



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2023/2024

TRABAJO FIN DE GRADO

Desarrollo de Habilidades Sociales en Niños
con Trastorno del Espectro Autista (TEA)
¡Cuidando la amistad, entendiendo el autismo!

Elena González Rodríguez

Marina Muñoz Arranz

Valladolid, junio de 2024

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista ha sido estudiado a lo largo de la historia como una de las afectaciones que más se dan y que llaman la atención por cómo actúan las personas que lo padecen y el por qué se desarrolla de esa manera. Muchos autores han intentado definirlo, pero muy pocos han dado con las claves para hacerlo. Sin embargo, todos coinciden en una cosa, y es que las personas que padecen este trastorno tienen dificultades al establecer relaciones sociales con las personas que les rodean. Además, desconocen la forma de gestionar y reconocer sus emociones de forma adecuada a lo que la sociedad les exige.

Por ello, este trabajo desarrolla una serie de actividades destinadas a la Educación Infantil y a un caso en concreto. Así, trata de trabajar la educación emocional y gestión de los sentimientos para fomentar las habilidades sociales en el alumnado y aportar recursos sobre los que apoyarse para lograr establecer vínculos con el entorno, tanto con sus iguales como con los adultos.

Así, y bajo una propuesta de intervención en un aula de cinco años, el alumno podrá experimentar y desarrollar sus habilidades y capacidades en base a sus necesidades e intereses, centrandolo las actividades en el objetivo de solventar los problemas de sociabilización y educación emocional que el trastorno les impide adquirir por si solos.

Palabras clave

Trastorno del Espectro Autista, Autismo, Educación Emocional, Habilidades Sociales, Educación Infantil.

ABSTRACT

Autism spectrum disorder has been studied along history as one of the most common and striking disorders. It draws attention because of how people who have it act and develop this kind of affectation. Lots of authors have tried to define this disorder, but only a few of them have found the keys to do it. However, everyone agrees with the idea that autistic people have problems with the development of relationships with other people which surround them.

Also, they don't know how to carry out their emotional education and to manage their emotions as society expect from them. That is why this project develops a sequence of activities that are focus on Infant Education and in a concrete child with autism. Thus, it tries to develop social skills in the child and gives him the needed sources to establish relationships with their equals and the adults of his real world.

For all these reasons, with this intervention proposal in a five-year-old classroom, the student will be able to develop their skills and abilities based on their needs and interests, focusing activities on the objective of solving the socialization and emotional education's problems that the disorder prevents them from acquiring on their own.

Keywords

Autism spectrum disorder, Autism, Emotional Education, Social Abilities, Infant Education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
OBJETIVOS DEL TRABAJO	2
JUSTIFICACIÓN	2
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
1. CONCEPTUALIZACIÓN	8
2. CARACTERÍSTICAS DIAGNÓSTICAS	10
3. GRADOS Y TIPOLOGÍA DEL TRASTORNO	11
4. ORIGEN Y DESARROLLO DEL TRASTORNO	12
5. MODELOS DE INTERVENCIÓN	14
7. ABORDAJE EDUCATIVO EN EL ÁMBITO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	18
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	19
1. INTRODUCCIÓN.....	19
2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS	22
3. CONTEXTO DE AULA	26
4. TEMPORALIZACIÓN	27
5. METODOLOGÍA DE LA UNIDAD	28
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA CON ALUMNADO TEA.	
¡Cuidando la amistad, entendiendo el autismo!	29
PRIMERA FASE DE LA PROPUESTA	29
SESIÓN 1. ACTIVIDAD 1 DE LA PROPUESTA.....	30
SESIÓN 2. ACTIVIDAD 2 DE LA PROPUESTA.....	31
SEGUNDA FASE DE LA PROPUESTA.....	32
SESIÓN 3. ACTIVIDAD 3 DE LA PROPUESTA.....	32
SESIÓN 4. ACTIVIDAD 4 DE LA PROPUESTA	33
SESIÓN 5. ACTIVIDAD 5 DE LA PROPUESTA	33
SESIÓN 6. ACTIVIDAD 6 DE LA PROPUESTA	33

SESIÓN 7. ACTIVIDAD 7 DE LA PROPUESTA	34
TERCERA PARTE DE LA PROPUESTA	34
SESIÓN 8. ACTIVIDAD 8 DE LA PROPUESTA	34
SESIÓN 9. ACTIVIDAD 9 DE LA PROPUESTA	35
SESIÓN 10. ACTIVIDAD 10 DE LA PROPUESTA	35
SESIÓN 11. ACTIVIDAD 11 DE LA PROPUESTA	36
SESIÓN 12. ACTIVIDAD 12 DE LA PROPUESTA	36
6. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	37
CONCLUSIONES	38
BIBLIOGRAFÍA	41
ANEXOS	

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1.	4
Figura 2.	5
Figura 3.	6
Figura 4.	6
Figura 5.	7
Figura 6.	7
Figura 7.	21
Figura 8.	22
Figura 9.	24
Figura 10.	27
Figura 11.	28

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista o TEA, es parte de una realidad que es cada vez más común en las aulas actuales (Delgado, 2021).

Los niños con autismo tienden a manifestar unas conductas que pueden resultar irritantes para el resto de los compañeros y personas que rodean su entorno, ya sea por sus dificultades en la socialización, la comunicación o sus tendencias de agresividad (Hervás, 2018). Sin embargo, tienen derecho a ser tratados de una forma comprensiva y respetuosa, siempre desde el conocimiento de lo que les sucede y desde una perspectiva de ayuda y tolerancia.

Por todo ello, este Trabajo de Fin de Grado (TFG) está enfocado a la puesta en visibilidad de lo que este trastorno supone para las personas que lo padecen y para la sociedad que les rodea, así como el desarrollo y profundización en las relaciones interpersonales entre la persona con TEA y las que se encuentran en su ambiente.

Numerosas definiciones han sido publicadas y puestas en común por multitud de autores que han tratado de explicar este trastorno a lo largo de la historia. Algunos como Vygotsky (1989), afirmaban que era un trastorno del neurodesarrollo que alteraba la forma de entender el mundo y, por ende, de interactuar con él (García, 2016).

Otros como Freud, simplemente les definía como unos niños que actuaban más allá de lo que dejaban ver de sí mismos, pues interpretaban la realidad de una manera distinta y reaccionaban ante ella de forma inesperada para el resto (Acuña, 2018).

Sin embargo, fue Kenner en 1943 quien definió por primera vez, tras un extenso estudio, el Trastorno del Espectro Autista como un trastorno diferenciado de la esquizofrenia y con unos síntomas concretos que definían esta afectación (Autismo Madrid, 2012). Este dato tiene su importancia debido a que antes de Kenner, los niños que presentaban autismo infantil eran tachados de esquizofrénicos y tratados como tal (Tendlarz, 1996).

De todos estos autores sacamos en común que los autistas tienen como características singulares el ensimismamiento, la soledad emocional y la falta de contacto con las personas (Autismo Madrid, 2012).

En primer lugar, se ha realizado una contextualización del trabajo, estudiando y haciendo una búsqueda bibliográfica del tema a tratar a lo largo del mismo, siguiendo un marco teórico con todos los datos de interés encontrados acerca del trastorno y que se adecúan al objetivo de este. Además, se encuentra una propuesta de intervención en un aula de cinco años en la que está

presente un alumno con autismo y del cual se pretende desarrollar aquellas habilidades que se han trabajado anteriormente en el documento. Esta propuesta consta de diferentes partes como su contextualización, desarrollo de actividades, temporalización, metodología y evaluación. Finalmente, se encuentran los anexos que acogen todos aquellos materiales y datos relacionados con el contenido del documento principal.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

Este trabajo tiene como **objetivo principal** desarrollar las habilidades sociales en los niños y niñas con autismo dentro del aula de Educación Infantil a través de la educación y gestión emocional.

Los objetivos específicos del trabajo se centran en:

- Desarrollar y potenciar las habilidades sociales del alumnado con autismo.
- Trabajar la educación y gestión emocional de niños con autismo.
- Sensibilizar a los niños y niñas de la clase en torno al autismo, reforzando la educación y gestión emocional de los mismos.
- Crear un clima de tolerancia y respeto en el aula.
- Educar en valores de afecto, respeto y tolerancia a unos niños que serán el futuro de la sociedad.
- Reforzar la inclusión en el aula y el valor que esto tiene en el día a día.

JUSTIFICACIÓN

La elección de este tema de trabajo se debe a la importancia que tiene el autismo en los colegios de hoy en día y la necesidad de conocer este trastorno y saber cómo llevarlo tanto en el aula como fuera de ella.

Se ha elegido, concretamente, el ámbito del desarrollo de las habilidades sociales en estos niños, considerando que todo ser humano necesita, por naturaleza, ser un ser sociable y vivir dentro de un grupo y una sociedad, regida por una cultura y bajo unos valores que guían las formas de vivir y convivir en ella (Lacunza, 2011).

Así, se cree que este área del TEA es importante trabajarlo en la Educación Infantil específicamente, pues se puede aprovechar el desconocimiento general del alumnado de esta

edad por las interacciones sociales de forma que se trabaje con el autista a la vez que el grupo en general. De esta forma, se evita la creación de diferencias entre ellos y se moldea su forma de juego y comunicación a la presencia de un niño con necesidades especiales. Así, pretendo que ellos mismos sean quienes soliciten la inclusión de su compañero y le quieran y respeten como cualquier niño merece independientemente de sus circunstancias personales (ConectaTEA, 2020).

La etapa de Infantil es clave para el desarrollo de unas mentes que no juzgan ni diferencian entre personas, pues para ellos todos son compañeros y amigos independientemente de las características del niño (Melís, 2018). Esta cualidad de los más pequeños debe ser explotada en esta etapa, ya que aprovechar su baja capacidad de discriminación, puede crear futuras personas tolerantes y respetuosas, que, en vez de juzgar y discriminar, ayudan y colaboran en una sociedad inclusiva y solidaria. También, cabe resaltar ciertos métodos de interacción con el autista y el cómo educarlos en un ambiente con valores propios de una época mentalizada y centrada en la inclusión y el respeto por las minorías (Alonso, *et al.*, 2022). Siendo importante esto último, pues las personas con discapacidades también necesitan sentirse miembros de una sociedad igualitaria, que respeta los derechos y los deberes del ciudadano independientemente de cómo sea, tolerante y comprensiva y, sobre todo, con un alto nivel de adaptabilidad al medio y a las necesidades que presentan estas personas, pues todo miembro de una sociedad debería estar dispuesto a ayudar, en cualquier situación, a cualquier persona que lo solicite. Y, si es desde el conocimiento y bajo una visión comprensiva, esto multiplicará las oportunidades de los más expuestos a no tener una autonomía definida (Naciones Unidas, 2006).

En este trabajo se pretende poner en conocimiento ciertos puntos del trastorno que, quizá, la gente desconozca y haga que se juzguen a estas personas afectadas. Además, se pretende explicar por qué el autismo es cada vez más importante en la sociedad actual y cómo está creciendo en número entre la población infantil, algo que debería alarmar y sensibilizar a la sociedad (Asociación Tajibo, 2020).

Por todo ello, se ha centrado el trabajo en el desarrollo de las habilidades sociales de las personas con TEA, pues es un factor del trastorno que impide que los afectados establezcan interrelaciones con los que les rodean y que se sientan parte de la sociedad. Desde la Educación Infantil, se trabaja a diario el cómo relacionarse con los iguales y los adultos, cómo interactuar con el medio que nos rodea y cómo comunicarnos con las personas para comprenderlas y ser comprendidos. Además, se desarrolla un trabajo profundo de las emociones y esa gestión emocional que el autismo destaca por no dominar (Castillo, *et al.*, 2023).

Considerando estos dos factores unos puntos clave para trabajar sobre ellos, pues la etapa de infantil es la más moldeable para crear niños con los valores mencionados anteriormente y con un alto nivel de tolerancia y respeto. Además de, por supuesto, el niño que presente el autismo y pueda ser visto como una persona con ciertas diferencias como otro cualquiera.

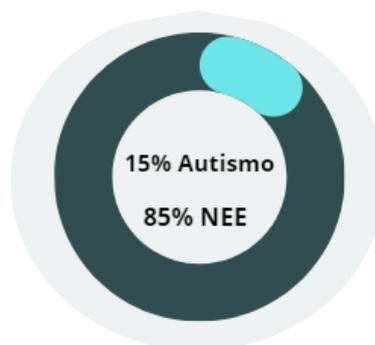
Como se ha podido demostrar a lo largo de la historia mediante estudios y estadísticas, el Trastorno del Espectro Autista se da en todas las razas, etnias y grupos socioculturales. Sin embargo, dónde se ha podido apreciar una diferencia de diagnóstico es en la variable del género. Los datos coinciden en que existe una diferencia de casos entre pacientes hombres y mujeres que demuestra que, en el caso masculino, hay una mayor proporción de afectados (Autismo España, 2019). No obstante, estudios están debatiendo esta tendencia de afectación, pues actualmente se está llevando a cabo un aumento en el número de niñas diagnosticadas por el trastorno en cuestión (National Association of Special Educational Needs, 2016). A nivel internaciones, se puede afirmar que existe una mujer autista por cada cuatro hombres que lo padecen también (Federación Autismo Castilla y León, 2021).

Hoy en día, aproximadamente uno de cada cien niños tiene autismo. No obstante, en algunos casos, estudios controlados han registrado cifras notablemente mayores a esta. Teniendo en cuenta que países en los que el nivel de ingresos económicos es bajo, aun no han proporcionado datos acerca de este fenómeno (OMS, 2023).

A nivel internacional, dentro de la categoría de alumnado con Necesidades Educativas Especiales, el TEA representa el 15% de este grupo (Federación Autismo Castilla y León, 2021).

Figura 1.

Porcentaje de alumnado con autismo dentro del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.



Nota. Elaboración propia a través de Federación Autismo Castilla y León (2021).

