



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN
HABILIDADES SOCIALES Y
EMOCIONALES EN NIÑOS CON
TRASTORNO DEL ESEPECTRO AUTISTA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

(Mención en Educación Especial)

Alumna: M^a Begoña Diez Tomé

Tutora: M^a Del Valle Flores Lucas

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN.....	2
OBJETIVOS Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO:.....	4
FUNDAMENTACIÓN	6
TRASTORNO EN EL ESPECTRO AUTISTA	6
HABILIDADES SOCIALES Y TEORÍA DE LA MENTE.....	8
LAS EMOCIONES.....	10
HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES EN TEA	12
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN	14
METODOLOGÍA.....	20
PROPUESTA EDUCATIVA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	21
DESTINATARIOS	21
TEMPORALIZACIÓN	21
ESTRUCTURACIÓN DE LAS SESIONES.....	22
DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	23
DESARROLLO DE LAS SESIONES	25
CONCLUSIONES:.....	37
REFERENCIAS	39
ANEXOS	45

RESUMEN:

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) muestra ciertas características comunes, entre ellas destaca la escasez de habilidades sociales y emocionales. Este déficit se suele asociar con la falta de comprensión de la Teoría de la Mente, de comprender y predecir comportamientos de otros niños.

En este trabajo se presenta una propuesta didáctica con el objetivo de comenzar a desarrollar estas habilidades en alumnos TEA entre los cinco y los siete años, que empiecen a interpretar ciertas expresiones de las personas y las relacionen con estados mentales, como son las emociones. Las intervenciones se basarán en la metodología TEACCH, teniendo en cuenta los gustos de los alumnos y creando ambientes seguros y cómodos para el alumno.

Palabras clave:

Trastorno del Espectro Autista (TEA), Habilidades sociales, Habilidades emocionales, Programas de intervención, Teoría de la Mente.

ABSTRACT:

Autism Spectrum Disorder (ASD) exhibits certain common characteristics, with a notable scarcity of social and emotional skills. This deficit is often associated with a lack of understanding of Theory of Mind, the ability to comprehend and predict the behaviors of other children.

This study presents a didactic proposal aimed at beginning to develop these skills in ASD students between the ages of five and seven. The goal is to help them interpret certain expressions of people and relate them to mental states, such as emotions. The interventions will be based on the TEACCH methodology, taking into account the students' preferences and creating safe and comfortable environments for them.

Key words:

Autism Spectrum Disorder (ASD), Social Skills, Emotional Skills, Intervention Programs, Theory of Mind.

INTRODUCCIÓN

Los trastornos del espectro autista (TEA) es una condición genética que es caracterizada por dificultades en la interacción social y la comunicación, así como patrones atípicos de actividad y comportamiento.

Las personas con TEA pueden tener dificultades para comprender las emociones y pensamientos de los demás, lo que dificulta la interacción social y la comunicación. La Teoría de la Mente se refiere a la capacidad de comprender los pensamientos, sentimientos y creencias de los demás, por lo que se han asociado estas habilidades con la Teoría de la Mente y se han creado investigaciones sobre su relación.

Los niños con TEA pueden tener dificultades para mantener relaciones sociales con las personas que les rodean, consecuentemente se han diseñado programas de intervención que proponen una serie de habilidades sociales básicas y complejas para su entrenamiento. En este trabajo se van a mostrar algunos de los programas que se han diseñado a lo largo de los años para el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales en diferentes entornos y con grupos diferentes de intervención.

El objetivo general de los programas de desarrollo de habilidades sociales y/o emocionales es que los niños adquieran conocimientos sociales y emocionales básico en un momento temprano de su vida. Se pretende prevenir o reducir problemas sociales y comunicativos que puedan apareciendo a lo largo del transcurso de su vida.

Este programa se desarrolla a lo largo de sesiones adaptables y prolongables, teniendo en cuenta el proceso y las necesidades del alumno. Las actividades que se realizan tendrán objetos y tareas que sean placenteras para el alumno, se quiere crear un aula de aprendizaje significativo, seguro y progresivo mediante la creación de rutinas. Se estructuran las sesiones con un ritmo tranquilo en el que el alumno pueda prever el siguiente paso o actividad.

Una de las metodologías más utilizadas en la enseñanza con TEA se trata del método TEACCH. Destaca por la utilización de materiales visuales y por la estructuración del aula por zonas de actuación o de trabajo, clasificando cada una de estas zonas por la actividad que se llevará a cabo en dicho lugar. En vista de ello, se ha decidido utiliza este tipo de metodología para crear la intervención para así, ayudar al alumno a comprender y a organizar el tiempo de cada sesión.

Desde hace pocos años la educación emocional ha recibido un mayor protagonismo en la sociedad, aun así, aun no tiene el peso en las clases como los sentimientos tienen en nuestras vidas. Este tipo de programas se plantean, en su gran mayoría, sólo para niños con TEA, sin embargo, no son los únicos alumnos que deberían de recibirlos.

OBJETIVOS Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO:

Como síntesis de la información aquí presentada se pueden exponer los siguientes objetivos que he querido conseguir y por lo que he realizado este trabajo:

- **Generales:**
 - Estudiar y profundizar en las características de las personas con TEA.
 - Crear y diseñar una propuesta de intervención adecuada al desarrollo de habilidades emociones y sociales en niños con TEA.
- **Específicas:**
 - Comprender la importancia de las habilidades emocionales y su desarrollo en TEA.
 - Mejorar las habilidades emocionales y sociales en el alumno.
 - Adecuar la enseñanza a las habilidades y las necesidades del alumnado.
 - Promover la educación emocional dentro del aula.
 - Adaptar las actividades al alumno con TEA.
 - Conocer las posibilidades del alumno con TEA.
 - Desarrollar las posibilidades del alumno con TEA.

Relación de los objetivos con las competencias del título

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico para la Educación Primaria y la adaptación del mismo a las necesidades educativas especiales de los alumnos, incluyendo aquellos con discapacidad o trastornos del desarrollo, destaco los siguientes objetivos que se intentar conseguir en el trabajo:

- Desarrollar habilidades emocionales como la autoconciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, la comunicación efectiva, resolución de problemas emocionales y la colaboración.
- Identificar y comprender las emociones propias y de los demás.
- Regular las emociones de manera efectiva.
- Mejorar las habilidades sociales.

Tras la realización del trabajo de fin de grado, siguiendo las competencias marcadas en el Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las

enseñanzas universitarias oficiales en España, se exponen las competencias que se quieren conseguir:

- Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de idea, a menudo en un contexto de investigación.
 - Previamente a la realización de este trabajo ha sido necesaria la realización de una búsqueda de información sobre el tema, además de agrupar los aprendizajes obtenidos a lo largo del grado en Educación Primaria.

- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos relacionados con su área de estudio.
 - Para la realización de este trabajo ha sido necesario reunir los conocimientos, no sólo teóricos de las asignaturas de la especialización, sino de las prácticas vivenciadas y de los profesionales con los que me he cruzado a lo largo de mi transcurso en esta carrera. El producto final de la intervención es gran medida a la influencia obtenida a las docentes que me han enseñado nueva información sobre el tema.

- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.
 - Este trabajo espero que ayude a futuros estudiantes o profesionales que busquen información sobre el desarrollo en habilidades emocionales y sociales en TEA, así como espero en el futuro encontrarme trabajos y artículos de otras personas que me ayuden a prosperar en mi futuro como docente.

FUNDAMENTACIÓN

TRASTORNO EN EL ESPECTRO AUTISTA

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la comunicación, la interacción social y la presencia de patrones repetitivos de comportamiento (García-Nonell & Rigau-Ratera, 2013). Según las conclusiones del TFG de Adiego (2021), el término "autismo" fue utilizado por primera vez por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en 1911, quien lo definió como "un estado de aislamiento del individuo del mundo exterior, incluso en presencia de otros". Desde entonces, la definición del autismo ha evolucionado y se ha ampliado para incluir diferentes trastornos del espectro autista (TEA).

Por lo general, se puede detectar el trastorno del espectro autista en las primeras etapas del desarrollo, a partir de los 18 meses de edad. Su aparición se relaciona con una combinación de factores genéticos, no genéticos y ambientales. Se han identificado varios síndromes genéticos asociados con este trastorno. Es importante destacar que el autismo afecta a personas de todos los grupos raciales, étnicos y niveles socioeconómicos, si bien es aproximadamente cuatro veces más común en niños que en niñas. Durante la década de los 80, muchos profesionales involucrados en el campo del autismo se basaron en criterios consensuados para realizar el diagnóstico, lo cual permitió delimitar grupos de individuos con características similares. (Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación, NIDCD, 2020 & Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, CDC, 2022).

Según el DSM-5 (2014), el autismo es un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta en la infancia y se caracteriza por dificultades en la comunicación social y la interacción social, así como por la presencia de patrones repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. El DSM-5 incluye diferentes trastornos del espectro autista (TEA), que se definen como "un espectro de discapacidades del neurodesarrollo caracterizado por deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, así como por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades".

En cuanto a la gravedad de los síntomas, el DSM-5 no utiliza una clasificación basada en grados, sino que se basa en la presencia o ausencia de síntomas específicos para el

diagnóstico de los diferentes trastornos del espectro autista. Sin embargo, se pueden observar deficiencias graves en las habilidades de comunicación social en personas con autismo, lo que resulta en alteraciones significativas en el funcionamiento general. Estas deficiencias se manifiestan en un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima ante los intentos de interacción de otras personas (González-Ortiz, 2016). Además, presentan inflexibilidad en su comportamiento, una extrema dificultad para afrontar cambios y exhiben comportamientos restringidos y repetitivos que interfieren notoriamente en todas las áreas. También se observa una intensa ansiedad y dificultad para cambiar el enfoque de una actividad a otra. (Adiego, 2021; Sanz, 2023 & National Institute of Mental Health, 2020; Secretaría de Salud, 2023).

Según Pearson Latam (2022), existe una clasificación del autismo basada en las habilidades sociales que se divide en tres niveles. Esta clasificación se encuentra en el DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición), una de las fuentes más utilizadas. Los tres niveles de la clasificación son los siguientes:

Nivel 1: Autismo leve. Requiere apoyo debido a las deficiencias en la comunicación social. Existen dificultades para iniciar interacciones sociales y las respuestas a los intentos de apertura social pueden ser atípicas o insatisfactorias. Además, se observa inflexibilidad en el comportamiento, dificultad para adaptarse a los cambios y problemas de organización y planificación que dificultan la autonomía.

Nivel 2: Autismo moderado. Se presentan deficiencias notables en las habilidades de comunicación social, tanto verbal como no verbal. Existe una capacidad limitada para iniciar interacciones sociales y las respuestas a los intentos de apertura social pueden ser reducidas o anormales. También se observa inflexibilidad en el comportamiento, dificultad para adaptarse a los cambios y comportamientos repetitivos y restringidos que afectan el funcionamiento en diversos contextos. Puede haber ansiedad y dificultad para cambiar el enfoque de las acciones.

Nivel 3: Autismo severo. Las deficiencias graves en las habilidades de comunicación social, tanto verbal como no verbal, resultan en un funcionamiento general alterado. Existe una capacidad muy limitada para iniciar interacciones sociales y las respuestas a los intentos de interacción son mínimas. Además, se observa inflexibilidad en el comportamiento, dificultad extrema para adaptarse a los cambios y comportamientos

repetitivos y restringidos que afectan todas las áreas de la vida. La ansiedad es intensa y cambiar el enfoque de una actividad a otra es desafiante.

