



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria.
Mención en Educación Especial

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES
SOCIALES (DESTREZAS
CONVERSACIONALES) EN EL ALUMNADO
CON SÍNDROME DE X FRÁGIL**

Alumna: Leticia Cuadrado San José
Tutor: José Sixto Olivar Parra
Curso 2015/2016

Junio 2016

ÍNDICE

Resumen	3
1. Introducción	4
2. Justificación.....	6
3. Objetivos	7
4. Marco teórico	8
4.1. Revisión y actualización del alumnado con síndrome de X frágil.....	8
4.1.1. Breve repaso histórico	8
4.1.2. Conceptualización actual del alumnado con Síndrome de X Frágil.....	9
4.1.3. Posible etiología	10
4.1.4. Puntos fuertes (habilidades) y débiles (dificultades) del alumno con Síndrome de X Frágil en la etapa de Educación Primaria	10
4.1.5. Necesidades Educativas Específicas del alumno con Síndrome X Frágil.....	14
4.2. Revisión y actualización de las habilidades sociales	17
4.2.1. Conceptualización de las habilidades sociales	17
4.2.2. Clasificación de las habilidades sociales	18
4.2.3. Programas de habilidades sociales en el alumnado con NEE.....	19
4.2.4. Habilidades conversacionales.....	20
4.3. Revisión y actualización de las habilidades sociales en el alumnado con síndrome de X Frágil.....	23
4.3.1. Necesidad de entrenamiento en habilidades sociales en el X Frágil	23
4.3.2. Los programas de habilidades sociales en el alumnado con Síndrome de X Frágil ..	24
5. Metodología y diseño.....	24
6. Práctica educativa. propuestas de intervención.....	26
6.1. Destinatarios	26
6.2. Contexto.....	26
6.3. Objetivos.....	27
6.4. Contenidos	27
6.5. Metodología.....	27
6.6. Desarrollo de la propuesta de intervención.....	29
6.7. Cronograma	41
6.8. Evaluación	41
7. Conclusiones y líneas de futuro	42
8. Referencias bibliográficas	45
9. Anexos.....	47

RESUMEN

A través de este Trabajo de Fin de Grado, se pretenden plasmar los contenidos adquiridos durante el desarrollo del Grado en Educación Primaria, así como mostrar la adquisición de las competencias asociadas al título y a la mención de Educación Especial.

Para ello, se ha diseñado una propuesta de intervención en habilidades conversacionales, para el alumnado con Síndrome X Frágil, debido a las dificultades que presentan en este ámbito. Así, se irán desarrollando las bases y la fundamentación teórica en la que se ha establecido dicha propuesta. Se basa en diferentes programas de habilidades sociales adaptándolos a las necesidades del colectivo de alumnos con Síndrome X Frágil y ha sido diseñado para poder ser aplicado en diferentes contextos y modificado dependiendo del colectivo al que se dirija.

ABSTRACT

Across this Work of End of Degree, they try to form the contents acquired during the development of the Degree in Primary Education, as well as to show the acquisition of the competitions associated with the title and with the mention of Special Education. For it, an offer of intervention has been designed in conversational skills, for the student body with Syndrome X Frágil, due to the difficulties that they present in this area. This way, there will be developing the bases and the theoretical foundation in which the above mentioned offer has been established. It is based on different programs of social skills adapting to the needs of the group of pupils with Syndrome X Frágil and it has been designed to be able to be applied in different contexts and modified depending on the group to which it goes.

PALABRAS CLAVE

Educación especial, Habilidades sociales, Síndrome de X Frágil, habilidades conversacionales, necesidades educativas especiales, Discapacidad intelectual

KEYWORDS

Special education, social skills, Fragile X Syndrome, conversational skills, special educational needs, intellectual disabilities

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG, en adelante) se centra en el análisis conceptual de las características que conforman el Síndrome X Frágil (SXF, en adelante) en el alumnado de la etapa de Educación Primaria, dando especial énfasis a las habilidades sociales, concretamente a las habilidades conversacionales, puesto que es dónde este colectivo muestra mayores dificultades. Partiendo del análisis teórico-conceptual de este síndrome y de las habilidades sociales (destrezas conversacionales), posteriormente se diseña una propuesta de intervención en habilidades conversacionales, en un centro de educación especial, donde las necesidades en este ámbito son evidentes y a cuyos destinatarios se trata de beneficiar dentro de la formación integral y la atención a la diversidad. Dicha propuesta se basa en una serie de programas de habilidades sociales revisados, adaptándolos a las necesidades de los alumnos con SXF. Es flexible y está abierta a modificaciones marcadas por las necesidades y el ritmo de los sujetos.

Antes de comenzar a desarrollar este TFG, es necesario relacionar dicho proyecto con las competencias del título de Grado de Educación Primaria, que se encuentran recogidas en la Guía docente de la asignatura y en el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado (BOCyL de 15 de febrero de 2012).

Tal y como viene expresado en la primera competencia, a lo largo de este TFG se puede observar el interés por el conocimiento y comprensión del campo de estudio de la Educación y en este caso concreto de la Educación Especial. Así mismo, se pretende mostrar la adquisición de una terminología educativa adecuada, el conocimiento de los principios y procedimientos pedagógicos, a través de los cuales se estructura y diseña la propuesta de intervención, y los rasgos fundamentales del sistema educativo, pues la intervención se propone dentro del marco legislativo actual.

En relación a la adquisición de la segunda competencia del título, se observa la capacidad de aplicación de los conocimientos obtenidos sobre el estudio del tema, habilidades sociales (destrezas conversacionales) y el SXF, ya que acorde a ellos se diseña la propuesta. También se trata de mostrar la capacidad para analizar críticamente y argumentar las medidas que justifican la toma de decisiones en contextos educativos, puesto que el diseño de la propuesta se justifica mediante las necesidades observadas en este alumnado, a las cuales se trata de dar respuesta. Para el diseño de la propuesta, es necesario conocer las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado. Ésta se realiza en función de unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación, siguiendo la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Respecto a la tercera competencia, la capacidad para la búsqueda de información en diferentes fuentes, se trata de reflejar mediante la fundamentación teórica del trabajo y mediante el listado de referencias bibliográficas.

Relacionada con la cuarta competencia, la habilidad para transmitir la información y las ideas con una adecuada comunicación escrita en lengua castellana, puede observarse en la redacción y exposición del trabajo, tanto oral como escrito.

Finalmente, se pretende mostrar la adquisición de la quinta competencia, relacionada con el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo y la capacidad para actualizar los conocimientos en el ámbito de la Educación ha sido fundamental para la elaboración del trabajo, del mismo modo, también ha sido necesaria la capacidad para iniciarse en el dominio de la investigación y la comprensión y el dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje, pues, sin ellas, no se podría aprender ni mejorar en la propuesta de intervención con el alumnado, que está basada en la innovación y creatividad.

Como la mención específica de este trabajo es la de Educación Especial, también es necesario tener en cuenta las competencias específicas de dicha mención, que se han desarrollado en el presente trabajo.

En relación con la primera competencia, la capacidad para determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos se puede observar en el apartado dónde se especifican las necesidades de este colectivo y en la propuesta de intervención. En esta misma línea, la capacidad para detectar, discriminar e identificar los problemas emocionales, comunicativos, cognitivos, conductuales y sociales más frecuentes en el ámbito escolar, se puede observar en el apartado donde se explica la evaluación previa que es necesario realizar para conocer las dificultades y necesidades de este colectivo en relación a las habilidades conversacionales, y en función de éstas diseñar la propuesta de intervención.

Por otro lado, la capacidad para planificar y desarrollar respuestas educativas que atiendan a las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas, se puede observar en el diseño de la propuesta de intervención.

En relación con la segunda competencia, se trata de mostrar la capacidad para crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos. El objetivo final que se quiere conseguir con esta propuesta es fomentar las habilidades conversacionales de este colectivo para mejorar

su desarrollo personal y social, creando así un ambiente positivo para su aprendizaje. Esto siempre en colaboración con todo el equipo de profesionales que trabajan con ellos, al igual que con sus familias.

2. JUSTIFICACIÓN

La educación es uno de los pilares fundamentales de nuestra sociedad. Su finalidad es garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas. Sin embargo, en la práctica esto no se tiene en cuenta puesto que la mayoría de los centros educativos se centran en el desarrollo de los contenidos curriculares, olvidándose del resto de ámbitos existentes. Uno de ellos, y no menos importante, es el ámbito social.

Tal y como viene reflejado en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, existe una competencia social y cívica que debe desarrollarse de forma transversal en las diferentes materias y unos objetivos relacionados con el ámbito social. Señalaremos los que se consideran más relevantes:

“Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.”

“Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.”

Para favorecer el desarrollo de esta competencia y estos objetivos, es necesario que los profesionales de la educación preparen a sus alumnos no solo académica, sino también socialmente, mediante la puesta en práctica de programas de habilidades sociales, para evitar así desajustes en el desarrollo personal de los mismos.

El colegio es el contexto social en el que los niños pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos. Constituye uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social de los niños y por tanto para potenciar y enseñar habilidades sociales a los alumnos.

Si consideramos importante adquirir habilidades sociales en la población escolar en general, en el caso concreto de los alumnos que tienen algún tipo de déficit o problema relacionado con la competencia social, resultan de vital importancia para poder interactuar con los demás y desenvolverse adecuadamente en la sociedad, puesto que estos alumnos no adquieren las

habilidades sociales por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles. Para que esto se produzca se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática.

Durante la formación práctica en un centro de Educación Especial se observó el comportamiento de un grupo de alumnos diagnosticados de SXF, que presentaban dificultades en las habilidades sociales y concretamente en las habilidades conversacionales, lo que provocaba que estos alumnos no estuvieran integrados en el grupo. Por ello, consideramos que es necesario emplear programas de habilidades sociales con este colectivo, para mejorar la interacción social con los demás y facilitar así su integración en el grupo, tanto en los centros de Educación Especial, dónde se suelen aplicar con mayor frecuencia, como en los centros ordinarios.

Poder observar a estos alumnos cada día durante estos tres meses, ha facilitado mucho la elaboración del TFG, puesto que la mayoría de las dificultades y habilidades que presenta este alumnado y que se iban descubriendo a medida que nos íbamos documentando, se iban observando en casos reales.

Otro de los motivos por los que se decidió orientar la propuesta de intervención al alumnado que presenta SXF, es el desconocimiento de este trastorno hereditario, a pesar de ser uno de los más frecuentes, lo que se traduce en un diagnóstico tardío y, por tanto, en una angustia familiar creciente y, lo que es más grave, en el retraso significativo en el tiempo para implementar las pautas educativas que precisan los niños que padecen este síndrome.

Por ello, consideramos importante conocer este trastorno y cómo afecta a las personas que lo padecen, para poder dar una respuesta ajustada a las NEE que presenten, conociendo pautas y diversas metodologías que puedan ser efectivas en el desarrollo personal y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado.

3. OBJETIVOS

La finalidad de este TFG es poner de manifiesto los contenidos adquiridos durante el desarrollo del Grado en Educación Primaria, así como mostrar la adquisición de las competencias asociadas al título y a la mención de Educación Especial. De este modo, se pretende mostrar que estamos capacitados para trabajar en equipo, para afrontar los nuevos retos del sistema educativo, así como para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades y características del alumnado.

De forma más concreta y resumida, se puede decir que los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con la realización de este TFG, están recogidos en el artículo 16 de la Ley

Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Hemos seleccionado los que consideramos que se ajustan al tema elegido y son:

- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conforman los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.
- Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa.
- Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Revisión y actualización del alumnado con síndrome de X frágil

4.1.1. Breve repaso histórico

En 1943, se empieza a mencionar y describir el SXF, cuando los doctores Martín y Bell analizan una familia de 11 hermanos que presentaban discapacidad intelectual y que sugería una herencia ligada al sexo (cromosoma X). Además, presentaban un fenotipo similar al que hoy se considera típico del síndrome (Martín y Bell, 1943, citado en De Diego, 2014). En ese momento, era conocido con el nombre de “síndrome de Martín-Bell”, en referencia a las primeras aportaciones de dichos autores.

En 1969, Lubs observó una anomalía cromosómica en dos hermanos con discapacidad intelectual y en su madre. La anomalía consistía en un estrechamiento al final del brazo largo del cromosoma X, a lo que se denominó inicialmente “marcador X”. Como el cromosoma presentaba un aspecto frágil se llamó “sitio frágil” (Lubs, 1969, citado en Glover, 2006). Este término se divulgó y se le conoce como SXF.

La similitud en los descubrimientos de ambos, hizo que se llegara a la conclusión de que se trataba del mismo síndrome.

Las investigaciones fueron desarrollándose. En 1991, se detectó que existía un gen asociado al trastorno, el FMR-1, situado en la cola del cromosoma X (Verkerk et al., 1991, citado en Glover, 2006).

En 1993 se identifica la proteína del gen FMR-1 denominada FMRP, cuya ausencia es la causa del cuadro clínico del SXF. Este descubrimiento ha permitido dar pasos gigantes en el diagnóstico prenatal, en la identificación de los afectados por el síndrome y en identificar el grado de permutación.

4.1.2. Conceptualización actual del alumnado con Síndrome de X Frágil

Tal y como señala Medina (2014), actualmente sabemos que el SXF es la patología del neurodesarrollo hereditaria más frecuente y la segunda causa reconocida de discapacidad intelectual después del síndrome de Down.

A pesar de que se han realizado estudios y publicaciones que han ido profundizando en el conocimiento del SXF, aún quedan muchos aspectos de este trastorno que siguen siendo desconocidos para la población general, incluso para los profesionales del ámbito sociosanitario y educativo. Este desconocimiento ha llevado a que haya afectados y portadores que ignoran que lo son y un alto porcentaje de adultos (80%) sigue sin ser diagnosticado.

Estudios recientes sostienen que un 80-90% de las personas con SXF presenta discapacidad intelectual de tipo moderado o severo, el 10-20% restante es leve e incluso puede tener un cociente intelectual normal aunque, en estos casos, aparecen algunas dificultades de aprendizaje. Además, se sabe que el grado de discapacidad está relacionado con el número de trietas de CGG (Bourgeois et al., 2009, citado en Medina, 2014).

Una serie de investigaciones han demostrado que el fenotipo cognitivo-conductual de una persona con SXF no se define sólo por el grado de discapacidad intelectual, sino más bien por un perfil único de fortalezas y dificultades. Conocer el perfil de la persona permite adecuar las situaciones de aprendizaje para conseguir los mejores resultados. El núcleo central del perfil cognitivo en este síndrome se explica por déficits en las funciones ejecutivas.

También se sabe que las dificultades de atención suelen ir asociadas a impulsividad e hiperactividad, lo que se conoce como la triada de la hiperactividad, y que se manifiesta al menos en el 50-80% de las personas con SXF. En esta línea, algunos estudios encuentran que entre un 30-70% de las personas con SXF puede presentar trastornos de ansiedad.

Por otro lado, sabemos que el 24-33% de las personas con SXF cumple criterios para el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (Artigas-Pallares, 2006, citado en Medina, 2014) y casi todos los diagnosticados con el síndrome presentan muchas características del espectro

del autismo, por lo que uno de los ámbitos en los que presentan mayores dificultades son las habilidades pragmáticas.