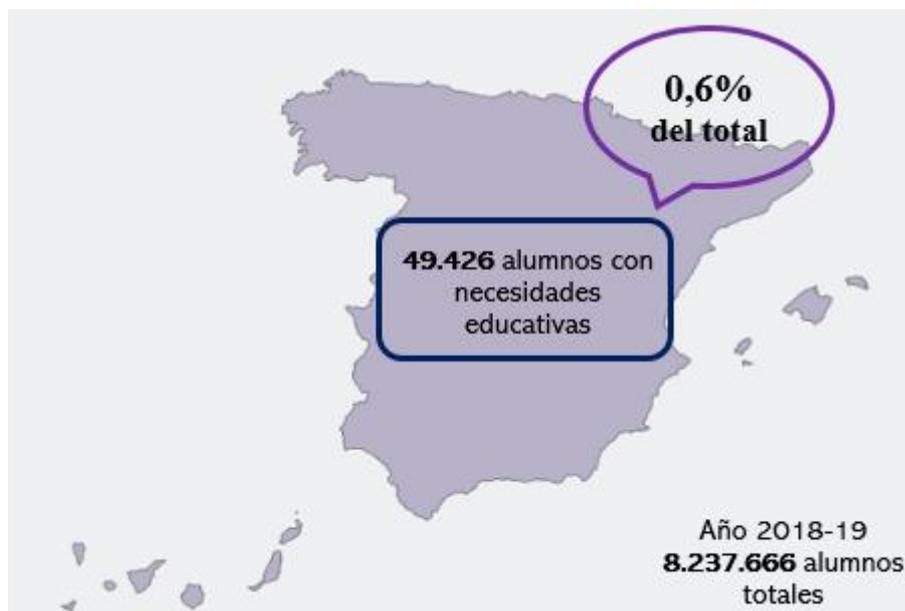
A nivel nacional, diferentes fuentes estadísticas oficiales (INE, IMSERSO...) han podido confirmar que se ha llevado a cabo un aumento en el número de personas diagnosticadas de este trastorno en nuestro país durante los últimos años. En concreto, actualmente se conocen dos mil ciento dieciséis personas con TEA en España, siendo 1.723 hombres y tan solo 392 mujeres (Autismo.org, 2019).

En los centros ordinarios españoles, existe una mayor proporción de alumnos que presentan este trastorno frente a las alumnas que lo padecen. Además, cabe mencionar que la mayoría de niños/as con TEA se encuentran escolarizados de manera ordinaria (Aparisi, 2020).

Destacar también, que ha habido un importante incremento de casos en los últimos cinco años, de más del 118% entre los cursos 2011-12 y 2017-18 (Autismo España, 2019). Siendo las cifras reales en el curso 2019/2020 de 49.426 alumnos con TEA de 8.237.666 alumnos españoles totales, representando así el 0,6% de los totales escolarizados (Federación Autismo Castilla y León, 2021).

Figura 2.

Alumnado con TEA en el territorio Nacional en proporción al alumnado total de la nación.

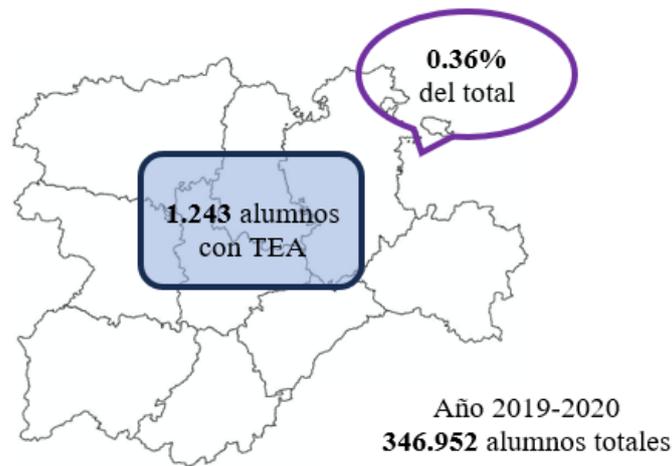


Nota. Elaboración propia a través de Federación Autismo Castilla y León (2021).

En Castilla y León, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista crece un 62% en los últimos cinco años, representando en la actualidad el 15% del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en esta comunidad. En el curso 2019/2020, en Castilla y León se encontraban 1.243 alumnos con TEA, los cuales representaban un 0,36% de los alumnos totales (346.952) (Federación Autismo Castilla y León, 2021).

Figura 3.

Alumnado con TEA a nivel autonómico en proporción al alumnado total de Castilla y León.

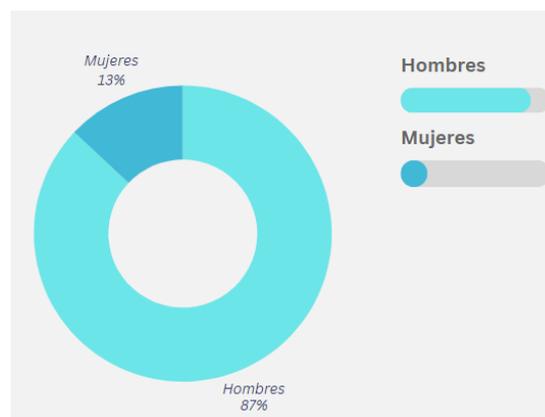


Nota. Elaboración propia a través de Federación Autismo Castilla y León (2021).

Además, según el género, en Castilla y León se encuentra una gran diferencia de un 87% de hombres con TEA frente a un 13% de mujeres (Federación Autismo Castilla y León, 2021).

Figura 4.

Diferencia de porcentaje entre hombres y mujeres con TEA en Castilla y León.



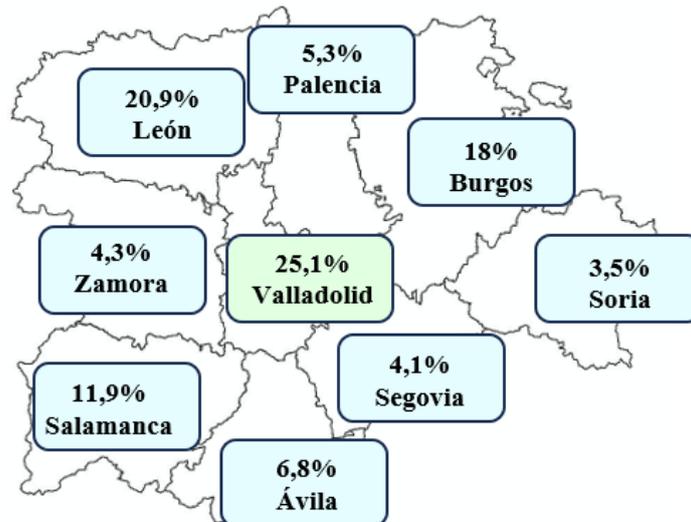
Nota. Elaboración propia a través de Federación Autismo Castilla y León (2021).

Valladolid corresponde a la provincia castellano-leonesa que acoge el mayor número de alumnado con este trastorno en sus aulas. En esta provincia se pueden encontrar 312 casos de alumnos con TEA (519.546 personas totales). Siendo León la que ocupa el segundo puesto con 260 alumnos y Burgos el tercero con 224.

La provincia vallisoletana tiene el alumnado TEA que representa el 25,1% del alumnado total. Además, se puede identificar la diferencia de género, concluyendo con un 91% de niños con TEA frente a un 9% de alumnas (Federación Autismo Castilla y León, 2021).

Figura 5.

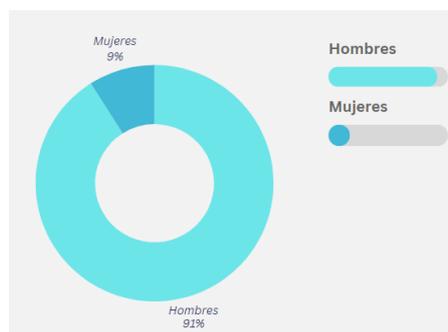
Porcentaje de alumnos con TEA en las aulas de las provincias de Castilla y León.



Nota. Elaboración propia a través de Federación Autismo Castilla y León (2021)

Figura 6.

Porcentaje de alumnos con TEA en Valladolid teniendo en cuenta su género (hombre o mujer).



Nota. Elaboración propia a través de Federación Autismo Castilla y León (2021)

Por tanto, y una vez conocida la prevalencia e importancia de estudio del alumnado con autismo en las aulas de educación infantil, se procede a relacionar dicho Trabajo Fin de Grado con las competencias adquiridas en el mismo.

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica en bases de datos para obtener y poder elaborar una fundamentación tórica, lo que se corresponde con las competencias de saber emitir juicios a través de la reflexión de temas esencial de índole social, científico y ético.

Además, se ha realizado una propuesta de intervención en el aula, lo que corresponde a la competencia de aplicación de los conocimientos al trabajo de una forma más profesional y basada en unos argumentos sólidos. También, pudiendo relacionarse así con la competencia de transmisión de información e ideas con el fin de resolver problemas a través de soluciones enfocadas a un público concreto, tanto formado y especializado como no.

Mencionar, además, que la realización de este trabajo ha permitido cumplimentar competencias específicas de carácter de formación básica como la comprensión de los procesos educativos en el aula en el periodo de 0 a 6 años de edad, así como la evolución psicológica de los alumnos de 3 a 6 años. Se relaciona a su vez con la identificación de problemas y dificultades en el aprendizaje, la integración del alumnado con dificultades, el análisis e incorporación de los cambios en la sociedad, el diseño y organización de actividades con el fin de cumplimentar objetivos en el aula, el conocimiento por atender las necesidades de los alumnos y la diversidad de los mismos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. CONCEPTUALIZACIÓN

La palabra “autismo” procede del término griego “autos”, que tiene como significado “por sí mismo”. Relacionado así con las personas que sufren el trastorno, pues suelen estar ensimismados en su propio mundo y no necesitan relación ni comunicación con los demás para llevar a cabo su vida (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders y [NIDCD], 2020).

El Trastorno del Espectro Autista fue definido por Kenner (1943) en un estudio que realizó con once casos que presentaban unas características semejantes y, principalmente, un disturbio autístico del contacto afectivo, es decir, una falta de habilidad de relación con los demás (Portilla, 2022).

Por otro lado, se encuentra la definición de Vygotsky (1989), quien decía que el TEA por ser un trastorno del neurodesarrollo, compromete en proporciones variables la utilización de lo emocional y cognitivo en su manera propia de entender e interactuar con el mundo (Cienfuegos, 2021).

Además, Freud, como padre del psicoanálisis, simplemente definió este trastorno como: “lo que no se dice, se actúa”, llevado a su forma más literal por parte de estos niños (Ciriello, 2017).

Kenner describió una serie de características propias de estos sujetos, quienes presentaban el trastorno (Mures, 2009):

1. Una inhabilidad de relación con otras personas y situaciones.
2. Un retraso en el desarrollo del habla, el lenguaje y fallos en el uso de este. Así como la presencia de ecolalias y el mal uso de los pronombres.
3. Insistencia obsesiva en la permanencia de su ambiente, sin cambios.
4. Extrema fascinación y preocupación por ciertos objetos.
5. Conductas estereotipadas y repetitivas.
6. Desarrollo físico normal.

Por otro lado, y, estando apoyado en lo anterior, según el Manual DSM V, hay cinco características esenciales para identificar un trastorno del espectro autista en una persona. Estos cinco factores son:

1. Las **deficiencias persistentes en la comunicación social** y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por distintas variables en mayor o menor medida de visibilidad (Cordero, 2019).
2. **Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento**, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes.
 - Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (alineación de juguetes, ecolalia...)
 - Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal.
 - Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (fuerte apego o preocupación por objetos inusuales).
 - Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (indiferencia aparente al dolor, fascinación visual por las luces (Comín, 2016)...
3. Los **síntomas deben estar presentes en las primeras fases del desarrollo**. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que muchos de ellos no van a ser visibles hasta que llegue la etapa de socialización y mayor exposición al medio social y exterior (Moliné, 2019).
4. Los **síntomas crean un deterioro clínicamente significativo en lo social**, laboral u otras áreas del funcionamiento habitual (American Psychiatric Association, 2014).

5. Las **alteraciones mencionadas no se explican por la discapacidad intelectual** o el retraso global del desarrollo. Estas suelen coincidir en este trastorno, pero el marcador significativo es la comunicación social y su bajo nivel general de desarrollo (Cordero, 2019).

2. CARACTERÍSTICAS DIAGNÓSTICAS

Las características diagnósticas esenciales se basan en las relaciones sociales y la comunicación tanto verbal como no verbal que presentan los pacientes. Los intereses fijos que presentan y las conductas repetitivas son también un claro síntoma de posible caso de autismo y, sobre todo, se debe tener en cuenta que el desarrollo de este trastorno se da en la más temprana infancia, no se desarrolla con el tiempo ni se solventa con la edad. (Vázquez, 2023).

Este trastorno es permanente y comienza con el desarrollo neurobiológico del niño, en el momento en el que los síntomas son apreciables por el momento evolutivo en el que se encuentre el bebé. Desde el principio, afecta negativamente a la persona, la familia y el entorno que le rodea, pues su rutina y vida cotidiana se ve alterada por la incapacidad de ser seguida de forma habitual o normal (Sulkes, 2022).

Otro punto importante de la sintomatología del trastorno es la deficiencia socioemocional que presentan, pues desconocen la empatía y el sentido de las emociones. Son incapaces de reproducir con palabras cómo se sienten, confunden emociones y sentimientos, no distinguen ni muestran interés por las emociones de las personas que les rodean y son incapaces de gestionar las suyas propias (Martín del Valle, *et al.*, 2022).

Los niños, normalmente en mayor proporción que los adultos, tienden a reaccionar agresivamente ante emociones negativas como la ira, la tristeza o la frustración, ya que a ellos les genera malestar consigo mismos, pero no tienen las estrategias ni aptitudes suficientes de exteriorizar ese sentimiento de forma asertiva y adecuada a lo que la sociedad les exige (Soler, *et al.*, 2016).

