



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FIN DE GRADO

**PROPUESTA EDUCATIVA DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES
SOCIALES PARA ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA**

Presentado por Marta Corral de la Torre para optar al grado de Educación Primaria con
mención en Educación Especial por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: María Valle Flores Lucas

Curso Académico 2023/2024

RESUMEN

El déficit en habilidades sociales es uno de los problemas característicos del trastorno del espectro autista (TEA). El objetivo principal de este trabajo fin de grado es desarrollar un programa destinado a mejorar las habilidades sociales de los alumnos con trastorno del espectro autista que asisten a una escuela de educación especial, específicamente en la etapa de Educación Básica Obligatoria (EBO 1), correspondiente a la Educación Primaria. Se ha realizado una revisión exhaustiva bibliográfica sobre contenido relacionado con las habilidades sociales, así como de métodos y programas que han demostrado ser efectivos en su desarrollo. Este enfoque de intervención destaca la importancia de la colaboración del cuerpo docente y su trabajo en conjunto con el resto de los estudiantes en el contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: TEA, habilidades sociales, metodología, programas, Educación Primaria, educación especial, EBO 1, equipo docente.

ABSTRACT

Deficits in social skills are one of the characteristic problems of the Autism Spectrum Disorder (ASD). The main objective of this thesis is to develop a programme aimed at improving the social skills of students with autism spectrum disorder who are attending a special education school, specifically at the stage of compulsory basic education (EBO 1), which corresponds to primary education. An extensive literature review has been carried out on the content related to social skills, as well as on methods and programmes that have proven to be effective in developing them. This intervention approach highlights the importance of teacher collaboration and working with the rest of the students in the educational setting.

KEYWORDS: ASD, social skills, Primary Education, special education, EBO 1, Teaching staff, Intervention approach.

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN	4
2.JUSTIFICACIÓN	5
3.OBJETIVOS	7
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1 CONCEPTO ACTUAL	7
4.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEA	8
4.3. ETIOLOGÍA	9
4.4. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS	9
4.5. PREVALENCIA	10
5.DIFICULTADES SOCIALES DEL TEA	10
5.1 CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES	12
5. 3.LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL TEA	16
5.3.1.Aspectos comunicativos	16
6.PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES EN TEA	19
6.1 PROGRAMA TEACCH	19
6.2.ILUSIÓNATE CON TACHÍN	19
6.3. PROGRAMA SEA	19
6.4. PROGRAMA GATEA	20
7. INTERVENCIÓN EDUCATIVA	20
7.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	20
7.2. SITUACIÓN DE LA PROPUESTA DENTRO DEL MARCO LEGISLATIVO	21
7.3. OBJETIVO GENERAL	23
7.4. COMPONENTES A TENER EN CUENTA ANTES DE EMPEZAR CON LA INTERVENCIÓN:	24
7.5. DESTINATARIOS	24
7.6. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	25
7.7. CONTEXTUALIZACIÓN	25
7.8. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	25
7.8.2. Actividades	27
7.9.EVALUACIÓN: CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS	44
8. RESULTADOS	44
9. CONCLUSIONES	44
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
11.ANEXOS	54
Habilidad social: Saludos	54
Anexo 1: Bienvenida al aula!	54
Anexo 2: Modelado	54
ANEXO 3: Melodía de saludos	55
Habilidad Social: Presentaciones	56
ANEXO 4: Presentación con canción	56
ANEXO 5: Presentación visual con pictogramas	57
ANEXO 6: Movimientos con presentación	58

Habilidad Social: Conocimiento y Entendimiento de las normas de los juegos	59
ANEXO 7: Taller de juegos	59
ANEXO 8: Pasar la pelota	60
ANEXO 9: Actividad Juego de carreras guiada	61
Habilidad social: Iniciar conversaciones	62
ANEXO 10: Descubriendo gustos	62
ANEXO 11: Cantando con Pictogramas	62
ANEXO 12: Coincidencias significativas	63
Habilidad Social: Cortesía y amabilidad	64
ANEXO 13: Las palabras mágicas	64
ANEXO 14: Fotografías de cortesía	65
ANEXO 15: Celebración de comportamientos amables	65
Habilidad Social: Habilidad relacionada con las emociones	66
ANEXO 16: Taller de Identificación de Emociones: Reconociendo Sentimientos a través de Tarjetas	66
ANEXO 17: Explorando las emociones a través de la música	67
ANEXO 18: Relacionar imágenes con situaciones diarias	68

1.INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Hervás et al. (2017, p92), *"El trastorno del espectro autista es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, así como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos"*. En este contexto, el desarrollo de habilidades sociales es la principal necesidad de los niños con TEA, ya que estas habilidades no solo son necesarias para su integración en la sociedad, sino que también afectan profundamente su calidad de vida y su bienestar emocional.

Pese a los avances notables en la comprensión del autismo y la implementación de diversas intervenciones, la investigación exhaustiva de este trastorno sigue siendo una prioridad constante. Es esencial destacar la presencia de programas específicamente diseñados para fomentar habilidades sociales en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), los cuales serán explicados en detalle en una sección posterior. Estos programas representan un avance significativo para abordar las necesidades particulares de las personas con TEA y mejorar su calidad de vida. La combinación de mejoras en la comprensión del autismo y el desarrollo de programas especializados demuestra el progreso continuo en la atención y el apoyo a quienes viven con este trastorno.

El programa de intervención que se propone en este trabajo de fin grado se basará en principios pedagógicos y estrategias prácticas adecuadas, integrando enfoques interdisciplinarios que involucren a expertos de psicología, pedagogía y otros campos relacionados. Al centrarse en habilidades sociales clave, como el reconocimiento de emociones, las habilidades de conversación, empatía y la resolución de conflictos, además, este programa tiene como objetivo proporcionar a los niños autistas las herramientas para participar activa y significativamente en su entorno social.