Aunque ambos grupos presenten un perfil conductual muy similar, existen algunas diferencias. Las personas con SXF, aunque tienen dificultades en las relaciones sociales, no les son indiferentes ni tampoco las rechazan, sino que incluso las provocan y las buscan (McDuffie et al., 2010, citado en Medina 2014). Aunque evitan el contacto ocular, su mirada es comunicativa y no parece estar motivada por falta de conciencia social, sino por la hiperexcitabilidad y ansiedad social provocada por las interacciones sociales (Cornish et al., 2010, citado en Medina, 2014).

4.1.3. Posible etiología

Martínez (2006) señala que la causa genética del SXF es una mutación genética o cambio en la secuencia normal del ADN. La mutación más frecuente consiste en el exceso de repetición de una triplete de bases nitrogenadas: Citosina-Guanina-Guanina (CGG), en el gen FMR1 (gen de retraso mental ligado al sitio frágil), en una zona no codificante situada al principio del gen.

De acuerdo con Ribate, Pié y Ramos (2010), en las personas de desarrollo típico el número de repeticiones de este triplete suele estar entre 6 y 55. En el caso de las personas afectadas, el número de repeticiones es superior a 200 (mutación completa), en este caso el gen se encuentra completamente metilado (inactivo). Esto provoca la ausencia de proteína FMRP y el déficit en la misma es la base del fenotipo típico del SXF.

Las personas portadoras (denominadas premutadas) presentan entre 55 y 200 repeticiones del triplete CGG, en este caso el gen FMR1 no está lo suficientemente afectado (no metilado) como para producir un fenotipo típico.

Según Medina (2014), al ser un síndrome ligado al cromosoma X lo padecen fundamentalmente los varones y es transmitido principalmente por las mujeres.

Fernández, Puente, Barahona y Palafox (2010) señalan que en el caso de las mujeres, muestran un desarrollo muy variable y sus anomalías son menos graves que en los hombres, ya que al presentar dos cromosomas X compensan con uno los problemas funcionales del otro.

4.1.4. Puntos fuertes (habilidades) y débiles (dificultades) del alumno con Síndrome de X Frágil en la etapa de Educación Primaria

Es necesario tener en cuenta las habilidades que estos alumnos tienen preservadas, sus motivaciones e intereses. Partir de sus puntos fuertes es una garantía de éxito para el aprendizaje.

Novell y Esteba (2014) afirman que el perfil cognitivo típico de las personas con SXF se caracteriza por las buenas habilidades visoperceptivas y el buen procesamiento cognitivo para captar la información de forma simultánea. Según López y Monsalve (2002), los alumnos que presentan SXF tienen una especial capacidad para el procesamiento global y la memoria a largo plazo sobre todo para los estímulos visuales, entre otras causas por ser estímulos más persistentes. Por este motivo, es necesario presentarles la información de forma gráfica mediante fotos, dibujos o pictogramas. Siguiendo a estos autores, también tienen buenas técnicas de imitación verbal. Tienden a repetir lo que oyen, especialmente si es una palabra con un sonido interesante para ellos. Esto se convierte en un instrumento fundamental para el aprendizaje a nivel motórico, gestual, verbal y social. Junto a esta habilidad, también son muy buenos en la orientación espacial lo que les permite mayor autonomía en los desplazamientos, aprendizaje de tareas del hogar, etc.

A nivel socio-afectivo, son personas muy afectivas y con un gran sentido del humor. A pesar de que, en un primer momento, puedan presentar conductas de aislamiento y de excesiva timidez, finalmente consiguen establecer vínculos afectivos fuertes y estables con las personas que les rodean.

En relación con el lenguaje, según Pallarés y Gasca (2001) el aprendizaje de nuevas palabras se suele dar con gran facilidad una vez que el niño ha iniciado el lenguaje oral debido a la buena capacidad de imitación y a la memoria auditiva a largo plazo. A nivel pragmático, de acuerdo con Díez, López, Martínez, Miranda y Huelmo (2014), las personas con SXF suelen tener disposición a entablar conversaciones, de hecho existen hipótesis las cuales señalan que las repeticiones constituyen un intento de afrontar situaciones conversacionales en ausencia de una suficiente competencia lingüística.

Junto a estas capacidades, los alumnos con SXF muestran algunas deficiencias.

Según Novell y Esteba (2014), a nivel cognitivo presentan pobre memoria de trabajo, déficits en la atención selectiva y dividida, en la aritmética, en el procesamiento de tipo secuencial y alteraciones importantes en tareas que implican una alta demanda de función ejecutiva, especialmente en tareas que impliquen una manipulación cognitiva y representaciones abstractas.

De acuerdo con Brun (2006) la mayoría de los alumnos con SXF sufre un importante trastorno de atención, lo que les imposibilita responder a cualquier estímulo; ello impide que se puedan concentrar en lo que están haciendo y hace que se pongan muy nerviosos en ambiente con ruido, luces, etc.

Calvo, Quintero, Pérez y Sánchez (2014) señalan que los alumnos con síndrome X Frágil, presentan problemas de aprendizaje debido a la limitación cognitiva, a la forma en que procesan la información con déficits sobre todo a nivel auditivo, a los déficits para aprender la relación causa-efecto, a las dificultades en la resolución de problemas, en el control del estrés y en la resolución de tareas de organización secuencial.

Además, presentan problemas de percepción e integración sensorial, con síntomas como son la hiper o hiposensibilidad a los estímulos sensoriales, la defensividad táctil o la incapacidad para establecer contacto visual o estar en lugares muy estimulantes. Además presentan déficits sensoriales (problema oftalmológico, estrabismo o defectos de refracción, hipoacusia).

De acuerdo con estos autores, el perfil social de las personas con SXF se caracteriza por la evitación de la mirada y las estereotipias, que consisten en el aleteo como rascado o morderse las manos, lo que dificultan el juego y las relaciones sociales. Sí que suelen mostrar interés por relacionarse con el entorno y frustración cuando no lo logran. Las limitaciones sociales y de relación tienen su fundamento en la extrema timidez, los problemas de percepción sensorial, la incapacidad de control del estrés y la ansiedad social.

Siguiendo a estos mismos autores, a nivel conductual suelen presentar irritabilidad (rabieta), tozudez, toleran mal la frustración y son impacientes e impulsivos aunque conscientes de las malas acciones y con sentimiento de arrepentimiento. En la adolescencia suelen aparecer conductas agresivas, que se asocian a la ansiedad aguda y labilidad emocional o a la hiperexcitación relacionada con la estimulación ambiental.

Respecto al lenguaje, hay un retraso en el inicio de las primeras palabras, aunque la mayoría terminan desarrollándolo algunos de ellos necesitan apoyo con lenguaje complementado con pictogramas o signos. Díez et al. (2014) señalan que el desarrollo fonológico de las personas con SXF es un punto de fortaleza dentro de su perfil lingüístico, aunque en los primeros años muestran dificultades en la articulación, asociadas a problemas con la planificación motora de los movimientos del habla. A nivel morfosintáctico, presentan dificultades en la producción gramatical, sobre todo en situaciones conversacionales de interacción espontánea. Su desarrollo sintáctico es bajo, pero en estas tareas narrativas con apoyo visual, debido a las buenas capacidades de procesamiento simultáneo, presentan menos errores. La característica más específica del desarrollo comunicativo en el SXF es el trastorno pragmático del lenguaje y la asimetría entre la competencia semántica y el uso comunicativo del mismo.

En la tabla 1 se presenta un resumen de las habilidades y dificultades del alumnado con SXF.

Tabla 1. Puntos fuertes y débiles del alumnado con SXF en la etapa escolar

Puntos fuertes	
A nivel cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Buenas habilidades visoperceptivas - Buenas técnicas de imitación verbal - Buena orientación espacial - Especial capacidad para el procesamiento global y la memoria a largo plazo
A nivel socio-afectivo	<ul style="list-style-type: none"> - Personas muy afectivas - Con gran sentido del humor
En relación con el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad para aprender nuevas palabras - Disposición para entablar conversaciones
Puntos débiles	
A nivel cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> -Pobre memoria de trabajo -Déficits en la atención selectiva y dividida - Déficits en el procesamiento de tipo secuencial -Déficits en las funciones ejecutivas -Problemas de aprendizaje
A nivel socio-afectivo	<ul style="list-style-type: none"> - Evitación de la mirada -Esteretotipias -Extrema timidez -Ansiedad social -Labilidad emocional -Hiperexcitación
A nivel conductual	<ul style="list-style-type: none"> - Irritabilidad (rabietas) -Tozudez -Baja tolerancia a la frustración -Impacientes e impulsivos
En relación con el lenguaje y la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Retraso en el inicio de las primeras palabras - Dificultades de articulación - Dificultades en la producción gramatical - Desarrollo sintáctico bajo - Trastorno pragmático del lenguaje
Problemas de percepción e integración sensorial	<ul style="list-style-type: none"> - Hiper o hiposensibilidad - Defensividad táctil
Déficits sensoriales	<ul style="list-style-type: none"> -Problema oftalmológico -Estrabismo o defectos de refracción -Hipoacusia

Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios citados anteriormente

4.1.5. Necesidades Educativas Específicas del alumno con Síndrome X Frágil

De acuerdo con López y Monsalve (2002), las necesidades educativas específicas del alumnado con Síndrome X Frágil son las siguientes:

El alumnado con SXF presenta un fuerte rechazo al contacto ocular, esto se debe principalmente a la hipersensibilidad hacia estímulos sensoriales, también se puede deber a la desconexión con el medio y a la dificultad para establecer pautas de relación social. Para tratar de solventar esta dificultad, es necesario que el contacto ocular se aborde de forma indirecta, mediante juegos interactivos y circulares que nos van a ayudar a establecer las bases de la comunicación, partiendo siempre de las motivaciones e intereses del niño, programando actividades de carácter lúdico que nos ayuden a buscar su mirada sin que se produzca un rechazo. Nunca se aborde de forma directa, por el riesgo de producir el efecto contrario. Este alumnado también presenta grandes dificultades en la integración sensorial, que se deben a la dificultad para organizar la información que viene del exterior y la dificultad para integrar y entender estímulos, ya sean auditivos, táctiles o visuales. Para solventar esta dificultad debemos controlar los estímulos a los que el niño se ve sometido, introducir estímulos nuevos de forma gradual y realizar ejercicios de integración sensorial.

Presentan dificultades para anticipar lo que va a ocurrir y para planificar las actividades y falta del sentido de la actividad en un primer momento, por lo que es necesaria la estructuración y anticipación a través de rutinas, de la organización y estructuración de las actividades mediante claves visuales, así como acotar el espacio en el momento en el que se realizan las actividades.

Muestran grandes dificultades para concentrarse en la tarea, debido a la hiperactividad, a la atención dispersa y débil y al reducido número de estímulos que les resultan interesantes. Para solventar esta dificultad es necesario limitar las distracciones ambientales, partir de estímulos que le resulten atractivos, aumentar progresivamente el tiempo de dedicación a una tarea, introducir actividades nuevas entre las actividades conocidas y realizar momentos de descanso.

La hiperactividad se debe a las dificultades de integración de los estímulos que le llegan del exterior, a la atención dispersa y concentración débil y a la falta de sentido de las actividades. Para tratar de disminuir la hiperactividad se llevarán a cabo actividades que impliquen desplazamientos, juegos motores, paseos, ejercicios de relajación.

Los movimientos estereotipados es un rasgo muy característico de estos alumnos, se deben a la necesidad de estímulos propioceptivos, a la falta de sentido de sus propias acciones, y se dan en las situaciones que les producen ansiedad. Para tratar de disminuirlos es necesario proponer

al niño actividades funcionales y motivantes, actividades de integración sensorial y nunca se deben tratar de forma directa a menos que constituyan un peligro físico.

Presentan un rechazo sistemático ante estímulos nuevos, debido al apego a las actividades dentro de una rutina concreta, al bajo nivel de frustración, a la falta de comprensión de la actividad y a las dificultades para anticipar lo que va a ocurrir. Para solventar esta dificultad es necesario anticipar de forma gráfica el estímulo o actividad nueva, insistir en que realice los primeros pasos de la actividad y no presentarle actividades que supongan un nivel de dificultad mayor de lo que el alumno pueda superar.

Para solventar las dificultades comunicativas que presenta el alumno, es necesario establecer un ambiente estructurado y predecible, ofrecer oportunidades de interacción placentera, responder prontamente a sus señales comunicativas, independientemente del medio que utilice y dar solución a sus problemas.

Además, pueden presentar retraso en la aparición del habla, y dificultades de diversa consideración en su desarrollo. Para paliar estas dificultades será necesario: utilizar un lenguaje conciso y claro, limitar o controlar la estimulación ambiental, valerse de apoyos gráficos (pictogramas, fotos, etc.) para estructurar y planificar las actividades, presentar primero las actividades de forma global y luego secuenciarlas.

En relación con el lenguaje, donde más dificultades presentan es en el componente pragmático: presentan dificultades para mantener el tema de conversación, comentarios tangenciales, tópicos recurrentes y obsesivos (perseverancia verbal), discurso desordenado y contacto visual escaso. Para paliar las dificultades en este nivel resulta útil realizar ejercicios de toma de turnos en juego, actividades en el aula, rutinas de la vida cotidiana, etc., ejercicios de identificación y comprensión de intención comunicativa hablante/oyente en textos, puestas en escena, juego de roles, etc.

En la Tabla 2, se presenta un resumen de las Necesidades Educativas Especiales del alumnado con SXF.

Tabla 2. Necesidades Educativas Especiales del alumnado con SXF

RECHAZO AL CONTACTO OCULAR
Es necesario: <ul style="list-style-type: none"> — Abordarlo de forma indirecta (juegos, actividades lúdicas...) — No se debe abordar de manera directa
PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN SENSORIAL
Es necesario: <ul style="list-style-type: none"> — Controlar los estímulos a los que el niño se ve sometido

<ul style="list-style-type: none"> — Introducir estímulos nuevos de forma gradual — Realizar ejercicios de integración sensorial.
<p style="text-align: center;">NECESIDAD DE ESTRUCTURACIÓN Y ANTICIPACIÓN</p> <p>Es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Rutinas — Organizar y estructurar las actividades mediante claves visuales — Acotar el espacio en el momento en el que se realizan las actividades.
<p style="text-align: center;">DIFICULTAD PARA CONCENTRARSE EN UNA TAREA</p> <p>Es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Limitar las distracciones ambientales — Partir de estímulos que le resulten atractivos — Aumentar progresivamente el tiempo de dedicación a una tarea — Introducir actividades nuevas entre las actividades conocidas — Realizar momentos de descanso.
<p style="text-align: center;">HIPERACTIVIDAD</p> <p>Es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Realizar actividades que impliquen desplazamientos, juegos motores, paseos, ejercicios de relajación.
<p style="text-align: center;">MOVIMIENTOS ESTEREOTIPADOS</p> <p>Es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Proponer actividades funcionales y motivantes — Actividades de integración sensorial — No se deben tratar de forma directa
<p style="text-align: center;">RECHAZO SISTEMÁTICO ANTE ESTÍMULOS NUEVOS</p> <p>Es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Anticipar de forma gráfica el estímulo o actividad nueva — Insistir en que realice los primeros pasos de la actividad — No presentarle actividades que supongan un nivel de dificultad mayor de lo que el alumno pueda superar.
<p style="text-align: center;">DIFICULTADES COMUNICATIVAS</p> <p>Es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Establecer un ambiente estructurado y predecible — Ofrecer oportunidades de interacción placentera — Responder prontamente a sus señales comunicativas
<p style="text-align: center;">RETRASO EN LA APARICIÓN Y DESARROLLO DEL HABLA</p> <p>Es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Utilizar un lenguaje conciso y claro — Limitar o controlar la estimulación ambiental

- Valerse de apoyos gráficos (pictogramas, fotos, etc.) para estructurar y planificar las actividades,
- Presentar primero las actividades de forma global y luego secuenciarlas.

