer un ruido relacionado con la máquina

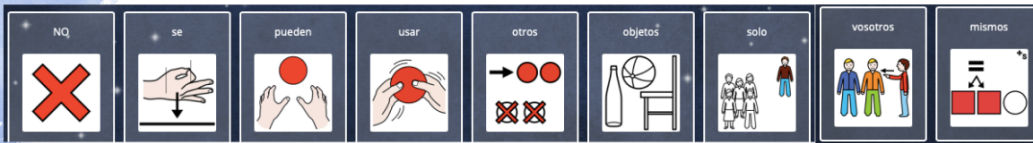
4. Durante el montaje de la máquina, NO se puede hablar.



# INSTRUCCIONES



1. NO se puede utilizar otros objetos, solo vosotros mismos.



2. Cada componente del grupo, debe tocar al menos a 2 compañeros



3. Cada uno de vosotros/as debe hacer un ruido relacionado con la máquina



4. Durante el montaje de la máquina, NO se puede hablar.



### ANEXO 3. PLANTILLA OBJETOS



## ANEXO 4. PLANTILLAS ACTIVIDAD

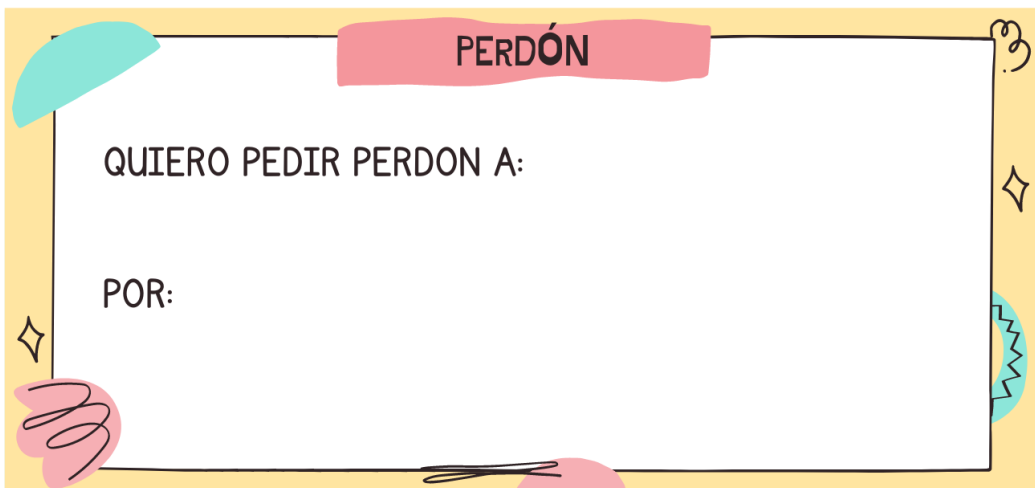


**FELICITACIÓN**

QUIERO FELICITAR A:

POR:

This template features a light blue border with decorative elements: a pink semi-circle at the top-left, a yellow scribble at the bottom-left, a yellow crescent moon with a zigzag pattern at the bottom-right, and a yellow scribble at the top-right. A small diamond icon is on the left side, and a curly line icon is on the right side.