No obstante, hasta la fecha de este trabajo fin de grado, no se ha logrado aplicar ni demostrar la eficacia del programa de habilidades sociales en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Hubiera sido excepcional llevar a cabo la implementación de este programa con este tipo de alumnos, con el propósito de evaluar sus resultados y determinar la necesidad de realizar ajustes, si fuera necesario.

2.JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de fin de grado se enfoca en promover las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista (TEA). Dado que, las personas afectadas por este trastorno suelen tener dificultades para interactuar socialmente, es esencial iniciar un programa que mejore estas habilidades desde una edad temprana. Esto ayudará a los afectados a desenvolverse más fácilmente en entornos sociales en el futuro.

El desarrollo de este programa se llevará a cabo en un entorno de aula especializado con el objetivo de brindar a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) un entorno donde esté constantemente acompañado por sus compañeros de clase. Esta dinámica animará a los estudiantes a participar activamente en el aprendizaje de habilidades sociales. La interacción en el aula ayudará a fortalecer las relaciones de amistad entre todos los estudiantes del programa.

En el marco de este programa de habilidades sociales, la práctica diaria y constante de toda la comunidad educativa fomenta la participación en entornos sociales, promueven el bienestar y la felicidad, así como facilitar el establecimiento de nuevas amistades entre el alumnado. Abordar las habilidades sociales implica trabajar en diversos aspectos como: Comunicación y lenguaje, desarrollo social, crecimiento emocional y función ejecutiva. En última instancia, se reconoce la esencialidad de estas habilidades para llevar una vida plena y adecuada. Es esencial que todos los miembros de la comunidad educativa se involucren de manera activa en la práctica cotidiana de estas habilidades, comprometiéndose regularmente en actividades que impulsen su crecimiento y perfección.

Además, se destaca la importancia de que las familias trabajen juntas y brinden apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se reconoce que el entorno familiar juega un papel importante en la adquisición de habilidades sociales. Por lo tanto, se enfatiza la necesidad de que las familias participen activamente en el proceso educativo, ya que son quienes pasan la mayor parte del tiempo con el estudiante y pueden brindar un apoyo esencial para promover y aplicar las habilidades aprendidas en la escuela. (Izuzquiza Gasset & Ruiz incera, 2007,)

De acuerdo con las investigaciones de la Iglesia Gutiérrez & Olivar Parra, (2005), estudios empíricos han explorado el Trastorno del Espectro Autista (TEA) a lo largo del tiempo, concluyendo que los desafíos más frecuentes que enfrentan las personas con TEA están mayormente vinculados a dificultades en la comunicación y las relaciones sociales.

Asimismo, según investigaciones recientes, de March-Miguez et al.,(2018) las habilidades sociales, abordadas a través de técnicas de intervención como "Entrenamiento en Habilidades Sociales"(EHS). Estudios han demostrado su eficacia en mejorar el aprendizaje de conductas sociales y promover una interacción social positiva. Estos estudios también señalan la contribución del EHS a

la reducción de síntomas depresivos y a la mejora de la regulación emocional y la adaptación del comportamiento en diversos contextos sociales (March-Miguez et al., 2018)

Como se ha nombrado anteriormente, el enfoque de este trabajo será las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista. A través de la intervención con este grupo, se podrán cumplir el artículo **17 del REAL DECRETO 157/2022 de 1 de marzo**, que establece la ordenación de enseñanzas mínimas de la Educación Primaria:

- Del artículo 17:
 - 1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario.
 - 4. La identificación y la valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizarán lo más tempranamente posible por profesionales especialistas y en los términos que determinen las administraciones educativas. En este proceso serán preceptivamente oídos e informados los padres, madres, tutores o tutoras legales del alumnado. Las administraciones educativas regularán los procedimientos que permitan resolver las discrepancias que puedan surgir, siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo.

En la **Orden EFP/678/2022, de 15 de julio**, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se encuentran las competencias clave del sistema educativo español que el alumno debe de adquirir al finalizar su vida académica. Con esta intervención se van a adquirir las siguientes competencias:

- Competencia en comunicación lingüística: El alumnado va aprendiendo la adquisición de las habilidades sociales a través de la forma oral, escrita o bimodal, en el cual, puede aplicarlo en diferentes ámbitos y contextos de la vida cotidiana.
- Competencia personal, social y aprender a aprender: Implica al alumnado a aprender mediante metodologías motivadoras y enriquecedoras con el fin de facilitar futuras tareas de aprendizaje. Además, se esperaba comprender y controlar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos para adaptarlos a los tiempos y demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje.

- Competencia ciudadana: Esta se caracteriza en la comprensión de los conceptos y estructuras sociales, en que el alumnado puede ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica.

3.OBJETIVOS

En un resumen de la información proporcionada, se describen los siguientes objetivos de este trabajo fin de grado:

Objetivos generales:

- Crear y desarrollar una propuesta de intervención adaptada que potencie el progreso de habilidades sociales en niños TEA, grupo caracterizado por dificultades en la interacción social, comunicación y comportamientos repetitivos.

Objetivos específicos:

- Comprender los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje relacionados con las habilidades sociales en alumnado TEA.
- Elaborar y planificar actividades dirigidas al desarrollo de habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista (TEA).

4. MARCO TEÓRICO

4.1 CONCEPTO ACTUAL

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) define a los Trastornos del Espectro Autista (TEA) como un conjunto de diversas afecciones que se caracterizan por presentar dificultades en la interacción social y la comunicación. Además, estos trastornos exhiben patrones atípicos de actividad y comportamiento, tales como la dificultad para cambiar de una actividad a otra, una atención especialmente intensa a los detalles y respuestas poco comunes ante estímulos sensoriales.

El manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición (DSM-5 2014) clasifica el trastorno del espectro autista (TEA) como un trastorno del neurodesarrollo, detallado posteriormente en esta introducción. Se caracteriza por problemas de comunicación, interacción social y patrones de comportamiento, intereses y actividades repetitivas y restringidos. Este trastorno tiene un impacto significativo en la vida cotidiana de las personas que lo experimentan.