TRASTORNO PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE

Es necesario:

- Realizar ejercicios de toma de turnos en juego
- Puestas en escena, juego de roles, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Monsalve, López y Abad (2002).

Por otro lado, Navarro (2005) establece las siguientes Necesidades Educativas Especiales del niño con Síndrome X Frágil:

- Situaciones y contextos educativos organizados y estructurados
- Aprendizaje de estrategias de autocontrol y autorregulación de conductas
- Aprendizaje de conductas de relación e interacción social, especialmente con iguales
- Desarrollo de la percepción visual y de las relaciones espaciales
- Mensajes ajustados a su nivel de competencia lingüística, acompañados de ayudas visuales
- Aprendizaje de un sistema de comunicación aumentativo, cuando sea necesario
- Desarrollo de las capacidades motoras, tanto gruesas como finas
- Estimulación y construcción de un autoconcepto adecuado

4.2. Revisión y actualización de las habilidades sociales

4.2.1. Conceptualización de las habilidades sociales

Existe una gran dispersión terminológica sobre las habilidades sociales, lo que dificulta conceptualizarlas y describirlas. Tomaremos como referencia las definiciones propuestas por algunos autores, quienes dan matices similares a un tema tan importante como son las habilidades sociales.

Gutiérrez y Adolfo (2011, p.20) las definen de la siguiente manera:

Podemos definir las habilidades sociales como una serie de costumbres, en nuestros comportamientos, pensamientos y emociones, que nos permiten establecer una positiva comunicación con los demás, mantener relaciones satisfactorias, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos imposibiliten lograr nuestros objetivos.

Monjas (1996, p.28) define las habilidades sociales como “las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Es

decir, las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”.

Para García Ramos (2011, p.11):

Aunque las habilidades sociales son aprendidas, en el caso de personas con discapacidad no hemos de dar nada por supuesto en cuanto a su conocimiento y en su manera de adquirirlo, ya que sus limitaciones les impiden alcanzar habilidades que otros niños adquieren espontáneamente. Hemos de enseñarles cada habilidad dejando que los alumnos la practique y no darla por aprendida hasta que demuestren que sean capaz de hacerlo y que lo hacen habitualmente en distintos entornos sociales. Tenemos que ser conscientes de que las personas con discapacidad psíquica necesitarán más tiempo que otras para adquirirlo.

4.2.2. Clasificación de las habilidades sociales

Al igual que existen múltiples y variadas definiciones sobre las habilidades sociales, también podemos observar esa diversidad cuando nos centramos en su tipología. Algunos autores hacen una clasificación de las habilidades sociales dando más importancia a las interacciones sociales, y otros en cambio, a los sistemas de respuesta conductual, cognitivo y fisiológico.

En el Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de Monjas (1996), se establecen 30 habilidades de interacción social, las cuales se agrupan en 6 áreas distintas:

Tabla 3. Clasificación de las habilidades sociales (Monjas, 1996)

Habilidades básicas de interacción social	Sonreír y reír Saludar Presentaciones Favores Cortesía y amabilidad
Habilidades para hacer amigos	Reforzar a los otros Iniciaciones sociales Unirse al juego con otros Ayuda Cooperar y compartir.
Habilidades conversacionales	Iniciar conversaciones Mantener conversaciones Terminar conversaciones Unirse a la conversación de otros Conversaciones en grupo
Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones	Autoafirmaciones positivas Expresar emociones Recibir emociones Defender los propios derechos

	Defender las propias opiniones.
Habilidades de solución de problemas interpersonales	Identificar problemas interpersonales Buscar soluciones Anticipar consecuencias Elegir una solución Probar la solución
Habilidades para relacionarse con los adultos	Cortesía con el adulto Refuerzo al adulto Peticiones al adulto Solucionar problemas con adultos

4.2.3. Programas de habilidades sociales en el alumnado con NEE

En los últimos años se han elaborado algunos programas de entrenamiento en habilidades sociales que se pueden utilizar para este colectivo, con las adaptaciones correspondientes.

Monjas (1996) elaboró un Programa de Entrenamiento en Habilidades de Interacción Social (PEHIS) dirigido al alumnado de Educación Primaria, como ya hemos visto en el apartado anterior.

Por otra parte, Verdugo (2006) elaboró un Programa de Habilidades Sociales (P.H.S.), que está dirigido a adolescentes y adultos con discapacidad psíquica moderada y consta de 6 objetivos generales, 17 objetivos específicos y 201 objetivos operativos. Las principales áreas en las que se centra son: comunicación verbal y no verbal, relaciones interpersonales, autonomía social, participación en actos sociales y recreativos, utilización de los servicios de la comunidad y conciencia cívica y ciudadana. Las técnicas empleadas en este programa son: la instrucción verbal, modelado, imitación, feedback, reforzamiento y generalización.

Por otro lado, Ojea (2011) también ha diseñado un Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales “PDHS”, con el objetivo de facilitar la mejora de la interacción social de las personas con Síndrome de Asperger. Algunas de las técnicas incluidas son los scripts sociales, listados de reglas, role playing, aprendizaje cooperativo y generalización a diferentes contextos y situaciones. El PDHS se compone de 35 actividades, distribuidos en cuatro bloques. El primer bloque presenta las reglas y los scripts debidamente elaborados en las secuencias temporales. El segundo bloque introduce al alumno a la capacidad de planificar sus propios scripts. El tercer bloque tiene como objetivo desarrollar la capacidad de anticipación ante determinadas situaciones. En el cuarto bloque se dan situaciones que abordan y ayudan a profundizar en la Teoría de la mente, mediante tareas de representación teatral y de role-playing. Este grupo de actividades deben incluirse en medio de la aplicación de los tres bloques anteriores, se recomienda que por cada serie de dos actividades se incluya otra del cuarto bloque.

Baker (2003) desarrolló un programa “Social Skills Training for children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communications Problems”, que cuenta con un “social skills menú” para evaluar las habilidades antes y después de realizar el programa. En este programa se trabajan seis módulos: habilidades conversacionales (mantener la distancia apropiada, posición de escucha, etc.), habilidades de juego cooperativo (preguntar a alguien si puede jugar, tomar el turno, etc.), hacer amigos (quedar con amigos, ofrecer ayuda etc.), autorregulación (reconocimiento de sentimientos, solucionar problemas, etc.), empatía (mostrar comprensión hacia los sentimientos de los otros, etc.), manejo de conflictos (asertividad, hacer críticas de manera positiva, etc.).

Por otro lado, Olivar y De la Iglesia (2013) desarrollaron una serie de actividades, a modo de fichas, a través del empleo sistemático y adaptado de programas de entrenamiento en habilidades sociales, emocionales, comunicativas y de aprendizaje, con un enfoque positivo y una metodología activa que hace uso de la combinación de una serie de técnicas y estrategias conductuales, cognitivas y emocionales.

Dentro de las HHSS, una de las más importantes de cara a la interacción social son las habilidades conversacionales, que como señala Fürgang (2001) se encuentran alteradas en el alumnado con SXF. A pesar de estar muy interesados en la comunicación, presentan dificultades para iniciar, mantener y finalizar una conversación y sus conversaciones se caracterizan por comentarios tangenciales, perseveraciones y frases automáticas, además de un pobre contacto visual. Por eso las dedicaremos un apartado especial.

4.2.4. Habilidades conversacionales

Las habilidades conversacionales son un grupo numeroso de habilidades y conductas que permiten al niño iniciar, mantener y finalizar conversaciones con otra/s persona/s (iguales y/o adultos).

En el PEHIS de Monjas (1996), esta área comprende las siguientes habilidades:

- Iniciar conversaciones.
- Mantener conversaciones.
- Terminar conversaciones.
- Unirse a la conversación de otros.
- Conversaciones de grupo.

Por otro lado, Vallés y Vallés (1996), hablan de una serie de habilidades sociales que tienen como elemento principal el componente conversacional:

- Saludos, presentación y expresión de cortesía y amabilidad
- Iniciar, mantener y terminar la conversación
- Hacer amigos
- Aceptar una crítica justa
- Pedir disculpas
- Reforzar al interlocutor y aceptar cumplidos
- Empatía

Dentro de las habilidades conversacionales, tenemos que tener en cuenta una serie de aspectos:

- Las habilidades comunicativas básicas, que son los turnos de habla, mantener la conversación, actitud en las conversaciones o saber cómo acabar el tema del que se está hablando.
- Comunicación referencial, que es la capacidad para transmitir la información de forma adecuada y la capacidad para identificar los referentes transmitidos.
- Habilidades deícticas: nos permiten identificar a las personas (emisor y receptor), el lugar y el tiempo.
- Lenguaje figurativo: como pueden ser las bromas, las metáforas o las ironías.
- Otras habilidades de interacción social, como el uso de fórmulas de cortesía o la expresión de emociones y sentimientos, y la utilización de narración y el discurso.

4.2.4.1. Estrategias y herramientas para la adquisición de las habilidades conversacionales

Existen una serie de técnicas para el aprendizaje de las habilidades sociales, y en este caso concreto, se pueden emplear para la enseñanza de las habilidades conversacionales (Gutiérrez y Hernández, 2011, pp. 104-108):

- Instrucciones: Son explicaciones claras y precisas que funcionan como instigadores de las conductas que estamos trabajando. El educador las usa para favorecer que los alumnos centren su atención en determinados aspectos de su comportamiento, los ejecuten adecuadamente y puedan entonces ser reforzados y afianzados.
- Ensayo de conducta o role playing: Es la técnica más empleada en el entrenamiento en habilidades sociales y consiste en representar el comportamiento asertivo o socialmente hábil que se desea adquirir, siendo ayudado por el educador y demás componentes del

grupo a detectar y modificar los aspectos que pueden mejorarse.

- Modelado: Es la representación por parte de un “modelo” de los comportamientos (verbales y no verbales) que se están aprendiendo, en presencia de aquel que desea aprenderlos. Así, el alumno observa las conductas deseables que posteriormente ensayará.
- Representación de la conducta que se desea adquirir: Consiste en la práctica de los comportamientos deseables previamente descritos por el alumno, los compañeros o el educador. Con esta técnica se persigue que el sujeto adquiera y consolide las conductas que no poseía, y que incremente y perfeccione las conductas que ya poseía y conocía, de forma que se sienta cómodo con ellas y que pueda utilizarlas como un comportamiento habitual.
- Retroalimentación: Consiste en proporcionar información al sujeto del grado de competencia que ha mostrado en la ejecución de las habilidades sociales para que este pueda perfeccionarlas. Se le indica aquello que ha hecho bien y aquello que puede mejorar y cómo hacerlo.
- Reforzamiento (refuerzo positivo): Se trata de una serie de consecuencias agradables que obtenemos al emitir una conducta, son el medio más eficaz para adquirirla y afianzarla.
- Aplicación de lo aprendido a la vida real: La forma más recomendable de aplicar lo aprendido a la vida real es mediante el cumplimiento de las “tareas para casa”. Estas tareas son imprescindibles para maximizar y consolidar los aprendizajes del entrenamiento en habilidades sociales.

Otras herramientas que resultan útiles para el aprendizaje de las habilidades conversacionales son (De la Iglesia y Olivar, 2011, pp. 58-65):

- Historias sociales: Se trata de cuentos cortos que describen objetivamente a personas, lugares, acontecimientos y conceptos o situaciones sociales, siguiendo un contenido y formato específico. Normalmente se escriben en primera persona y en presente para personalizar el contenido y evitar problemas con el tiempo y la sintaxis. Deben incluir los elementos más importantes de la situación social, incluyendo: qué, quién, cuándo, dónde y por qué.
- Conversaciones en forma de historieta: consisten en una interacción visual entre dos o más personas, en la cual la información es realizada por el empleo de dibujos simples con figuras de palo (pictogramas), símbolos gráficos y color, que identifican la

situación, las ideas y los conceptos abstractos dentro de determinadas conversaciones. También se añaden bocadillos similares a los de los cómics, en los que se representa qué dice, siente, cree, hace y piensa cada persona en una situación particular.

- Agendas visuales: Se trata de claves visuales claras para situar a los sujetos en el espacio y en el tiempo. Para ello, se elaboran junto al niño carteles y breves historias anticipatorias con dibujos y viñetas esquemáticos pero detallados y realistas que representan y anticipan cada uno de los acontecimientos que ocurren en la jornada.
- Sistemas informáticos: Son un medio muy motivante y un posible reforzador constante. Son fundamentales para el trabajo en las alteraciones de la comunicación y uso del lenguaje oral. Por otro lado, se adapta a los niveles y ritmos de aprendizaje, nos permite trabajar con materiales de gran realismo y calidad, estimula la imaginación, atención, memoria, etc. y además ayudan a mejorar la motricidad fina.

4.3. Revisión y actualización de las habilidades sociales en el alumnado con síndrome de X Frágil

Las dificultades en relación al ámbito social que presenta este colectivo, explicadas anteriormente, hacen que sea necesario un entrenamiento en habilidades sociales y dentro de éstas, es necesario centrarnos en las habilidades conversacionales, puesto que según Diez et al., (2014) es dónde este colectivo presenta mayores dificultades. Tienen especiales dificultades para iniciar, mantener, finalizar y cooperar en una conversación, cambiar de tema, respetar los turnos conversacionales, dónde presentan dificultades de pertinencia y relevancia, ya que suelen dar demasiada información retirada de los temas que les interesan. Presentan habla tangencial, es decir emplean comentarios o respuestas no adecuadas al tema del que se trata. También lenguaje perseverante, que se caracteriza por el retorno constante sobre los temas favoritos.

Presentan una comprensión muy literal en situaciones conversacionales, puesto que no tienen en cuenta las características del contexto o no entienden preguntas basadas en la intencionalidad de los hablantes. También presentan dificultades a la hora de comprender la trama de las narraciones y su desenlace. Estos problemas de comprensión, se podrían relacionar con limitaciones en la teoría de la mente.

4.3.1. Necesidad de entrenamiento en habilidades sociales en el X Frágil

Algunos autores como Del Barrio, Castro y Buesa (2006) defienden la necesidad de involucrar a los chicos con SXF en actividades sociales como grupos juveniles, deportes, y sobre todo, realizar un entrenamiento en habilidades sociales para mejorar su interacción con los demás, enseñándoles aspectos tan básicos como el saludo, el no interrumpir al interlocutor, presentarse y decir sus aficiones, etc.