Es importante tener en cuenta que estas dificultades pueden variar en función de la gravedad de los síntomas y la presencia de otros trastornos o discapacidades asociadas.

HABILIDADES SOCIALES Y TEORÍA DE LA MENTE

La definición de habilidades sociales según Redalyc (2009) es "un conjunto de conductas que permiten al individuo interactuar de manera efectiva con los demás, expresando sentimientos, actitudes, deseos y opiniones de un modo adecuado a la situación" (p. 3).

Por otro lado, Autismspeaks (2021) define las habilidades sociales como un conjunto de habilidades que permiten a las personas interactuar y comunicarse de manera efectiva con los demás. Estas habilidades incluyen la capacidad de leer y comprender las emociones de los demás, la capacidad de regular las propias emociones, la capacidad de iniciar y mantener conversaciones, la capacidad de resolver conflictos y la capacidad de trabajar en equipo.

Este conjunto de conductas permite al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos y opiniones de un modo adecuado a la situación. Algunas de las habilidades sociales básicas son escuchar, iniciar y mantener una conversación, hacer preguntas, dar las gracias, presentarse y presentar a otras personas, y hacer un cumplido. En las habilidades avanzadas es importante destacar nuestra autoestima, la asertividad, la inteligencia emocional y la empatía. Es necesario aprender primero las habilidades sociales básicas antes de desarrollar las avanzadas. (Caballo, 1993 & Michelson, 1987).

La adquisición de habilidades sociales en los niños pequeños suele ser natural y se aprende a través de la observación y la imitación de los adultos y otros niños. Sin embargo, en algunos casos, los niños pueden necesitar ayuda para desarrollar habilidades sociales adecuadas. La enseñanza de habilidades sociales puede ser útil para niños con riesgo de exclusión social o para aquellos con trastornos psicopatológicos. (Caballo, 1991).

En el contexto del trastorno del espectro autista (TEA), se ha evidenciado una estrecha relación entre las dificultades en las habilidades sociales y la teoría de la mente (TdM). La TdM se refiere a la capacidad de comprender y atribuir estados mentales, como creencias, deseos e intenciones, tanto a uno mismo como a los demás. Los niños con TEA suelen tener dificultades para comprender y predecir los pensamientos, emociones y comportamientos de los demás, lo que puede dificultar su capacidad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias. (Celis y Ochoa, 2022)

Según López y León (2015), la falta de habilidades sociales en los niños con TEA se ha asociado directamente con la falta de comprensión de la teoría de la mente. Al tener dificultades para comprender las emociones y las intenciones de los demás, los niños con TEA pueden tener dificultades para interpretar y responder adecuadamente a las señales sociales, lo que afecta negativamente su habilidad para relacionarse y comunicarse con los demás. Estas dificultades sociales pueden manifestarse en un inicio limitado de interacciones, respuestas atípicas o reducidas a los intentos de apertura social, y una tendencia hacia comportamientos repetitivos y restringidos.

Además, según el estudio de García et al. (2017), la falta de habilidades sociales en TEA se relaciona con la falta de comprensión de la teoría de la mente. Por lo tanto, es importante que los niños con TEA reciban intervenciones que les ayuden a desarrollar habilidades sociales y a comprender la teoría de la mente para mejorar su capacidad para establecer y mantener relaciones sociales.

Según Premack y Woodruff (1978), la teoría de la mente se refiere a la habilidad de predecir, comprender y explicar la conducta, tanto propia como ajena, mediante la atribución de estados mentales (creencias, intenciones, deseos, emociones).

Sánchez Mulas (2015), describe la teoría de la mente como una capacidad subyacente a la inteligencia emocional, ya que la habilidad humana de atribuir estados mentales y emocionales a uno mismo y a las demás personas es una capacidad que subyace a la inteligencia emocional.

Fernández Guayana (2019) recoge descripciones sobre la teoría de la mente como una habilidad cognitiva que permite establecer soluciones a un problema novedoso llevando a cabo predicciones de las consecuencias a las que nos puede llevar cada una de las soluciones imaginadas. Además, la teoría de la mente es una habilidad para comprender

y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias, donde el sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo.

Estas intervenciones pueden incluir programas de entrenamiento social que se centren en el aprendizaje de habilidades sociales específicas, como el reconocimiento de expresiones faciales, la interpretación de señales sociales y la toma de perspectiva. Además, se pueden utilizar estrategias de intervención que promuevan la empatía y la comprensión de las emociones, fomentando así una mejor interacción social. (Departamento de Educación de EE. UU., 2019)

La relación entre las habilidades sociales y la teoría de la mente no solo es relevante en el contexto del TEA, sino que también tiene implicaciones más amplias en el desarrollo social y emocional de todos los individuos. La capacidad de comprender y responder adecuadamente a las señales sociales y emocionales de los demás es fundamental para establecer relaciones saludables y satisfactorias. Por lo tanto, el fomento de las habilidades sociales y la comprensión de la teoría de la mente son aspectos cruciales en la educación, la intervención clínica y el apoyo social, con el objetivo de promover una mejor calidad de vida y bienestar tanto para los niños con TEA como para el resto de la población. (Sánchez Mulas, 2015)

Según Céspedes (2019), enseñar a los niños con TEA a reconocer y expresar las emociones puede potenciar sus aprendizajes y evitar situaciones de estrés o frustración. Por lo tanto, es importante abordar las dificultades emocionales en niños con TEA para mejorar su capacidad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias.

LAS EMOCIONES

Las emociones son un tema de gran interés en la psicología y han sido objeto de estudio de diversas disciplinas, como la filosofía, la teología, la psicología, la etología y la neurociencia. Existe una amplia diversidad en las definiciones que se han dado de las emociones, y algunos autores han afirmado que las emociones se encuentran integradas por dos aspectos: uno cognitivo y otro emocional. (Fernández Guayana, 2019)

Según Lazarus (1991), las emociones son un conjunto de respuestas psicofisiológicas, cognitivas y conductuales que se producen cuando un individuo se enfrenta a un estímulo que es significativo para él.

Es decir, las emociones son una respuesta compleja y multifacética a los estímulos del entorno que involucran tanto procesos cognitivos como fisiológicos y conductuales. Las emociones son una parte esencial del ser humano a lo largo de todas las etapas de su vida y se manifiestan en diferentes situaciones y contextos. (Lazarus, 1991)

El aspecto cognitivo está más relacionado con la capacidad de abstraer, entender o imaginar los procesos mentales en tanto estados de otro y no propios, mientras que el aspecto emocional se encuentra vinculado a la disposición a reaccionar ante las expresiones emocionales de los demás y actuar en concordancia. Las emociones parecen presentarse, así como una disposición en la cual alguien adquiere una comprensión cognitiva del estado mental del otro y, a partir de cierta conexión emocional, se podrían coordinar o promover respuestas interpersonales o acciones. (Fernández Guayana, 2019)

Las emociones se pueden clasificar en diferentes categorías, según su intensidad, duración, origen, función, entre otros aspectos. La clasificación más común de las emociones se basa en la teoría de Paul Ekman, que las divide en emociones básicas, emociones secundarias, emociones sociales, emociones positivas y emociones negativas (Esneca Business School, 2020 & García, 2013):

1. Emociones básicas: son emociones universales que se presentan en todas las culturas y que se manifiestan en la expresión facial, la postura corporal y la voz. Estas emociones incluyen la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, la sorpresa y el asco.
2. Emociones secundarias: son emociones que se derivan de las emociones básicas y que se presentan en situaciones más complejas. Estas emociones incluyen la vergüenza, la culpa, la envidia, la celosía, la admiración y el desprecio.
3. Emociones sociales: son emociones que se presentan en situaciones sociales y que están relacionadas con la interacción social. Estas emociones incluyen la empatía, la simpatía, la vergüenza ajena, el orgullo y la humillación.
4. Emociones positivas: son emociones que se relacionan con experiencias placenteras y que tienen un efecto positivo en el bienestar emocional. Estas emociones incluyen la felicidad, la alegría, el amor, la gratitud y la satisfacción.

5. Emociones negativas: son emociones que se relacionan con experiencias desagradables y que tienen un efecto negativo en el bienestar emocional. Estas emociones incluyen la tristeza, el miedo, la ira, la frustración y la envidia

HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES EN TEA

Los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pueden presentar dificultades en la comprensión, regulación y expresión emocional, lo que puede afectar su bienestar emocional y su capacidad para establecer relaciones sociales satisfactorias. Según Torres Tass (2016), las habilidades sociales son importantes en el desarrollo emocional y en la personalidad de los niños, ya que les permiten mejorar su autoestima y emitir comportamientos adecuados y reflexivos frente a sus emociones.

Además, la enseñanza de habilidades sociales y emocionales específicas puede mejorar la comprensión, regulación y expresión emocional de los niños con TEA, lo que puede tener un impacto positivo en su bienestar emocional y su capacidad para establecer relaciones sociales satisfactorias.

En el caso de los niños con TEA, las emociones pueden ser clasificadas en las siguientes categorías (De Miguel, 2015)

- Dificultades en la comprensión de las emociones: los niños con TEA pueden tener dificultades para comprender las emociones de los demás, lo que puede afectar su capacidad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias.
- Dificultades en la regulación emocional: los niños con TEA pueden tener dificultades para regular sus emociones, lo que puede afectar su bienestar emocional y su capacidad para establecer relaciones sociales satisfactorias.
- Dificultades en la expresión emocional: los niños con TEA pueden tener dificultades para expresar sus emociones de manera adecuada, lo que puede afectar su capacidad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias.

Por tanto, las habilidades sociales son un conjunto de conductas y capacidades sociales aprendidas que permiten al individuo interactuar de manera efectiva con los demás, expresando emociones, sentimientos, actitudes, deseos y opiniones de un modo adecuado a la situación (Caballo, 2005 & Bravo, 2015). La enseñanza de habilidades de interacción social puede mejorar la calidad de vida de los niños con TEA y reducir su riesgo de exclusión social (De Miguel, 2015).

Es esencial que los niños con TEA reciban intervenciones especializadas que les ayuden a desarrollar habilidades sociales y emocionales específicas, con el objetivo de mejorar su bienestar emocional y su capacidad para establecer relaciones sociales satisfactorias (Torres Tass, 2016).

Uno de los mitos más perjudiciales que existen es la creencia errónea de que las personas con autismo carecen de emociones. Sin embargo, esto no podría estar más lejos de la realidad, ya que las emociones desempeñan un papel fundamental en sus vidas. Es cierto que las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) suelen experimentar trastornos emocionales específicos, que se manifiestan de formas concretas. Estos trastornos incluyen dificultades en la identificación de sentimientos, la regulación y control de emociones (que puede manifestarse como hipersensibilidad), la comunicación de sentimientos y el reconocimiento de expresiones en los demás. (Cornago, 2018)

En definitiva, la expresión emocional es fundamental para el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, y debe ser fomentada tanto en el hogar como en la escuela. Los educadores deben enseñar habilidades sociales y emocionales específicas para ayudar a los estudiantes a interactuar de manera efectiva con los demás y desarrollar un ambiente emocionalmente seguro y positivo en el aula (Miguel Miguel, 2006).

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) destaca la importancia de las habilidades sociales y emocionales, en el desarrollo de la educación especial, para mejorar el aprendizaje completo de los niños con TEA y contribuir al desarrollo de las competencias básicas y sociales.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

La importancia de las habilidades sociales y emocionales en el desarrollo de los niños es un tema relevante en la educación actual. La enseñanza de habilidades de interacción social puede mejorar la calidad de vida de los niños y reducir su riesgo de exclusión social. (Céspedes, 2019).