El autismo es un trastorno que se encuentra actualmente presente en las escuelas, afectando al 39,3% de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela primaria, lo que corresponde al 0,75% de la población estudiantil (Reynoso et al. 2017). Para atender las necesidades de cada niño con trastorno del espectro autista, se requieren medidas educativas específicas. El

derecho a recibir una educación de calidad está garantizado para todo el alumnado. El enfoque educativo se dirige hacia los aspectos sociales, comunicativos, éticos y el desarrollo de habilidades para la vida diaria, y no se limita únicamente al crecimiento académico. Por consiguiente, asegurar que el alumnado con TEA tenga el mejor desarrollo integral, requiere iniciar sus enseñanzas desde edades tempranas contando con docentes especializados y experimentados.

La comprensión del lenguaje no literal es un desafío para las personas con autismo, ya que les resulta difícil comprender el sarcasmo y el lenguaje figurado. Esta dificultad se debe a un síntoma del trastorno que requiere una estricta adherencia a ciertos comportamientos, intereses y actividades (Kalandadze, 2018).

4.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEA

A principios del siglo XX, el término "Autismo" fue introducido por el psiquiatra Eugen Bleuler en 1911, quien lo asoció a ciertos pacientes esquizofrénicos que se sumergían en el reino de la fantasía, considerándolo una característica de la esquizofrenia (Balbuena Rivera, 2007). Bleuler interpretó este comportamiento como una manera de eludir las interacciones sociales. A raíz de la descripción de Bleuler, varios psiquiatras comenzaron a investigar el trastorno del espectro autista desde una perspectiva médica, incluyendo entre ellos Leo Kanner y Hans Asperger. Estos profesionales adoptaron enfoques distintos hacia el espectro. El psiquiatra austríaco Leo Kanner inició sus estudios con niños con trastornos en la década de 1940, detallando un cuadro clínico caracterizado por la dificultad para socializar con personas y situaciones, junto con alteraciones cognitivas y en el procesamiento del lenguaje desde edades tempranas, lo que denominó Autismo Infantil Temprano. En 1946, publicó un artículo titulado "Alteraciones autistas del contacto afectivo", siendo el primer registro en el que se utilizó la palabra autismo (Balbuena Rivera, 2007).

Por otro lado, Hans Asperger, un pediatra de Viena, quien no estaba familiarizado con el trabajo de Kanner, publicó observaciones similares. De acuerdo con Artigas Pallarés & Pérez (2011) Asperger no tenía conocimiento del trabajo y la publicación de Kanner. Asperger investigó el uso del término autismo con varios pacientes que presentaban características importantes como falta de empatía, ingenuidad, escasas habilidades sociales, lenguaje repetitivo, comunicación no verbal deficiente, torpeza motora, interés excesivo por ciertos temas y coordinación deficiente.

En 1979, dos investigadoras, Lorna Wing y Judith Gould, llevaron a cabo un estudio que reveló que los autistas presentan déficits que habían sido identificados anteriormente por Kanner y Asperger, como la reciprocidad social, la comunicación verbal y no verbal, así como la capacidad simbólica e imaginativa.

Posteriormente, en 1985, el psicólogo Barón-Cohen investigó el autismo utilizando la Teoría de la Mente para analizar los modelos explicativos psicológicos y neurobiológicos. Esta teoría se

refiere a la capacidad de comprender y prever el comportamiento, conocimientos, intenciones, emociones y creencias de otras personas, según la revista *Neurology* (Tirapu-Ustárrroz et al. 2007).

Según Rivière & Bettelheim, (1997), la discusión sobre un concepto que engloba una variedad de dimensiones más o menos alteradas del autismo comenzó en los años noventa. El término Trastorno del Espectro Autista surgió de esta perspectiva.

4.3. ETIOLOGÍA

A pesar de los grandes avances en neurociencia y genética, todavía no se ha desarrollado un modelo definitivo que explique completamente la etiología y patología del TEA. Sin embargo, un mayor número de estudios está contribuyendo a mejorar nuestra comprensión de los múltiples mecanismos etiológicos que causan el autismo.

De acuerdo con Hervás (2017) los hallazgos de la investigación demuestran que el autismo no se limita a un solo tipo, sino que es una variedad de afecciones con varios orígenes etiológicos y fenotipos. Varios estudios indican que factores neurobiológicos y genéticos, así como las anomalías biológicas y químicas, tienen un impacto en la manifestación del autismo. Investigaciones científicas, como las mencionadas por Bonilla y Chaskel (2016), han confirmado que el componente genético del Trastorno del Espectro Autista es significativo, alcanzando más del 80%.

No obstante, varios investigadores, como March-Míguez et al. (2018), han observado que las dificultades que caracterizan el TEA, así como los desafíos en la sociedad, se derivan de alteraciones en los distintos elementos que componen la Teoría de la Mente. Esta teoría se define como “*la habilidad humana para atribuir sus pensamientos a otras personas*” (Artigas 1999, p.121). En conjunto, estas perspectivas resaltan la complejidad y la diversidad de factores que contribuyen al autismo, subrayando la necesidad continua de investigación para entender mejor esta condición.

4.4. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS

El siguiente tema que abordaré es una breve definición del trastorno espectro autista proporcionada por el DSM-5. El DSM-5 es un manual para el diagnóstico y la clasificación de los trastornos mentales. Según los criterios establecidos para el diagnóstico y evaluación del Trastorno del Espectro Autista en el DSM-5, Asociación Americana de Psiquiatría (2014,) el autismo se clasifica como un trastorno del neurodesarrollo y actualmente se conoce como Trastornos del Espectro Autista debido a que todos los pacientes tienen síntomas similares.

A continuación, se detallan los criterios para el diagnóstico del Trastorno Espectro Autista, basados en las referencias del DSM-5 Asociación Americana de Psiquiatría, (2014, 28):

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional en algunos, desde un acercamiento anormal y fracaso de la conversación normal hasta la disminución de intereses, emociones.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, dado que, tienen una comunicación verbal y no verbal poco integrada que pasan por poco contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones con los demás, dependiendo desde dificultades para ajustar el comportamiento en diferentes contextos sociales hasta pasar por dificultades para compartir juegos simbólicos o para hacer amistades.