Otra característica muy notable es la necesidad que presentan por seguir rutinas y patrones repetitivos de comportamiento, como un orden excesivo de las cosas o fijaciones por algún tema en particular que les fascina y ocupa toda su atención en todo momento. Así, como elementos del lenguaje repetitivos que, aunque, *a priori*, no tengan sentido, ellos lo verbalizan como vía de escape o seguridad en sí mismos. En este caso, cabe mencionar que algunas personas que padecen el trastorno, pero que no presentan discapacidad intelectual o del lenguaje, aprenden a controlar parte de esas conductas repetitivas cuando se encuentran en público (Hervás, *et al.*, 2017).

Otros síntomas que podrían aclarar el diagnóstico son algunos como las dificultades intelectuales o del lenguaje que pueden presentar algunos de ellos o incluso dificultades motoras que hacen que no carezcan de control corporal y esto provoca que, en algunas ocasiones, como hemos mencionado antes, por causas emocionales puedan llegar a darse golpes e incluso autolesionarse (Sulkes, 2022).

3. GRADOS Y TIPOLOGÍA DEL TRASTORNO

Siguiendo con el DSM V y en cuanto a grados de afección del trastorno, se pueden diferenciar tres:

- Grado 3. Necesita ayuda muy notable.
- Grado 2. Necesita ayuda notable.
- Grado 1. Necesita ayuda.

La tipología de este trastorno viene determinada por el DSM V, el cual clasifica los tipos y grados de autismo que pueden padecer las personas afectadas por este trastorno (Romero et. Al., 2019).

1. **Grado 1. Necesita ayuda.**

Sin ayuda, *in situ*, las deficiencias en cuanto a la comunicación y relaciones sociales causan problemas importantes para ellos. Presentan dificultad para establecer relaciones sociales y muestran ejemplos de respuestas atípicas o insatisfactorias para las personas con las que interactúan. Puede parecer que tienen poco interés en establecer esas relaciones sociales, ya que son personas que aparentemente pueden construir oraciones y respuestas, pero no muestran predisposición a responder ante preguntas o situaciones en las que establecen conversaciones con otras personas. Por ello, la comunicación verbal no es del todo deficiente, pero no se encuentra conectada con los patrones requeridos socialmente hablando.

2. **Grado 2. Necesita ayuda notable.**

En este caso, la deficiencia en comunicación verbal, no verbal y social es notable y carece de aptitudes para su desarrollo. Presentan problemas sociales obvios, incluso con ayuda *in situ*, lo cual limita las interacciones sociales que se pretende que lleven a cabo las personas que lo padecen. Las respuestas ante estas interacciones son escasas o anormales. El sujeto emite frases sencillas, pero no se encuentra coherencia entre su comunicación y las conversaciones que se presentan. Su interacción se limita a intereses propios muy concretos y la comunicación no verbal es excéntrica.

3. **Grado 3. Necesita ayuda muy notable.**

Las aptitudes en cuanto a comunicación social, verbal y no verbal están gravemente afectadas e impiden que establezca relaciones sociales con su entorno. La respuesta a la interacción es mínima y carece de interés por crear vínculos ni interacción con las personas. La apertura social es inexistente. Se trata de casos en los que la persona reproduce palabras inteligibles en las que solo pretende satisfacer sus necesidades, pero sin intención de relacionarse con los demás. Simplemente responde a interacciones muy directas y, normalmente, de forma inapropiada o anormal (American Psychiatric Association. 2013).

4. ORIGEN Y DESARROLLO DEL TRASTORNO

El origen de este trastorno es neurobiológico, y comienza en la infancia, en el momento en el que el desarrollo del niño empieza a ser evidente y los síntomas a su vez. Principalmente, afecta al desarrollo de la conducta y comportamiento social. Cabe mencionar, que, en la última década, el número de caso se ha incrementado potencialmente, haciendo que una de cada sesenta y ocho personas padezca este trastorno (Lombart, *et al.*, 2023).

Existe un claro predominio de pacientes del trastorno por parte de los varones, con una proporción de 4 a 1, siendo cuatro los varones por cada mujer que lo padece. Esto podría explicarse con bases genéticas, aunque también se cree que podría ser debido a un bajo estudio de las mujeres y, por lo tanto, un mínimo diagnóstico de las mismas (Adrada *et al.*, 2017).

Su origen es congénito y se genera durante el proceso de asimilación de información. Las características comunes son muy claras e identificatorias, sin embargo, la presentación clínica puede ser muy diversa (Van der Gang, 2006).

Apoyando lo anterior, según el DSM-V, la presencia del trastorno comienza a ser notable entre el primer y segundo año de vida (12-24 meses), sin embargo, si el caso es grave, podría empezar a verse claro antes de los 12 meses de edad o si por el contrario, el caso es leve, podrían empezar a verse síntomas más sutiles a partir de los 24 meses (Palomo, 2011).

Normalmente, los síntomas calificantes se dan cuando el niño comienza a establecer relaciones sociales y prácticas del lenguaje. Es por ello que la edad de observación de estas características alarmantes se da a esa edad (Tejada, 2022).

Uno de los comportamientos que más llama la atención y alarma a los padres es la falta de interés por la interacción social durante el primer año de vida, pues el niño no presenta una predisposición por relacionarse con sus padres ni con sus iguales y no busca afecto ni comunicación recíproca más allá de la expresión de sus necesidades a través de un lenguaje poco elaborado ni con intención de mejora (Gervilla *et al.*, 1997).

Durante el segundo año de vida, los síntomas son más visuales y llamativos, pues muestra comportamientos siguiendo patrones repetitivos de actuación y rutinarios en muchos casos. Además, presenta una ausencia de juego y desinterés por él (Alcívar *et al.*, 2022).

No obstante, esta última característica no es definitoria en Educación Infantil, pues sólo debe ser observada si el niño pasa horas ordenando una serie de objetos en un orden concreto o si muestra malestar cuando estos se desordenan (Ahmed, 2012). El seguimiento de patrones o rutinas no suelen resultar alarmantes ya que los niños de temprana edad aprenden a través de la repetición y la rutina, y lo hacen de forma inconsciente para sentirse más seguros consigo mismos, es por ello por lo que la observación se debe centrar en si estos comportamientos repetitivos son de carácter obsesivo o no (Acosta, *et al.*, 2022).

El trastorno del espectro autista no es degenerativo, pero sus síntomas y el aprendizaje de la persona a lo largo de la vida se mantienen en proporción al grado que se presenta en cada individuo, pues dependiendo de la gravedad, los comportamientos pueden irse aprendiendo y modificando acorde a lo socialmente adaptado (Alcalá y Madrigal, 2022).

Cabe destacar que, en algunas ocasiones, aunque raras y escasas, este trastorno es diagnosticado en la vida adulta, pues algún familiar menor presenta la afectación y esto hace que se estudie la procedencia de la misma y se encuentre una persona con un grado muy leve, pero con rasgos que, aunque no han sido notorios, alguna vez han afectado en su vida cotidiana o a nivel personal (Artigas-Pallares, 2012). También puede suceder cuando un adulto comienza a desarrollar problemas sociales en la familia o el trabajo en cuanto a relaciones interpersonales o comportamientos poco habituales que afectan a su vida social con el entorno que le rodea (Yubero, 2004).

Un dato curioso y alarmante a su vez son los valores de heredabilidad que presenta el autismo, pues puede variar desde un 37% a más de un 90%. Actualmente, hasta un 15% de los casos se asocia a una mutación genética (American Psychiatric Association. 2013).

Algunos de los factores genéticos que crean causa del desarrollo de este trastorno son algunos como:

- La avanzada edad paterna.
- El riesgo de tener un segundo hijo afectado es del 11%. Con un riesgo del 16% si es varón y un 5,6% si es mujer.

- El riesgo se incrementa cuando después de tener un niño con TEA, se tiene un segundo hijo en un periodo inferior a 18 meses.
- Familiares con trastorno del neurodesarrollo o enfermedades como la esquizofrenia o el trastorno obsesivo compulsivo (Dungan, 2022).

Por otro lado, los factores ambientales afectan a su vez en un 5-44%.

Estos factores ambientales determinan algunos como:

- La prematuridad.
- Fiebres altas durante la gestación.
- Condiciones perinatales como el bajo peso al nacer (Backes, 2010)...

5. MODELOS DE INTERVENCIÓN

El autismo es un trastorno que debe ser intervenido y tratado de la forma más adecuada posible desde la más temprana infancia, pues el niño tiene unas necesidades que deben ser atendidas y comprendidas por sus familias, iguales y medio escolar (Vidriales, *et al.*, 2017).

Este trastorno es difícil de abordar, pues quienes lo padecen tienen unas características que dificultan el trato social y no atienden a comprensión posible a través de la palabra. Por ello, muchos psicólogos y pedagogos han estudiado y trabajado para solventar el problema que supone la educación de un niño con autismo, creando métodos de trabajo como estos (Ruiz, 2016):

- **Método ABA, del inglés *Applied Behavioural Analysis*.**

Se trata de un tipo de terapia conductual que fue desarrollada por Lovaas en la década de 1960. Se basa en la corriente del conductismo que comenzó a principios del S.XX con el psicólogo John Watson (Colombo, 2016). Este método trabaja sobre una conducta observable que tiene como objetivo la predicción y el control de la conducta, basándose en un análisis de los comportamientos del ser humano. Se centra en la idea analizar y aprender a través de un refuerzo positivo teniendo en cuenta los factores físicos y biológicos del sujeto con autismo. Así, contempla el desarrollo de las destrezas de la persona para que logre una autonomía y actitud correcta y evitativa de las conductas agresivas y disruptivas (Fundación ConecTEA, 2023).

- **Método TEACCH, del inglés *Training and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*.**

Este método significa, en castellano, “Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación”. Fue ideado por el psicólogo Eric Schopler en la

década de 1970. Tenía como objetivo el entendimiento de las necesidades propias del autismo y el poder darles respuesta en el ámbito educativo.

Tras numerosas investigaciones, el psicólogo comprobó que la mejor forma de apoyar el desarrollo de estos niños con TEA, es la oferta de una enseñanza basada y estructurada sobre una serie de apoyos visuales. Además, hizo hincapié en la importancia de la colaboración con la familia dentro del medio escolar.

Las tres variables que se trabajan y tienen en cuenta en este método con el espacio, el tiempo y el sistema de trabajo (Federación Autismo Madrid, 2021).

El espacio se organiza en un aula con lugares bien definidos y delimitados, de forma que el niño tenga claro cuál es el fin de ese rincón y lo que debe hacer en él.

El tiempo también se reconoce en una clara estructura en la que el niño sabe cuándo comienza y termina cada actividad que realiza. Se utilizan apoyos visuales como relojes de arena. Además, es fundamental planificar las tareas que el niño va a realizar y que él sepa en qué orden van y en qué momento se desarrollan, puesto esto hace que se sientan seguros y no experimenten frustración ante el desconocimiento y la incertidumbre.

Por último, el trabajo se centra en la utilización de pictogramas, pues es la forma en la que el niño comprende su alrededor y le permite ser autónomo dentro del aula (Red Educativa Mundial, 2023).

- **Programa SCERTS del inglés, *Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support.***

Este programa proporciona directrices específicas con el objetivo de ayudar al niño con autismo a convertirse en un comunicador social seguro y con competencias en el ámbito de la comunicación. Además, trata de evitar los problemas comportamentales que interfieren en el desarrollo social del niño (Pedagogía, 2020).

SCERTS se divide en tres ámbitos de trabajo sobre el sujeto:

SC – Comunicación Social: desarrolla la comunicación funcional y espontánea del niño, haciendo que trabaje sobre la expresión emocional y las relaciones interpersonales.

ER – Regulación Emocional: desarrolla la capacidad de mantener en el tiempo un cierto estado emocional y regularlo para evitar las frustraciones y estrés que sufren.

TS – Apoyo Transaccional: desarrolla e implementa apoyos para ayudar al entorno social a responder a las necesidades del niño. Así, da herramientas a las familias, maestros y compañeros para que puedan solventar las necesidades del niño con la mayor efectividad posible (Asociación Navarra de Autismo, 2019).

6. HABILIDADES SOCIALES Y SU RELEVANCIA EN EL TEA

Las habilidades sociales son conductas y patrones de comportamiento que, en su conjunto, permiten interactuar de forma ajustada y adecuada con otras personas (Méndez, *et al.*, 2022). Estas habilidades no son innatas, lo que las hace susceptibles de ser aprendidas y mejoradas con el paso del tiempo, aunque para ello es necesaria la conciencia y normas sociales y la cultura (Universidad Villanueva, 2023).

Existen seis tipos de habilidades sociales que satisfacen las necesidades de comunicación y relación de los seres humanos (Rovira, 2023):

1. Básicas. Las primeras adquiridas que hacen como base de una comunicación satisfactoria en la mayor parte de los ámbitos de la vida.
2. Avanzadas. Tras las básicas continúan estas, pues otorgan la capacidad de manejarse acorde a las distintas relaciones sociales.
3. Afectivas. Identifican y gestionan, de manera eficaz, tanto los sentimientos propios como los de los demás, es decir, competen en la autogestión emocional y empatía.
4. De negociación o alternativas a la agresividad. Evitan el conflicto o lo gestionan de manera acorde a solventarlo. Competen en la resolución de problemas dentro de las relaciones interpersonales sin hacer uso de la agresividad.
5. Para hacer frente al estrés. Resuelven situaciones de forma exitosa bajo un nivel de tensión o estrés que determina la situación.
6. De planificación. Determinan la proyección del futuro dentro de las propias relaciones sociales del presente.

Existen a su vez, otro tipo de habilidades sociales llamadas complejas, las cuales son (NeuronUP, 2022):

- Empatía.
- Inteligencia emocional.
- Asertividad.
- Capacidad de escucha.
- Capacidad de comunicar sentimientos y emociones.
- Capacidad para definir un problema y evaluar soluciones.
- Negociación.
- Modulación de la expresión emocional.
- Capacidad de disculparse.
- Reconocimiento y defensa de los derechos propios y de los demás.