Por ello, en este apartado se presentan una serie de programas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en niños. Estos programas se enfocarán en la capacidad de los niños para comprender las emociones, pensamientos y creencias de otras personas, habilidades de comunicación, interacción social, empatía y resolución de conflictos, control emocional, atención y memoria, creatividad y pensamiento divergente. Se utilizan técnicas basadas en el juego de roles sociales en las habilidades emocionales, y se aplicarán en niños con diferentes necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos con autismo, déficit de comunicación e interacción social, y dificultades en la identificación y expresión emocional.

El primer programa que se va a exponer se trata del “Programa de desarrollo cognitivo teoría de la mente”, programa piloto, diseñado por Villanueva-Bonilla y otros autores (2016), para mejorar las habilidades emocionales de niños con autismo. Se enfoca en la capacidad de los niños para comprender las emociones, pensamientos y creencias de otras personas, habilidades de comunicación, interacción social, empatía y resolución de conflictos, control emocional, atención y memoria, creatividad y pensamiento divergente.

Este programa se basa en actividades lúdicas y dinámicas como el juego de roles sociales, dramatizaciones o lectura de cuentos. Se implementó en tres niños con autismo de 8, 9 y 10 años con déficit en la comunicación e interacción social y dificultades en la identificación y expresión emocional. Se divide en cuatro fases que abordan progresivamente el reconocimiento y comprensión de las emociones, la identificación de estados mentales, la comprensión de las intenciones y finalmente, la capacidad de teoría de la mente propiamente dicha. Los resultados del programa mostraron una mejora en las capacidades emocionales de los niños después de la implementación del programa. (Villanueva-Bonilla et al., 2016).

El "Programa de Habilidades para la Infancia Temprana" es un programa diseñado por McGinnis y Goldstein (1997) para enseñar habilidades prosociales a niños de

preescolar e infantil (3-6 años). El programa se enfoca en técnicas para profesionales de la educación basado en enseñar de manera sistemática los patrones de comportamiento en las intervenciones sociales.

Se proponen 40 habilidades prosociales y su programación de pasos a seguir para lograrlos. Los objetivos del programa son desarrollar habilidades prosociales como socialización y cortesía, asertividad, prevención y manejo de conflictos, y construcción de vínculos sociales. También se incluye una secuenciación de actividades que desarrollen la autoestima y el aprendizaje de la toma de decisiones individuales. Las actividades se llevan a cabo en el ámbito escolar y se componen de modelaje, juegos de roles, retroalimentación en el desempeño y entrenamiento en la transferencia de conductas. Primero se muestra un modelo a seguir como ejemplo de conducta, después se practica esta conducta y se recibe la retroalimentación, al final, se refuerzan estas conductas. El programa ha demostrado ser efectivo en mejorar las habilidades sociales de los niños de preescolar e infantil. En general, se destaca la importancia de desarrollar habilidades sociales en los niños desde temprana edad para mejorar su calidad de vida y promover su inclusión en la sociedad. (McGinnis & Goldstein, 1997)

Pérez Suárez (2018) plantea el "Programa de Intervención en Imitación con un Niño de 3 años. Estudio de caso." es un programa diseñado para un niño con TEA de Almería de tres años con problemas de lenguaje y nivel socioeconómico medio. El programa se enfoca en la evaluación del desarrollo, habilidades y características del niño; intervención de imitación según metodología ABA; observación de efectos en la intervención y resultados. El objetivo principal del programa es enseñar al niño a imitar una persona y el objetivo final es que se desarrolle una imitación generalizada

Las actividades del programa incluyen procedimientos de aumento de conducta como moldeamiento o aproximaciones sucesivas, el encadenamiento y el modelado. El programa se divide en tres etapas: evaluación pre-tratamiento (guía Portage), intervención (15 sesiones de 45 minutos) y evaluación post tratamiento. Durante la intervención, el objetivo general es conseguir que el niño fuese desarrollando las conductas prerequisites que llevan al lenguaje, como el acto de señalar, imitación sencilla, contacto visual, entre otros. Se comprobó la mejora de este caso concreto en habilidades sociales y en entornos lúdicos. (Pérez Suárez 2018)

El "Programa de Aprendizaje Emocional (PEA)" es un programa diseñado por Elias et al. (1997). para niños de 5 a 14 años. Se enfoca en el reconocimiento de emociones, conciencia emocional, toma de perspectiva, empatía, toma de decisiones emocionales, comunicación emocional y resolución de conflictos emocionales. Los objetivos del programa son identificar y comprender las emociones propias y de los demás, aprender a regular las emociones de manera efectiva, desarrollar habilidades de empatía y compasión, y mejorar las relaciones interpersonales

Las actividades del programa incluyen ejercicios de respiración profunda y relajación muscular progresiva para reducir la ansiedad y el estrés, técnicas de comunicación efectiva, como la escucha activa y la expresión asertiva, mediante la práctica de conversaciones simuladas en las que los niños deben expresar sus sentimientos y necesidades, identificación y regulación de emociones a través de juegos y actividades prácticas, como "la ruleta de las emociones" en la que los niños identifican diferentes emociones en sí mismos y en los demás, role-play y dramatizaciones para practicar habilidades sociales y emocionales, como la resolución de conflictos o el trabajo en equipo. (Elias et al., 1997)

El "Programa de Educación en Inteligencia Emocional" (PEIE) es un programa diseñado por Brackett y Salovey (2006) para niños de 4 a 14 años. El programa se enfoca en desarrollar habilidades emocionales como la autoconciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de problemas emocionales y la colaboración y liderazgo.

Las actividades que se pueden realizar a lo largo de su transcurso incluyen autoevaluación de habilidades emocionales y de regulación emocional, reflexión sobre los propios pensamientos, sentimientos y comportamientos, ejercicios de empatía y comprensión emocional hacia los demás, y desarrollo de estrategias de afrontamiento para situaciones estresantes o emocionalmente desafiantes. Estas actividades se llevan a cabo mediante cuestionarios, ejercicios de escritura, conversaciones guiadas, juegos y actividades prácticas. El programa ha demostrado ser efectivo en el desarrollo de habilidades emocionales en niños de diferentes edades mejorando la inteligencia emocional de los alumnos e, incluso, el rendimiento escolar. (Brackett & Salovey, 2006).

El Programa PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) es un programa educativo diseñado por Greenberg y otros autores (1998) para niños de 4 a 12 años. Se

enfoca en enseñar a los niños a reconocer, manejar y regular sus emociones básicas, así como desarrollar habilidades sociales y de resolución de conflictos. El objetivo principal es enseñar a los niños a identificar y comprender las emociones propias y de los demás, regular las emociones de manera efectiva, desarrollar habilidades de empatía y compasión, y mejorar las habilidades sociales y de resolución de conflictos.

Entre las actividades que incluye, encontramos la enseñanza de habilidades de resolución de problemas y de toma de decisiones, práctica de habilidades de empatía y comprensión emocional, juegos y actividades que fomentan la autorregulación emocional y la autoestima, y reforzamiento positivo y reconocimiento de conductas prosociales. El programa ha sido evaluado en estudios y se ha demostrado que mejora la inteligencia emocional y adaptación socioemocional de los niños, así como su rendimiento académico. El programa se ha implementado con éxito en escuelas de España y otros países de habla hispana. (Greenberg et al., 1998).

El Programa “Friends for Life” es un programa diseñado por Barrett y Ollendick (2004) para niños de 7 a 11 años. El programa se enfoca en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, como la identificación y regulación de emociones, habilidades sociales, pensamiento positivo y estrategias para resolver problemas. El objetivo principal del programa es reducir la ansiedad y mejorar la autoestima, desarrollar habilidades para identificar y regular las emociones y mejorar las habilidades sociales.

Las actividades del programa incluyen la enseñanza de habilidades de afrontamiento para reducir la ansiedad y la preocupación, mediante actividades en las que los niños aprenden a identificar sus pensamientos negativos y a reemplazarlos por pensamientos más realistas y positivos. También se practican habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, mediante actividades en las que los niños deben identificar diferentes opciones y evaluar sus consecuencias. Además, se utilizan técnicas de relajación y mindfulness para reducir el estrés, mediante la práctica de ejercicios de respiración y visualización. Por último, se desarrollan habilidades sociales y de comunicación efectiva, mediante actividades en las que los niños aprenden a expresar sus sentimientos y necesidades de manera clara y asertiva.

El programa ha demostrado que mejora la inteligencia emocional y adaptación socioemocional de los niños, se ha implementado con éxito en diferentes países y ha sido

adaptado para su uso en diferentes contextos culturales y lingüísticos. (Barrett & Ollendick, 2004)

Finalizo este apartado comentando un artículo que trata sobre la importancia de la intervención y realización de programas de desarrollo de habilidades emocionales y sociales en niños con TEA como síntesis de este contenido:

El artículo "Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista", escrito por Millá, y Mulas (2009) destaca la importancia de la detección temprana y la intervención específica en niños con TEA. El objetivo del programa es la adaptación del niño con TEA en la sociedad y, más concretamente, en su comunidad.

Se describen diferentes enfoques de intervención, como el enfoque conductual, el enfoque de desarrollo social y la terapia ocupacional, y se resalta la necesidad de un abordaje multidisciplinario de diferentes profesionales y en todas las áreas necesarias: psicología, terapia ocupacional, logopedia, ... (Millá, & Mulas, 2009).

En conclusión, según la revisión de Cortés (2014), Bolaños (2020) y López Cassà, (2005), los programas de desarrollo de habilidades emocionales y sociales son una herramienta valiosa para ayudar a los niños y jóvenes a adquirir habilidades socioemocionales importantes. Estos programas se enfocan en enseñar habilidades de comunicación, resolución de conflictos, reconocimiento y regulación emocional, entre otras habilidades importantes, a través de actividades estructuradas y adaptadas al nivel de desarrollo de cada niño.

El Programa de Resolución de Conflictos Interpersonales (RCI), el Programa PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) y el Programa de Aprendizaje Emocional (PEA) son algunos ejemplos de programas que han sido adaptados para su uso con niños y jóvenes con autismo y otros trastornos del espectro autista (TEA). Estas adaptaciones se enfocan en enseñar habilidades de manera visual y concreta, a través de pictogramas y ejemplos concretos. (Cortés, 2014, Millá & Mulas, 2009).

Es importante destacar que estos programas son especialmente importantes para los niños con TEA, ya que suelen tener dificultades para comprender y expresar sus emociones y para interactuar socialmente (Millá & Mulas, 2009). Los programas adaptados para niños

con TEA pueden ayudarles a adquirir habilidades sociales y emocionales importantes y a mejorar su calidad de vida. (López Cassà, 2005)

METODOLOGÍA

Muchas aulas de alumnos TEA se disponen según el método Teacch, aunque no sólo es una metodología enfocada a este alumnado, sino que podría acercarse a cualquier tipo de alumno, ya que se busca y se enfoca la clase de acuerdo a las necesidades y a las posibilidades de los niños de cada clase.

El método TEACCH (Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados) es un enfoque educativo y de tratamiento para niños con autismo y problemas de comunicación relacionados. Este método fue desarrollado por la División del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. La característica esencial del método TEACCH es una educación estructurada que aprovecha las habilidades visoespaciales preservadas de los alumnos con autismo, permitiéndoles procesar mejor la información visual que la auditiva. Además, el método TEACCH ofrece la ventaja de ser autónomo no solo en la realización de tareas sino también en el cambio de una tarea a otra. El método TEACCH se utiliza en todo el mundo y está diseñado para personas con autismo de todas las edades y niveles de funcionalidad. (Cornago, 2018)

Es por ello que voy a centrarme en esta metodología de tipo manipulativa, adaptativa y visual en la que algunos de los puntos fundamentales son según la reflexión de Cornago (2018):

- Planteamiento de los objetivos realista, adecuados a la edad cronológica y sin abstracciones posibles.
- Motivación del proceso de enseñanza-aprendizaje moldeando la conducta.
- Emplear un sistema de trabajo clasificatorio y de emparejamiento.
- Uso de un lenguaje verbal conciso y un uso prioritario visual.