4.5. PREVALENCIA

Las tasas iniciales de prevalencia del trastorno del espectro autista (TEA) establecen que el autismo afectaba a cuatro de cada diez mil personas. Sin embargo, los estudios realizados a lo largo del tiempo sobre el espectro han avanzado en la prevalencia del TEA, sobre todo después de la pandemia del COVID-19. Se ha identificado que uno de cada 36 niños mayores de ocho años tiene TEA, lo que representa el 2,8% de los niños según los resultados obtenidos del análisis (Prevalencia del Autismo Superior según los Datos de 11 Comunidades de la Red ADDM, 2023). En 2018, se encontró una tasa de prevalencia de uno de cada 44 niños (2,3%). Este cambio y el aumento de las tasas de prevalencia se deben a las interrupciones de los servicios médicos de atención infantil durante la pandemia de COVID-19.

Actualmente, los estudios estiman una prevalencia de aproximadamente 1 caso de TEA por cada 100 nacimientos. Este trastorno es más frecuente en varones que en mujeres, con una proporción de 4:1, y no existen diferencias en cuanto a su aparición entre las distintas religiones, etnias o clases sociales. El aumento de casos de TEA en todo el mundo es evidente, según informa la Federación Autismo Castilla Y León, (2022). Este aumento puede atribuirse a la disponibilidad de herramientas y recursos para el diagnóstico, a un mejor conocimiento y formación entre los profesionales, o a un aumento de la incidencia de este tipo de trastornos.

5.DIFICULTADES SOCIALES DEL TEA

El desarrollo de las habilidades sociales en los niños es crucial, ya que a medida que crecen, atraviesan varias etapas que implican importantes transformaciones. Para enfrentar estas transiciones,

es necesario desarrollar habilidades sociales que eviten conflictos internos o entre compañeros. Es fundamental comprender las herramientas con las que los niños afrontan los desafíos que surgen en su camino, brindándoles apoyo y orientación para mejorar su capacidad de interacción, resolución de problemas y adaptación a diferentes situaciones sociales. Este proceso no solo mejora el bienestar emocional y psicológico del niño, sino que también establece las bases para su desarrollo personal y su integración social efectiva.

Según Martínez Horta (2022), las habilidades sociales abarcan un conjunto de estrategias conductuales y capacidades para aplicar estas conductas, facilitando así la resolución efectiva de situaciones sociales. En otras palabras, se refieren a comportamientos que son aceptables tanto para el individuo como para el contexto social en el que se encuentran. Por tanto, es crucial, proporcionar las herramientas adecuadas para un buen desarrollo de estas habilidades y fomentar la empatía y la asertividad, con el fin de que el paso del tiempo puedan establecer relaciones interpersonales positivas y aprendan a llevar e incluso disfrutar de la convivencia con sus iguales.

Estas habilidades se dividen en dos grupos: Las habilidades básicas y las complejas. Las habilidades básicas constan de la escucha activa, formular preguntas, presentarse, iniciar una conversación etc. En cambio, las habilidades complejas, se basan en el aumento de la empatía, la inteligencia emocional, asertividad, la capacidad de definir un problema, saber disculparse, etc.

La etapa de Educación Primaria, que abarca de los 6 a los 12 años, es un periodo de desarrollo significativo. Durante esta fase de la primera infancia, la socialización de los niños se produce principalmente en la escuela y en el entorno familiar. Es importante señalar que esta etapa Primaria marca un punto clave en la construcción de la identidad personal, e implica un progreso holístico en todos los aspectos de la personalidad del niño (Ayala Araya, 2017). Es fundamental enfatizar la importancia que tienen los grupos de amigos y compañeros de clase en la vida de un niño durante la Educación Primaria, ya que, estos entornos sociales adquieren gradualmente una mayor cohesión y estabilidad, actuando como agentes fundamentales en su proceso de socialización

Almaraz Feroso et al. (2019) explican que a través de estudios realizados que las habilidades sociales están relacionadas con la autoestima, adopción de roles y en la autorregulación del comportamiento en la infancia como en la vida adulta. Es decir, si se ha desarrollado adecuadamente las habilidades sociales, las personas podrán adaptarse bien al medio y afrontar los problemas de manera apropiada.

Igualmente, desarrollar correctamente las habilidades sociales está relacionado con el buen rendimiento académico. Estas habilidades deben ser imprescindibles en el ámbito escolar, dado que los centros educativos están adquiriendo una mayor responsabilidad gradualmente al ayudar al alumnado a enfrentar cualquier problema personal, académico y social (Monjas y González, 2000).

5.1 CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

A continuación, se presentan varios ejemplos de clasificación de habilidades sociales. En este caso, Goldstein, (1989) propone una clasificación de estas habilidades sociales en seis grupos (pp. 75-76):

GRUPO I. Primeras habilidades sociales:

- Escuchar
- Iniciar una conversación
- Mantener una conversación
- Formular una pregunta
- Dar las gracias
- Presentarse
- Presentar a otras personas
- Hacer un cumplido

GRUPO II. Habilidades sociales avanzadas:

- Pedir ayuda
- Participar
- Dar instrucciones
- Seguir instrucciones
- Disculparse
- Convencer a los demás

GRUPO III. Habilidades relacionadas con los sentimientos:

- Conocer los sentimientos propios
- Expresar los sentimientos
- Comprender los sentimientos de los demás
- Enfrentarse con el enfado de otro
- Expresar afecto
- Resolver el miedo
- Autorrecompensarse

GRUPO IV. Habilidades alternativas a la agresión:

- Pedir permiso
- Compartir algo
- Ayudar a los demás
- Negociar
- Empezar el autocontrol
- Defender los propios derechos
- Responder a las bromas

- Evitar los problemas con los demás
- No entrar en pelias.