A su vez, las habilidades sociales contienen unos componentes que las hacen definitorias dependiendo del área al que afecten (Buencoco, 2023):

- Componentes cognitivos. Como con la autoconciencia, toma de perspectiva o evaluaciones sociales.
- Componentes conductuales. Como pueden ser la comunicación verbal y no verbal, habilidades de escucha y asertividad.
- Componentes fisiológicos. Como la regulación emocional o las respuestas ante el estrés.
- Componentes no verbales. Como el contacto visual, expresiones faciales y lenguaje corporal.
- Componentes verbales como el tono de voz, claridad en el habla y el feedback verbal.

Las habilidades sociales están consideradas como, probablemente, uno de los mayores desafíos de la Educación Infantil, pues forman parte del llamado currículum oculto, es decir, lo que es necesario desarrollar en el aula, pero lo cual no está reflejado explícitamente en la metodología, objetivos y contenidos del currículo oficial (Cisterna, 2022).

Por la edad en la que se encuentra el alumnado, madurez que proyectan y los intereses que muestra, existen estudios que señalan las seis habilidades sociales que se deben trabajar en esta etapa de 0 a 6 años y las cuales deberían adquirir y dominar cuando este periodo educacional finalice (Gutiérrez, 2020). Estas seis habilidades son:

- La empatía.
- La cooperación.
- La afectividad.
- La comunicación.
- El autocontrol.
- La asertividad.

Con el dominio de estas seis durante estos primeros años de vida, debería servirles de base para los posteriores retos sociales con los que se van a encontrar y las demás habilidades que van a tener que desarrollar utilizando estas como base de su personalidad (Gutiérrez, 2022).

El desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos con TEA viene apoyado por las consecuencias positivas que el trabajo de estas habilidades conlleva. A través de las relaciones interpersonales con las personas de su entorno, forman una personalidad basada en el conocimiento de sí mismos, pues las interacciones con sus iguales les proporcionan información

de cómo son ellos mediante la información que perciben de sus compañeros, creando su autoconcepto e identidad. También, reconocen la reciprocidad, pues observan lo que reciben en consecuencia de lo que dan, experiencia a la cooperación y la colaboración a través de, por ejemplo, el juego de rol. Además, destaca el autocontrol y autorregulación, algo que a estos alumnos les suele ser de gran dificultad conseguir. Y, por último, gozan de apoyo emocional por parte de los demás alumnos, pues inconscientemente, se trabaja la inclusión en el aula (Bernal, 2017).

Como es de esperar, los alumnos que presentan un diagnóstico de TEA no desarrollan la socialización de igual forma que los que no lo padecen, por ello, es necesario conocer cómo potenciar el desarrollo de esta.

Se parte de la base de que las personas con autismo no suelen mantener el contacto ocular, algo que es esencial para la comunicación con los demás, pudiendo ser esto una de las razones por las que les cuesta tanto llevar una posterior socialización. Además, no comprenden las normas, roles y comportamiento de otras personas, pues ni les resulta llamativo ni tienen interés en ello. Todo esto se suma a que los alumnos de la etapa de Infantil carecen de madurez para comprender más allá de lo básico, por lo que el trabajo con ellos es todavía más esencial para facilitarles el aprendizaje desde la base (Legaz, 2020).

7. ABORDAJE EDUCATIVO EN EL ÁMBITO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Como se ha estado mencionando a lo largo de toda la introducción y puesta en escena del tema, una de las características más notables, alarmantes y determinantes de este trastorno es la dificultad e incapacidad de las personas que lo padecen por mantener relaciones sociales y desarrollar las habilidades necesarias para la relación de las mismas con sus iguales o diferentes personas que les rodean.

Según Vigotsky, 1989: “La adquisición y desarrollo...depende en gran medida del medio social en el que vive el sujeto. Por tanto, el sujeto humano al nacer hereda toda la evaluación filogenética, pero el producto final de su desarrollo estará en función de las características del medio social en que viva...” (citado en Barbán, 2013, p.215)

Es por ello que el medio que acoge a este tipo de niños debe promover el máximo rendimiento de los mismos y hacer que su discapacidad o trastorno quede en un segundo plano, siendo ellos mismos los que trabajan para sortear cada obstáculo que se les presenta (Escobar-Villacrés, *et al.*, 2024).

Para favorecer la adaptación y desarrollo del alumnado con autismo dentro del aula, se deben tener en cuenta factores que afectan en ellos como la metodología utilizada, las formas de trabajo, las dinámicas de juego, etc.

En primer lugar, una de las metodologías que ayudan en el trabajo con alumnado TEA es la metodología Montessori, pues esta lleva como objetivo principal el autoaprendizaje del niño dentro de un entorno estructurado, lo cual respeta los tiempos de los niños con necesidades y favorece el orden, las rutinas y las estructuras rígidas que este alumnado solicita en su día a día (García, 2022). Además, se centra en el aprendizaje a través de la experiencia y la manipulación directa, lo que favorece la atención y la retención de conceptos y contenidos para los infantes que no siguen el hilo de lo que sería una metodología más tradicional centrada en una economía de fichas que no tiene un significado para ellos (Scheinder, 2017).

Sin embargo, la forma de trabajo por excelencia para los más pequeños con autismo es la metodología a través de pictogramas. Esto trata de relacionar a los infantes con el mundo que les rodea a través de dibujos y representaciones sencillas que reflejan acciones y objetos del día a día, haciendo que sea más cercano y comprensible para ellos y facilite así su comunicación y relación tanto con el mundo como con las personas que les rodean (Asociación Tajibo, 2024). Además, la utilización de pictogramas ayuda y favorece a desarrollar los ámbitos emocional, lingüístico y cognitivo del discente, lo que le permite asociar palabras con sus imágenes y le facilitan la adaptación a la realidad (Valle, 2024).

Mencionar, además, que el centro escolar no solo recoge el tiempo de aula, sino también de espacio al aire libre durante el recreo, lo que significa que se debe llevar a cabo una dinámica de juego en la que este alumnado se sienta incluido. Algunas de las actividades o juegos que se pueden proponer son los tradicionales como la rayuela o proponer un reto en el arenero como llenar entre todos un barreño de arena y que contribuyan en equipo, sin dejar que se establezcan grupos entre ellos y dejando de lado a algunos compañeros (Asociación Tajibo, 2021).

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta estará enfocada al desarrollo y potencialidad de las habilidades sociales en niños que padecen el trastorno del espectro autista o TEA.

Considerando este tema realmente importante puesto que, según las estadísticas, cada año aumenta el número de niños afectados por este trastorno. Habiéndose centrado en las

habilidades sociales por el hecho de que, en la educación infantil, el desarrollo de las mismas debe ser trabajado por encima de cualquier otra etapa y en todos los niños, pues es la primera toma de contacto con sus iguales, el centro educativo y el mundo en general, para así lograr que adquieran unos valores de relaciones interpersonales y no tengan problemas a la hora de socializar y trabajar con personas en su futuro.

La socialización en la etapa de infantil es uno de los puntos más importantes y los infantes con autismo no tienen la capacidad de desarrollar esas habilidades de relación con los demás, ni con sus iguales ni con personas de su entorno como la familia o los maestros.

Las habilidades sociales son una base plena en el desarrollo de una persona, puesto que siempre van a tener que relacionarse con el resto de las personas y trabajar muchas veces en equipo con gente que quizá sea más o menos acorde a ellos. Además, el trabajo del respeto, la tolerancia, la asertividad, el control emocional... es clave para que esas relaciones sociales sean sanas y óptimas en cualquiera de sus etapas personales.

El punto clave para la interacción social, desde el trastorno mencionado, es el problema de control de emociones que sufren los alumnos que lo padecen. Pues no saben lo que sienten ni gestionan las emociones, por ello, muchas veces reaccionan de forma agresiva y poco afectiva, lo que hace que su alrededor lo tome como amenaza y eviten el contacto con ellos, provocando una mayor marginación a nivel social. Además de, claramente, la incapacidad de demostrar cariño y afectividad, pues no toleran el contacto físico en muchas ocasiones y evitan a toda costa los abrazos, por ejemplo.

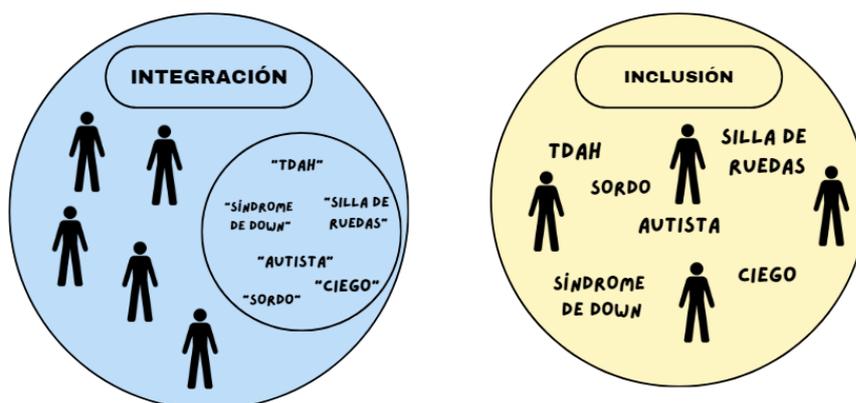
Por todo ello, se pretende dividir esta unidad en tres partes. La primera, estará enfocada a la sensibilización del grupo al completo, para así lograr un clima de afecto, respeto y comprensión hacia las personas con necesidades y, en concreto, el alumno del aula que tiene autismo. La segunda parte de las actividades se centrará en trabajo emocional, pues es la base de las relaciones con la sociedad y, la última parte, al trabajo de las habilidades sociales.

Destacar que la intervención se va a llevar a cabo a nivel de aula en general, excepto alguna actividad concreta que se realizará con el niño en cuestión. Esta forma de trabajo se debe a que no tendría sentido trabajar las habilidades sociales con el alumno autista, si los demás no trabajan las suyas con él. Para que exista una relación interpersonal, se necesita más de una persona, por lo que el grupo entero ayudará a que se desarrolle la socialización y se cubran las necesidades de todo alumno que participe, en especial, el protagonista de la propuesta. Además, considerando que siempre es positivo el trabajo de las emociones en cualquier etapa de la vida,

sobre todo en Educación Infantil, pues es donde comienzan a saber qué sienten, cuándo lo sienten, cómo gestionarlo, etc. por lo que les vendrá bien trabajar la educación emocional a la vez que su compañero, aunque se podría prever que van a mostrar un mayor dominio del tema. Resaltar, a su vez, que uno de los objetivos principales de la Unidad es la completa inclusión del alumno en el aula y, sí, haciendo hincapié en la inclusión y no la integración, pues integrarlo supondría meterlo en un grupo resaltando sus problemas y dificultades, pero sin una ayuda real, con una etiqueta y simplemente sabiendo que está ahí, aunque no sea una molestia su presencia. Sin embargo, la inclusión se centra en las facilidades que otorga la sociedad para que no sea “el autista”, sino una persona más como cualquier otra, con unas necesidades que se cubren y una ayuda puesta en práctica que no se queda en teoría y palabras bonitas (Eipea, 2022).

Figura 7.

Diferencia entre los conceptos de integración e inclusión.



Nota: Elaboración propia a través de (Universidad Internacional de la Rioja [UNIR], 2020).

Para comenzar la propuesta de intervención, se realizarán dos actividades relacionadas con cuentos que trabajan la sensibilización de la clase hacia estas personas que necesitan un hueco en el mundo. La segunda parte dedica cinco actividades a la inteligencia emocional y la educación emocional, con el fin de proporcionar al alumno unos conocimientos básicos sobre cómo se siente él mismo y cómo lo hacen los demás. Esto facilitará su relación con el entorno y con sus iguales, a la vez que con el maestro y la familia. El reconocimiento de las emociones en sí mismo ya es un paso muy avanzado para poder desarrollar cierta empatía y facilitar así la relación con los demás.

Además, un objetivo claro es el control emocional que debe aprender a gestionar el alumno, pues muchos niños afectados por este trastorno se comunican pegando a los demás o chillando, algo que a las personas no les gusta que les hagan y debemos hacer verlo y comprenderlo.

2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Se han establecido una serie de objetivos y contenidos referentes al Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Figura 8.

Objetivos de la propuesta de intervención en el aula.

OBJETIVOS		
ÁREA I. CRECIMIENTO EN ARMONÍA	1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.	1.1. Progresar en el conocimiento de su cuerpo ajustando acciones y reacciones. 1.3. Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación de juegos y diversas situaciones de la vida cotidiana. 1.5. Participar en contextos de juego dirigido, espontáneo, valorando y ajustándose a sus posibilidades personales.
	2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.	2.1. Identificar, expresar y valorar sus necesidades y sentimientos, ajustando progresivamente el control de sus emociones. 2.4. Respetar y aceptar las características y gustos de los demás, mostrando actitudes de empatía y asertividad.
	3. Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable.	3.2. Respetar la secuencia temporal asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas, adaptándose a las rutinas establecidas por el grupo y mostrando comportamiento respetuoso hacia las demás personas.
	4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto de los derechos humanos.	4.2. Adquirir y desarrollar normas, sentimientos y roles, interaccionando con los grupos sociales más cercanos, para construir su identidad social y personal. 4.3. Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitud de afecto y empatía, respetando los ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.