Según la tesis realizada por Macías Vera, (2019), los métodos activos son un conjunto de oportunidades y condiciones organizadas de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, dan la posibilidad de que ocurra. Especialmente en los alumnos con TEA este tipo de aprendizaje promueve un ambiente educativo dinámico y socio-colaborativo, que permite a los docentes construir y adecuar las competencias en cada intervención a las necesidades de cada alumno.

PROPUESTA EDUCATIVA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

DESTINATARIOS

Se propone una propuesta educativa enfocada a alumnos entre 5-7 años, aunque es adaptable a otras edades y diferentes capacidades del alumnado. En este caso, se va a tratar una propuesta a nivel individual, pero como ya se ha comentado, se podría adaptar a un grupo de alumnos con TEA. Se pondrá como ejemplo un alumno TEA de 6 años con niveles bajos de habilidades sociales y emocionales, no realiza contacto ocular cuando le hablan, no entiende muy bien qué emociones tiene y siente.

El objetivo general de la intervención es aprender a identificar las emociones (alegría, tristeza, miedo y enfado) propias y ajenas y empezar a expresarlas para mejorar las habilidades emocionales y sociales.

TEMPORALIZACIÓN

Seguiremos un horario fijo ya que las rutinas son una parte importante en la vida de los niños con TEA, les proporcionan una estructura que fomenta su marco de actuación y les ayuda a comprender y organizar el tiempo. Las rutinas también pueden promover la participación activa del niño en la creación de nuevas rutinas y contribuir al desarrollo de la inteligencia, ya que están vinculadas al aprendizaje significativo y permiten aprender a aprender. Además, los niños con TEA necesitan seguir una rutina para sentirse seguros y tranquilos en su ambiente, lo que les proporciona un mecanismo importante para su educación y para la construcción de su personalidad. Por lo tanto, es importante que los docentes identifiquen el estilo de aprendizaje de los estudiantes y otros factores que afecten su desarrollo cognoscitivo y social, y apliquen esta técnica como una alternativa que fomente el aprendizaje significativo basado en competencias.

La propuesta de intervención se propone para 6 sesiones al inicio del curso escolar con una duración de 45 minutos por sesión. Se trata de un apoyo y un acompañamiento del alumno con TEA al comenzar una nueva etapa de cambios, como supone el cambio de curso. Esta propuesta, como ya hemos dicho, podría adaptarse y/o alargarse según considere el profesional que la realiza.

ESTRUCTURACIÓN DE LAS SESIONES

Las actividades que se realizarán en cada una de las sesiones como parte de la:

- Rutina de entrada y de anticipación: se trata de la bienvenida a la clase, así como dejar el material escolar en su sitio y sentarse. Son los 5 primeros minutos de la sesión, intentaremos dar un tiempo al alumno para amoldarse al aula nueva, el cambio de actividad y mentalizarse del empuce de la sesión. Se trabajarán saludos de bienvenida, junto con actividades para el contacto ocular. Después de la bienvenida procedemos a informar al alumno sobre las actividades y los aprendizajes que realizaremos en la sesión.

Los objetivos principales de esta fase son:

- Fomentar el establecimiento del contacto ocular.
 - Potenciar el desarrollo de la atención conjunta utilizando objetos de su interés.
 - Mantener la atención durante periodos de tiempo cada vez más largos de tiempo mientras alguien les habla.
 - Anticipar acontecimientos que forman parte de las actividades.
- Rutina de trabajo y aprendizaje: durante esta etapa realizaremos el trabajo propuesto para cada sesión. Se trata de la mayor parte de la clase, aproximadamente entre 30-35 minutos. Siempre comenzaremos esta fase sentados en la mesa de clase, asociando el espacio a la tarea.

Los objetivos principales de esta fase son:

- Favorecer la comprensión de órdenes sencillas y actividades.
 - Utilizar las TICs para potenciar el aprendizaje.
 - Mantener el foco de atención en una actividad durante periodos de tiempo cada vez más largos.
 - Desarrollar las actividades comunicativas emocionales.
 - Identificar sentimientos propios y de otras personas.
- Rutina de relajación y despedida: se tratan de los últimos 5 minutos de la sesión. Podemos aprovechar este momento para introducir al alumno que se acaba el tiempo de la clase y se va a proceder a cambiar de actividad y/o de aula. Finalmente, nos despedimos de manera verbal o con técnicas corporales.
(Los objetivos principales de esta fase son los mismos que en la primera fase)

Tanto los saludos de bienvenida y las despedidas se irán trabajando de manera progresiva sin presionar al alumno. No le obligaremos a que nos salude ni a que nos diga adiós, pretendemos que poco a poco vaya imitándonos.

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Se va a dividir la propuesta didáctica en tres bloques de actividades en las que, de forma progresiva, se van a incluir diferentes conocimientos y dificultades en cada una de las sesiones. Previamente a la realización de la propuesta didáctica se anima a conocer al alumno, saber lo que le gusta, lo que no le gusta, lo que le irrita o lo que le calma. De esta manera, se podrán hacer las actividades con diferentes materiales o imágenes con las que se sienta más a gusto. Es recomendable realizar un cuaderno entre las personas del entorno de dicho alumno recogiendo información sobre él. Esto no sólo ayudará al alumno a conseguir un aprendizaje significativo más rápido y calmado, sino al profesional que lleve a cabo esta propuesta de una manera más comfortable.

Los bloques en los que se divide la intervención son:

1. Identificación de emociones: centraremos el foco de la intervención en la enseñanza de las diferentes emociones (principales) que existen apoyándonos de diferentes materiales visuales y juegos para conseguir su aprendizaje. Además, trataremos de introducir los sentimientos que podrían estar relacionados con cada una de estas emociones. El objetivo principal de esta fase se trata de la diferenciación de las emociones enseñadas y asociación de fotografías con el nombre de dicha emoción.
2. Desarrollo de habilidades comunicativas de las emociones: una vez se haya conseguido el enlace de emociones basándose en la expresión facial con su nombre, comenzaremos a verbalizar las emociones o sentimientos. Presentaremos algunas frases que puedan escuchar a otras personas, que les den a entender cómo se sienten, o que ellos mismos puedan utilizar para que el resto de personas sepan cómo se sienten o qué necesitan en un momento concreto. Acompañaremos este aprendizaje verbal con algunas técnicas corporal que puedan aparecer con las emociones. Tenemos como objetivo principal conseguir una transmisión y/o captación básica de necesidades

3. Práctica de habilidades sociales: esta fase se realizará de forma activa mediante juegos de rol, teatros, conversaciones con otras personas, ... El objetivo de esta fase es la puesta en práctica de las habilidades aprendidas y normalización de las habilidades sociales y emocionales en situaciones reales.

Durante todo el proceso es importante llevar a cabo el refuerzo positivo. Ya que es un desarrollo complicado para el alumno, tenemos que acompañar sus méritos y éxitos mediante elogios verbales, premios o, incluso, la creación de un sistema de recompensas creado a partir de sus gustos y preferencias, que sienta como estímulos positivos.

Otra de las fases del programa, que se han de realizar previamente a la intervención, durante y una vez finalizada, es la evaluación y el ajuste del programa.

La evaluación previa se trata de la comprobación de las capacidades del alumno para ajustar las actividades a sus necesidades o a la no aplicación de esta intervención, ya que necesite otra modalidad de programa. Esta evaluación ha de ser un consenso entre diferentes profesionales que traten con el alumno, ya sea a nivel educativo o fuera, y con los padres o tutores legales.

Durante la intervención ha de seguirse una evaluación en cuanto a la superación de los objetivos que se plantean en cada una de las fases. Es en este momento cuando se podrá realizar un reajuste de las sesiones y de las actividades propuestas según las habilidades adquiridas por el alumno o aquellas que no consiga alcanzar y de las necesidades específicas que podamos observar en los nuevos escenarios de aprendizaje.

Finalmente, la evaluación final, como parte esencial de cualquier intervención educativa, nos permite determinar en qué medida se han cumplido los objetivos y metas propuestas. Además, fomenta la comunicación de aspectos de mejora entre todas las personas que rodean al alumno para conseguir su formación integral.

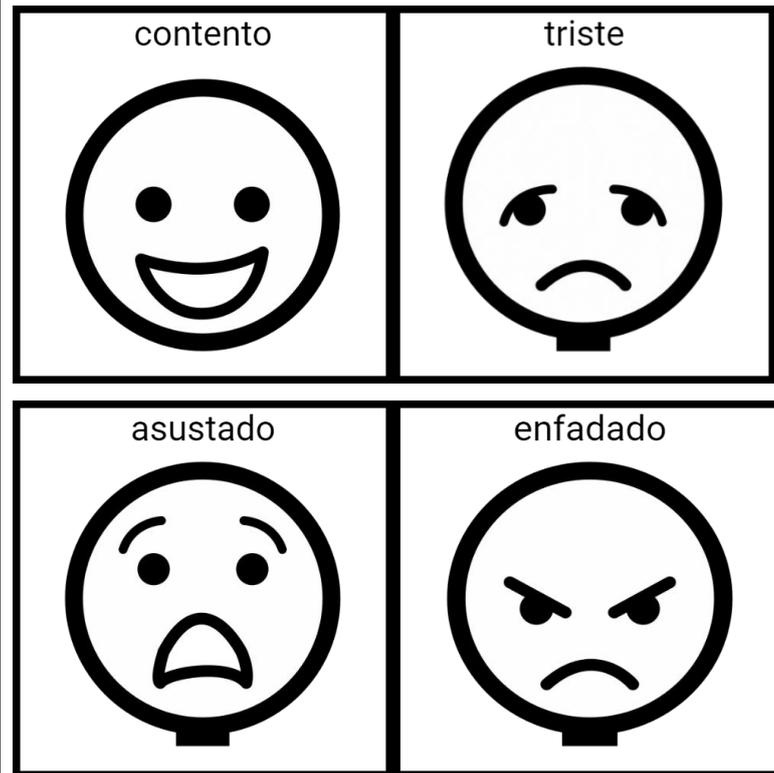
Es importante considerar la evaluación como una extensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, no como algo ajeno. Es decir, la evaluación es una continuidad, un proceso integrador en la enseñanza para generar oportunidades formativas apropiadas para cada alumno. (Fernández Canul, 2018 & Fernández Marcha, 2004)

DESARROLLO DE LAS SESIONES

1º SESIÓN: ¿QUÉ DICEN LAS CARAS?	
<p>1ª Actividad. Saludo y anticipación (5 minutos)</p>	<p>Según llega el alumno a la clase le saludamos verbalmente y con señas físicas para que nos vea y se acostumbre a las técnicas corporales que se utilizan.</p> <p>Nos sentamos en la mesa de trabajo y le hacemos una pequeña programación con las actividades que vamos a realizar durante la sesión.</p> <p>Empezamos una dinámica con un pompero para trabajar el contacto ocular, técnica obtenida de un curso para el desarrollo de emociones en TEA por Cornago (2018). Se trata de coger el pompero y colocarlo a la altura de la boca. La educadora hará una pregunta y después soplará para que salgan las pompas. A continuación, se le pasa el pompero al alumno y por imitación de movimientos, contestará a la pregunta y después soplará el pompero. Esto proporciona la atención del alumno sobre el objeto colocado muy cerca de los ojos, por lo que poco a poco iremos manteniendo mayor contacto visual.</p> <p>El primer día la pregunta a realizar puede ser el nombre y edad del estudiante como introducción.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear contacto ocular. - Hacer una rutina de bienvenida. 	
<p>2ª Actividad. Presentación de las emociones. (15 minutos)</p>	<p>Vamos a presentar las 4 emociones básicas con las que trabajaremos a lo largo de las sesiones mediante pictogramas (ARASAAC). Vamos presentando uno a uno los pictogramas imitando la expresión según se la enseñamos. Una vez hemos realizado todas las emociones, hacemos un juego que trata de que el alumno adivine que emoción estamos expresando con la cara. Él tendrá los pictogramas (de los que se puede ayudar), la</p>

educadora realizará una emoción con las expresiones de la cara y el alumno tendrá que señalar el pictograma correcto.