GRUPO V. Habilidades para hacer frente al estrés:

- Formular una queja
- Responder a una queja
- Demostrar deportividad después de un juego
- Resolver la vergüenza
- Arreglárselas cuando le dejan de lado
- Defender a un amigo
- Responder a la persuasión
- Responder al fracaso
- Enfrentarse a los mensajes contradictorios
- Responder a una acusación
- Prepararse para una conversación difícil.
- Hacer frente a las presiones del grupo.

GRUPO VII. Habilidades de planificación:

- Tomar decisiones.
- Discernir sobre la causa de un problema.
- Establecer un objetivo
- Determinar las propias habilidades
- Recoger información
- Resolver los problemas según su importancia
- Tomar una decisión.
- Concentrarse en una tarea.

En el ámbito de este trabajo de grado, se enfocará principalmente en el estudio de la interacción social, a pesar de la clasificación de Izuzquiza Gasset & Ruiz Incera (2007), quienes han identificado cuatro grupos de habilidades sociales. A continuación, se explicarán dos de estos grupos:

En primer lugar, se abordan las habilidades relacionadas con la *comunicación no verbal*. Estas habilidades involucran el uso de gestos físicos (expresiones faciales, movimientos de manos, contacto visual, entre otros) para complementar o respaldar el mensaje verbal que se intenta transmitir a otra persona. Para algunos niños con dificultades en la comunicación oral, el lenguaje no verbal puede ser una herramienta útil para expresar de manera más clara sus ideas. Entre las habilidades sociales más elementales vinculadas a la comunicación no verbal se encuentran la expresión facial, el contacto visual, la sonrisa, los gestos, entre otros.

En segundo lugar, se hace hincapié en las habilidades de *comunicación verbal*. Estas habilidades sociales se pueden utilizar en una variedad de situaciones que se presentan en la vida

diaria. Desde una edad temprana, es fundamental enseñar a los niños cómo emplear estas habilidades ya que, se convertirán en comportamientos habituales que facilitarán su interacción con los demás. Este conjunto de habilidades incluye saludos, presentaciones, solicitudes de favores, expresión de gratitud, disculpas, participación en juegos con otros niños e inicio, mantenimiento y cierre de conversaciones.

5.2.EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES

Durante los primeros años de vida, las familias y las figuras de apego del niño desempeñan un papel fundamental en los procesos de desarrollo de la competencia interpersonal (Salaberria Irizar & Echeburúa Odriozola, 1995). Según estos autores, el nivel de competencia social de los niños está relacionado con la estimulación social proporcionada por sus padres, ya que la exposición a situaciones nuevas y diversas fomenta la adquisición de habilidades sociales.

Además del papel crucial de la familia, otros factores como amigos, profesores y educadores, influyen en la adquisición y desarrollo de habilidades sociales de los niños a medida que crecen.

En consonancia con Peña-Castro y Robayo-Castro (2007), el desarrollo de las habilidades sociales implica mejorar la comunicación verbal y la capacidad de escuchar activamente en las interacciones sociales.

Por otro lado, Betina Lacunza y Contini de González (2011) definen las habilidades sociales como un conjunto de comportamientos que posibilitan el desarrollo de una persona a nivel individual e interpersonal, permitiéndole expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos. Estos autores sugieren que tanto los recursos personales como el entorno desempeñan un papel crucial en la adquisición de comportamientos sociales. Además, destacan que la interacción social no se limita únicamente a la eficacia; tiene un impacto significativo en las actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y estilos de interacción. Según Buj Pereda (2017), el desarrollo de habilidades sociales es un proceso gradual y diferenciado que varía según la edad.

Por su parte, Bettina Lacunza y Contini de González (2011) sostienen que las habilidades sociales comprenden un conjunto de comportamientos que contribuyen al crecimiento tanto a nivel individual como interpersonal, permitiendo la expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos. Estos autores sugieren que la adquisición de comportamientos sociales está influenciada por los recursos personales y el entorno. Asimismo, argumentan que la interacción social no se restringe únicamente a la efectividad; impacta las actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y estilos de interacción. El desarrollo de habilidades sociales sigue un curso gradual y diferenciado que depende de la edad, según señala Buj Pereda (2017).

Las habilidades sociales son elementos fundamentales en el desarrollo humano, ya que permiten una comunicación efectiva con los demás individuos (Bejarano Cajachagua 2012). La

psicología resalta la importancia de estas habilidades, las cuales influyen significativamente en el éxito o fracaso de las personas en la sociedad.

Un grupo de científicos ha respaldado la idea de que la infancia y la adolescencia representan momentos óptimos para el aprendizaje de habilidades sociales, dada su vital importancia en el desarrollo integral del niño y su influencia a nivel psicológico, educativo y social. Este desarrollo se encuentra estrechamente vinculado con la adquisición de conocimientos evolutivos Betina Lacunza & Contini de González, (2011).

Consideran Fernández Castillo & Moreno Moreno (2001) que el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia dentro del ámbito escolar es a través del aprendizaje.

Por consiguiente, Monjas Casares & de la paz González Moreno(2000) proponen cuatro maneras para el aprendizaje de las habilidades sociales:

Primeramente, se destaca *el aprendizaje mediante la experiencia directa*. Posteriormente, cada situación específica proporciona diversas consecuencias que influyen en las características de un determinado contexto social. Por ejemplo, si un individuo observa que cierto comportamiento es recompensado en otra persona, es probable que dicho comportamiento se repita. Sin embargo, si se ignora dicho comportamiento, es probable que desaparezca.

El aprendizaje por observación se destaca después de la experiencia directa. Los tipos de comportamiento que aprende una persona están influenciados por sus modelos de referencia. El aprendizaje social se basa en observar cómo se comportan los demás. Por ejemplo, si un niño ve a su hermano mayor recibir un castigo por un comportamiento incorrecto, es menos probable que lo haga de nuevo. Por el contrario, es más probable que su hermano adopte ese comportamiento si ve que es recompensado por sus acciones positivas.

En otra etapa se encuentra el *aprendizaje verbal o instructivo*, que se refiere al proceso mediante el cual las personas adquieren conocimiento a través de información que se les transmite directamente. Los adultos, por ejemplo, pueden hacer preguntas a los niños. Los niños absorben información de manera incidental, es decir, de manera inconsciente, y la incorporan a su comprensión a través de la repetición constante de las familias.