		<p>4.4. Reproducir conductas, acciones o situaciones a través del juego simbólico en interacción con sus iguales, identificando y rechazando todo tipo de estereotipos.</p> <p>4.5. Promover valores como el respeto a la diversidad y el trato no discriminatorio hacia las personas con discapacidad.</p> <p>4.6. Desarrollar destrezas y habilidades para la resolución de conflictos de forma positiva.</p>
ÁREA II. DESCUBRIMIENTO	<p>2. Desarrollar de manera progresiva los procedimientos del método científico y las destrezas de pensamiento computacional, a través de procesos de manipulación de objetos para iniciarse en la interpretación del entorno y responder a los retos que se plantean</p>	<p>2.2. Canalizar progresivamente la frustración ante las dificultades o problemas mediante la aplicación de diferentes estrategias.</p> <p>2.6. Participar en proyectos utilizando dinámicas cooperativas, compartiendo y valorando opiniones propias y ajenas.</p>
ÁREA III. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD	<p>1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones.</p>	<p>1.2. Ajustar su repertorio comunicativo a las propuestas, interlocutores y al contexto, indagando en las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes.</p>
	<p>2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.</p>	<p>2.1. Interpretar de forma eficaz los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos respondiendo de forma adecuada.</p> <p>2.2. Interpretar los mensajes transmitidos mediante representaciones artísticas.</p>
	<p>3. Producir mensajes.</p>	<p>3.1. Hacer uso funcional del lenguaje oral u otros lenguajes, comunicando sentimientos, emociones, necesidades e intereses, aumentando su repertorio lingüístico y construyendo progresivamente un discurso más eficaz y organizado.</p> <p>3.2. Utilizar de forma espontánea las formas convencionales del lenguaje (saludar, despedirse, pedir disculpas, dar las gracias).</p> <p>3.4. Utilizar el lenguaje verbal como instrumento regulador de la acción en las interacciones con los demás.</p>

Nota: Elaboración propia a través de Decreto 37/2022, de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León* núm. 190, de 30 de septiembre de 2022, 30092022-1.

Figura 9.

Contenidos de la propuesta de intervención en el aula.

CONTENIDOS		
ÁREA I. CRECIMIENTO EN ARMONÍA	A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Autoimagen positiva y ajustada ante los demás, aceptando las posibilidades y limitaciones. - Identificación y respeto de las diferencias con actitudes no discriminatorias. - Implicaciones de la discapacidad sensorial, física o cognitiva en la vida cotidiana. - El juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje y relación con los demás. - Progresiva autonomía e iniciativa en la realización de tareas.
	B. Desarrollo y equilibrio afectivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas para la identificación, expresión y aceptación de sentimientos y emociones. - Estrategias de ayuda y cooperación en contextos de juego y rutinas. - Estrategias para desarrollar la seguridad en sí mismo y el conocimiento de las limitaciones.
	C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidades básicas: identificación, manifestación, regulación y control en relación con el bienestar personal. - Rutinas: planificación secuencia de las actividades a realizar.
	D. Interacción socioemocional con el entorno. La vida junto a los demás.	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socioafectivas y de convivencia: identificación y comunicación de sentimientos y emociones, pautas básicas de convivencia que incluyan el respeto a la igualdad y el rechazo a cualquier discriminación. - Diversidad en el aula: disposición para entablar relaciones tolerantes y afectivas que favorezcan la inclusión. Acercamiento a la diversidad debida a distintas discapacidades. - Estrategias de autorregulación de conducta. Empatía y respeto. - Resolución de conflictos surgidos en interacción con los otros. - Fórmulas de cortesía e interacción social positiva. Actitud de ayuda y cooperación. - Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas o personajes y situaciones.

ÁREA II. DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.	<ul style="list-style-type: none"> - Pautas para la indagación y la experimentación en el entorno: interés, respeto, curiosidad y asombro. -Estrategias de construcción de nuevos conocimientos. - Estrategias para promover soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento.
ÁREA III. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD	A. Intención e interacción comunicativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal, manifestación de sentimientos, necesidades, deseos e intereses. - El lenguaje oral u otros sistemas de comunicación como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás. - Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. - Convenciones sociales de intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa y turnos de diálogo. - Formas socialmente establecidas (saludar, despedirse, dar las gracias).
B. Las lenguas y sus hablantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Repertorio lingüístico individual atendiendo a su edad evolutiva. - La realidad lingüística del entorno. Fórmulas o expresiones que responden a sus necesidades e intereses. 	
C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje oral en situaciones cotidianas. - Lenguaje verbal como forma de resolución de conflictos. - Planificación y verbalización de la secuencia de acciones. 	
E. Aproximación a la educación literaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Textos literarios infantiles orales y escritos adecuados al desarrollo infantil. - Textos de carácter poético. - Conversaciones y diálogos en torno a textos literarios libres de todo estereotipo y prejuicio. 	
F. El lenguaje y la expresión musical.	<ul style="list-style-type: none"> - La canción como herramienta de comunicación, aprendizaje y disfrute en el aula de infantil. 	
G. El lenguaje y la expresión plásticos y visuales.	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales específicos e inespecíficos, posibilidades expresivas y creativas. - Intención expresiva y comunicativa de producciones plásticas y pictóricas, de hechos, vivencias, situaciones, emociones y sentimientos. 	
I. Alfabetización digital.	<ul style="list-style-type: none"> - Función motivadora, lúdica y educativa de los dispositivos y elementos tecnológicos del entorno. 	

Nota: Elaboración propia a través de Decreto 37/2022, de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León* núm. 190, de 30 de septiembre de 2022, 30092022-1.

3. CONTEXTO DE AULA

Esta propuesta de intervención se desarrollará en un centro público de un pueblo con gran población y cercanía a la provincia de Valladolid.

Se trata de una clase del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, cinco años. Esta clase tiene una ratio de dieciocho alumnos, en la que la proporción de niños y niñas es doce y seis, respectivamente.

En el aula hay un niño que presenta un diagnóstico de TEA desde el centro base, por lo que goza de apoyo dentro del centro y de ciertas adaptaciones curriculares en el aula.

Este niño tiene unas características singulares en las que basaré la Unidad, pues he podido trabajar con él en el aula y conozco su perfil.

El niño en concreto presenta una sintomatología asociada a este trastorno, aunque se puede decir que se trata de un grado leve en el que no se dan todos los rasgos que alarman sobre la presencia del mismo. El niño entró al centro escolar en el segundo curso de esta etapa habiendo experimentado una repetición de curso extraordinaria en su colegio anterior, por lo que actualmente tiene siete años, siendo así un año mayor que el resto de sus compañeros de clase y es, además, de nacionalidad panameña, por lo que el idioma no supone un problema, pero los padres no están del todo familiarizados con el sistema educativo español, aunque cabe mencionar que están muy implicados en el niño, su seguimiento y educación.

Algunos de los síntomas que presenta son:

- Necesidad de seguir rutinas.
- Movimientos y vocabulario repetitivos.
- Fijación e interés extremo por un tema. En este caso, los aviones y las explosiones.
- Dificultad en el lenguaje y la expresión tanto verbal como no verbal.
- Dificultad en la expresión de emociones y sentimientos.
- Poca tolerancia a las emociones negativas y reacción de malestar ante ellas. Baja tolerancia a la frustración y siempre persigue ganar en cualquier juego.
- Desinterés por los temas académicos.
- Falta de atención con cierta hiperactividad.
- Dificultad en el habla y en la lecto-escritura, aunque los nombres de sus compañeros sí los reconoce y lee.
- Dificultad para mantener conversaciones o responder a preguntas de forma acorde a lo preguntado.

Rasgos que no presenta y, que, por el contrario, realiza sin problema:

- Mantiene el contacto visual.
- Mantiene el contacto físico.
- Llama a las personas con intención de que le hagan caso en ciertas ocasiones.
- Solicita ayuda cuando la necesita.
- Muestra interés en relacionarse con sus iguales y los profesores.
- Muestra cariño y signos de afecto.
- Se concentra de manera sorprendente en las actividades manuales, aunque si algo no le sale llora por frustración y deja la tarea sin terminar.

4. TEMPORALIZACIÓN

Las sesiones se realizarán los lunes y miércoles, marcando así una rutina y horario en la que el niño puede sentirse cómodo y ajustarse a ella.

Se respetarán los días festivos y se retomarán las actividades en los días previstos, sin hacer modificaciones ni alterar los tiempos debido a las necesidades del alumno en cuestión.

Además, se realizarán las sesiones a primera hora de la mañana, aprovechando el momento de la asamblea para derivar la temática hacia el contenido que se desea trabajar en cada sesión, anticipando lo que se va a hacer y dándole tiempo de adaptación.

Figura 10.

Temporalización de la propuesta de intervención durante el mes de abril de 2024

ABRIL 2024						
LUNES	MARTES	MIERC.	JUEVES	VIERNES	SÁB.	DOM.
1	2	3	4	5	6	7
8 Sesión 1	9	10 Sesión 2	11	12	13	14
15 Sesión 3	16	17 Sesión 4	18	19	20	21
22	23	24 Sesión 5	25	26	27	28
29 Sesión 6	30					

Nota: elaboración propia.

Figura 11.

Temporalización de la propuesta de intervención durante el mes de mayo de 2024

MAYO 2024						
LUNES	MARTES	MIERC.	JUEVES	VIERNES	SÁB.	DOM.
		1	2	3	4	5
6 Sesión 7	7	8 Sesión 8	9	10	11	12
13	14	15 Sesión 9	16	17	18	19
20 Sesión 10	21	22 Sesión 11	23	24	25	26
27 Sesión 12	28	29	30	31		

Nota: elaboración propia.

Los días marcados en rojo son “No lectivos”.

1, 2 y 3 de abril coincide con Semana Santa.

22 y 23 de abril se da por el día de Castilla y León.

1 de mayo siendo el día del trabajador.

13 de mayo por fiesta de la localidad “San Pedro Regalado”.

5. METODOLOGÍA DE LA UNIDAD

Esta propuesta de intervención se basa en un conjunto de metodologías que engloban el aprendizaje basado en experiencias, el constructivismo y la manipulación de elementos.

El niño es el sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, quien construye sus conocimientos basándose en lo aportado por el maestro que hace como guía y orientador de los conceptos que se dan en el aula.

Según Méndez (2002), el constructivismo, en primer lugar, intenta explicar cuál es el origen del conocimiento de la naturaleza humana, apoyándose en que nada viene de la nada. Es decir, el conocimiento previo es siempre anterior y necesario al conocimiento nuevo.

El conocimiento es una construcción del ser humano, es decir, cada persona percibe la realidad de una manera diferente sobre la que organiza y da sentido a sus constructos. Existen múltiples

realidades construidas de forma individual que dan sentido a aquellas edificaciones personales con sentido y coherentes. Así, es cómo funciona el aprendizaje (Ortiz, 2015).

Por otra parte, el aprendizaje basado en experiencias tiene como objetivo la construcción del conocimiento a través de las experiencias con el mundo real. Así, se afirma que el aprendizaje es más creativo y eficaz para el niño, pues lo desarrolla a través del descubrimiento y la curiosidad (Editorial eLearning, 2022).

Sumado a todo esto, la secuencia metodológica en esta Unidad se encuentra muy unida a las necesidades del alumno TEA, pues es el objetivo central del trabajo.

Estos niños necesitan una serie de adaptaciones para poder desarrollarse cognitiva, física, emocional y socialmente. Un punto importante para los niños con autismo es la utilización de pictogramas, pues de esta forma pueden moverse por la clase conociendo cada espacio e interpretando cada dibujo y se logra una autonomía más desarrollada en el niño (Escobar, *et al.*, 2024). Esta relación del dibujo con la realidad acerca al niño autista al mundo real en el que vive y con el que se relaciona directa e indirectamente (Rodríguez, 2021), siendo así un método facilitador del lenguaje y la estimulación (Gasibe, 2022).

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA CON ALUMNADO TEA. ¡Cuidando la amistad, entendiendo el autismo!

PRIMERA FASE DE LA PROPUESTA

Esta etapa de la unidad se desarrollará a nivel general de aula, pues se pretende trabajar desde un primer momento lo mencionado anteriormente con relación a los valores necesarios en la inclusión de un niño con necesidades en la escuela.

“Si el hombre es social por naturaleza – escribió Marx (1975) – desarrollará su verdadera naturaleza en el seno de la sociedad y solamente allí, razón por la cual debemos medir el poder de su naturaleza no por el poder del individuo concreto, sino por el poder de la sociedad “. Por esta razón la sociedad principal en la que se va a desarrollar el niño va a ser la escuela, y por ello debemos trabajar desde esta.

La clase debe convertirse en un lugar de acogida y refugio para el niño, quien es el sujeto de su propia educación, y debe poder desarrollarse en un ambiente que le respeta y apoya, pero esto, visto desde una perspectiva en la que existe un niño “diferente” debemos reforzar la armonía del aula para la inclusión del mismo.

Los niños son moldeables y, por suerte, no tienden a discriminar al diferente en estas edades tempranas, pero con el tiempo, los prejuicios avanzan y se llevan a cabo las situaciones de

exclusión. Así, creando niños tolerantes y conocedores de las características del diferente, podemos construir una clase que apoye al niño en cuestión y le acoja atendiendo a lo que necesita y ayudándole en todo lo que se pueda.

SESIÓN 1. ACTIVIDAD 1 DE LA PROPUESTA.

El cazo de Lorenzo. ¿Qué es una discapacidad?

Esta actividad da inicio a la propuesta, por lo que se trata de una tarea conjunta que incluye a toda la clase en su totalidad e introduce lo que se va a trabajar en el resto de las sesiones.

La actividad se centra en la lectura de un cuento titulado *El cazo de Lorenzo*, el cual habla de un pequeño niño que ha nacido con un cazo atado a su mano. Este cazo le dificulta muchas cosas que quiere hacer en la vida, pues se le va enganchando en los sitios cuando juega en el parque o camina por la calle, hace ruido cuando golpea contra el suelo, etc. y hay personas que le excluyen porque les molesta su torpeza con el cazo. Sin embargo, llega una persona a su vida que le enseña a llevar su cazo de manera natural y hacer todo lo que se propone utilizando el cazo como apoyo o, simplemente, llevándolo sin que le moleste, ya que quitárselo es imposible. Este cuento narra una bonita historia que representa la vida de una persona con una discapacidad. Esta le persigue toda la vida y tiene que sufrir las exclusiones de los demás por falta de empatía, además de las dificultades que la propia discapacidad le proporciona. Pero también, enseña que hay personas buenas que comprenden y ayudan, facilitando la vida a estas personas y adaptando el mundo a sus necesidades (ANEXO 1).

La lectura del cuento se llevaría a cabo durante la asamblea, siendo el momento en el que más concentrados están los alumnos y en el que se puede debatir sobre la historia contada.

Así, ellos entenderán un poco mejor lo que le pasa a su compañero de clase y cómo ellos pueden ayudarle a que el mundo sea un lugar más fácil y acogedor para él.