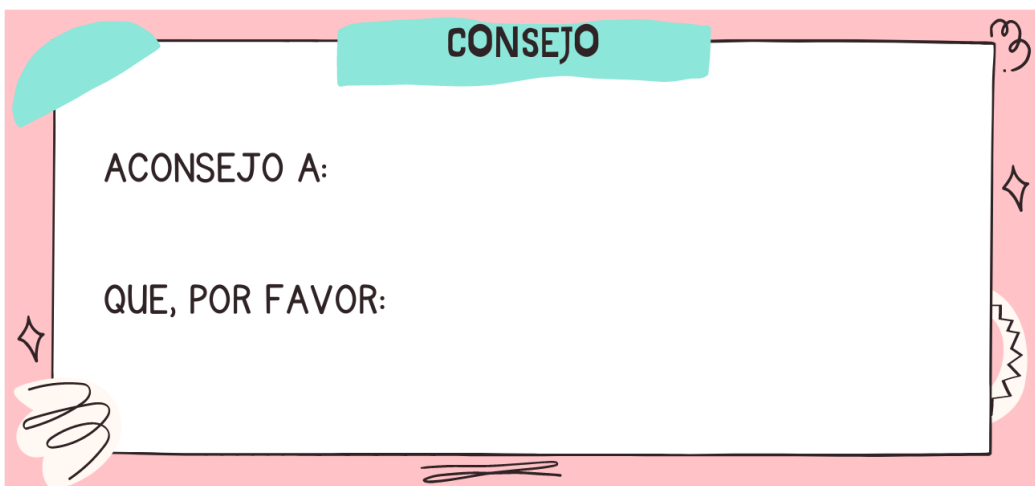


**PERDÓN**

QUIERO PEDIR PERDON A:

POR:

This template features a yellow border with decorative elements: a teal semi-circle at the top-left, a pink scribble at the bottom-left, a teal crescent moon with a zigzag pattern at the bottom-right, and a yellow scribble at the top-right. A small diamond icon is on the left side, and a curly line icon is on the right side.



**CONSEJO**

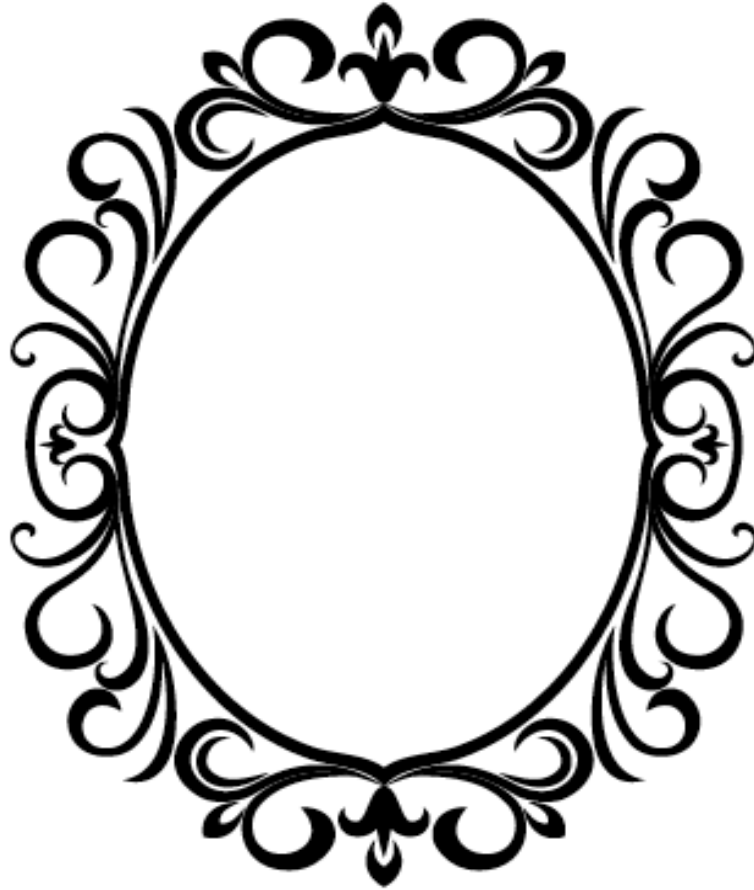
ACONSEJO A:

QUE, POR FAVOR:

This template features a pink border with decorative elements: a teal semi-circle at the top-left, a white scribble at the bottom-left, a white crescent moon with a zigzag pattern at the bottom-right, and a pink scribble at the top-right. A small diamond icon is on the left side, and a curly line icon is on the right side.

ANEXO 5. ESPEJITO ESPEJITO

# ESPEJITO, ESPEJITO...



YO SOY LA MEJOR PERSONA POR QUE...

---

---

---

---