Por último, el *aprendizaje mediante retroalimentación* interpersonal incorpora relatos tanto de los participantes como de los observadores sobre la conducta. Este enfoque facilita el control del comportamiento sin requerir un esfuerzo extenuante. Por lo tanto, resulta comprensible que este método motive a los individuos. Por ejemplo, si un niño se comporta de manera inadecuada y su madre muestra disgusto, el niño puede comprender que ese comportamiento no es deseable y detener esa acción inmediatamente.

5. 3.LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL TEA

De acuerdo con Martos Pérez & Rivière Gómez (1998), se ha demostrado que las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) experimentan cambios significativos en su desarrollo social desde una edad temprana, lo que resulta en una falta de conocimiento en el ámbito social.

Asimismo, el DSM-5 Asociación Americana de Psiquiatría (2014) señala que las características principales del TEA son el deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social. Estos síntomas están presentes desde la infancia y limitan o impiden el funcionamiento cotidiano”. Según March-Miguez et al. (2018), una característica clave del TEA es la complejidad en el desarrollo de la interacción social y la comunicación, lo que limita la comprensión de las señales de naturaleza social.

En línea con las investigaciones de Almaraz Feroso et al., (2019), es común que las personas con autismo tengan problemas para mantener contacto visual con el interlocutor. Debido a las expresiones faciales complejas, las personas con autismo pueden evitar mirar a los demás durante las conversaciones puesto que pueden sentir ansiedad.

El DSM-5 , la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) establece tres niveles de gravedad, atendiendo a dos áreas importantes: la interacción social y la comunicación y los patrones de conductas inflexibles y repetitivas. En el programa de habilidades sociales, nos enfocaremos en uno de los niveles específicos que resulta fundamental para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica.

El nivel tres del trastorno del espectro autista (TEA) se caracteriza por deficiencias significativas en las habilidades de interacción social, tanto verbales como no verbales, lo que conlleva a un deterioro significativo en el funcionamiento general. La limitada respuesta a las propuestas sociales de los demás es consecuencia de estas deficiencias en las interacciones sociales. Además, se observan deficiencias en el comportamiento, como dificultades para adaptarse a los cambios y la manifestación de comportamientos restrictivos y repetitivos, que pueden expresarse en patrones específicos y rígidos. Las personas con TEA en este nivel requieren un considerable apoyo para abordar sus necesidades en diversos aspectos de su vida cotidiana.

5.3.1.Aspectos comunicativos

Jordan & Powell, (1995), señalan que los problemas que presentan los niños autistas a nivel social se ven afectados por las dificultades en la comunicación, así como impedimentos para comprender mejor lo que otras personas piensan, sienten o creen. Estos problemas surgen debido a la falta de habilidades, así como de pensamiento y emociones de las personas autistas. Además, su falta de conocimiento sobre las opiniones de los demás les impide reconocer su verdadera identidad. Además de ser un problema psicológico, la afección también puede tener un impacto en la capacidad de establecer relaciones sociales con los demás.

Tal que afirma Vázquez-Villagrán et al (2017), las personas diagnosticadas con trastorno del espectro autista presentan temas de conversación repetitivos que les resultan exclusivamente interesantes, además de mostrar patrones de habla con un tono irregular y una expresión facial limitada. Asimismo, suelen experimentar dificultades en la interpretación de la comunicación no verbal. En concordancia, la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), señala que el lenguaje de las personas con este trastorno suele ser unilateral. Es decir, se utiliza más para hacer preguntas o compartir información sin establecer interacción, en lugar de expresar emociones o participar activamente en discusiones. Estos patrones lingüísticos reflejan no solo problemas en el uso funcional del lenguaje, sino también una limitación en las habilidades sociales, ya que la comunicación bidireccional y la expresión emocional son componentes fundamentales de las interacciones sociales exitosas.

La Asociación Americana de Psiquiatría (2014) señala que una alteración en la atención conjunta constituye un síntoma temprano del trastorno del espectro autista, caracterizado por la incapacidad para señalar o dirigir la atención hacia objetos a los que otros pueden prestar atención debido a una falta de atención o conciencia de las señales de otras personas. Además, las personas con este trastorno suelen presentar limitaciones en el desarrollo de la atención compartida, la cual involucra el uso de miradas diferentes entre el individuo y su interlocutor, así como seguir la mirada de la otra persona. Estudios realizados por Escorcía Mora & Baixauli Fortea, (2012) también sugieren que la falta de conductas como mirar, señalar o mostrar objetos al interlocutor son características presentes en personas con este trastorno, lo que conlleva a una integración deficiente entre mirar, hablar y señalar.

El contacto visual, según lo descrito por Jordan & Powell (1995), se establece mediante la mirada directa de las personas durante una conversación, siendo un componente esencial de la comunicación interpersonal. Algunas personas en el espectro autista pueden tener problemas para mantener este contacto visual en interacciones sociales, ya que la cercanía del interlocutor o la distracción por otros estímulos podrían causar estos desafíos. El contacto visual es una característica común en el espectro autista, aunque no todas las personas con autismo lo experimentan. Estas dificultades en la atención conjunta y el contacto visual impactan negativamente en las habilidades sociales, ya que afectan la capacidad de los individuos para participar plenamente en interacciones sociales bidireccionales y comprender las sutilezas de la comunicación no verbal. (Jordan & Powell, 1995).

En resumen, se ha observado que las personas diagnosticadas con trastorno del espectro autista enfrentan dificultades para comprender las expresiones faciales, lo que repercute en cambios tanto en la manifestación de sus emociones como en su comunicación no verbal (Fuentes et al.,2019). Estos individuos suelen experimentar dificultades para mantener contacto visual durante las interacciones sociales. Además, frecuentemente manifiestan expresiones faciales y gestos

inapropiados sin una intención explícita, y tienen dificultades para utilizar gestos que complementen la comunicación verbal (Gallego Matellán , 2012).