Al comenzar la actividad, si el alumno no sabe cuál escoger, podemos ayudarle cogiéndole la mano y acercándola al pictograma, aunque siempre hay que dejarle un tiempo primero para que lo intente solo.



Podemos pedir al alumno (enseñándole el pictograma) que elabore él la expresión facial que escojamos, acompañando la emoción con el tono de nuestra voz para ayudarlo.

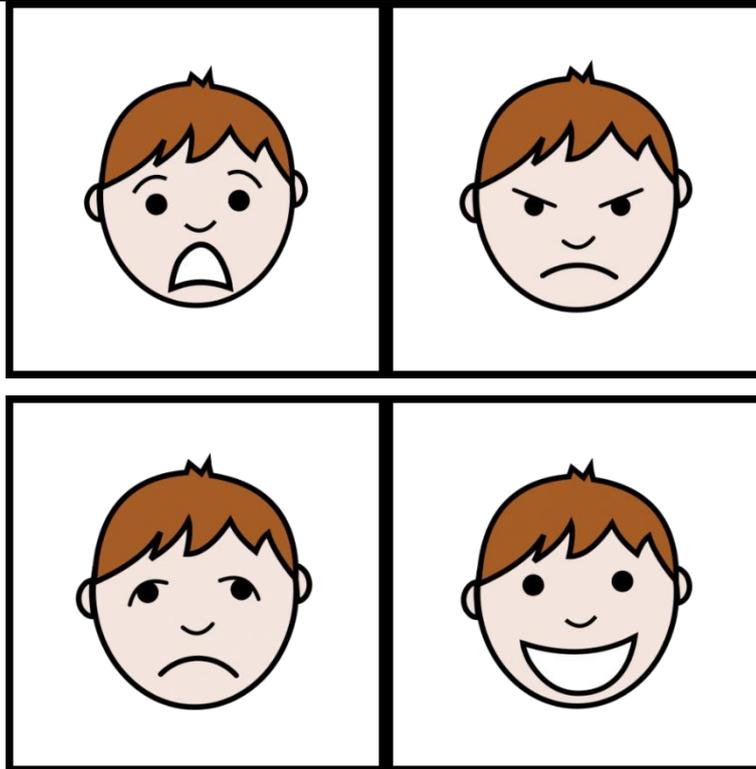
Objetivos:

- Identificar las emociones (alegría, tristeza, miedo y enfado).
- Empezar la asociación de las emociones con diferentes tonos de voz y expresiones faciales.

3ª Actividad.

Buscamos las emociones.
(15 minutos)

La siguiente actividad trata de que el alumno busque en el ordenador las diferentes emociones y observe las diferentes imágenes que salen. De esta manera no solo trabajamos las emociones, sino las TICS y cooperación (profesora y alumno).



Para esta actividad hemos añadido nuevos pictogramas. Comenzaremos a realizar la actividad con los mismos pictogramas de la actividad anterior, pero una vez se haya acostumbrado a la actividad, iremos cambiando las imágenes por estas nuevas sin nombres.

De nuevo, podremos ayudar al alumno con la búsqueda. Cuando veamos las imágenes que salen en la pantalla del ordenador, diremos de forma exagerada: “mira que contento, ¡está muy contento!” y otras frases del estilo para acompañar las imágenes visuales con expresiones auditivas.

Objetivos:

- Identificar expresiones en diferentes pictogramas e imágenes.
- Identificar las emociones ajenas.
- Asociar estados emocionales a distintas situaciones a través de imágenes.
- Utilizar las TICs como complemento de aprendizaje.

<p>4ª Actividad.</p> <p>Nos despedimos y nos vamos.</p> <p>(5 minutos)</p>	<p>Al igual que hemos hecho con la bienvenida, anticipamos al alumno que la clase se va a acabar y nos vamos a ir del aula o a cambiar de actividad.</p> <p>Vamos a comenzar otra dinámica, cogeremos una pequeña peonza (le explicamos la dinámica antes de proceder a realizarla) y la educadora la hará girar mientras explicamos que se acaba la clase, hay que recoger el material y despedirnos. A continuación, le dejamos que lo haga él una vez y procedemos a realizar estas actividades de cierre de sesión.</p> <p>Recogemos el material que hemos utilizado durante la sesión y le despedimos tanto verbalmente como con gestos físicos.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a escuchar a los demás. - Crear un clima de confianza en el aula. - Crear una rutina de despedida. 	

2º SESIÓN: SOMOS DE COLORES	
<p>1ª Actividad.</p> <p>Saludo y anticipación</p> <p>(5 minutos)</p>	<p>(misma actividad que en la primera sesión)</p>
<p>2ª Actividad.</p> <p>Las emociones son de colores.</p> <p>(15 minutos)</p>	<p>Explicamos la relación de sentimientos y emociones según el pictograma (ANEXO 1) utilizando los colores como base de asociación. Se pretende que el alumno empiece a asociar ciertos pensamientos y sentimientos a cada una de las emociones.</p> <p>Emoción: contento; sentimiento: estar contento, sentir alegría.; color: amarillo.</p> <p>Emoción: tristeza; sentimiento: estar triste, sentir tristeza; color: azul.</p>

	<p>Emoción: enfado; sentimiento: estar enfadado, sentir ira; color: rojo.</p> <p>Emoción: miedo; sentimiento: estar asustado, sentir miedo; color: negro.</p> <p>Continuamos la explicación de emociones y sentimientos (ANEXO 2) mientras ponemos ejemplos de cada una de las emociones verbalizando con el tono correspondiente. Podemos animar al alumno a que nos de ejemplos él también. Le ayudaremos a crear dichos ejemplos.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar la verbalización de las emociones. - Aprender a expresar de forma verbal y no verbal las emociones y sentimientos. - Reconocer los cambios de entonación y de expresión facial con el cambio de emoción. 	
<p>3ª Actividad. Pintamos las emociones. (15 minutos)</p>	<p>Vamos a unir la primera sesión recordando las expresiones faciales que hemos visto y los nombres de las emociones con los colores y los sentimientos de las emociones.</p> <p>(ANEXO 3) En esta ficha presentamos las 4 caras al alumno, recordamos el nombre de las emociones y pedimos al alumno que escriba cada nombre debajo del dibujo correcto. Una vez escritos pedimos que pinte cada cara del color que corresponde. Una vez terminado, vamos recordando lo que significa cada emoción y expresando facialmente la emoción correspondiente. Ahora que hemos repasado todo lo anterior, procedemos a hacer un resumen de ello con otra ficha (ANEXO 4). El alumno tendrá que rellenar la ficha con ayuda de la educadora. Podremos utilizar esta ficha a modo de resumen para futuras intervenciones.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los estados emocionales propios. - Mejorar la identificación de emociones a través de los sentimientos. - Recordar la asociación de colores y emociones. - Identificar emociones vividas en distintos momentos de nuestra vida. 	

4ª Actividad. Nos despedimos y nos vamos. (5 minutos)	(misma actividad que en la primera sesión).
--	---

3º SESIÓN: HAGO VER CÓMO ME SIENTO	
1ª Actividad. Saludo y anticipación (5 minutos)	(misma actividad que en la primera sesión)
2ª Actividad. Contamos un cuento. (25 minutos)	<p>Vamos a realizar la lectura de un pequeño cuento (ANEXO 5) con pictogramas que se ha realizado basándose en los gustos del alumno en cuestión. Entonamos según las emociones que vayan apareciendo en el cuento e incluso teatralizando físicamente los pictogramas del cuento. Una vez leído por la educadora, le pedimos al alumno que nos ayude a leerlo una segunda vez, iremos leyendo una frase cada uno.</p> <p>Cuando terminamos de leerlo, procedemos a analizar cada uno de los aspectos que aparecen en el relato y le pedimos al alumno que vaya coloreando según lo que le haga sentir cada objeto o acción de un color u otro (según la relación de emociones y colores que hemos aprendido). Este ejercicio no pretende que el alumno identifique directamente él mismo las emociones, ya que es muy complicado, sino hacerlo con ayuda de la educadora para que el alumno vaya escuchando más ejemplos de emociones y cómo se pueden compartir. (Si el alumno no es capaz de realizarlo con las 4 emociones que hemos visto, podemos empezar por alegría y tristeza, preguntando ¿te gusta o no te gusta?)</p> <p>Finalmente pedimos al alumno que nos de otro ejemplo de cosas que le hagan estar contento, enfadado, triste y asustado.</p>

Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a escuchar a los demás. - Recordar la asociación de colores y emociones. - Identificar emociones. 	
3ª Actividad. ¿Cómo nos comportamos? (7 minutos)	Esta actividad se trata de decir situaciones diferentes y el alumno nos tiene que mostrar sin hablar como se siente, si le gusta, si no le gusta, le asusta o le enfada. Podemos expresarlo los dos a la vez para dar un ejemplo al alumno de expresión corporal y facial.
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los estados emocionales propios. - Reconocer emociones vividas en distintos momentos de nuestra vida. - Aprender a escuchar a los demás. - Escuchar la verbalización de las emociones. - Aprender a expresar de forma verbal y no verbal las emociones y sentimientos. - Reconocer los cambios de entonación. - Aprender a expresar sentimientos. 	
4ª Actividad. Nos despedimos y nos vamos. (5 minutos)	(misma actividad que en la primera sesión).

4º SESIÓN: ALEGRÍA Y ENFADO	
1ª Actividad. Saludo y anticipación (5 minutos)	(misma actividad que en la primera sesión)
2ª Actividad. ¿Qué decimos cuando sentimos alegría y enfado?	Vamos a recoger diferentes situaciones que al alumno le puedan hacer sentir contento o enfadado y le pediremos al alumno que las vaya subrayando de un color u otro según lo que le hagan sentir (amarillo y rojo).