Además, es un cuento que refleja la frustración que siente ese niño por no poder ser como los demás y no conseguir nunca lo que quiere por culpa de ese cazo que le persigue en la vida. Esto puede servir como introducción hacia el mundo de las emociones y la empatía, pues, tras la lectura, se llevará a cabo un rato de reflexión y puesta en común de ideas y debate.

También, y tras de la lectura del cuento, podría ponerse en la pizarra el video del propio cuento que está hecho modo de corto. Algo que a lo niños que presentan mayor dificultad de concentración y atención, podría resultarles más llamativo y visual.

Más tarde, se procederá a realizar una actividad complementaria para una comprensión de la parte textual plena y con el fin de conseguir el objetivo de sensibilizar lo máximo posible al grupo con las diferentes discapacidades tanto motrices como cognitivas.

Esta actividad se desarrollará poniendo a cada niño en el lugar de una persona con discapacidad, es decir, un alumno tendrá que caminar por la clase con los ojos cerrados y un palo en la mano para sentir y experimentar lo que una persona ciega vive en su día a día.

Otro alumno hará un ejercicio de echar agua desde una botella a un vaso, pero con los dedos de las manos pegadas unos a otros con celo, para sentir lo que una persona sin manos puede llegar a vivir y como se siente.

Otro de ellos, deberá hacer un recorrido por la clase a la pata coja, para sentirse como una persona coja.

Y así sucesivamente, haciendo que los niños sientan lo que esas personas con discapacidades sienten y que se pongan en su piel.

Tras la experiencia, los niños hablarán abiertamente delante de la clase sobre cómo se han sentido ellos.

Frustrados, tristes, incomprensidos, etc. poniendo en valor a quienes además de superar los obstáculos de la vida, también tienen que enfrentarse a las emociones negativas que les rodean todo el día.

Esta actividad potenciará la empatía y el respeto por esta gente que tiene que vivir en un mundo que no se lo pone nada fácil.

SESIÓN 2. ACTIVIDAD 2 DE LA PROPUESTA.

Mi hermano tiene autismo. ¿Qué es el autismo?

El cuento de *Mi hermano tiene autismo*, permitirá explicar de forma concreta el trastorno del alumno que tenemos en el aula de forma que no le cataloguen como un problema, sino como una persona con unas características concretas e identifiquen los comportamientos que reflejan que es diferente y no por eso es malo, simplemente tiene una forma de ser distinta a la del resto. Se les hará ponerse en la piel de hermanos mayores como el del cuento y el alumno en concreto será el hermano pequeño de la clase, quien necesita más ayuda y comprensión y, sobre todo, respeto y paciencia (ANEXO 2).

De esta manera, podremos trabajar el autismo desde su esencia principal, la aparición de pictogramas en el aula, las fijaciones por hacer filas de colores o con los juguetes, las formas de juego del niño, las emociones que siente desde el desconocimiento de las mismas, etc.

En este caso y como en la actividad anterior, el alumnado experimentará uno a uno lo que es ser una persona con estos rasgos de autismo.

Por ejemplo, uno de ellos tendrá unos cascos de música colocados en los oídos a un volumen normal, pero de repente el volumen subirá y le molestará hasta el punto de que se quite los cascos. Así, sentirá la hipersensibilización auditiva de una persona con autismo y comprenderá por qué a su compañero no le gusta que griten en el aula.

Otro ejemplo podría ser el que les hablen en un idioma que desconocen, de forma que vean que muchas veces una persona con autismo no comprende lo que le queremos decir y por eso los pictogramas le ayudan a desenvolverse en el mundo.

Así, sentirán de nuevo lo que una persona con este trastorno siente y podrán poner en común cómo se han sentido en todo momento.

SEGUNDA FASE DE LA PROPUESTA

EDUCACIÓN EMOCIONAL

Como se ha mencionado anteriormente, la gestión emocional es clave para el posible desarrollo de las habilidades sociales, pues los niños que no controlan sus emociones ni sus reacciones ante enfados y frustración tienden a ser agresivos como método de descarga y eso provoca el rechazo del resto. Es por ello por lo que considero fundamental el trabajo de todo esto antes de entrar en el desarrollo concreto de las habilidades sociales, aunque es importante mencionar que la relación con los niños se lleva a cabo de forma simultánea a la unidad, ya que el niño se encuentra inmerso en la clase y eso hace que exista relación tanto como con sus iguales como conmigo.

Para comenzar esta parte de la propuesta, nos aprenderemos una canción de las emociones que cantaremos todas las sesiones justo antes de comenzar la actividad relacionada con la intervención. Así, ellos mismos contextualizarán y darán sentido a las actividades y la canción les pondrá en ambiente de trabajo de esta temática. Además, aprenderían una poesía a su vez, la cual recitaríamos al terminar la actividad para dar por concluida la sesión (ANEXO 3).

SESIÓN 3. ACTIVIDAD 3 DE LA PROPUESTA

El Semáforo de las Emociones.

Tarjetas con caras que representan las distintas emociones como enfado, alegría, tristeza, cariño... teniendo en cuenta que se van a dar las emociones básicas y más comunes en el día a día de los niños. Se les darán diferentes tarjetas que contienen imágenes de niños que sienten

diferentes emociones y deberán clasificarlas en emociones positivas, negativas o neutras. Por ejemplo, la alegría será positiva, pero la frustración será negativa. De esta forma, comenzarán a entender por qué nos sentimos así y cómo lo podemos gestionar, pues se trabajará la frustración desde la paciencia y el autocontrol y no mediante la agresividad (ANEXO 4).

Otra variante de la actividad será al mencionar situaciones en las que cada uno se siente así. Por ejemplo, se les enseñará una tarjeta con la tristeza y un niño dirá una situación en la que él se sienta así.

SESIÓN 4. ACTIVIDAD 4 DE LA PROPUESTA

Cada oveja con su pareja.

Se les darán tarjetas de las diferentes emociones, pero repetidas cada una dos veces. Después, caminarán por la clase buscando al niño que tiene la misma emoción que ellos y deberán representar la cara que ven en la tarjeta, de forma que facilitará encontrar al niño que buscan. Después, dirán en voz alta cual es la emoción que les ha tocado (ANEXO 5).

SESIÓN 5. ACTIVIDAD 5 DE LA PROPUESTA

Ventanas emocionales.

En un panel, se presentarán numerosas ventanas que cada alumno irá abriendo y haciendo la acción que se representa en ella.

La tarjeta representará con un pictograma la emoción que deben reconocer e interpretar con el fin de que sus compañeros adivinen dicha emoción (ANEXO 6).

SESIÓN 6. ACTIVIDAD 6 DE LA PROPUESTA

Ruleta de las emociones.

En esta actividad habrá una ruleta de las emociones en la que cada emoción representará un color, de esta manera se asociará a su vez la emoción con el color, ya que será más sencillo para el alumno el poder expresar la emoción mediante los colores. Después, cada infante tirará de la ruleta con el fin de que le toque una emoción y, sin decir cual le ha tocado, tendrá que decir un momento de su vida en el que se ha sentido así o un momento imaginario en el que él cree que se sentiría así. Luego, podrán aportar cada uno sus ideas y expresar si ellos también se sentirían como el primer niño ha dicho o si tienen alguna otra idea.

SESIÓN 7. ACTIVIDAD 7 DE LA PROPUESTA

La Cara sin emoción.

Esta actividad servirá como evaluación de la intervención, en la que se llevará a cabo solo con el alumno con TEA, pues, aunque a todos les viene bien repasar las emociones, es él quien es la base de esta propuesta.

La cara de una persona que no tiene facciones, ni ojos ni boca ni nada. Simplemente se le irá proponiendo una emoción y él buscará los recortables de las partes de la cara para formar la cara que representa la emoción que se le irá diciendo (ANEXO 7).

Después, él deberá poner esa cara imitando o bien la del niño que acaba de construir, o bien la que el docente le esté representando en caso de que le resultase complicado. Aquí, se evaluará si reconoce las emociones y distingue unas de otras, sí. Se podrá ayudar con un espejo.

TERCERA PARTE DE LA PROPUESTA

HABILIDADES SOCIALES

En esta parte de la unidad se propondrán cinco actividades más concretas en las que trabajar el desarrollo de habilidades sociales en el aula y en el alumno con TEA, pues es la clave de este trabajo y el objetivo del mismo.

Comenzaremos esta parte con el aprendizaje de alguna canción o poesía sobre los amigos y la amistad (ANEXO 8), pues es un factor importante que se va a trabajar, además de ser la base de la socialización en esta edad.

SESIÓN 8. ACTIVIDAD 8 DE LA PROPUESTA

¿Cómo lo hago?

En esta actividad se pondrán por parejas o pequeños grupos y se les irán pautando situaciones concretas de la vida (ANEXO 9). Por ejemplo:

- Me encuentro a un amigo por la calle. ¿Cómo le saludo?
- Quiero pedir una pintura a mi compañero de al lado. ¿Qué le puedo decir?
- Me está molestando el ruido que está haciendo mi amigo. ¿Qué le digo y cómo se lo digo para que pare de hacerlo?
- Voy al quiosco a pedir un helado. ¿Qué le digo a la dependienta? ¿Por favor, gracias...?

De esta forma, se trabajaría tanto la interacción social con iguales como con adultos, en diferentes ámbitos tanto dentro del colegio como fuera, la comunicación verbal y no verbal, la asertividad, el respeto...

SESIÓN 9. ACTIVIDAD 9 DE LA PROPUESTA

¡Hagamos un puente!

Esta actividad se desarrollará en forma de sesión de psicomotricidad, pues es algo que a los niños con autismo les ayuda a moverse y a focalizar su atención con mayor facilidad debido a la libertad que tienen de movimiento.

Se llevará a cabo un juego de trabajo en equipo en el que todos deberán comunicarse y ponerse de acuerdo para lograr un objetivo común.

En dos equipos, deberán utilizar papeles de periódico para ir de un sitio del gimnasio de otro, con el fin de cruzar el gimnasio entero a través de la construcción de un puente de papel. Los papeles estarán contados, pues siempre habrá el mismo número de papeles que niños en el equipo.

Tendrán que buscar una estrategia para ir pasando los papeles de atrás hacia delante para poder avanzar sin que ningún niño toque el suelo.

Se aprovechará la circunstancia en la que el alumno con autismo es muy competitivo y busca siempre ganar, por lo que deberá interactuar con sus compañeros para lograr el éxito y, si no ganase, aprenderá a gestionar la frustración y perder en los juegos, ya que igual de importante es saber ganar como saber perder.

SESIÓN 10. ACTIVIDAD 10 DE LA PROPUESTA

¿Qué pensarán cuando...?

Esta actividad se desarrolla de la siguiente manera:

Se le dará una tarjeta con pictogramas a un niño de la clase y tendrá que representar el pictograma delante de la clase. El resto del alumnado dirán lo que ven que está haciendo y lo que eso significa (ANEXO 10).

Por ejemplo, con un pictograma de un bostezo, el niño bosteza y los demás adivinan que está bostezando y que lo que creen que le pasa es que tiene sueño o se aburre.

Así, serán conscientes de que toda acción que realicen tiene una repercusión y un efecto en las personas que los ven, ya que el lenguaje no verbal es igual de importante que el verbal.

También, se darán cuenta de que no hace falta decir que tienen sueño para que la gente de su alrededor se dé cuenta de que así es.

Además de hablar sobre lo que el niño experimenta cuando realiza la acción (tiene sueño), ellos expresarán lo que sienten cuando están con su amigo y este bostezando. Por ejemplo, pueden pensar que su amigo se aburre con ellos y se sienten tristes.

SESIÓN 11. ACTIVIDAD 11 DE LA PROPUESTA

¡Todos a los aros!

Esta actividad estará relacionada con la psicomotricidad de nuevo, pues es un ámbito en el que el niño con autismo se siente con libertad y tiene margen de movimiento.

En este caso se utilizará la música como medio de experimentación para los niños.

Las canciones irán variando de mayor a menor intensidad del sonido y pasando por música clásica, rock, pop y canciones para niños. Así, ellos deberán variar las formas de baile y trabajarán la expresión musical y corporal dependiendo de lo que escuchen en cada momento, destacando que estará a un volumen adecuado al niño con necesidades.

Tras haber bailado durante un breve tiempo, la música parará y los niños deberán meterse en unos aros que previamente se han colocado esparcidos por el suelo.

La clave del juego es que según vayan desapareciendo aros, deberán ir trabajando en equipo para caber más de un niño en los aros que quedan libres y que nadie se quede solo y sin aro, pues el juego cooperativo se trata de necesitarnos unos a otros para ganar.

Una vez más, se utilizará la competitividad del niño con TEA para motivarle en la actividad y centrarle en el objetivo del juego, haciendo que interactúe y se comunique con el resto de sus compañeros para lograr el éxito.

SESIÓN 12. ACTIVIDAD 12 DE LA PROPUESTA

¡Nos vamos de excursión!

En esta actividad se pondrán diferentes situaciones en las que los niños deberán proponer ideas sobre cómo comportarse en diferentes situaciones y lugares a los que podemos acudir en una excursión con el colegio, con las familias o en el día a día.

La asamblea comenzará y se les propondrá un lugar, por ejemplo, un museo.

Los niños, por turnos, irán levantando la mano y diciendo ideas sobre cómo se deben comportar en un museo: no tocamos nada, estamos en silencio, levantamos la mano si queremos preguntar algo al guía, no me voy por mi cuenta ni me salgo de la fila, no gritamos, etc.

Cada idea que tengan deberán representarla con gestos y, cuando terminemos de realizar esta parte con los diferentes lugares como restaurante, museo, cine, teatro, paseo por la calle, biblioteca, etc. les pondremos en fila y caminaremos por el colegio hasta llegar a otro aula en el que se imaginarán que es uno de los lugares que hemos comentado, el cual se les dirá antes de iniciar el trayecto para anticiparles a la acción. Al llegar al sitio, tendrán que actuar tal y cómo han dicho en clase que deberían hacer.

Esta actividad fomenta el saber cómo comportarse en diferentes situaciones y les otorga una oportunidad de practicar antes de llegar a la situación real.