Concretamente, dentro de las habilidades sociales es importante abordar las habilidades conversacionales, puesto que se ponen de manifiesto en cualquier situación interpersonal y, en cierto modo, son el soporte fundamental de las interacciones con otras personas, ya que para que las interacciones con los iguales sean efectivas, es necesario que el niño se comunique adecuadamente con los otros y que converse con los demás. Además, de acuerdo con Tejada (2006) la evitación de la mirada y las dificultades para mantener una conversación, a menudo afectan negativamente en la sociabilidad de las personas con SXF.

4.3.2. Los programas de habilidades sociales en el alumnado con Síndrome de X Frágil

Después de una búsqueda exhaustiva en diferentes bases de datos como Eric, Isoc, Leda, Redined, Bibliomec, Psicodoc y Dialnet, así como en diferentes asociaciones como la Federación Española del Síndrome X Frágil (FMR), Asociación Síndrome X Frágil de Andalucía, Asociación Síndrome X Frágil de Aragón, Asociación Síndrome X Frágil del País Vasco, Asociación Síndrome X Frágil de Castilla y León, Asociación Síndrome X Frágil de Galicia, Asociación síndrome X Frágil de Madrid. (ASXFM), Asociación síndrome X Frágil Extremadura, no hemos encontrado programas de habilidades sociales específico para el alumnado con SXF.

Por ello, se han seleccionado una serie de programas dirigidos a otros colectivos, que se detallarán más adelante, para que después de introducir las adaptaciones correspondientes en función de las necesidades y características del SXF, puedan ser empleados con estos alumnos.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO

Para el diseño del presente TFG, teniendo en cuenta las competencias del título de Grado de Educación Primaria, concretamente la tercera, comenzamos documentándonos sobre el SXF, las habilidades sociales y sobre las habilidades sociales en el SXF, mediante la consulta de diferentes fuentes (libros, artículos, asociaciones, etc.). Al principio, resultó difícil encontrar información sobre este síndrome en relación al ámbito educativo, puesto que es un Síndrome muy poco conocido aún, y la mayoría de la información que encontrábamos se centraba en el ámbito clínico.

Una vez que nos documentamos y en relación a la cuarta competencia, fue necesario redactar todos los datos obtenidos, tal y como se refleja en la fundamentación teórica de dicho trabajo.

La información sobre las habilidades sociales en el alumnado con SXF es escasa, pero a medida que íbamos documentándonos y redactando observamos que algunos autores señalaban que dentro de las habilidades sociales, donde más déficits presentaba este colectivo era en las

habilidades conversacionales, por lo que orientamos la propuesta de intervención hacia ese ámbito.

Para el diseño de la propuesta de intervención, se han tenido en cuenta las competencias específicas de la mención de Educación Especial. Antes de comenzar a explicar cómo se ha realizado la propuesta, es conveniente señalar que se trata de uno de los talleres con los que cuenta el centro de Educación Especial y consiste en una serie de actividades dirigidas a mejorar las habilidades sociales, concretamente las habilidades conversacionales, puesto que es dónde el colectivo con SXF presenta mayores dificultades (Fürgang, 2001; Diez et al., 2014).

Como resulta difícil encontrar un programa específico de habilidades sociales para el SXF, la propuesta de intervención ha sido diseñada tomando como base una serie de programas, adaptándolos a las características y necesidades de este colectivo. A continuación, se mencionan los programas que se consideran más relevantes:

- *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar* (PEHIS) de Monjas (1996), puesto que la edad de desarrollo del colectivo al que va dirigido dicha propuesta es la del alumnado de Educación Primaria.
- Programa de Habilidades Sociales (PHS) de Miguel Ángel Verdugo (2006), dirigido a adolescentes y adultos con discapacidad psíquica moderada, puesto que la característica principal del colectivo al que va dirigida dicha propuesta es la discapacidad intelectual moderada.
- *Social Skills Training for children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communications Problems* de Baker (2003), ya que una de las características que comparten el SXF y el Síndrome de Asperger son las limitaciones en las habilidades conversacionales.
- *En la mente: un soporte gráfico para el entrenamiento de habilidades pragmáticas en los niños* de Monfort y Monfort (2001), puesto que este colectivo aprende mejor con el apoyo de materiales visuales.
- *Intervención psicoeducativa en Autismo de Alto Funcionamiento y Síndrome de Asperger* (Olivar y De la Iglesia, 2013), puesto que como he mencionado anteriormente, muchas de las características en relación a las habilidades sociales del Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento son similares a las del SXF.
- *Ejercicios de pragmática II* de Reyes, Baena y Urios (2000), puesto que aparecen reflejados algunos ejercicios relacionados con las habilidades conversacionales que pueden emplearse con este colectivo, mediante las adaptaciones correspondientes.

Para la adaptación de los programas, se han tenido en cuenta las habilidades que estos alumnos tienen preservadas, sus motivaciones e intereses. Para ello, se han introducido

una serie de estrategias y herramientas que facilitan la mejora de las habilidades conversacionales en el alumnado con SXF, y que se detallarán más adelante.

6. PRÁCTICA EDUCATIVA. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

6.1. Destinatarios

La propuesta de intervención ha sido diseñada para ponerla en práctica con alumnos que presentan Síndrome X Frágil.

Las edades de estos alumnos oscilarían entre los 12 y 18 años, por lo que se encontrarían escolarizados en la etapa de Educación Básica Obligatoria (EBO), todos diagnosticados de Discapacidad Intelectual Moderada y algunos de ellos con rasgos de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Sería necesario que tuvieran lenguaje oral, y fuesen capaces de leer y escribir con ayuda de visualizadores fonéticos.

6.2. Contexto

La presente propuesta se realizaría en un Centro de Educación Especial, que cuenta con numerosos alumnos, algunos de ellos diagnosticados de SXF.

Para el desarrollo de dicha propuesta hay que tener en cuenta una serie de condiciones. Por un lado, es necesario que exista una buena coordinación entre los diferentes profesionales del centro, para ello éste contará con profesores dispuestos a participar en dicha propuesta, aportando los recursos necesarios, poniendo en práctica las actividades y pautas que se les facilitasen desde el presente taller y facilitando al máximo el intercambio de información, para lograr así el desarrollo global del alumno. Otra cuestión a tener en cuenta, es que la maestra de Audición y Lenguaje participaría en dicho taller orientando, aportando información y nuevas propuestas.

La participación de la familia sería fundamental para facilitar la generalización de los aprendizajes adquiridos por los alumnos. Por ello, sería conveniente que existiera una coordinación con las familias, y que como suele ocurrir, en general, en los centros de Educación Especial, se involucraran poniendo en práctica las actividades y pautas que se les indicasen, y facilitando los recursos necesarios para la puesta en práctica de las sesiones.

Además, el centro contaría con aulas espaciosas y equipadas con recursos tecnológicos, como pizarra digital, Tablet y ordenadores, para facilitar la puesta en práctica de las sesiones.

Por otro lado, sería conveniente que el ambiente fuese estructurado y conocido, dada la dificultad que presentan estos alumnos para organizarse, para planificar actividades y secuenciar su ejecución de forma eficaz. Para generar ambientes predecibles, sería necesario acotar de

forma clara los espacios, momentos, materiales y personas que van a participar en la actividad, facilitando la información necesaria, empleando la vía visual, que es la vía sensorial más idónea para el SXF (Medina, 2014). Por este motivo, sería conveniente que todas las sesiones se pusieran en práctica en la misma aula, preferentemente el aula de la pizarra digital.

6.3. Objetivos

El objetivo general de la propuesta de intervención es mejorar las habilidades conversacionales de un grupo de alumnos con SXF en un aula de educación especial. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Definir y actualizar el concepto de X frágil y conocer sus áreas de desarrollo.
- Conocer la aplicación de programas de HHSS en el alumnado con NEE e identificar los recursos y herramientas más utilizadas en la actualidad.
- Desarrollar una propuesta de intervención (práctica educativa) de Habilidades Conversacionales para alumnos con X frágil.

6.4. Contenidos

Para poder conseguir los objetivos propuestos, se desarrollarán una serie de contenidos que constituyen el objeto directo de aprendizaje para los alumnos:

- Habilidades corporales básicas (distancia interpersonal y contacto ocular)
- Escucha activa
- Saludos y despedida
- Presentaciones
- Conversaciones (iniciar, mantener y finalizar una conversación)
- Participación en un grupo respetando los turnos
- Lenguaje figurativo (bromas, ironías...)

6.5. Metodología

Es necesario tener en cuenta una serie de estrategias y herramientas que facilitan el aprendizaje de las habilidades conversacionales en el alumnado con SXF:

- *Apoyo visual*: la mayoría de las actividades se acompañarán de material visual como paneles, fotografías, vídeos, etc. ya que este colectivo presenta buenas habilidades visoperceptivas y buen procesamiento cognitivo para captar la información de forma

- simultánea, y por ello tienen mayor facilidad para captar la información visual que la auditiva.
- *Conversaciones en forma de historietas*: se emplearán en algunas sesiones puesto que ayudan a las personas con SXF a visualizar las habilidades conversacionales, en las que presentan dificultades.
 - *TIC*: para el desarrollo de las sesiones se emplearán ordenadores, Tablet, pizarra digital y aplicaciones sobre habilidades conversacionales. Puesto que son un recurso muy motivante y un reforzador constante.
 - *Historias sociales*: se emplearán en algunas sesiones, ya que este colectivo aprende muy bien a través de éstas, debido a las habilidades de procesamiento simultáneo visuoespacial que caracterizan el perfil cognitivo típico del SXF.
 - *Agenda con claves visuales* (pictogramas) a la hora de presentar las diferentes actividades. Para tratar de solventar la falta de sentido de la actividad en un primer momento y la necesidad de estructuración y anticipación de este colectivo. (Anexo 1)
 - *Encadenamiento hacia adelante o hacia atrás*: se insistirá en que realice los primeros pasos de una actividad o los últimos, ya que así una vez que venza el temor inicial disfrutará llevándolo a cabo.
 - *Autoinstrucciones*: se introducirán una vez que se haya presentado la actividad, para asegurarnos de que ha comprendido lo que tiene que hacer. (Anexo 2)
 - *Aprendizaje vicario*: los alumnos verán cómo se llevan a cabo los diferentes pasos para realizar la tarea, antes de desarrollarla. Es muy útil en este colectivo, por sus buenas capacidades de imitación. (Medina, 2014)
 - *Instrucción verbal*: se empleará el lenguaje hablado para describir, explicar, incitar, definir, preguntar o pedir comportamientos interpersonales. Siempre se acompañarán de apoyos visuales, puesto que facilitan el aprendizaje de este colectivo.
 - *Ensayo de conducta o role playing*: aprovechando la buena capacidad de imitación del colectivo. Se representará el comportamiento asertivo o socialmente hábil que se desea adquirir, siendo ayudado por el educador y demás componentes del grupo a detectar y modificar los aspectos que pueden mejorarse.
 - *Modelado*: se ejecutará la conducta objeto de entrenamiento tal y como quiere que sea aprendida por el alumno, mientras éste observa atentamente. El aprendizaje por imitación, es decir, aprender por lo que ven hacer, suele funcionar mejor que las explicaciones sobre lo que deben hacer.

- *Moldeamiento*: se reforzarán las conductas cada vez más parecidas a la conducta final.
- *Reforzamiento y retroalimentación o feedback*: cuando la actuación del alumnado sea correcta se le reforzará a la vez que se le proporcionará un feedback informativo verbal, en el que se aclaran las conductas bien realizadas. Y si la ejecución no ha sido correcta, se proveerá al sujeto de un feedback correctivo que informa de los aspectos que necesita mejorar y se reforzarán los componentes correctos de la conducta y/o las mejoras observadas en la actual ejecución respecto a las anteriores.
- *Generalización*: se aplicará lo aprendido a la vida real mediante el cumplimiento de las tareas a realizar en el recreo o en casa.

Todas las sesiones se realizarían de forma grupal, con el fin de una mayor socialización y relación entre sus iguales y con el adulto. Además, como este colectivo presenta grandes capacidades imitativas, al trabajar en grupo se consigue que los compañeros más competentes enriquezcan el aprendizaje por observación de los alumnos que presenten mayores dificultades.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que el contacto visual se abordará siempre de forma indirecta mediante actividades lúdicas, nunca de forma directa por el riesgo de producir el efecto contrario.

Además, para reducir las perseveraciones y comentarios tangenciales, es importante poder monitorizar la ansiedad, ya que muchos de estos aspectos aparecen cuando la ansiedad es elevada. Será de utilidad proporcionarle oportunidades para practicar diversas situaciones en las que debe utilizar el lenguaje. Orientar su lenguaje hacia otros temas en determinados momentos. Intentar reconducir la perseveración o ignorarla.

6.6. Desarrollo de la propuesta de intervención

SESIÓN N.º 1: LA DISTANCIA INTERPERSONAL	
INTRODUCCIÓN	Para el diseño de esta sesión, se ha realizado una adaptación de la ficha N° 1 del “Social Skills Training for children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communications Problems” de Baker, 2003.
OBJETIVO	Respetar la distancia interpersonal cuando conversamos
CONTENIDO	Distancia interpersonal
	La actividad comienza con la explicación (instrucción verbal) sobre cuál es la distancia interpersonal que deben mantener

DESARROLLO	<p>cuando conversan con otras personas, con ayuda del panel y de la conversación en forma de historieta.</p> <p>A continuación, los profesores modelan cómo debe ser la distancia interpersonal que hay que mantener cuando nos comunicamos, con ayuda de dos técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Extender el brazo: dos profesores modelan la distancia interpersonal que hay que respetar cuando nos comunicamos con apoyo físico (extendiendo el brazo), — Línea roja en el suelo, que muestra cómo debe ser esa distancia interpersonal (apoyo visual). <p>Después, los profesores modelan diferentes situaciones (anexo 1), unas veces se respetará esa distancia y otras no. Los alumnos deben identificar si se respeta o no esa distancia con la ayuda de unas tarjetas, de tal forma, que si la distancia es correcta se levantará la tarjeta (distancia perfecta) y si no se respeta se levantará la tarjeta (muy cerca).</p> <p>Una vez que los alumnos hayan comprendido cómo es el espacio que hay que mantener cuando nos comunicamos con otras personas, se realizará un Role playing con feedback de las situaciones modeladas anteriormente. Si la ejecución es correcta se reforzará acompañándola de feedback informativo verbal, en el que se aclaran las conductas bien realizadas. Y si la ejecución no ha sido correcta, se provee al sujeto de un feedback correctivo que informa de los aspectos que necesita mejorar. Además, se estableceremos puntos, de tal forma que cada vez que se respete la distancia el alumno obtendrá un punto. El alumno que consiga 5 puntos, se le entregará unas pegatinas al finalizar la sesión.</p> <p>Finalmente, para que los alumnos generalicen esta habilidad es necesario que realicen algunas tareas. En este caso, se les pide que durante el recreo se acerquen a un profesor o un compañero para saludarle, respetando la distancia interpersonal y después nos cuenten cómo fue la experiencia.</p>
RECURSOS MATERIALES	Panel, Fotografías para identificar la distancia interpersonal correcta y conversación en forma de historieta (anexo 3)
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente una hora

INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>Comprende el término de distancia interpersonal</p> <p>Identifica situaciones en las que se respeta la distancia interpersonal</p> <p>Respeto la distancia interpersonal</p>
----------------------------------	---

SESIÓN N. ° 2: LA ESCUCHA ACTIVA	
INTRODUCCIÓN	Para el diseño de esta sesión se ha realizado una adaptación de la ficha 1.1.1. del “Programa de Habilidades Sociales” (PHS) de Miguel Ángel Verdugo, 2006.
OBJETIVO	Muestra conductas verbales y no verbales de escucha activa a su interlocutor
CONTENIDO	Escucha activa
DESARROLLO	<p>La actividad comienza con la lectura, de forma individual, de la historia social sobre cómo escuchar activamente cuando conversamos con los demás y la importancia de dicha habilidad.</p> <p>Posteriormente, los profesionales modelan situaciones de escucha activa y después lo harán dos alumnos. Se les reforzará en el caso de que la ejecución sea correcta, acompañándolo siempre de feedback informativo verbal, en el que se aclaran las conductas bien realizadas. Y si la ejecución no ha sido correcta, se provee al sujeto de un feedback correctivo que informa de los aspectos que necesita mejorar.</p> <p>A partir de una serie de imágenes, los alumnos identifican en que situaciones se produce una escucha activa.</p> <p>Finalmente, para que los alumnos generalicen esta habilidad es necesario que realicen algunas tareas. En este caso, se les pide que a partir del tema “famosos”, inicien una conversación respetando las conductas de escucha activa trabajadas. Para ello, cada alumno deberá contar quién es el famoso que más les gusta, por qué, dónde lo ve... Se les graba, para que posteriormente puedan analizar cómo se ha desarrollado la conversación, y si han escuchado activa y atentamente o no.</p>
RECURSOS	Historia social (anexo 4)
MATERIALES	Fotografías

	Grabadora
TEMPORALIZACIÓN	Dos horas aproximadamente
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Mira a la otra persona Da muestras de interés en la conversación Hace preguntas sobre el tema Expone su visión personal sobre el tema de conversación

SESIÓN N.º 3: SALUDOS	
INTRODUCCIÓN	Para el diseño de esta sesión se ha realizado una adaptación de la ficha nº 5 (saludamos) del libro “Intervención psicoeducativa en Autismo de Alto Funcionamiento y Síndrome de Asperger” de Olivar y De la Iglesia, 2011.
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> — Conocer la importancia del saludo — Reconocer las situaciones en las que es apropiado saludar — Expresar saludos correctamente
CONTENIDO	Saludos
DESARROLLO	<p>La actividad comienza con la lectura de la historia social sobre la importancia del saludo y cómo se lleva a cabo dicha habilidad.</p> <p>A continuación, los profesionales modelan diferentes situaciones en las que se pone en práctica dicha habilidad (anexo). Finalmente serán los alumnos los que modelan estas situaciones, si la ejecución es correcta se les reforzará acompañándolo siempre de feedback informativo verbal, en el que se aclaran las conductas bien realizadas. Y si la ejecución no ha sido correcta, se provee al sujeto de un feedback correctivo que informa de los aspectos que necesita mejorar.</p> <p>Finalmente, se les pide que pongan en práctica esta habilidad en casa y nos cuenten su experiencia.</p>
RECURSOS MATERIALES	Ficha de la historia social y diferentes situaciones en las que se pone en práctica dicha habilidad (anexo 5)
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente una hora
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Reconocen la importancia del saludo Expresan su saludo correctamente

	<p>Saludar en situaciones adecuadas</p> <p>Describe las situaciones en las que ha saludado a otras personas</p>
--	---

SESIÓN N.º 4: PRESENTACIONES	
INTRODUCCIÓN	Para el diseño de esta sesión se ha realizado una adaptación de la ficha 2.1.2. del “Programa de Habilidades Sociales” (PHS) de Miguel Ángel Verdugo, 2006.
OBJETIVO	Se presenta identificándose, ante personas desconocidas y en las situaciones adecuadas
CONTENIDO	Presentaciones
DESARROLLO	<p>La actividad comienza con la presentación a través del panel de los pasos que deben seguir para presentarse adecuadamente. A continuación, se modelan diferentes situaciones en las que es necesario presentarse (cuando llega el profesor el primer día de clase, cuando llega un alumno nuevo a clase, cuando solicitamos información por teléfono, cuando nos preguntan quién eres o qué haces...). Finalmente, se realiza un juego que consiste en moverse por la clase al ritmo de la música y cuando la música pare, los alumnos deben presentarse.</p> <p>Finalmente, el profesor estimula a los alumnos para que contacten con otras personas y se presenten, y le informen después de lo que han hecho.</p>
RECURSOS MATERIALES	Panel y CD de música (anexo 6)
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente una hora
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>Se identifica: nombre, edad, dirección, teléfono, actividad...</p> <p>Conoce las situaciones en las que es/no adecuado presentarse</p> <p>Describe las situaciones en las que se ha presentado a otras personas</p>

SESIÓN N.º 5: DESPEDIRSE	
INTRODUCCIÓN	Para el diseño de esta sesión se ha realizado una adaptación de la ficha 2.1.5. del “Programa de Habilidades Sociales” (PHS) de Miguel Ángel Verdugo, 2006.

OBJETIVO	Se despide de distintas personas de su entorno social.
CONTENIDO	Despedida
DESARROLLO	<p>La actividad comienza con la explicación, mediante una serie de imágenes, de las diferentes situaciones donde resulta adecuado despedirse (cuando me voy al colegio, cuando alguien se va de viaje, cuando terminados de hablar con alguien, cuando vamos a estar unos días sin ver a esas personas, por la noche cuando me voy a acostar).</p> <p>A continuación, los profesionales modelan esas situaciones mostrando los gestos y fórmulas verbales que se utilizan en cada caso: hasta luego, adiós, hasta mañana, que te vaya bien, que te diviertas, suerte...</p> <p>Una vez que los alumnos hayan comprendido cómo y cuándo despedirse, se realizará un Role playing con feedback de las situaciones modeladas anteriormente. Si la ejecución es correcta se reforzará acompañándola de feedback informativo verbal, en el que se aclaran las conductas bien realizadas. Y si la ejecución no ha sido correcta, se provee al sujeto de un feedback correctivo que informa de los aspectos que necesita mejorar.</p> <p>Finalmente, el profesor propondrá a los alumnos que se despidan de algún compañero o familiar y posteriormente nos cuenten la experiencia.</p>
RECURSOS MATERIALES	Imágenes sobre las situaciones en las que resulta adecuado despedirse (anexo 7)
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente una hora
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>Identifica distintas situaciones en las que se efectúan despedidas</p> <p>Utiliza gestos y fórmulas de despedida de modo correcto</p> <p>En situación real, se despide correctamente del profesor, otras personas que lleguen a la clase/centro, y de su familia en el hogar.</p>

SESIÓN N.º 6: INICIAR CONVERSACIONES

INTRODUCCIÓN	Para el diseño de esta sesión se realizará una adaptación de la ficha 3.1 del “Programa de enseñanza de habilidades de
---------------------	--

	interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)” de Monjas, 1996.
OBJETIVO	Iniciar conversaciones de manera adecuada
CONTENIDO	Fórmulas para iniciar una conversación
DESARROLLO	<p>La actividad comienza con la explicación sobre cómo iniciar una conversación, mediante el apartado “Ven, conozcamos como iniciar una conversación” de la aplicación online “Habilidades conversacionales” de Orientación Andújar, mientras el profesor va enfatizando aquellos aspectos que considera más relevantes para iniciar una conversación.</p> <p>A continuación, los profesionales modelan diferentes situaciones sobre cómo iniciar una conversación (anexo 7). Después se les pide que imaginen que no se conocen entre ellos, y deben iniciar una conversación con uno de sus compañeros. Si la ejecución es correcta se reforzará acompañándola de feedback informativo verbal, en el que se aclaran las conductas bien realizadas. Y si la ejecución no ha sido correcta, se provee al sujeto de un feedback correctivo que informa de los aspectos que necesita mejorar.</p> <p>Finalmente, para generalizar lo aprendido se les mandan algunas tareas: en el recreo iniciar una conversación con un niño de otra clase, por la tarde cuando salen a dar una vuelta iniciar una conversación con una persona desconocida o iniciar una conversación con un familiar.</p>
RECURSOS MATERIALES	Se empleará el apartado “Ven, conozcamos como iniciar una conversación” de la aplicación online “Habilidades conversacionales” de Orientación Andújar. (Anexo 8)
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente una hora
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Inicia una conversación de manera adecuada en función de la situación

SESIÓN N.º 7: MANTENER CONVERSACIONES

INTRODUCCIÓN	Para el diseño de esta sesión se realiza una adaptación de la ficha 1.4.6 del “Programa de Habilidades Sociales” (PHS) de Miguel Ángel Verdugo, 2006.
OBJETIVO	Mantiene una conversación con otras personas sobre un tema

	de su interés
CONTENIDO	Fórmulas para Mantener una conversación
DESARROLLO	<p>La actividad comienza empleando una aplicación online, “Habilidades conversacionales”, los alumnos de manera individual con su Tablet, cliquean cada uno de los apartados y realizan las actividades oportunas. Los apartados relacionados con el mantenimiento de una conversación de los que se compone esta aplicación son: “2. Ven, aprendemos a conocer los intereses del otro”, “3. Ven, dialoguemos con preguntas y respuestas”, “4. Ven, conversemos ordenadamente” y “5. Ven, conozcamos los sentimientos del otro al conversar”. El objetivo de esta aplicación es aprender a mantener conversaciones.</p> <p>A continuación, el profesor pone un vídeo sobre un tema de actualidad de interés para el alumnado. A partir de este tema, los alumnos deben debatir. Finalmente, se les pide que mantengan una conversación con algún miembro de su familia y posteriormente nos cuenten su experiencia.</p>
RECURSOS MATERIALES	<p>Vídeo</p> <p>Tablet</p> <p>Aplicación online “Habilidades conversacionales” de Orientación Andújar.</p>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente una hora
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>Escucha a otras personas sin interrumpir</p> <p>Entiende lo que dice</p> <p>Manifiesta sus pensamientos y sentimientos sobre el tema</p> <p>Se interesa por la acción de las otras personas</p>

SESIÓN. N. ° 8: TERMINAR CONVERSACIONES

INTRODUCCIÓN	Para el diseño de la sesión se realiza una adaptación de la ficha nº 11 del “Social Skills Training for children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communications Problems” de Baker, 2003.
OBJETIVO	Terminar conversaciones de forma adecuada y cordial
CONTENIDO	Fórmulas para finalizar una conversación
DESARROLLO	La actividad comienza con la explicación (instrucción verbal),

	<p>con ayuda de un vídeo y un panel, sobre cómo terminar una conversación en función de la situación.</p> <p>Después, los profesionales modelan diferentes situaciones de despedida, y a continuación, las ponen en práctica los alumnos. Si la ejecución es correcta se les reforzará acompañándolo siempre de feedback informativo verbal, en el que se aclaran las conductas bien realizadas. Y si la ejecución no ha sido correcta, se provee al sujeto de un feedback correctivo que informa de los aspectos que necesita mejorar.</p> <p>Para asegurarnos de que han comprendido cómo se termina una conversación, a cada alumno se le entregará una ficha con una serie de imágenes en las que aparecen diferentes situaciones en las que se finaliza una conversación. Los alumnos deben escribir en los bocadillos en blanco cómo se haría de manera correcta.</p> <p>Finalmente, para generalizar esta habilidad el profesor generará situaciones cómo hablar de un tema aburrido a los alumnos, o hablarles cuando se tengan que ir al recreo para que estos terminen la conversación de manera adecuada.</p>
RECURSOS MATERIALES	vídeo, panel, imágenes sobre situaciones de despedida (anexo 7)
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente una hora
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Finaliza las conversaciones de manera adecuada Describe la experiencia al finalizar la conversación con un familiar

SESIÓN N.º 9: UNIRSE A LA CONVERSACIÓN DE OTROS

INTRODUCCIÓN	Para el diseño de esta sesión se ha realizado una adaptación De la ficha nº 3.4 del “Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)” de Monjas, 1996).
OBJETIVO	Unirse a la conversación de otros y responder adecuadamente cuando otros quieran unirse a su conversación.
CONTENIDO	Conversaciones en grupo
DESARROLLO	La actividad comienza con la explicación (instrucción verbal), sobre la importancia de esta habilidad, y los pasos específicos

	<p>para unirse a una conversación y para responder cuando otros quieran unirse a su conversación mediante una conversación en forma de historieta.</p> <p>Después, los profesionales a través de la técnica del modelado exhibirán las conductas adecuadas para unirse a la conversación de otros. A continuación, se modela una situación en la que otro niño quiere entrar en nuestra conversación. Se modelan dos finales, uno en el que se le admite a participar, y otro en el que se le niega de modo cortés y amable la participación en la conversación. Se enfatizan los pasos a seguir en cada caso.</p> <p>Una vez que los alumnos conocen dicha habilidad, es momento de que la pongan en práctica mediante la técnica del role playing, si la ejecución es correcta se les reforzará acompañándolo siempre de feedback informativo verbal, en el que se aclaran las conductas bien realizadas. Y si la ejecución no ha sido correcta, se provee al sujeto de un feedback correctivo que informa de los aspectos que necesita mejorar.</p> <p>Finalmente, se les pide que traten de unirse a un grupo de compañeros que estén charlando en el recreo y que permitan a otros a unirse a sus conversaciones y nos cuenten las experiencias.</p>
<p>RECURSOS MATERIALES</p>	<p>Conversación en forma de historieta sobre los pasos para unirse a una conversación y para responder cuando otros quieran unirse a su conversación. (anexo 9)</p>
<p>TEMPORALIZACIÓN</p>	<p>Aproximadamente una hora</p>
<p>INDICADORES DE EVALUACIÓN</p>	<p>Se une a la conversación de otros</p> <p>Responde adecuadamente cuando otros quieren unirse a su conversación</p>

<p>SESIÓN N.º 10: CONVERSACIONES DE GRUPO</p>	
<p>INTRODUCCIÓN</p>	<p>Para el diseño de esta sesión se ha realizado una adaptación del “Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)” de Monjas, 1996)</p>

OBJETIVO	Participar adecuadamente en conversaciones de grupo
CONTENIDO	Conversaciones de grupo
DESARROLLO	<p>La actividad comienza con la explicación (instrucción verbal), con apoyo visual de la importancia de adquirir esta habilidad, así como los pasos que debemos dar para ponerla en práctica. Después, los profesionales a través de la técnica del modelado exhibirán las conductas adecuadas para conversar en grupo, para ello se plantea un debate o discusión sobre un hecho ocurrido en la clase.</p> <p>Una vez que los alumnos conocen dicha habilidad, es momento de que la pongan en práctica mediante la técnica del role playing. Para ello, se establece un debate sobre un tema de interés para los alumnos, como puede ser el fútbol, la música, etc. antes de iniciarlo se establecen normas como levantar la mano para pedir la palabra...Si la ejecución es correcta se les reforzará acompañándolo siempre de feedback informativo verbal, en el que se aclaran las conductas bien realizadas. Y si la ejecución no ha sido correcta, se provee al sujeto de un feedback correctivo que informa de los aspectos que necesita mejorar.</p> <p>Finalmente, se les pide que traten de conversar en grupo en el recreo y nos cuenten su experiencia.</p>
RECURSOS MATERIALES	Panel para explicar los pasos para conversar en grupo (anexo 10)
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente una hora
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>Participa adecuadamente en conversaciones de grupo</p> <p>Pide la palabra</p> <p>Respeto los turnos de palabra</p>