(20 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> - Se ha roto mi juguete favorito. - Me van a comprar un libro nuevo. - Voy a ir a un parque muy bonito. - Hay mucho ruido aquí. - Me pica mucho la ropa que llevo. - Está sonando mi canción favorita. <p>Cuando tenemos coloreadas cada una de las frases, proporcionamos diferentes expresiones que se podrían decir en cada situación.</p> <p>Contento: Estoy feliz; Me gusta mucho; ¡Qué bien!; ¡Me encanta!; ¡Qué divertido!</p> <p>Enfadado: ¡No me gusta!; Estoy enfadado; No estoy a gusto aquí; ¡Qué mal!</p> <p>Primero vamos a ir diciendo las expresiones con su entonación correcta para que el alumno entienda la asimilación de emociones y de expresiones.</p> <p>Finalmente, vamos a ir diciendo cada una de las situaciones propuestas anteriormente y el alumno tendrá que contestarnos con una de las expresiones enseñadas y su correcta entonación.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los estados emocionales ajenos y propios. - Reconocer emociones vividas en distintos momentos de nuestra vida. - Aprender a escuchar a los demás. - Escuchar la verbalización de las emociones. - Reconocer los cambios de entonación. 	
<p>3ª Actividad.</p> <p>Simon dice.</p> <p>(10 minutos)</p>	<p>Jugaremos al conocido juego de Simon Says (solo hay que realizar la acción que se dice si la educadora dice antes: “Simon dice...”). Podremos realizar dos opciones de frases: Simon dice que estamos contentos, en lo que el alumno tendrá que poner una expresión de alegría; Simon dice que estamos jugando con una pelota, a lo que el alumno tendrá que responder mímicamente de acuerdo a la emoción que le transmita la situación.</p>

	Después de cada frase se comentará cómo se ha sentido y preguntado sobre sus sentimientos para ayudar al alumno a normalizar las emociones en su vida como algo fundamental.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones propias. - Asociar estados emocionales a diferentes situaciones. - Aprender a escuchar a los demás. - Escuchar la verbalización de las emociones. - Reconocer los cambios de entonación. 	
4ª Actividad. Nos despedimos y nos vamos. (5 minutos)	(misma actividad que en la primera sesión).

5º SESIÓN: MIEDO Y TRISTEZA	
1ª Actividad. Saludo y anticipación (5 minutos)	(misma actividad que en la primera sesión)
2ª Actividad. ¿Qué decimos cuando sentimos miedo y tristeza? (20 minutos)	Vamos a recoger diferentes situaciones que al alumno le puedan hacer sentir asustado o triste y le pediremos al alumno que las vaya subrayando de un color u otro según lo que le hagan sentir (azul y negro). <ul style="list-style-type: none"> - Hoy no nos va a dar tiempo de ir al parque. - Hay muchas personas a mi alrededor, no conozco a nadie. - Mi mamá se ha ido a trabajar y me he quedado sin jugar con ella. - Mis papás se han ido a comprar y me he quedado solo en casa. - En el supermercado no había mi golosina favorita.

	<p>- Mi perro está malito.</p> <p>Cuando tenemos coloreadas cada una de las frases, proporcionamos diferentes expresiones que se podrían decir en cada situación.</p> <p>Triste: Estoy triste; No tengo ganas. Eso no es lo que me gustaría; No me gusta esto.</p> <p>Asustado: Tengo miedo. Estoy un poco asustado; Quiero buscar a mi mamá/papá.</p> <p>Primero vamos a ir diciendo las expresiones con su entonación correcta para que el alumno entienda la asimilación de emociones y de expresiones.</p> <p>Finalmente, vamos a ir diciendo cada una de las situaciones propuestas anteriormente y el alumno tendrá que contestarnos con una de las expresiones enseñadas y su correcta entonación.</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones propias. - Asociar estados emocionales a diferentes situaciones. - Aprender a expresar las emociones que sienta. - Realizar cambios en las expresiones faciales y en la entonación. 	
<p>3ª Actividad. Ruleta de emociones. (10 minutos)</p>	<p>Vamos a utilizar una ruleta de emociones (ANEXO 6). Realizaremos un juego en el que tendremos que jugar en conjunto (educadora y alumno). Por turnos tendremos que girar la ruleta, quien haga el giro tendrá que poner una situación, la otra persona tendrá que actuar verbal y físicamente dependiendo de lo que sienta al respecto, imaginándose en dicha situación.</p> <p>La educadora tendrá que guiar y ayudar al alumno en todo lo necesario.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a expresar de forma verbal y no verbal las emociones y sentimientos. - Reconocer los cambios de entonación y de expresión facial con el cambio de emoción. - Realizar cambios en las expresiones faciales y en la entonación. - Identificar las emociones propias. 	

- Asociar estados emocionales a diferentes situaciones.	
4ª Actividad. Nos despedimos y nos vamos. (5 minutos)	(misma actividad que en la primera sesión).

6º SESIÓN: EXPRESAMOS	
1ª Actividad. Saludo y anticipación (5 minutos)	(misma actividad que en la primera sesión).
2ª Actividad. Hacemos un teatro. (15 minutos)	Realizaremos una lectura del texto que he creado (ANEXO 7) cada uno con un personaje. Después volveremos a leer las frases explicando los sentimientos y emociones de los personajes, así como las expresiones que se pueden hacer para que se entienda lo que sienten los personajes. Finalmente, realizaremos una pequeña actuación del texto entonando y expresando físicamente los sentimientos que hemos podido identificar.
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a expresar de forma verbal y no verbal las emociones y sentimientos. - Reconocer los cambios de entonación y de expresión facial con el cambio de emoción. - Realizar cambios en las expresiones faciales y en la entonación. - Aprender a escuchar a los demás. - Escuchar la verbalización de las emociones. 	
3ª Actividad. Vamos de paseo. (15 minutos)	En esta actividad vamos a preguntar a diferentes personas que haya por el centro educativo (conserjes, personas de la limpieza, profesores en descansos, ...) varias preguntas sobre sus emociones y las apuntaremos en nuestro cuaderno. Lo primero será escribir las preguntas que queramos realizar:

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es lo que menos te gusta de venir al cole? - ¿Qué te gusta de tu trabajo/cole? - ¿Qué te asusta cuando estás solo en casa? - Dime tres cosas que te pongan triste. <p>Una vez hayamos recogido las respuestas, las leeremos y comprobaremos si tenemos alguna en común con ellos o no.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a escuchar a los demás. - Escuchar la verbalización de las emociones de diferentes maneras y personas. - Identificar las emociones propias. - Asociar estados emocionales a diferentes situaciones. - Identificar los estados emocionales ajenos y propios. - Asociar estados emocionales a diferentes situaciones. 	
<p>4ª Actividad. Nos despedimos y nos vamos. (5 minutos)</p>	<p>(misma actividad que en la primera sesión).</p>

No hay un método específico de evaluación para esta propuesta didáctica más que la observación y la comprobación de la superación de los objetivos. Para la siguiente intervención que se realice al alumno, tendrá que haber una reunión entre la educadora que realizase esta propuesta, los padres/madres del alumno y los profesionales que le rodean para discutir el siguiente paso en su aprendizaje.

CONCLUSIONES:

El presente trabajo ha abordado la importancia de desarrollar las habilidades sociales y emocionales en niños en el trastorno del espectro autista (TEA), una condición genética que se caracteriza por dificultades en la interacción social y la comunicación, así como patrones atípicos de actividad y comportamiento.

Los niños con TEA suelen tener dificultades para comprender y predecir los pensamientos, emociones y comportamientos de los demás, lo que puede dificultar su capacidad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias. Para abordar estas dificultades, se han diseñado programas de intervención que proponen una serie de habilidades sociales básicas y complejas para su entrenamiento. En este trabajo se han presentado algunos de los programas que se han diseñado a lo largo de los años para el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales en diferentes entornos y con grupos diferentes de intervención.

El objetivo general de los programas de desarrollo de habilidades sociales y/o emocionales es que los niños adquieran conocimientos sociales y emocionales básicos en un momento temprano de su vida, para prevenir o reducir problemas sociales y comunicativos que puedan aparecer a lo largo del transcurso de su vida.

En este trabajo se ha propuesto una intervención educativa para promover el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en niños con TEA, basada en la metodología TEACCH. La intervención se lleva a cabo a través de sesiones flexibles y ajustables, considerando el proceso y las necesidades individuales de cada estudiante. Las actividades realizadas se centran en objetos y tareas que generan placer para los alumnos, creando un entorno de aprendizaje con significado, seguridad y progresión mediante la implementación de rutinas. Las sesiones se estructuran con un ritmo tranquilo que permite a los alumnos anticipar las próximas etapas o actividades. El objetivo general de esta intervención es que los niños adquieran habilidades emocionales y sociales fundamentales, tales como la identificación y expresión de emociones, la empatía y la resolución de conflictos, con el fin de mejorar su calidad de vida y su capacidad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias.

Es importante seguir investigando y desarrollando programas de intervención que se ajusten a las necesidades individuales de los niños con TEA, con el objetivo de promover su desarrollo social y emocional de manera efectiva.

En definitiva, el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en niños con TEA es fundamental para mejorar su calidad de vida y su capacidad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias. La metodología TEACCH y la utilización de actividades artísticas son herramientas útiles para el desarrollo de estas habilidades, ya que se enfocan en maximizar la adaptación de materiales y estructurar el entorno para mejorar las habilidades y destrezas académicas y sociales de los niños con TEA.

REFERENCIAS

- Adiego, A. (2021). El Trastorno del Espectro Autista: revisión bibliográfica del concepto de autismo y vinculación con el mundo de las emociones. [Trabajo final de grado, Facultad de Educación de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/106419/files/TAZ-TFG-2021-2062.pdf>
- Alastrué Cortés, C. (2014). La educación emocional en la etapa de infantil: Análisis de programas educativos [Trabajo fin de grado, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Campus de Huesca]. <https://core.ac.uk/download/pdf/289977231.pdf>
- American Psychological Association [APA]. (2014). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5).
- American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association [Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología] (7th ed.).
- ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://aneca.sede.gob.es/pagina/index/directorio/aneca>
- ARASAAC. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Recuperado el 7 de julio de 2023, de <https://arasaac.org/>
- Atendiver. (2020). Trastorno del espectro autista. <https://www.atendiver.es/trastorno-del-espectro-autista/>
- Autismspeaks. (2021). Social skills [Habilidades sociales]. <https://www.autismspeaks.org/social-skills>
- Barrett, P. M., & Ollendick, T. H. (2004). Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment [Manual de intervenciones que funcionan con niños y adolescentes: Prevención y tratamiento.] (pp. 47-68). John Wiley & Sons.
- Bleuler, E. (1911). Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien [Demencia precoz o grupo de esquizofrenias]. In Handbuch der Psychiatrie (pp. 1-432). Springer.
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) [Midiendo la inteligencia emocional con el Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT).] *Psicothema*, 18(1), 34-41.
- Bravo M. (2015). Habilidades sociales. <https://margaritabravopsicologa.com/node/9>
- Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Bonilla, G. (1998). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 3-18.
- Caballo, V. E. (1991). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (1993). Las habilidades sociales. Siglo XXI.

Caballo, V. E. (2005). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI.

CDC. (2022). ¿Qué son los trastornos del espectro autista?

<https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/facts.html>

Celis G. & Ochoa M. (2022). Teoría de la mente y trastornos del espectro autista. Revista de Neurología, 74(6), 223-230. <https://doi.org/10.33588/rn.7406.2021179>

CREENA. (2017). Definición del Trastorno del Espectro Autista.

<https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/trastornos-del-espectro-autista/definicion-del-trastorno-del-espectro-autista/>

Céspedes, A. (2019). Reconocimiento de las emociones en niños con TEA para la potenciación de aprendizajes. Repositorio UNAB. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/12266>

Cornago, A. (2018). Las emociones en el autismo. Comprensión, expresión, interpretación y regulación. El sonido de la hierba al crecer.

Cuandolavida.com. (2019). La Teoría de la Mente atributo de la inteligencia social.

<https://www.cuandolavida.com/teoriadelamente/>

Departamento de Educación de EE. UU. (2019). Apoyo a las necesidades sociales, emocionales, conductuales y de salud mental de niños y estudiantes.

<https://www2.ed.gov/documents/students/apoyo-a-las-necesidades-sociales-emocionales-conductuales-y-de-salud-mental-de-ninos-y-estudiantes.pdf>

Elias, M. J., et al. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.