5.3.2. Aspectos emocionales

De acuerdo con la investigación de López Gómez et al. (2009), se identifica que uno de los primeros signos evidentes en niños afectados por el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es su tendencia a desconectarse del entorno circundante. A pesar de mostrar interés en objetos y estímulos sensoriales, se señala una limitación en su conciencia hacia los demás. Esta particularidad se manifiesta en la capacidad de estos individuos para desenvolverse sin depender de la interacción con otros, evidenciando una falta de sensibilidad hacia las dificultades y necesidades de las personas que los rodean.

Los niños diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) enfrentan dificultades significativas en sus interacciones sociales, conforme a la Asociación Americana de Psiquiatría (2014). Estos niños muestran limitaciones para compartir pensamientos y sentimientos, presentando un bajo nivel o ausencia de interacción social. En general, experimentan obstáculos para expresar sus propias emociones y tienen dificultades en la imitación del comportamiento de los demás. Además, presentan dificultades para prestar atención y responder a los sentimientos y emociones de quienes los rodean. Esta falta de empatía resulta en dificultades para establecer amistades. Según Jordan y Powell (1995), estos niños también tienen dificultades para identificar emociones a través de las expresiones faciales y diferenciarlas según los matices físicos.

Por consiguiente, tal como afirma Prizant & Whetherby (2005, pp. 925-945), el alumnado con TEA tiene un riesgo elevado de experimentar estados de irregularidad emocional debido a:

- ❖ Dificultades de comprensión social.
- ❖ Dificultades de comunicación social.
- ❖ Diferencias de procesamiento sensorial.
- ❖ Estrategias reguladoras limitadas o ineficaces.

Conforme a lo expuesto por (Del Prette y Pereira del Prette 2013), se destaca la importancia crucial de la inclusión de servicios especializados en el tratamiento de individuos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para asegurar el desarrollo de habilidades sociales y, por consiguiente, mejorar su competencia social. Los terapeutas y educadores desempeñan un rol esencial en la implementación efectiva de estos tratamientos, dada su experiencia y conocimiento en las técnicas, programas y procedimientos apropiados para facilitar la adquisición exitosa de habilidades sociales.

En base a estos hallazgos, se destaca la necesidad de desarrollar intervenciones que incorporen programas especializados en habilidades sociales para permitir a las personas con TEA desarrollar habilidades interpersonales adecuadas. En este proceso, es fundamental tener en cuenta que cada persona es única.

6.PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES EN TEA

6.1 PROGRAMA TEACCH

El programa TEACCH, originado en Carolina del Norte en la década de 1960, se considera como una intervención altamente efectiva para individuos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus familias (Mesibov et al., 2015). Su enfoque integral busca principalmente posibilitar que las personas con TEA lleven vidas plenas e integradas en la comunidad. Dentro de este marco, TEACCH, se enfoca no solo en brindar apoyo y recursos fundamentales, sino también en fomentar el desarrollo de habilidades sociales, promoviendo así una participación efectiva y significativa en la vida comunitaria.

6.2.ILUSIÓNATE CON TACHÍN

El programa Ilusiónate con Tachín se creó con la intención de enseñar habilidades sociales y emocionales para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con un enfoque particular en la comprensión de estados mentales según señalan Lozano Martínez y colaboradores (2014).

Conforme a Lozano Martínez y cols. (2014), el principal objetivo de esta iniciativa es mejorar la calidad de vida de estos estudiantes al fomentar su interacción social a través de una mejor comprensión de las emociones y percepciones de los demás. La enseñanza de la identificación emocional y la comprensión de las causas puede implementarse tanto en entornos escolares como familiares, reconociendo así la importancia de un enfoque educativo colaborativo e inclusivo.

6.3. PROGRAMA SEA

El programa SEA, desarrollado por Celma Pastor y Rodriguez Ledo en 2017, tiene como objetivo promover la inteligencia socioemocional en jóvenes, orientándolos hacia el reconocimiento y manejo de sus emociones (Celma Pastor & Rodriguez Ledo, 2017).

La atención y comprensión emocional, la regulación y reparación emocional, la expresión y adaptación son algunos de los diversos aspectos del desarrollo de habilidades socioemocionales que se abordan en las sesiones de este programa. La práctica de la atención plena (mindfulness) se integra de manera transversal.

6.4. PROGRAMA GATEA

El programa Gatea, diseñado para apoyar a niños en el nivel de primaria con autismo, tiene como objetivo principal proporcionar a estos niños las habilidades sociales esenciales para mejorar su calidad de vida y permitirles una vida plena (R.Cogollos, 2017).

Su enfoque integral de intervención está dirigido a las necesidades específicas de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), centrándose en áreas clave como la comunicación, interacción social, comportamiento y habilidades adaptativas. Gatea se destaca por su alta flexibilidad, adaptándose a las necesidades únicas de cada niño. Además, incorpora una variedad de métodos y estrategias probadas para el desarrollo de habilidades sociales en niños con autismo.

7. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

7.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como se ha señalado previamente, las habilidades sociales son vitales para establecer relaciones satisfactorias en el entorno social de las personas. Es crucial que las instituciones educativas ofrezcan apoyo en el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes. Se ha constatado que los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) enfrentan dificultades para adquirir habilidades sociales. Por consiguiente, es crucial implementar estrategias pedagógicas específicas destinadas a este grupo de estudiantes, quienes forman parte de un aula dentro de un centro de educación especial.

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), creado por Monjas en (1996), será la base de nuestra estrategia de intervención para abordar el Trastorno del Espectro Autista.

Se llevará a cabo una propuesta didáctica destinada a un grupo de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que están inscritos en un centro de educación especial. Este conjunto de alumnos está matriculado en el curso EBO 1 (Educación Básica Obligatoria), correspondiente a la etapa de Educación Primaria y abarcando edades de 6 a 12 años. En el contexto de la educación especial, se ha realizado un estudio específico para este grupo, revelando que los niveles académicos y el currículo no se ajustan de manera óptima a sus edades cronológicas. Esta situación destaca la necesidad imperante de implementar adaptaciones curriculares en las actividades planificadas para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La colaboración con otros profesionales del centro para mejorar las habilidades sociales y académicas es activa y beneficiosa. Estos especialistas apoyan a los estudiantes en aspectos sociales y

académicos, y trabajan estrechamente con las familias para reforzar estos aprendizajes fuera del entorno escolar.