El alumno con TEA agradecerá las pautas previas con gestos y tendrá esa misma oportunidad de toma de contacto con ambientes en los que tendrá que adaptar su comportamiento de la forma más adecuada posible, pero ya anticipándole qué es lo que se espera de él y sus compañeros.

6. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La evaluación que respecta a la primera parte de la intervención, educación emocional, se llevará a cabo mediante la actividad final de esa etapa de la propuesta. Es decir, la actividad de “La cara sin emoción”.

Esta evaluación se realizará de manera individualizada con el alumnado TEA. Para ello, se empleará una rúbrica (ANEXO 11) con ítems como:

- Reconoce la situación que se le propone.
- Asocia la emoción a la gesticulación de la cara.
- Reconoce los gestos faciales en la persona real que tiene al lado.
- Construye la cara que solicita la situación propuesta.
- Gesticula con su propia cara siguiendo el patrón del pictograma.
- Gesticula con su propia cara imitando a la persona que tiene al lado.

En donde se deberá indicar si se ha realizado siempre, a veces o nunca la afirmación que el ítem indica.

Así mismo, en la segunda parte se realizará la evaluación del desarrollo de las habilidades sociales donde se evaluarán aspectos como:

- Interactúa de forma espontánea con sus compañeros.
- Interactúa de forma guiada con sus compañeros.
- Actúa conforme a la situación que se le plantea.
- Se expresa corporalmente.
- Se expresa verbalmente.
- Solita ayuda e interacción de sus compañeros.

Siguiendo la misma dinámica de la rúbrica anterior y marcando si se realiza la afirmación nunca, a veces o siempre.

Se evaluará siguiendo la rúbrica siguiente: (ANEXO 12)

CONCLUSIONES

El principal objetivo del trabajo era desarrollar las habilidades sociales en niños que sufren autismo en las aulas de Educación Infantil de la actualidad.

Habiendo sido elegido este trastorno debido a que numerosos estudios y profesionales han dado parte de las elevadas cifras de presencia del mismo en los centros ordinarios del país, la comunidad de Castilla y León y, más concretamente, en la provincia de Valladolid.

Siendo además la socialización un derecho que todo ser humano tiene y que debe ser cumplido, debido que nuestra naturaleza se basa en ser un ser sociable que vive en una comunidad con sus normas, cultura, lenguajes y hábitos de vida (Estabillo, 2018).

Esta afirmación guarda estrecha relación con el Trastorno del Espectro Autista, pues una de las características definitorias del mismo es precisamente esta, la dificultad de interacción y relación con las personas que los rodean y el ambiente en el que viven (Reviriego, *et al.*, 2022).

Al estar este trabajo enfocado a la Educación Infantil, se ha centrado en el desarrollo de estas en la etapa de la más temprana infancia, es decir, de 0 a 6 años, pues es el momento en el que la escolarización se presenta como una primera toma de contacto con sus iguales y con adultos que van a formar parte de su realidad.

En el aula se han de tener en cuenta todos los rasgos que definen al alumnado con autismo, pues las propuestas didácticas y metodologías deben estar adaptadas a ellos con el fin de potenciar su desarrollo tanto cognitivo como físico, emocional y social. Además, el docente debe fijarse en los intereses del alumno en cuestión y sus características particulares, con el fin de fomentar y guiar una educación y aprendizaje lo más individualizada y adecuada posible para el infante, pues de esta manera se llevará a cabo un proceso de enseñanza – aprendizaje significativo para él (Rangel, 2016).

El desarrollo y potencialidad de la socialización es el punto de partida de este periodo de formación educativa, ya que es el primer momento en el que los niños y niñas se relacionan con sus iguales y deben aprender a hacerlo de una forma acorde con la cultura y sociedad que les rodea, siendo asertivos, respetuosos y valorando la comunicación tanto verbal como no verbal (Mena, 2018).

Los alumnos con TEA tienen dificultad a la hora de desarrollar estas habilidades, ya que desconocen los recursos necesarios para llevar a cabo una acción tan simple como comunicarse

verbalmente o comprender lo que los demás pretenden transmitirles. Por ello, esta propuesta está basada en el trabajo sobre este ámbito de la educación (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2020).

No obstante, se ha demostrado que, para un óptimo desarrollo de la comunicación y la socialización, es necesario cierto dominio sobre la educación y gestión emocional. Esto es un concepto que actualmente está tomando importancia en la educación, sobre todo en infantil (Esquematzate Editorial, 2024).

Trabajar las emociones y sentimientos desde la temprana infancia es fundamental para formar personas sociables que empatizan y comprenden a los demás, comunican cómo se sienten y manejan las situaciones acorde a la visión crítica que forman y no a las emociones por las que se dejan llevar si saber cómo manejarlas.

Adultos que no identifican su estado de ánimo ni las causas que lo producen, son ciudadanos afectivamente pobres y con dificultades a la hora de establecer relaciones personales con su ambiente, pues carecen de recursos para socializar de forma adecuada. Es por ello, que la Educación Infantil se centra en formar emocionalmente desde la base a infantes que no tienen un registro emocional fijado y que son fácilmente moldeables hacia una estructura cerebral sin prejuicios, que identifica y gestiona el cómo y el por qué se siente de aquella manera y lo transmite de una forma clara y directa, asertivamente y bajo una fuerte autoestima que da y acepta un no por respuesta sin que esto sea ofensivo para los demás (Martínez, 2021).

Uno de los puntos claves para la adaptación del alumnado con necesidades en un centro ordinario, es la sensibilización y formación en valores hacia el resto de alumnado del entorno escolar, siendo la inclusión el punto de partida de la educación (Martín, *et al.*, 2017).

Una sociedad formada en valores de respeto, tolerancia, comprensión y ánimo de ayudar a los demás, crean un entorno basado en la armonía y el deseo por acoger a cualquier persona que entre en él, facilitándole su adaptación y familiarización tanto con el espacio físico como con el ambiente social, y favoreciendo así su estancia y aprovechamiento del derecho a una educación de calidad y en igualdad (Martín, 2022).

Relacionado con esto, se valora así el tercer Objetivo de Desarrollo Sostenible que se basa en una educación de calidad para todo el alumnado, sin tener en cuenta su origen, raza, discapacidad, género o nivel socio-económico. Haciendo que todos los menores gocen de una educación digna y pública, aprovechen este derecho y cumplan con el deber de utilizarlo y esforzarse por conseguir formarse en ella (Pérez, 2023).

Siendo esto la base de la educación, el resto de las metodologías y propuestas llevadas al aula son cometido del docente y el centro que acoge a los infantes durante esta etapa de Infantil.

Por concluir, se quisiera resaltar que los propios objetivos personales también han sido cumplidos, pues se ha desarrollado un aprendizaje sobre el Trastorno del Espectro Autista e investigado sobre ello, lo que ha permitido una mayor formación en el tema, desarrollo de una propuesta de intervención entorno a él, ayuda a un niño a satisfacer de alguna manera sus necesidades y solventar un problema que no puede evitar tener, pero puede aprender a sobre llevar.

Como futura docente de educación infantil y, como una de las primeras tomas de contacto que seré en la vida de estos niños, quisiera realmente poder ayudarles a satisfacer sus necesidades y hacerles partícipes de una educación que respeta e incluye a cada alumno sin etiquetas ni prejuicios. Valorar cada paso que dan y formar al futuro de una sociedad que solicita urgentemente respeto, tolerancia e inclusión hacia aquellos que realmente lo necesitan y no pueden luchar abiertamente por tenerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcala, G.C. y Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 7-29. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0026-17422022000100007&script=sci_abstract
- Alonso, S. A. (2020). La inclusión del alumnado autista en los centros docentes ordinarios. *Servicio Psicopedagógico escolar*. Recuperado de: <https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-19/la-inclusion-del-alumnado-autista-en-los-centros-docentes-ordinarios>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Author.
- Artigas-Pallares, J. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kaner y Hans Asperger. *Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. doi: 10.4321/S0211-57352012000300008
- Autismo España (30 de octubre de 2019). *Trabajo bajo los principios del modelo SCERTS*. Obtenido de Asociación Navarra de Autismo: <https://autismonavarra.com/2019/10/la-asociacion-navarra-de-autismo-ana-trabaja-bajo-los-principios-del-modelo-scerts/>
- Autismo España (2019). Se confirma el aumento de personas con autismo identificadas en España. *Autismo España*. Recuperado de: <https://autismo.org.es/se-confirma-el-aumento-de-personas-con-autismo-identificadas-en-espana/>
- Autismo Madrid (2012). ¿Quién fue Leo Kanner?. Recuperado de: <https://autismomadrid.es/noticias/quien-fue-leo-kanner/>
- Autismo Madrid (26 de octubre de 2021). *Los apoyos visuales, un recurso para las personas con TEA*. Obtenido de Autismo Madrid: <https://autismomadrid.es/articulo-especializado/los-apoyos-visuales-un-recurso-para-las-personas-con-tea/>
- Backes, S. (2010). Los factores ambientales y su relación con el bajo peso al nacer en el extremo sur de Brasil. *Enfermería global*, 18, 1-10. Recuperado de: <https://scielo.isciii.es/pdf/eg/n18/clinica5.pdf>
- Barbán, Y. (2013). Una nueva perspectiva de los procesos de integración e inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. *Didascalía: Didáctica y Educación*,

4(6) 211-222. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6720183>.

Bautista, A. J. (2017). *Casos clínicos. Atención primaria*. SAMFyC.

Bermúdez, E. A. (2018). La infancia desde la perspectiva del psicoanálisis: un breve recorrido por la obra clásica de Freud y Lacan; Klein y los vínculos objetales. En E. A. Bermúdez, *Tiempo Psicoanalítico* (págs. 325-353). Río de Janeiro.

Bernal, L. (2017). *Programa de Intervención para potenciar las Habilidades Sociales en Infantil: TEAyuda*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja] <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5662/BERNAL%20MARTIN%2C%20LETICIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Buencoco. (27 de octubre de 2023). *Habilidades sociales: ¿qué son y para qué sirven?* Obtenido de Buencoco: <https://www.buencoco.es/blog/habilidades-sociales>

Cid, D. (2022). Cuando el juego, el arte, se vuelve mínimo o inverso. *Revista épica*, 12. Recuperado de:
https://www.eipea.cat/articles/CID%20Dolors_Cuando%20el%20juego_el%20arte_se%20vuelve%20minimo%20o%20inverso_Revista%20eipea%20num%2012_primavera%202022.pdf

Cienfuegos. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Revista Conrado*, 17(78), 214-222. Recuperado de:
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-214.pdf>

Ciriello, M. S. (2017). *Autismo: un abordaje desde la subjetividad*. Obtenido de <https://www.institucionulloa.com.ar/autismo-un-abordaje-desde-la-subjetividad/#:~:text=Sigmund%20Freud%2C%20padre%20del%20psicoan%C3%A1lisis,la%20mirada%20de%20la%20sociedad>.

Cisterna, F. (2022). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1). ISSN-e 0718-5162

Colombo, M. (3 de junio de 2016). *Psyciencia*. Obtenido de Psicología Clínica: <https://www.psyciencia.com/surge-analisis-conductual-aplicado-los-trastornos-autismo/>

Comín, D. (1 de Agosto de 2016). *Autismo Diario*. Obtenido de ¿Qué es el autismo? : <https://autismodiario.com/2016/08/01/que-es-el-autismo/>

ConecTEA, A. (15 de abril de 2023). *El ABA en el Autismo*. Obtenido de ConecTEA: <https://www.fundacionconectea.org/2023/04/15/el-aba-en-el-autismo/>

- Conesa, S. L., Fumaral Lacoma, P., & Iborr Torres, E. (2023). Alteraciones motoras del niño con trastorno del espectro autista. *Revista Sanitaria de Investigación*, 4(9). Recuperado de: <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/alteraciones-motoras-del-nino-con-trastorno-del-espectro-autista-actualizacion-del-tratamiento-en-fisioterapia/>
- Cordero, M. (16 de Mayo de 2019). *Marta Cordero Psicóloga*. Obtenido de <https://www.martacorderopsicologa.com/post/trastornos-del-espectro-autista-y-otros-trastornos-de-la-infancia>
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León* núm. 190, de 30 de septiembre de 2022, 30092022-1.
- Delgado, P. (2021). *Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Educación*. Instituto para el Futuro de la Educación. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/trastorno-del-espectro-autista-tea-educacion/>
- Durán, A., Tébar, M.D., Ochando, B., Martí, M.A., Bueno, F.J., Pin, G., Genís, M.R. (2004). *Manual Didáctico para la Escuela de Padres*. FEPAD.
- Escobar-Villacrés, L., Sánchez, C., Andrade, J., & Saltos, F. (10 de enero de 2024). *EL trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases*. Obtenido de Digital Publisher: doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263
- Esquemátizate. (9 de abril de 2024). *¿Qué importancia tiene la educación emocional en todas las etapas educativas?* Obtenido de Esquemátizate editorial: <https://editorial-esquematzate.es/educacion-emocional-etapas-educativas/>
- Estavillo, H. (12 de agosto de 2018). *El hombre es un ser social por naturaleza*. Obtenido de Slideshare: <https://es.slideshare.net/slideshow/el-hombre-es-un-ser-social-por-naturaleza-109608946/109608946>
- FundaNeed. (2014). *FundaNeed Plena Inclusión Castilla y León*. Obtenido de <https://fundaneed.es/lineas-actuacion/trastorno-espectro-autista/>
- García, A. (10 de junio de 2022). *Metodologías educativas para alumnado con trastorno del espectro autista (tea)*. Obtenido de Didactia: <https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-24/metodologias-educativas-para-alumnado-con-trastorno-del-espectro-autista-tea>
- García-Allen, J. (2016). Piaget vs Vygotsky: similitudes y diferencias entre sus teorías. *Psicología y Mente*. Recuperado de: https://psicologiymente.com/desarrollo/piaget-vygotsky-similitudes-diferencias-teorias#google_vignette