[Promoviendo el aprendizaje social y emocional: Directrices para educadores.] Association for Supervision and Curriculum Development.

Esneca Business School. (2020). Clasificación de emociones: qué tipo de emociones existen.

<https://www.esneca.lat/blog/clasificacion-de-emociones/>

Fernández Canul, F. A. (2018, 23 de febrero). La evaluación y su importancia en la educación.

Distancia por tiempos - Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/la-evaluacion-y-su-importancia-en-la-educacion/>

Fernández Marcha, A. (2004). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia.

<https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>

García, A., García, J., & García, M. (2017). Habilidades sociales y teoría de la mente en niños con trastornos del espectro autista. Revista de Investigación Académica, 17, 1-10.

García, L.I. (2013). Simposio Emociones y Empatía.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Simposio-Emociones-y-Empat%C3%ADa-Garc%C3%ADa/143151e5d4705455b4fdb40aac484d2d506d485a>

García-Nonell, C., & Rigau-Ratera, E. (2013). Autismo 10 TGD HABILIDADES SOCIALES. Academia.edu.

https://www.academia.edu/11911257/Autismo_10_TGD_HABILIDADES_SOCIALES

González-García, M., & García-Nonell, C. (2022). Factores de riesgo perinatal asociados al trastorno del espectro autista (TEA) y al síndrome de X frágil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 51(2), 1-10. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862020000200013&script=sci_arttext

González-Ortiz, M. J. (2016). TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA: UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DIRIGIDA AL PROFESORADO. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7777/GonzalezOrtizMarinaJosefa.pdf>

Gutiérrez González, M. (2021). Estrategias de intervención en habilidades emocionales y sociales en niños con trastorno del espectro autista (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide. <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/10134/guti%C3%A9rrez-gonz%C3%A1lez-tesis-20-21.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Mihalic, S. F. (1998). Promoting alternative thinking strategies (PATHS) [Promoviendo estrategias de pensamiento alternativas (PATHS).] Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

La Teoría de la Mente atributo de la inteligencia social. (2019, 6 enero). cuando la vida comienza a acontecer. <https://www.cuandolavida.com/teoriadelamente/>

Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su evaluación y entrenamiento. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>

López, B., & León, J. (2015). El autismo infantil de Leo Kanner: ¿un trastorno independiente o parte del espectro de la esquizofrenia infantil? *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 8(3), 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2015.04.002>

López Cassà, È., (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

Macías Vera, J. J. (2019). La inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en la Escuela de Educación Básica "José María Velasco Ibarra" de la ciudad de Riobamba [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas]. <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/995/1/MACIAS%20VERA%20JESSICA%20JESSENIA.pdf>

Manuel Escudero. (s.f.). ¿Qué son las habilidades sociales y cómo mejorarlas? <https://www.manuelescudero.com/que-son-las-habilidades-sociales/>

Martínez-Pedraza, R., & García-Nonell, C. (2013). Trastorno del Espectro Autista (TEA). Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/30496/1/TEA.%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1997). Programa de habilidades para la infancia temprana: la enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/04/Programa-de-habilidades-sociales-para-la-infancia.pdf>

Michelson, L. (1987). Habilidades sociales: enseñanza y entrenamiento. Martínez Roca.

- Miguel Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 7(2), 169-183. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81130/00820113012048.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Millá, M.G. & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. Revista de Neurología, 48(Supl.2), 47-52.
- Mitre Fajardo, G. (2015). Comunicación y autismo. Las habilidades de comunicación pre-lingüísticas como predictoras del desarrollo del lenguaje en niños con autismo.
- National Institute of Mental Health. (2020). Trastornos del espectro autista. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastornos-del-espectro-autista>
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2020). Trastornos del espectro autista: problemas de comunicación. <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/problemas-de-comunicacion-en-los-ninos-con-trastornos-del-espectro-autista>
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. [Prácticas basadas en evidencia para niños, jóvenes y adultos jóvenes con trastorno del espectro autista] Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.
- NIDCD. (2020). Trastornos del espectro autista: problemas de comunicación. <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/problemas-de-comunicacion-en-los-ninos-con-trastornos-del-espectro-autista>
- OECD. (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo. OECD.
- Oviedo, N., Manuel-Apolinar, L., De La Chesnaye, E., & Guerra-Araiza, C. (2015). Aspectos genéticos y neuroendocrinos en el trastorno del espectro autista. Boletín médico del Hospital Infantil de México, 72(1), 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2015.01.010>
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1(1), 17-26. <https://www.revistapcna.com/en/ensenanza-de-habilidades-de-interaccion-social-en-ninos-con-riesgo-de-exclusion>
- De Miguel, P. (2015). Habilidades sociales y emocionales en niños con trastorno del espectro autista. <https://www.autismodiario.org/2015/04/28/habilidades-sociales-y-emocionales-en-ninos-con-trastorno-del-espectro-autista/>
- Pearson, I. (2022). Grados de autismo: una guía de apoyo para docentes. Pearson. <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/grados-de-autismo>
- Pérez Suárez, M. (2018). Programa de intervención en imitación con un niño de 3 años. Estudio de caso. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7050/TFM_PEREZ%20SUAREZ,%20MONICA.pdf?sequence=1

Pralong, M. (2014). Viaje Al Mundo Del Autismo. Fundación Naturaleza, Planeta y Vida: España y Colombia.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? [¿tiene el chimpanzee teoría de la mente?] Behavioral and Brain Sciences, 1(4), 515-526.

Psicológica, O. (2020, marzo 13). Trastorno del Espectro Autista (DSM 5). Orientación Psicológica. <https://orientacionpsicologica.es/trastorno-del-espectro-autista-dsm-5/>

Redalyc. (2009). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su evaluación y entrenamiento. Revista de Psicología, 27(1), 1-12.

Rustarazo, R.C., & Andrés-Roqueta, C. (2015). ¿Qué piensan las abejas? Intervención en teoría de la mente en un niño con trastorno del espectro autista en su aula ordinaria.

Sánchez Mulas, B. (2015). La teoría de la mente en la base de la inteligencia emocional según el modelo de Mayer y Salovey (1997). Enseñanza e Investigación en Psicología, 20(1), 1-10.

Sánchez Mulas, B. (2015). La Teoría de la Mente (ToM) en la base de la inteligencia emocional (IE), según el modelo de Mayer y Salovey (1997) [Tesis, Universidad de Deusto]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133047>

Sanz, A. (2023). Historia resumida del autismo (I). Fundacion ConecTEA - Juntos en el Autismo. <https://www.fundacionconectea.org/2023/02/28/historia-resumida-del-autismo-i/>

SciELO Colombia. (2020). Factores de riesgo perinatal asociados al trastorno del espectro autista. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862020000200013&script=sci_arttext

Secretaría de Salud. (2023). 089. Autismo, trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por falta de interacción social y de comunicación. <https://www.gob.mx/salud/prensa/089-autismo-trastorno-del-neurodesarrollo-que-se-caracteriza-por-falta-de-interaccion-social-y-de-comunicacion>

Simposio Emociones y Empatía. (2013). SemanticScholar. <https://www.semantic scholar.org/paper/143151e5d4705455b4fdb40aac484d2d506d485a>

Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia. (2016). Los trastornos del espectro autista (TEA). <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

Soriano, T.A., & Roqueta, C.A. (2016). Intervención en competencia emocional con un niño de 6 años con sintomatología de trastorno del espectro autista (TEA).

Tirado-Morueta, R., & González-Geraldo, J. L. (2018). El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de matemáticas y sus efectos en las respuestas y conversaciones de los niños. Aprendizaje y enseñanza de las ciencias, 17(1), 1-19.

Torres Tass, E. (2016). Importancia de las habilidades sociales en el desarrollo emocional y en la personalidad de nuestros alumnos. Portal.oas.org. <https://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=wwtN6WYbl6g%3D&tabid=1087&mid=2854>

Tu Conducta. (n.d.). Actividades para trabajar las habilidades sociales en infantil. <https://www.tuconducta.com/autismo-infantil/actividades-para-trabajar-habilidades-sociales-en-infantil>

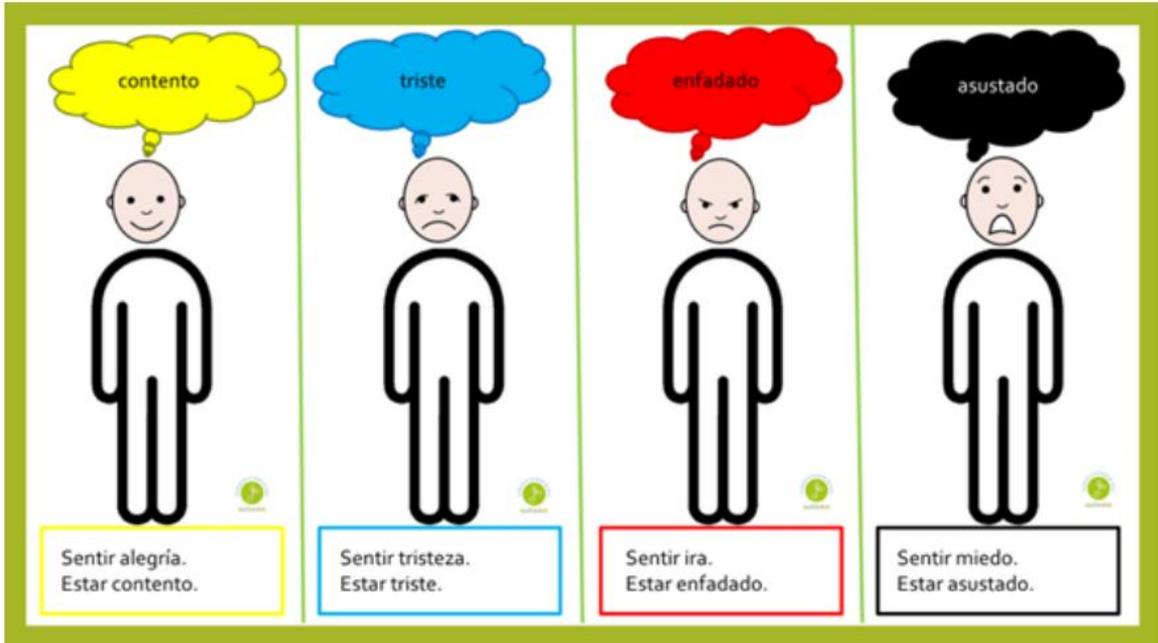
Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Arana-Guzmán, F., Ninco-Cuenca, I., & Quintero-Lozano, A. (2016). Efectos de un programa piloto de desarrollo cognitivo 'teoría de la mente' en tres niños con autismo: componente emocional. Revista de Investigación Académica, 54. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/42eac23f-5163-4120-9cb9-bfc10906e8b4/content>

Weissheimer-Kaufmann, G., de Azevedo Mazza, V., Trevisan Nobrega Martins Ruthes,, V.B., & Ferrari de Oliveira, L. (2022). VALIDACIÓN DE INFORMACIÓN PARA ELABORAR UNA CARTILLA INTERACTIVA PARA FAMILIAS DE NIÑOS CON AUTISMO. Cogitare Enfermagem.