SESIÓN N.º 11: LENGUAJE FIGURATIVO

INTRODUCCIÓN	Para el diseño de esta sesión se ha realizado una adaptación de la ficha del libro “En la mente” de Marc Monfort e Isabelle Monfort Juárez, 2001.
OBJETIVO	Comprender las bromas

	Reconocer expresiones faciales y gestos asociados a sentimientos e intenciones
CONTENIDO	Bromas
DESARROLLO	La actividad comienza con la presentación de las imágenes descolocadas para que los alumnos las ordenen. A continuación, se les hacen una serie de preguntas sobre las imágenes ¿Qué hay en esa cabaña? ¿Qué le dicen los niños a la señora que hay en la cabaña? ¿Es verdad? ¿Por qué se va corriendo la señora? ¿Por qué se ríen los niños? ¿Qué le cuenta la señora al señor del bigote? ¿Qué les dice el señor a los niños? ¿Por qué se ríen? ¿Quién gasta la broma? ¿A quién?”. Finalmente, a partir de las imágenes se les explica el concepto de broma.
RECURSOS MATERIALES	Ficha nº 77 del libro “En la mente” (anexo 11)
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente una hora
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Interpreta los dibujos Comprende las preguntas Comprende las bromas Reconoce expresiones faciales y gestos asociados a sentimientos e intenciones

SESIÓN N.º 12: LENGUAJE FIGURATIVO

INTRODUCCIÓN	Para el diseño de esta sesión se ha realizado una adaptación de la ficha del libro Ejercicios de pragmática II de Reyes, Baena y Urios, 2000)
OBJETIVO	Comprende las ironías
CONTENIDO	Ironías
DESARROLLO	La actividad comienza con la lectura de la ficha entregada de manera individual. A continuación, se les pide que observen los dibujos y respondan a una serie de preguntas. “¿Cómo estaban Pepe y Lola al llegar al restaurante?, ¿Después de esperar 45 minutos han comido algo? ¿Qué le dice Pepe a Lola? ¿Es verdad?” Finalmente, con ayuda de pictogramas se les explicará que se trata de una ironía.

RECURSOS MATERIALES	Ficha (anexo 12)
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 1 hora
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Comprende las ironías Comprende las preguntas Interpreta el dibujo

6.7. Cronograma

La propuesta de intervención en habilidades conversacionales tendrá una duración de un trimestre (comenzará en octubre y finalizará en diciembre), ya que no se trata de un programa completo en el que se desarrollen todas las habilidades sociales, sólo nos centramos en las habilidades conversacionales, por lo que considero que un trimestre es tiempo suficiente.

6.8. Evaluación

Para la evaluación inicial emplearemos una serie de pruebas estandarizadas que evalúan de forma específica las habilidades pragmáticas, como son:

El PLON-R (Prueba de Lenguaje Oral Navarra-Revisada) de Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz (2005). Esta prueba evalúa diferentes aspectos del lenguaje: fonología, morfosintaxis, contenido y uso del lenguaje. Utilizaremos la parte de uso del lenguaje.

Otra de las pruebas que emplearemos es el BLOC (Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial) de Puyuelo, Wiig, Renom y Solanas (2002). Evalúa las cuatro dimensiones del lenguaje: morfología, sintaxis, semántica y pragmática. Nos centraremos en la parte de pragmática.

También emplearemos algunas pruebas no estandarizadas, como el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas (1997). Esta escala consta de 60 ítems, divididos en 6 subescalas: habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos/as, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas y habilidades para relacionarse con los adultos. Utilizaremos la parte de las habilidades conversacionales.

Protocolo Pragmático de Prutting y Kitchner (1987). Evalúa las habilidades pragmático-conversacionales. Incluye 30 actos comunicativos que se distribuyen en tres aspectos: verbal, paralingüístico y no verbal. Nos centraremos en el aspecto verbal, que contiene 17 actos comunicativos que se ordenan en actos de habla, tópicos, toma de turnos, selección lexical en actos de habla y variación estilística.

Y la última prueba que emplearemos es el ECOL (Evaluación de la Comunicación y el Lenguaje) de Alemán et al. (2006). Esta prueba evalúa las siguientes áreas: fonética y fonología, léxico, sintaxis, morfología, relaciones semánticas y pragmática, tanto en comprensión como en expresión. Utilizaremos el cuestionario de registro de la pragmática que incluye cuatro apartados: conductas comunicativas preverbales, categorías de funciones pragmáticas, habilidades conversacionales y habilidades narrativas y discursivas.

Con los resultados obtenidos programaremos y orientaremos el trabajo pedagógico en relación a las habilidades conversacionales.

Para la evaluación del proceso se emplearán diferentes técnicas como son: el registro diario de las sesiones, la observación directa, sistemática y personalizada, las grabaciones, fichas de seguimiento y trabajos y actividades realizados por el alumno. A través de esta evaluación, se irán introduciendo los cambios que se considere oportunos en las siguientes sesiones o se seguirá en la misma línea de intervención.

Para la evaluación final, se empleará una lista de control (anexo 14) con todos los ítems evaluados en cada actividad y así conoceremos los logros conseguidos con esta propuesta.

7. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

Al iniciar este TFG, nos planteamos una serie de objetivos, los cuales han sido alcanzados satisfactoriamente. En el desarrollo del trabajo, se pueden observar todos los contenidos y competencias adquiridos a lo largo del grado de Educación Primaria y de la mención de Educación Especial, que es el objetivo general que nos propusimos.

La realización de este trabajo nos ha aportado un gran enriquecimiento a nivel personal y profesional, hemos aprendido a redactar un documento científico y a manejar con mayor precisión las diferentes herramientas para la búsqueda de información, pasando por el manejo de las normas APA. Por otro lado, hemos logrado conocer en profundidad el SXF y sus características, a pesar de no haber conseguido encontrar ningún programa de habilidades sociales específico para el alumnado con SXF. En este sentido, nos han servido de gran ayuda los programas de habilidades sociales creados por los autores mencionados a lo largo del trabajo, ya que basándonos en éstos hemos podido diseñar una serie de sesiones adaptándolas a las características y necesidades del alumnado con SXF, que consideramos una labor difícil, pero fundamental en la formación del profesorado.

Durante el desarrollo del TFG, fueron surgiendo algunas dificultades que tuvimos que ir solventando. Especialmente a la hora de desarrollar el marco teórico, puesto que como se ha mencionado anteriormente se planteaba el problema de que sólo encontrábamos información del

ámbito clínico. Pero a medida que íbamos investigando, nos dimos cuenta de que el hecho de que fuera un síndrome desconocido nos motivaba, ya que gracias a este trabajo, se podría ayudar a conocer más el síndrome y así de una manera directa o indirecta la educación de estos alumnos podría mejorar.

El entrenamiento en habilidades sociales es un ámbito de intervención específico y prioritario para el trabajo por parte del Maestro de Educación Especial con el alumnado con SXF. Dentro de las habilidades sociales, como ya se ha mencionado a lo largo del trabajo, nos hemos centrado en las habilidades conversacionales, por ser éste el ámbito donde las personas con SXF presentan mayores déficits (Diez et al., 2014, Fürgang, 2001). Por ello sería conveniente, que el maestro de Audición y Lenguaje participara en dicha intervención, pero como en la mayoría de las ocasiones, este profesional suele ser compartido por varios centros y cuenta con un excesivo número de alumnos, no disponen del tiempo suficiente para desarrollar en profundidad este tipo de entrenamientos.

Así, es necesario destacar la importancia que tienen las habilidades sociales para todas las personas, pero más aún para el alumnado que presenta déficits en este ámbito, como es el SXF, ya que no son capaces de adquirirlas por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles, por eso es necesario llevar a cabo entrenamientos en habilidades sociales para fomentar su desarrollo integral y con ello mejorar su autonomía y socialización.

Consideramos que el entrenamiento en habilidades sociales no puede ser un trabajo aislado de un tutor o grupo de profesores, sino que debe formar parte del proyecto educativo común a todo el centro, que esté incluido en las programaciones didácticas y que implique a todos los agentes educativos: ATE, fisioterapeutas, maestros de Audición y Lenguaje, etc., que participan en la formación de los alumnos, incluidas las familias. Con el fin de lograr que la adquisición de estas habilidades se generalicen a todos los contextos en los que los sujetos se desenvuelven y puedan llegar a vivir y desarrollarse en sociedad.

La principal limitación del TFG es que, al no ponerse en práctica, no se puede valorar la propuesta de intervención diseñada para el alumnado. No se puede valorar si los recursos con los que contamos son los apropiados, si el tiempo de desarrollo de la propuesta es adecuado, si la evaluación es la correcta o necesitamos otro tipo de instrumentos, etc.

En relación a las líneas de futuro, nos gustaría poner en práctica nuestra propuesta de intervención y comprobar si realmente es eficaz y consigue mejorar las habilidades conversacionales del alumnado con SXF. Por otro lado, como ya se ha mencionado anteriormente la propuesta de intervención es flexible y ha sido diseñada para poder adaptarse a las características y necesidades del colectivo con el que se quiera poner en práctica. En este

sentido, nos gustaría desarrollarla con otros colectivos que presentan dificultades en el ámbito de las habilidades conversacionales, como es el caso del Síndrome de Williams y el Trastorno del Espectro Autista. Además, aunque está dirigida al alumnado de la etapa de Educación Primaria, se podría adaptar al alumnado del resto de la etapa escolar.

La propuesta ha sido diseñada para un trimestre, ya que como se ha mencionado en el trabajo está centrada en las habilidades conversacionales, pero en un futuro se podría ampliar y trabajar el resto de habilidades sociales, en función del colectivo con el que se desee trabajar y de las habilidades que tengan más afectadas.

Por otro lado, se plantea la necesidad de formar a los profesionales educativos en el ámbito de las habilidades sociales, y especialmente en la adaptación de los programas en función de las necesidades y características de los alumnos con los que se quiera poner en práctica, ya que como se ha mencionado anteriormente resultan primordiales para el desarrollo personal y social de los alumnos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinaga, G., Armentia, M.L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *PLON-R: prueba de lenguaje oral Navarra revisada*. Madrid: TEA
- Alemán, N., Ardanaz, J., Echeverría, G., Poyo, J. y Yoldi, S. (2006). *ECOL: Evaluación de la Comunicación y el Lenguaje*. Navarra. Pamplona: CREENA
- Baker, J. E. (2003). *Social Skills Training For Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communication Problems*. Kansas: Autism Asperger Publishing Co
- Brun, C. (2006). El fenotipo cognitivo-conductual. En M^a. I. Tejada, *SÍNDROME X FRÁGIL. Libro de consulta para familias y profesionales* (pp. 31-36). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Calvo, R., Quintero, C., Pérez, L. y Sánchez, L. (2014). Aspectos médicos de los pacientes con síndrome X Frágil. En B. Medina et al, *Síndrome X Frágil. Manual para profesionales y familiares* (pp. 39-56). Tarragona: PUBLICACIONES ALTARIA, S.L
- De Diego, Y. (2014). Aspectos históricos y genéticos del síndrome X Frágil. En B. Medina et al, *Síndrome X Frágil. Manual para profesionales y familiares* (pp. 25-36). Tarragona: PUBLICACIONES ALTARIA, S.L
- Del Barrio, J.A., Castro, A. y Buesa, L. (2006). Síndrome de X Frágil. En R. Pérez (coord.), *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones* (pp. 161-189) Madrid: FEA
- Diez, E., López, M^a. A., Martínez, V., Miranda, M. y Huelmo, J. (2014). Lenguaje y comunicación en el síndrome X Frágil. En B. Medina et al, *Síndrome X Frágil. Manual para profesionales y familiares* (pp. 121-132). Tarragona: PUBLICACIONES ALTARIA, S.L
- Fernández, M., Puente, A., Barahona, M. y Palafox, A. (2010). Rasgos conductuales y cognitivos de los síndromes RETT, CRI-DU-CHAT, X-FRÁGIL y WILLIAMS. *Liberabit*, 16, 39-50.
- Fürgang, R. (2001). La terapia del lenguaje en el síndrome X Frágil. *Revista de Neurología*, 33, 82- 87.
- García Ramos, M. (2011). *Habilidades Sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Sevilla: Asociación por la Innovación Educativa Eduinnova.
- Glover, G. (2006). Introducción histórica. En M^a. I. Tejada, *SÍNDROME X FRÁGIL. Libro de consulta para familias y profesionales* (pp.13-18). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Gutiérrez, C. y Hernández, G.A. (2011). *Habilidades sociales y de comunicación*. Las Palmas de Gran Canaria: Ed. Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- López, G. y Monsalve, C. (2002). Principios generales de tratamiento. En C. Monsalve, G. López, J. Abad, *Necesidades educativas en el Síndrome X Frágil* (pp.33-63). Madrid: Ed. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.