- Gasibe, B. (5 de diciembre de 2022). *Pictogramas y TEA: ¿Cómo se usan?* Obtenido de NeuroClass: <https://neuro-class.com/pictogramas-y-tea-como-se-usan/>
- Gutiérrez, A. (24 de diciembre de 2020). *Las seis habilidades sociales en Educación Infantil más importantes y cómo mejorarlas.* Obtenido de Linkia FP: <https://linkiafp.es/blog/habilidades-sociales-educacion-infantil/>
- Hervás, A. y Rueda, I. (2018). Aletaraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 66(501). <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018031>
- Legaz, M. (2020). *Desarrollo de habilidades sociales en el alumnado de Educación Infantil con TEA.* [Trabajo Fin de Grado] Universidad de Almería. Recuperado de: <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/9732/LEGAZ%20VALERO,%20MARINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, F. A. (2021). Situación del Alumnado con TEA en Castilla y León. *Federación Autismo Castilla y León.* Recuperado de: <https://www.copcyl.es/wp-content/uploads/2021/01/Estudio-descriptivo-de-la-situacion-del-alumnado-con-TEA-en-Castilla-y-Leon-Federacion-Autismo.pdf>
- Martín, M. (2022). *¿Por qué son importantes los valores humanos en el entorno laboral para lograr la inclusión?* Obtenido de Fundación Adecco: <https://fundacionadecco.org/azimut/valores-inclusivos-en-entornos-laborales/>
- Martín, M., González, M., Navarro, Y., & Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 90-104. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/478055150007.pdf>
- Martínez, L. (8 de abril de 2021). *Falta de habilidades sociales en adultos: sus efectos y cómo abordarlos.* Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiymente.com/social/falta-habilidades-sociales-adultos>
- Mena, I. (2018). El desarrollo de la autonomía en la infancia. Programa de aplicación en el aula. [Tesis doctoral] Universidad del País Vasco. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/handle/10810/36145>
- Méndez, J., de la Caridad, N., & Cabrera, I. (2022). Premisas y reflexiones teóricas para fundamentar un Programa de Entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.* DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3208>
- Moliné, M. (2019). Lenguaje y comunicación en niños con TEA. [Trabajo fin de Grado] Universidad de la República de Uruguay. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22775>

- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (2020). Trastornos del espectro autista: Problemas de comunicación en los niños. Recuperado de: <https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/voice/Autism-Spanish-508.pdf>
- NeuronUP. (27 de abril de 2022). *Habilidades sociales: definición, tipos, ejercicios y ejemplos*. Obtenido de Neuronup: <https://neuronup.com/actividades-de-neurorrehabilitacion/actividades-para-habilidades-sociales/habilidades-sociales-definicion-tipos-ejercicios-y-ejemplos/>
- Organización Mundial de la Salud (2023). Autismo. OMS. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Pedagogía. (15 de junio de 2020). *Método TEACCH: objetivos y beneficios en niños autistas*. Obtenido de Forma Infancia: <https://formainfancia.com/metodo-teacch-objetivos-autismo/>
- Pérez, L. (13 de febrero de 2023). *Los objetivos de Desarrollo Sostenible en el ámbito educativo*. Obtenido de Didactia: <https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-26/los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-en-el-ambito-educativo>
- Pincay, G. A. (noviembre de 2022). *ResearchGate*. Obtenido de Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: Trastornos del Espectro Autista : https://www.researchgate.net/publication/369532804_Respuestas_educativas_para_la_inclusion_y_atencion_a_la_diversidad_Trastornos_del_Espectro_Autista_Coleccion_respuestas_educativas_para_la_inclusion_y_atencion_a_la_diversidad_ano_2022
- Pintor, A. D. (2009). ¿Qué es el autismo? *Innovación y experiencias educativas*, 7-9.
- Quijada, A. R., González Vieto, A., Melendi Martínez, M., Mónico Tamargo, P., Vázquez Álvarez, A., & Lorenzo Seco, R. (2019). *Alumnado con TEA. Orientaciones para planificar la respuesta educativa. Propuestas inclusivas para intervenir en Infantil, Primaria y Secundaria*. Materiales de apoyo a la acción educativa. Orientación Educativa. Recuperado de: <https://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/197225>
- Rahman, M. M. (2012). *El juego en el desarrollo psicológico de niños libios*. [Tesis doctoral] Universidad Autónoma de Madrid.
- Ramírez, M. A. (2023). *La atención educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista*. Educación Aguascalientes. Recuperado de:

https://www.academia.edu/35946787/LA_ATENCI%C3%93N_EDUCATIVA_DE_LOS_ALUMNOS_CON_TRASTORNO_DEL_ESPECTRO_AUTISTA_Intervenci%C3%B3n_en_Centros_de_Atenci%C3%B3n_M%C3%BAltiple

- Rangel, A. (21 de octubre de 2016). *Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente*. Obtenido de TeloS: <https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/html/>
- Redem. (9 de enero de 2023). *El método TEACCH, ¿en qué consiste?* Obtenido de Red Educativa Mundial: <https://www.redem.org/el-metodo-teacch-en-que-consiste/>
- Reviriego Rodrigo E, Bayón Yusta JC, Gutiérrez Iglesias A, GalnaresCordero L. (2022) *Trastornos del Espectro Autista: evidencia científica sobre la detección, el diagnóstico y el tratamiento. Ministerio de Sanidad. Servicio de Evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco. Informes de Evaluación de Tecnologías Sanitarias. OSTEBA.*
- Rovira, I. (8 de enero de 2023). *Los seis tipo de habilidades sociales , y para qué sirven*. Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiyamente.com/psicologia/tipos-de-habilidades-sociales>
- Ruiz, N. (2016). Un acercamiento al alumnado autista. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 84-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941127>
- Seldas, R. P. (enero de 2011). *Los síntomas de los trastornos del espectro de autismo en los primeros dos años de vida: una revisión a partir de los estudios longitudinales prospectivos*. Obtenido de Asociación Española de Pediatría : <https://www.analesdepediatria.org/es-los-sintomas-los-trastornos-del-articulo-S1695403311004358>
- Soler, J.L., y Aparicio, L. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar. Ediciones Universidad de San Jorge*. ISBN: 978-84-608-4847-9
- Sulkes, S. B. (2023). Definición de los trastornos del desarrollo. *Manual MSD*. Recuperado de: <https://www.msmanuals.com/es-es/hogar/salud-infantil/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/definici%C3%B3n-de-los-trastornos-del-desarrollo>
- Tajibo. (18 de julio de 2021). *Dinámicas de patio efectivas para la mejora de las habilidades sociales en el tea*. Obtenido de Asociación Tajibo: <https://tajibo.org/dinamicas-patio-habilidades-sociales-autismo/>
- Tajibo. (22 de enero de 2024). *Pictogramas y autismo*. Obtenido de Asociación Tajibo: <https://tajibo.org/pictogramas-y-autismo/>

- Tendlarz, S. E. (1996). ¿De qué sufren los niños? La psicosis en la infancia. *Lugar Editorial*. ISBN 978-950-892-192-5.
- Valle, F. M., García Pérez, A., & Losada del Pozo, R. (2022). Trastornos del espectro del autismo. En F. M. Valle, Trastornos del espectro del autismo (págs. 75-83). Madrid: Sociedad Española de Neurología Pediátrica.
- Valle, L. (7 de febrero de 2024). *Ventajas de la utilización de pictogramas en el aprendizaje temprano*. Obtenido de GEU: <https://www.editorialgeu.com/blog/ventajas-de-la-utilizacion-de-pictogramas-en-el-aprendizaje-temprano/>
- Van der Gaag, R.J.(2006). Trastornos del espectro autista. Una visión general. Maremagnum: publicación galega sobre os trastornos do espectro autista., 109-121.Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3185550>
- Vidriales, R., Hernández, C., Plaza, M., Gutiérrez, C., & Cuesta, L. (2017). *Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo*. Colección calidad de vida.
- Villanueva, U. (20 de abril de 2023). *Habilidades sociales: Definición, tipos y para qué sirven*. Obtenido de Universidad Villanueva: <https://www.villanueva.edu/que-son-las-habilidades-sociales/>
- Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los Trastornos del Espectro Autista. En A. H. Zúñiga, *Pediatría Integral* (págs. 92-108). Barcelona.

ANEXOS

Anexo 1.

Actividad 1.

Cuento: *El cazo de Lorenzo*

El cazo de Lorenzo

Isabelle Carrier



Anexo 2

Actividad 2.

Cuento: *Mi hermano tiene autismo*



Anexo 3

Poesía de las emociones.

Con mi cara y con mi cuerpo
te demuestro mi alegría,
tengo los ojos brillantes,
Río y canto todo el día.

Con mi cara y con mi cuerpo
te demuestro mi sorpresa,
tengo los ojos como platos
y la boca muy abierta.

Con mi cara y con mi cuerpo
yo te demuestro mi enfado,
de mis ojos saltan chispas,
los puños tengo apretados.

Con mi  y con mi 
te demuestro mi 
tengo los  brillantes
 y  todo el día

Con mi  y con mi 
te demuestro mi 
tengo los  como 
y la  muy abierta

Con mi  y con mi 
yo te demuestro mi 
de mis  saltan 
los  tengo apretados

Anexo 4

Actividad 3.

El semáforo de las emociones.



Anexo 5

Actividad 4.

Cada oveja con su pareja.



Anexo 6

Actividad 5.

Las ventanas emocionales.



Anexo 7

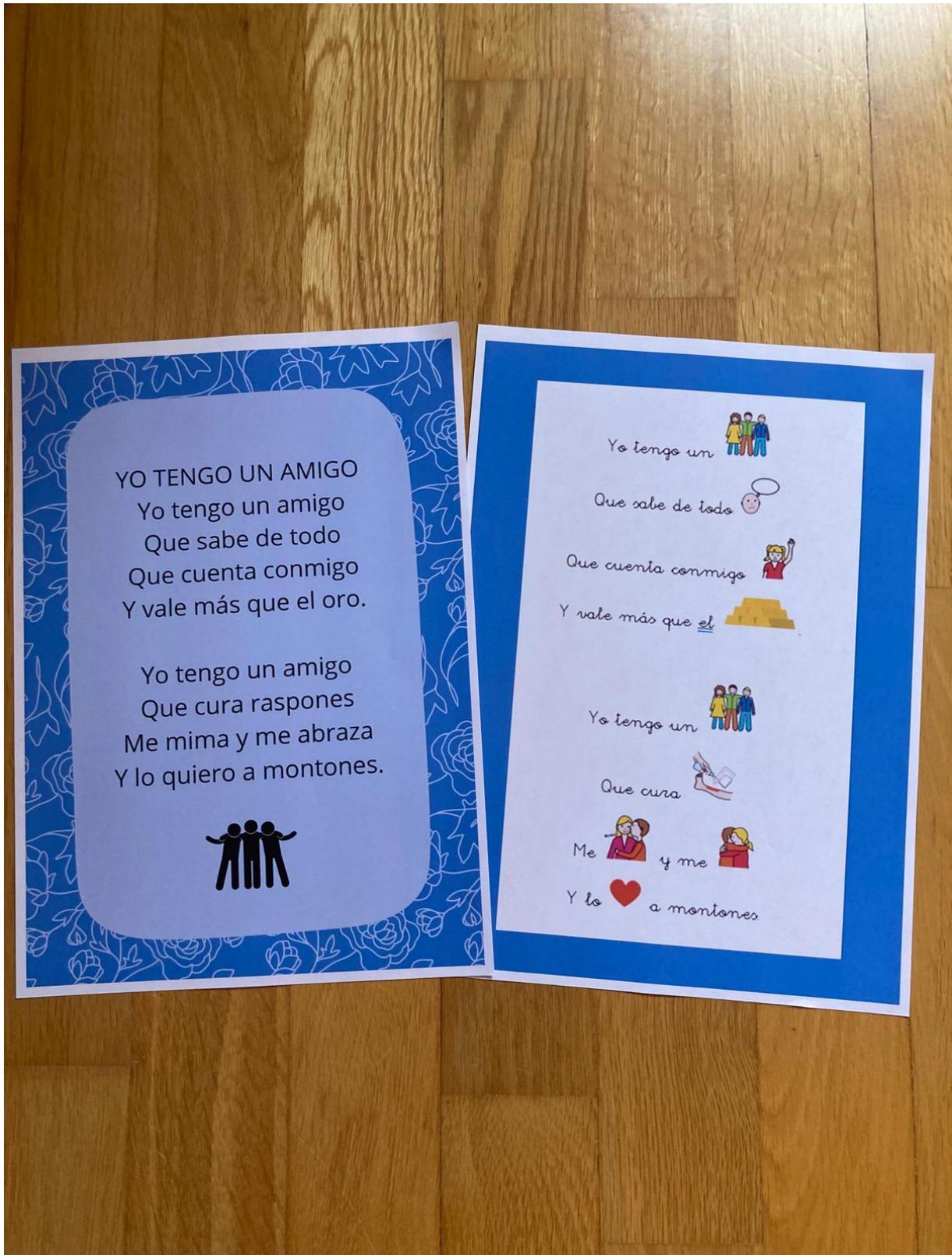
Actividad 7.

La cara sin emoción.



Anexo 8

Poesía de la amistad.



Anexo 9

Actividad 8.

¿Cómo lo hago?



Anexo 10

Actividad 10.

¿Qué pensarán cuándo...?



Anexo 11

Tabla evaluación segunda fase de la propuesta.

ITEM	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Reconoce la situación que se le propone.			
Asocia la emoción a la gesticulación de la cara.			
Reconoce los gestos faciales en la persona real que tiene al lado.			
Construye la cara que solicita la situación propuesta.			
Gesticula con su propia cara siguiendo el patrón del pictograma.			
Gesticula con su propia cara imitando a la persona que tiene al lado.			

Anexo 12

Tabla evaluación tercera fase de la propuesta.

ITEM	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Interactúa de forma espontánea con sus compañeros.			
Interactúa de forma guiada con sus compañeros.			
Actúa conforme a la situación que se le plantea.			
Se expresa corporalmente.			
Se expresa verbalmente.			
Solicita ayuda e interacción de sus compañeros.			