WHO. (2022). Autismo. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

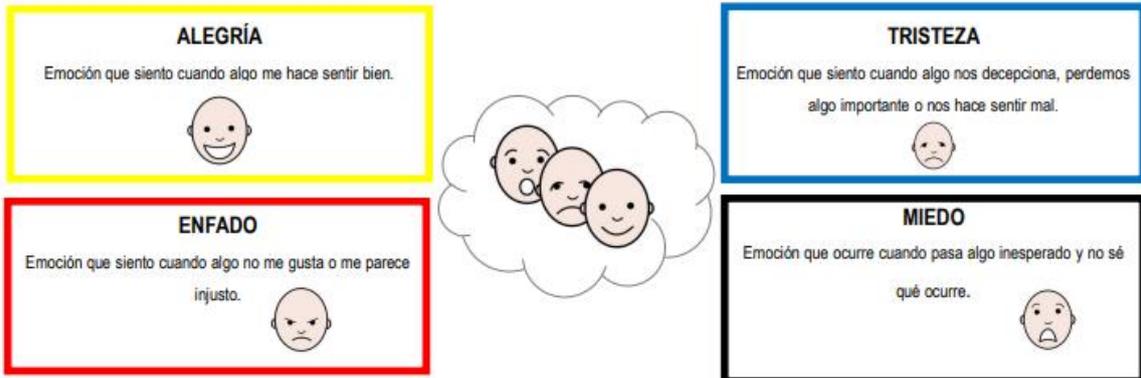
ANEXOS

ANEXO 1

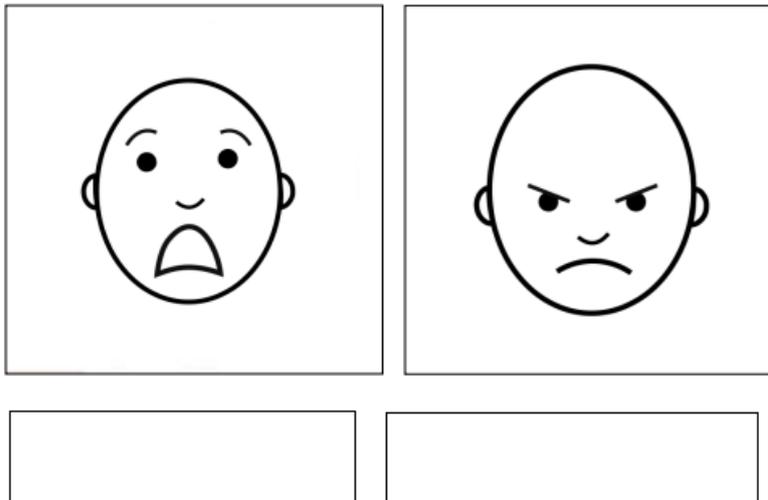
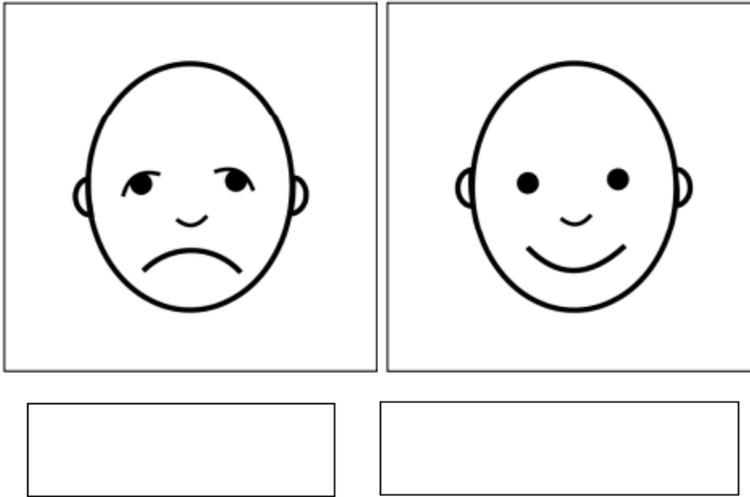


Pictogramas de Arasaac

ANEXO 2



ANEXO 3



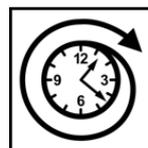
ANEXO 4

<p>Me siento ALEGRE cuando...</p>  <input type="text"/> Porque.... <input type="text"/>	<p>Me siento TRISTE cuando...</p>  <input type="text"/> Porque.... <input type="text"/>	<p>Me siento ENFADADO cuando...</p>  <input type="text"/> Porque.... <input type="text"/>	<p>Me siento ASUSTADO cuando...</p>  <input type="text"/> Porque.... <input type="text"/>
--	--	--	--

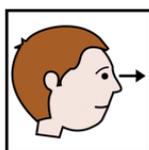
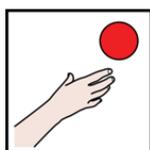
EL CUENTO DEL ENFADO



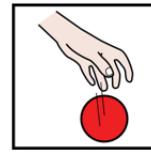
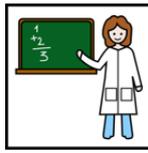
Autor pictogramas: Sergio Palao
Procedencia: ARASAAC
(<http://arasaac.org>)
Autora: Natalia M^a Mora Díaz



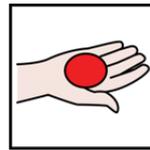
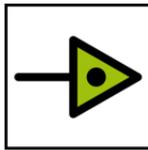
ÉRASE UNA VEZ UN NIÑO QUE SIEMPRE



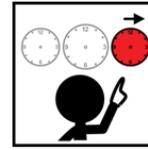
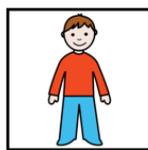
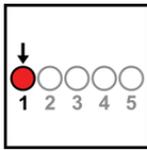
QUERÍA VER LOS BICHIKIDS.



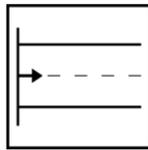
PERO SU MAESTRA NO LE DEJABA



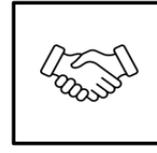
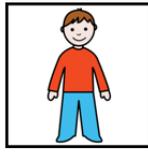
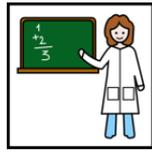
PORQUE ÉL TAMBIÉN TENÍA QUE TRABAJAR.



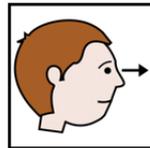
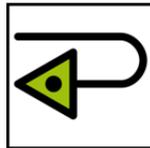
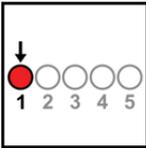
PRIMERO, EL NIÑO SE PUSO TRISTE, PERO DESPUÉS



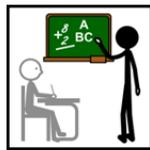
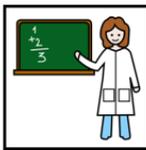
SE ENFADÓ Y EMPEZÓ A GRITAR Y A TIRAR DEL PELO A SUS AMIGOS/AS.



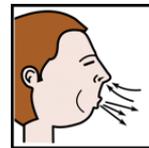
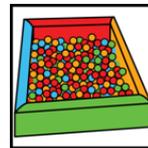
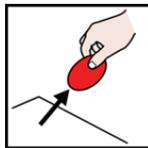
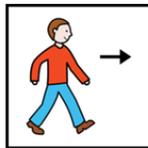
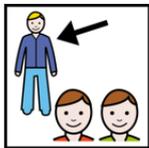
LA MAESTRA Y EL NIÑO HICIERON UN TRATO:



PRIMERO, TRABAJARÍAN Y, DESPUÉS, VERÍAN LOS BICHIKIDS.

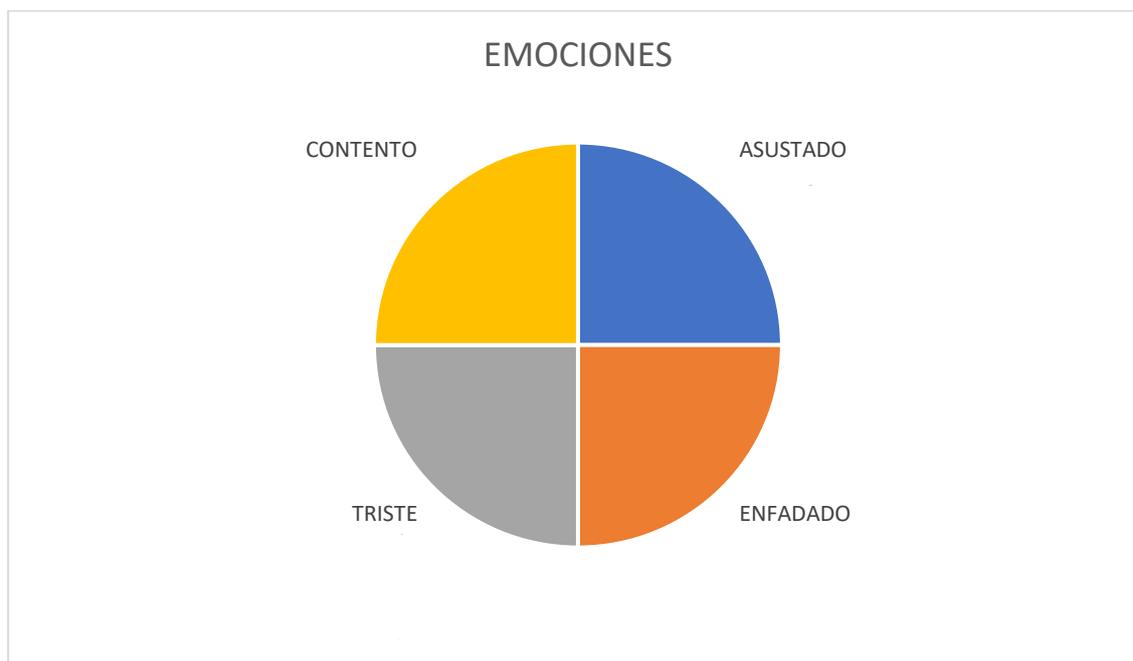


LA MAESTRA ENSEÑÓ AL NIÑO QUE, CUANDO SE ENFADARA,



ÉL IRÍA AL RINCÓN DE LA CALMA, COGERÍA SUS BOLITAS Y RESPIRARÍA.

ANEXO 6



ANEXO 7

Chico: ¡Qué bueno hace hoy! Me hace muy feliz que haya salido el sol y pueda salir a jugar al parque.

Chica: Es verdad, hoy es un día muy bonito. ¿Quieres ir a jugar a la pelota?

Chico: yo no quiero, no me gusta nada jugar a la pelota. Prefiero que nos sentemos bajo el árbol a disfrutar del buen tiempo.

Chica: pero eso es muy aburrido, a mi no me gusta. Yo voy a jugar con la pelota.

Chico: siempre quieres jugar a la pelota, ¡nunca haces lo que a mi me gusta! ¡eso me enfada!

Chica: no pasa nada porque hagamos cada uno algo diferente, así estamos los dos contentos haciendo cosas que nos gusten.

Chico: vale, ¿pero luego merendaremos juntos?

Chica: ¡claro!

Pasa el tiempo y los dos niños disfrutaban del día haciendo lo que mas les gusta hasta que llega la hora de la merienda y se juntan de nuevo.

Chico: me encanta el chocolate, ¡es mi comida favorita!

Chica: a mi me gusta mas el bocadillo de jamón. El chocolate no me gusta.

Chico: ¿Cómo no te va a gustar el chocolate?

Chica: no me gusta, cada uno tenemos nuestros gustos y eso está bien. Lo importante es que no molestemos al resto de personas y nos sintamos bien haciendo lo que nos gusta.

Chico: ¿También es importante que el resto de personas sepan como nos sentimos y lo que queremos?

Chica: ¡claro! Así podremos vivir todos más felices y en calma.

Los dos niños siguieron comiendo juntos mientras pensaban en lo bien que se lo habían pasado y lo que disfrutaban juntos.