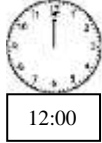
- Martínez, F. (2006). Herencia y genética. En M^a. I., Tejada, *SÍNDROME X FRÁGIL. Libro de consulta para familias y profesionales* (pp. 19-24). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Medina Gómez, B. (2014). El síndrome frágil: identificación del fenotipo y propuestas educativas. *Revista Española de Discapacidad*, 2, 45-62
- Monfort, M. y Monfort, I. (2001). *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha Ediciones
- Monjas, I. (1996). *Programa de enseñanza en Habilidades Sociales de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE
- Navarro, J. (2005). *Respuestas educativas a los alumnos con síndrome X frágil en la Región de Murcia*. II Jornadas Regionales Síndrome X-Frágil, Murcia.
- Novell, R. y Esteban, S. (2014). Psicopatología y fenotipo cognitivo conductual en las personas con síndrome X Frágil. En B. Medina et al, *Síndrome X Frágil. Manual para profesionales y familiares* (pp. 188-223). Tarragona: PUBLICACIONES ALTARIA, S.L
- Ojea, M. (2011). *Síndrome de Asperger: Programa para el Desarrollo de Habilidades Sociales PDHS*. Valencia: Psylicom
- Olivar, J.S. y De la Iglesia, M. (2014). *Intervención psicoeducativa en Autismo de Alto Funcionamiento y Síndrome de Asperger*. Madrid: CEPE
- Pallarés, J. y Gasca, C. (2001). Aspectos psicolingüísticos en el síndrome del cromosoma X frágil. *Revista de Neurología*, 33, 29- 32.
- Prutting, C. y Kirchner, D. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing disorders*, 52, 105-119
- Puyuelo, M., Wiig, E. H., Renom, J. y Solanas, A. (2002). *BLOC: Batería de lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona: Masson
- Reyes, G., Baena, E. y Urios, E. (2000). *Ejercicios de pragmática (II)*. Madrid: Arco Libros.
- Ribate, M. R., Pié, J. P. y Ramos, F. R. (2010). Síndrome de X Frágil. *Protoc diagn ter pediatr*, 1, 85-90.
- Vallés, A. A. y Vallés, C. T. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS
- Verdugo, M. A. (2006). *P.H.S. Programa de Habilidades Sociales*. Salamanca: Amaru ediciones

9. ANEXOS

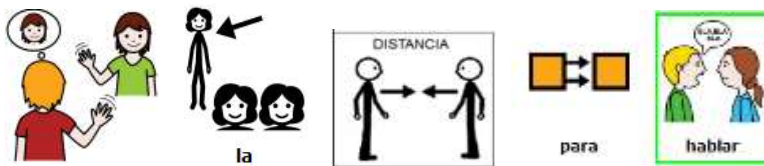
Anexo 1

AGENDA VISUAL PARA LA ANTICIPACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

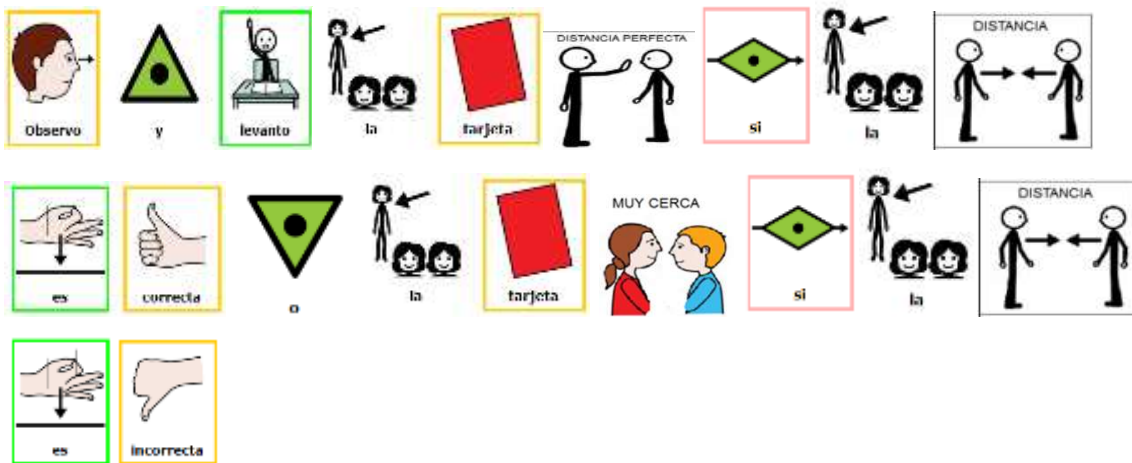
HOY ES

<table border="1"> <tr> <td>L</td> <td>M</td> <td>X</td> <td>J</td> <td style="background-color: yellow;">V</td> <td>S</td> <td>D</td> </tr> </table>	L	M	X	J	V	S	D	 12:00	(Fecha)
L	M	X	J	V	S	D			

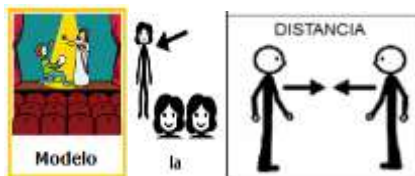
1º Conozco cuál es la distancia interpersonal que debemos mantener para hablar



2º Observo y levanto la tarjeta que corresponda



3º Modelo las situaciones observadas anteriormente de forma correcta

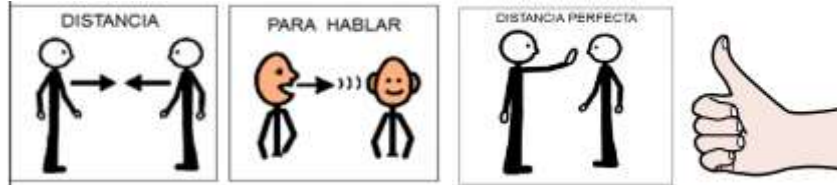


Anexo 2: Autoinstrucciones

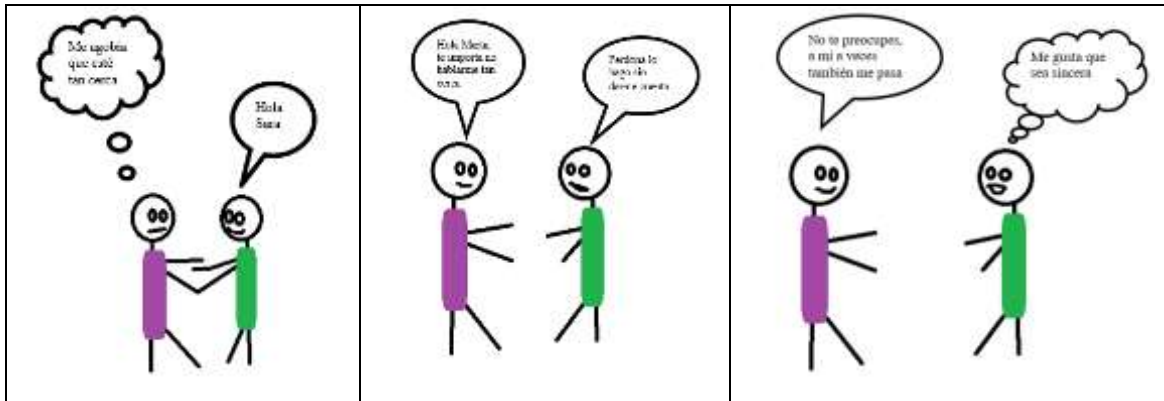
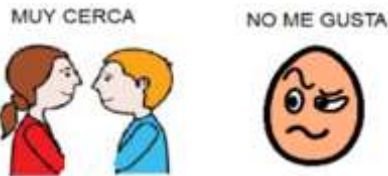
					
1. Escucho o leo atentamente	2. Repito lo que tengo que hacer	3. ¿Lo he entendido?	4. Observo todas las opciones	5. Pienso	6. Contesto, escribo, señalo...

Anexo 3: Distancia interpersonal

Cuando conversamos debemos mantener una separación de al menos un brazo, para que los demás se sientan bien



No debes acercarte demasiado, porque los demás se sentirán incómodos y no querrán hablar contigo



Fotografías distancia interpersonal



Situaciones de modelado

Saludar a alguien que ves por primera vez y despedirte cuando te vas

Saludar a un amigo que te encuentras al subirte a un medio de transporte público

Preguntar a la dependienta de una tienda, si tienen una determinada prenda

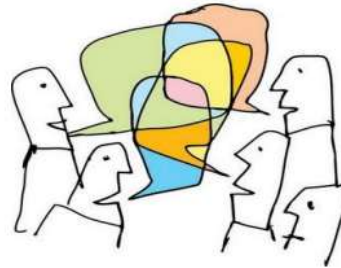
Pedir permiso a tu profesor para hacer algo

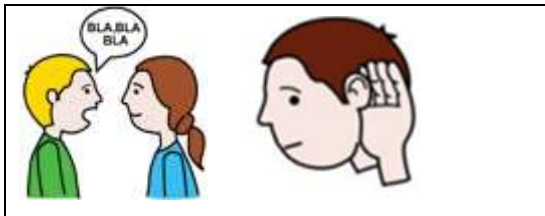
Interrumpir a tu madre para hacer una pregunta sobre lo que estaba diciendo

Preguntar a un compañero de clase, algo relacionado con la tarea que está realizando

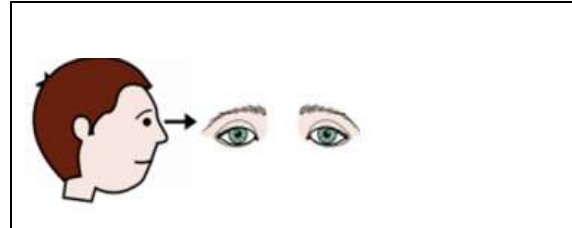
Anexo 4: Escucha activa

Rodea las imágenes en las que se produzca una escucha activa

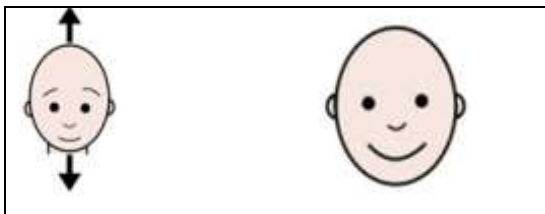


ESCUCHA ACTIVA

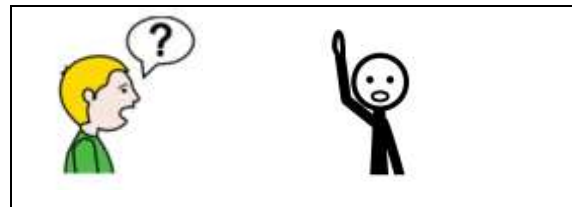
Cuando converso con otra persona,
debo escucharla



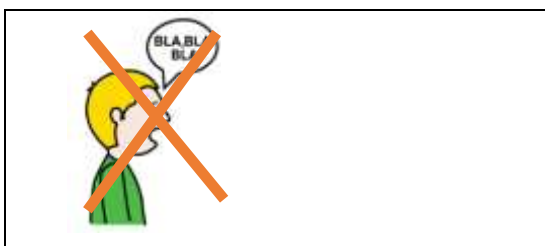
Para ello miro a los ojos a la persona con
la que estoy hablando



Hago gestos (mover la cabeza, cara
agradable) para que la persona sepa que
la estoy escuchando



Hago preguntas y respondo a las
preguntas que me hacen, pero siempre
respetando el turno de palabra



Tengo que aprender a no repetir las
mismas frases ni a preguntar lo que ya
sé



Con esto consigo hacer amigos y que
los demás se interesen por mí

Anexo 5: Historia social

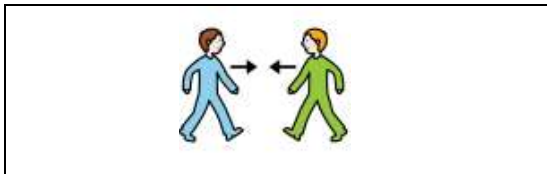
SALUDO



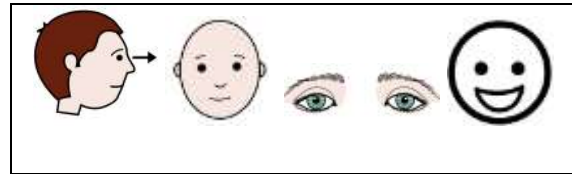
Cuando veo a alguien que conozco debo saludarle o contestar a su saludo



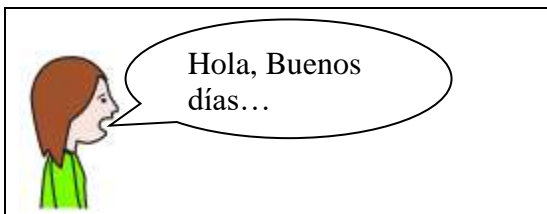
Si saludo amablemente, soy agradable para los demás



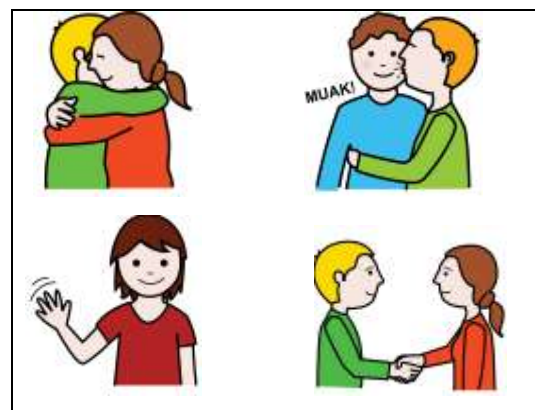
Para saludar debo acercarme a la otra persona



Le miro a la cara y a los ojos y sonrío



Digo expresiones de saludo: Hola, buenos días. ¿Qué tal estás María? ¡Hola Laura! ¿Cómo te va Marta? Hasta luego, Hasta mañana, Buenas tardes, Buenas noches...



Utilizo gestos y expresiones de saludo: saludo con la mano, un abrazo, un beso...

Situaciones de saludo para el modelado

Al despertar saludo a mi familia

Si me encuentro con algún vecino, le saludo

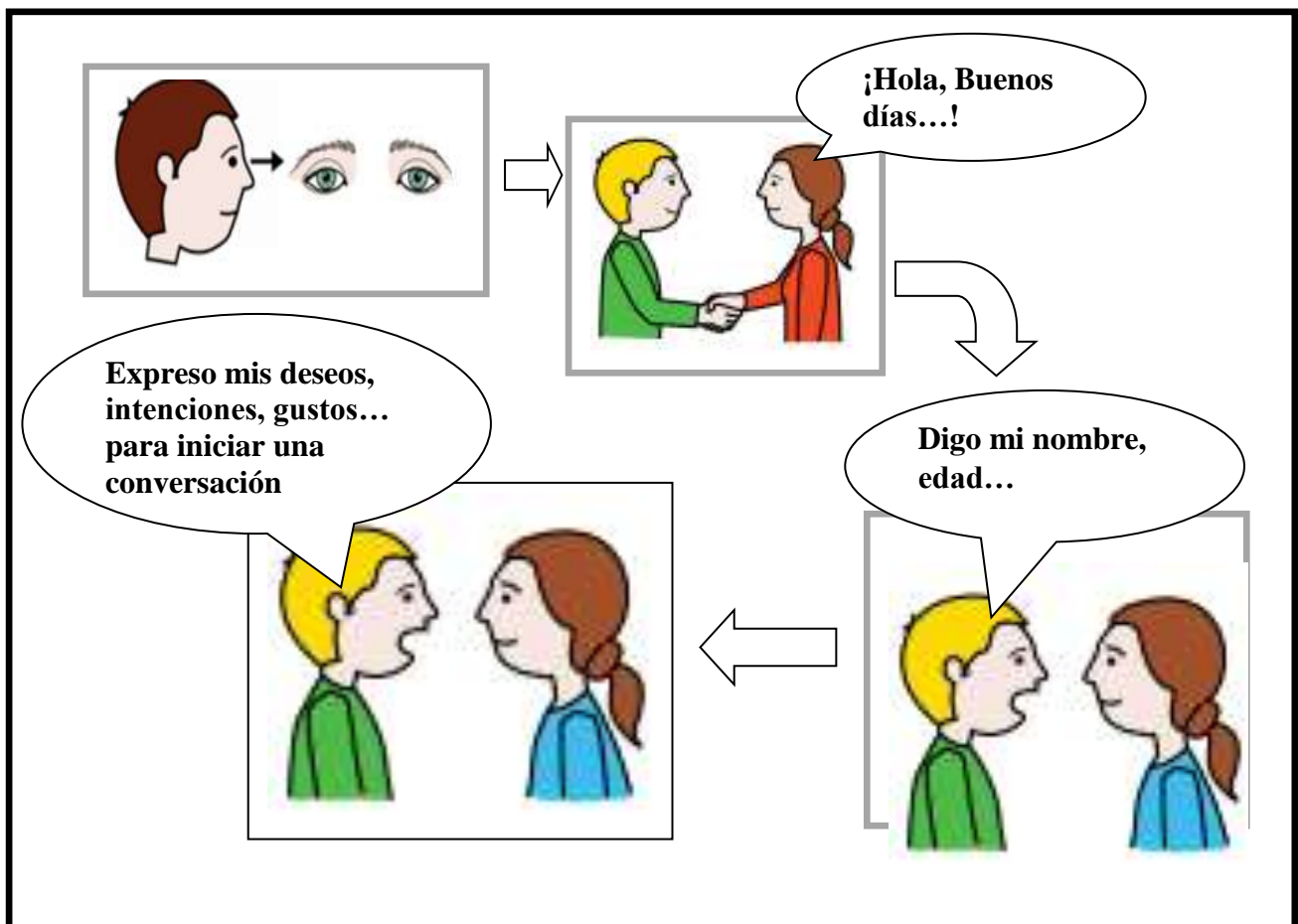
Si me cruzo por la calle con alguien que conozco le saludo

Cuando llego al colegio saludo a mis profesores y compañeros

Al llegar a casa saludo a mi familia

Si entro en una tienda saludo al/a dependiente/a

Si entro en el centro de salud para ir al médico, digo buenos días o buenas tardes a las personas que estén esperando en la sala

Anexo 5: Panel para explicar las presentaciones

Anexo 6: Imágenes sobre las diferentes situaciones de despedida



Anexo 7:

Enlace aplicaciones habilidades conversacionales (Orientación Andújar):

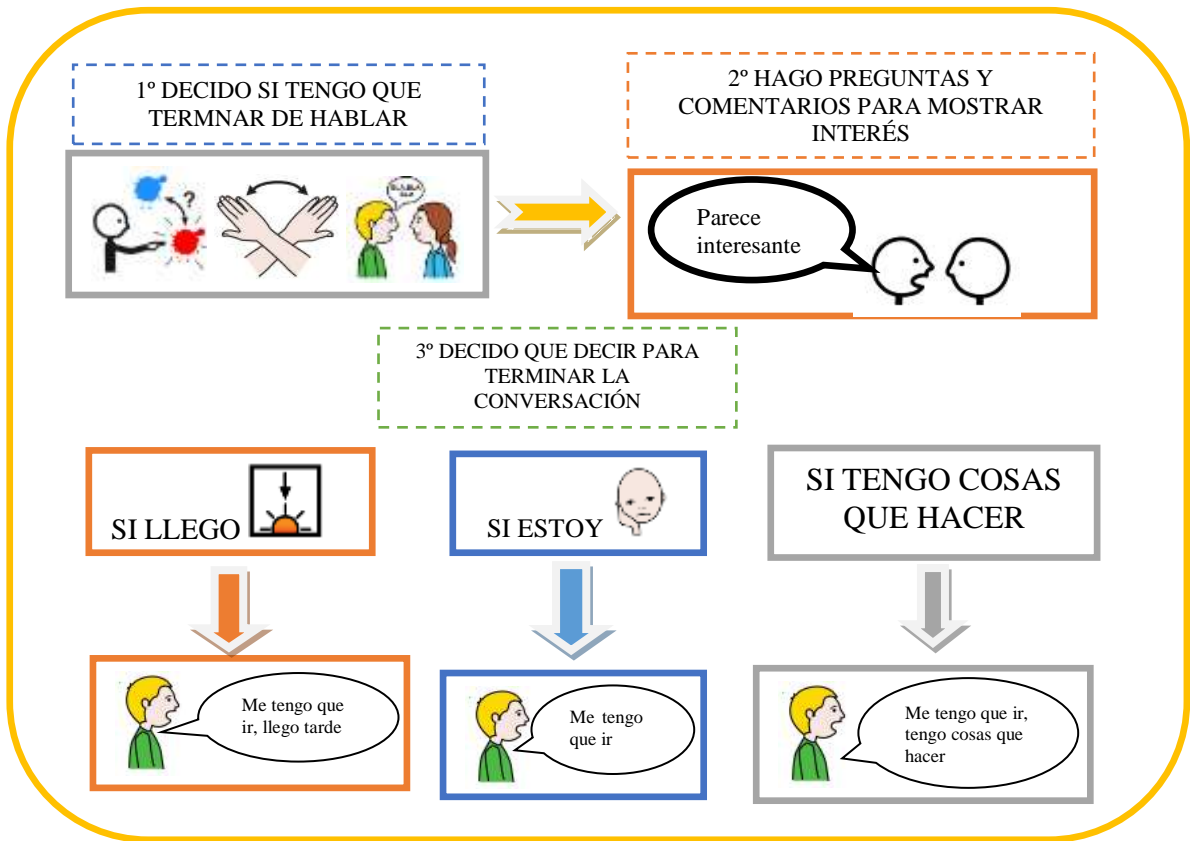
http://agrega.educa.madrid.org/visualizar/es/es-ma_2009101313_9164304/false

Anexo 8:

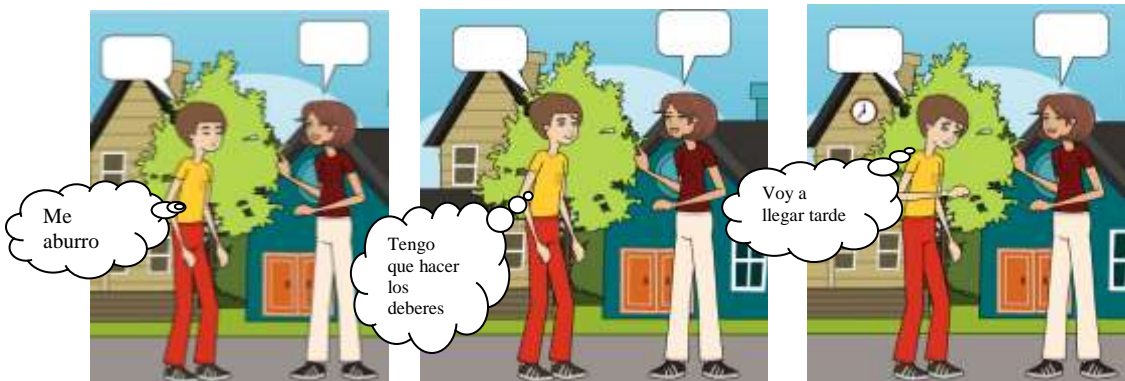
Enlace vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=dX6hg5Auihs>

Situaciones para el modelado

- Un chico está hablando con otro sobre su juego de video favorito, comida, programa de tv deporte u otra actividad. Uno de los estudiantes se da cuenta de que llega tarde a clase y debe terminar la conversación.
- Dos estudiantes están conversando. Uno de ellos comienza a hablar de sus intereses mientras el otro estudiante se aburre. El estudiante aburrido debe terminar la conversación de manera apropiada
- Uno de los estudiantes tiene tarea que hacer. Debe terminar la conversación de manera apropiada.



Imágenes para finalizar la conversación

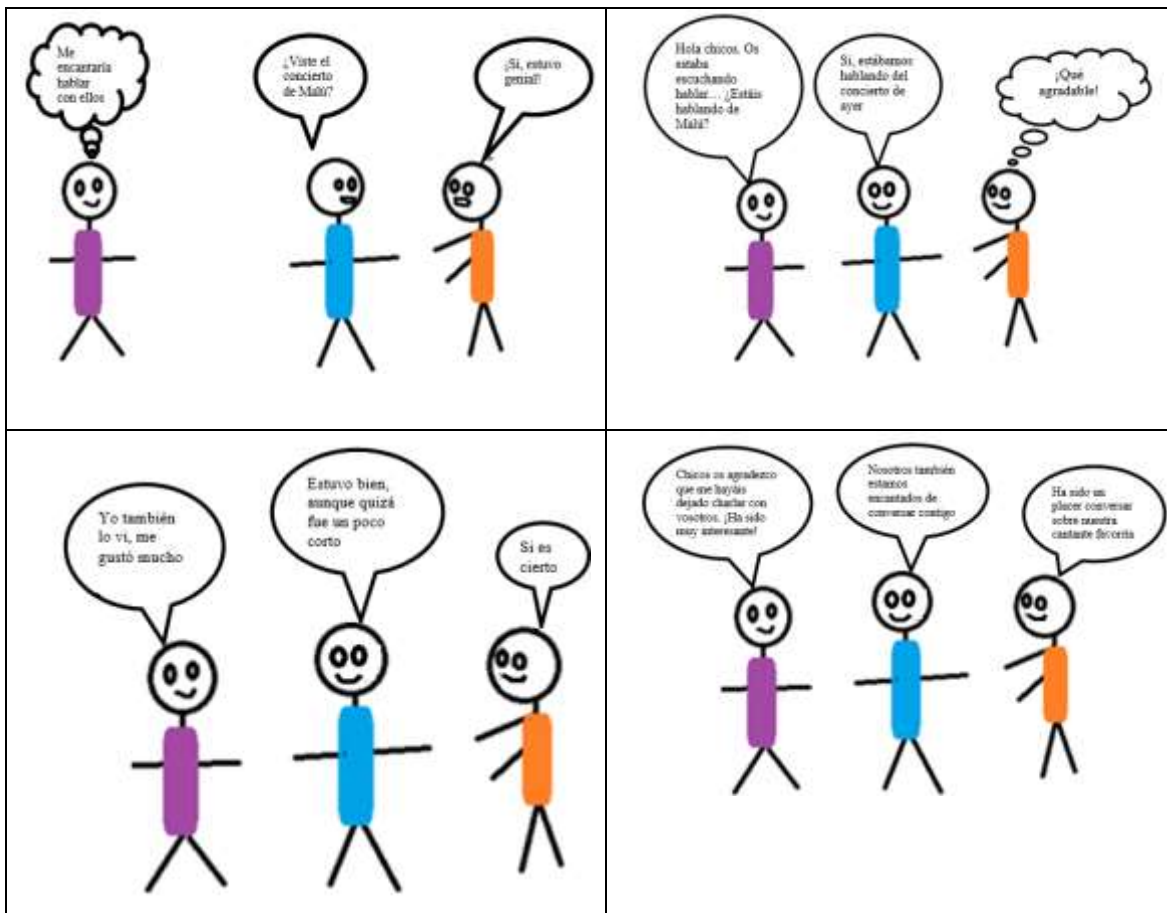


Anexo 9

Importancia de esta habilidad

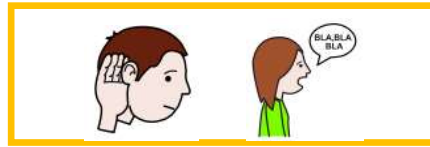
Es importante unirse a la conversación que mantienen otros, porque así se puede participar en conversaciones interesantes. Pero cuando nos acerquemos a otros es importante hacerlo bien. Si no lo hacemos de forma correcta, no querrán hablar con nosotros.

Conversación en forma de historieta

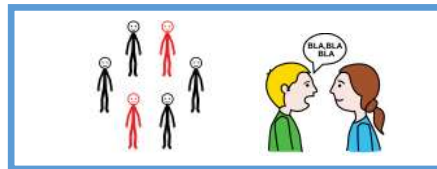


Anexo 10: Conversaciones en grupo

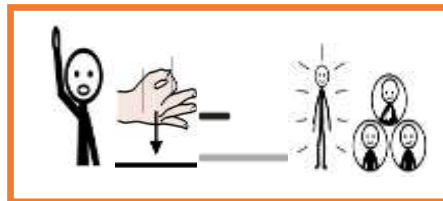
1° Escucho lo que se dice sin interrumpir y aceptando las ideas de los demás



2° Intervengo en la conversación, en el momento adecuado, exponiendo mis ideas



3° Respetar las normas establecidas en el grupo: levantar la mano para pedir la palabra, ser breve, respetar el turno



Anexo 11: Lenguaje figurativo (bromas)

EN LA MENTE



Anexo 12: Lenguaje figurativo (ironías)

Pepe y Lola llevan 45 minutos sentados en la mesa de un restaurante y todavía están esperando a que el camarero les tome nota de lo que van a comer. En medio de la conversación Pepe dice: ¡Qué rápido es el servicio en este restaurante!



IRONÍA

¡QUÉ RÁPIDO ES EL SERVICIO EN ESTE RESTAURANTE!

¡EL SERVICIO EN ESTE RESTAURANTE ES MUY LENTO!

Anexo 13

NORMATIVA

LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio

BOCyL de 15 de febrero de 2012

ORGANIZACIONES

Asociación Síndrome X Frágil de Andalucía.

Web: <http://www.xfragilandalucia.org/xfragil.php>

Asociación Síndrome X Frágil de Aragón.

Web: <http://www.xfragil.com/arag.htm>

Asociación Síndrome X Frágil del País Vasco

Web: <http://www.euskalnet.net/axfrav/>

Asociación Síndrome X Frágil de Castilla y León

Web: <https://sindromexfragil.wordpress.com/>

Asociación Síndrome X Frágil de Galicia.

Web: <https://xfragilgalicia.wordpress.com/>

Asociación síndrome X Frágil de Madrid. (ASXFM)

Web: <http://www.xfragil.net/>

Federación Española del Síndrome X Frágil. (FMR)

Web: <http://www.xfragil.org/>

Asociación síndrome X Frágil de Extremadura

Web: <http://www.xfragil-extremadura.es/>

BASES DE DATOS

ERIC

Web: <https://eric.ed.gov/>

ProQuest

Web: <http://www.proquest.com/>

Psicodoc

Web: www.psicodoc.org/

Redined

Web: <http://redined.mecd.gob.es/>

Bibliomec

Web: <http://www.mecd.gob.es/biblioteca-central/recursos-electronicos/bases-datos.html>

Dialnet

Web: <https://dialnet.unirioja.es/>

Anexo 14: Lista de control

ÍTEM	SI	NO	OBSERVACIONES
Comprende el término de distancia interpersonal			
Identifica situaciones en las que se respeta la distancia interpersonal			
Respeto la distancia interpersonal			
Mira a la otra persona			
Da muestras de interés en la conversación			
Hace preguntas sobre el tema			
Expone su visión personal sobre el tema de conversación			
Reconocen la importancia del saludo			
Expresan su saludo correctamente			
Saludar en situaciones adecuadas			
Conoce las situaciones en las que es/no adecuada saludar			
Describe las situaciones en las que ha saludado a otras personas			
Se identifica: nombre, edad, dirección, teléfono, actividad...			
Describe las situaciones en las que se ha presentado a otras personas			
Conoce las situaciones en las que es/no adecuado presentarse			
Inicia una conversación de manera adecuada en función de la situación			
Escucha a otras personas sin interrumpir			
Entiende lo que dice			
Manifiesta sus pensamientos y sentimientos sobre el tema			
Se interesa por la acción de las otras personas			
Finaliza las conversaciones de manera adecuada			
Describe la experiencia al finalizar la conversación con un familiar			
Se une a la conversación de otros			
Responde adecuadamente cuando otros quieren unirse a su conversación			
Interpreta los dibujos			
Comprende las preguntas			
Comprende las bromas			
Reconoce expresiones faciales y gestos asociados a sentimientos e intenciones			
Comprende las ironías			
Comprende las preguntas			
Interpreta el dibujo			