7.2. SITUACIÓN DE LA PROPUESTA DENTRO DEL MARCO LEGISLATIVO

La legislación educativa vigente, específicamente la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)**, junto con el Real Decreto de Educación Primaria, abordan la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus necesidades educativas especiales. Estos marcos legales se fundamentan en los principios de normalización e inclusión para dicho alumnado, garantizando la no discriminación y el acceso equitativo. En casos necesarios, se implementarán medidas de flexibilización adaptadas a las distintas etapas educativas del alumnado con necesidades educativas especiales.

El currículo de Educación Primaria está establecido por el **Decreto 38/2022, de 29 de septiembre**, en el ámbito autonómico de la Comunidad de Castilla y León. Este decreto enfatiza la importancia de la identificación temprana de las necesidades específicas de los alumnos en los centros educativos y la implementación de los apoyos y refuerzos necesarios para prevenir la retención de estudiantes en el mismo curso, especialmente en entornos más desfavorecidos. Además, los centros educativos tomarán medidas adecuadas para abordar las necesidades educativas particulares de este alumnado, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Los establecimientos educativos utilizarán rápidamente los recursos de apoyo necesarios en caso de problemas de aprendizaje, que podrían ser organizativos, curriculares o metodológicos.

Según la **(RESOLUCIÓN DE 11 DE DICIEMBRE DE 2017)**, se hace referencia al Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia en relación con el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este acuerdo destaca la importancia de una detección temprana para aplicar intervenciones adecuadas y prevenir desafíos que puedan surgir. Los profesionales educativos, como tutores, terapeutas u orientadores, deben informar a las familias sobre la situación identificada en el centro y la opción de llevar a cabo una evaluación psicopedagógica en caso de que un alumno no haya sido diagnosticado con TEA. El objetivo de esta evaluación es identificar problemas potenciales y desarrollar un plan educativo más adecuado para los estudiantes. Si las familias no aceptan la propuesta, el centro educativo deberá cumplir con la ley de protección del menor. En caso de que las familias acepten la propuesta, el orientador será responsable de llevar a cabo la evaluación psicopedagógica del estudiante, de acuerdo con lo establecido en la **ORDEN EDU/1603/2009, de 20 de julio**, publicada en el Boletín Oficial de Castilla y León

(BOCYL) el 28 de julio. Para crear estrategias adecuadas para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, esta evaluación y el dictamen de escolarización serán necesarios.

Después de terminar la evaluación psicopedagógica y el informe de escolarización, es importante tener en cuenta la **ORDEN EDU/1152/2010 de 3 de agosto**, que establece la respuesta educativa para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo inscritos en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial en los centros educativos de la Comunidad de Castilla y León. Los docentes del centro implementarán las medidas habituales para atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, con un enfoque particular en los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, dentro del marco del Plan de Atención a la Diversidad.

Los alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidades graves o severas se incorporarán principalmente a la educación en los centros ordinarios. Sin embargo, existe la posibilidad de una escolarización combinada en caso de que estos estudiantes requieran apoyo y medidas más intensivas que los centros ordinarios no puedan brindar. Esta modalidad implica alternar entre asistir a un centro ordinario durante ciertos días y en un centro de educación especial durante otros días, de acuerdo con la **(RESOLUCIÓN de 31 de AGOSTO)**. Además, en caso de que el centro convencional no pueda satisfacer las necesidades educativas extremas del estudiante, se llevará a cabo la escolarización directa en un centro de educación especial.

La Junta de Castilla y León ha aprobado medidas educativas adaptadas para ayudar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a participar e integrarse en la comunidad. Estas medidas se enfocan en aquellos estudiantes que requieran apoyos y atenciones educativas especiales, basados en discapacidades o trastornos graves de conducta. Según la Orden **(EDU/1504/2012, de 5 de diciembre)**, estas disposiciones incluyen la creación de departamentos especializados en orientación, que son entidades profesionales que brindan apoyo y orientación a los equipos encargados de los departamentos de orientación educativa profesional y las agrupaciones de orientación regional.

La identificación de las necesidades educativas especiales de los estudiantes recae en ciertos servicios especializados en orientación. Cuando el alumnado requiere respuestas educativas individualizadas y personalizadas, la psicopedagogía se muestra como un recurso diverso y amplio. El informe psicopedagógico detallará la cantidad de apoyo necesario y las pautas para llevar a cabo adaptaciones curriculares, según lo establecido en la **(RESOLUCIÓN de 17 de agosto de 2009)**. Los planes específicos necesarios para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se toman en cuenta en estas adaptaciones del plan de estudios. Se hace referencia al informe del equipo docente del curso anterior dependiendo de las necesidades educativas especiales del estudiante. Al finalizar el curso académico, estos documentos se revisarán con frecuencia.

Conforme a lo establecido en el informe Belarra Urteaga, (2023) el objetivo de este plan es establecer una serie de acciones, políticas y estrategias específicas para abordar las necesidades de las

personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en varios aspectos de su vida, como la salud, la educación, el empleo, la inclusión social y el apoyo familiar.

El Plan de Acción es el proceso de rehabilitación que comienza antes de la evaluación del niño. Todos los trabajadores de la educación, la salud y los servicios sociales están incluidos en este plan.

Los miembros del equipo docente deben comunicarse y coordinarse bien. Por lo tanto, es esencial que mantengan una comunicación regular entre sí, que incluya reuniones regulares, intercambio de información, seguimiento del progreso y la realización de las modificaciones necesarias. Además, el resultado global depende de la colaboración activa de las familias, ya que les permite participar en la elección de objetivos y en la realización de las tareas cotidianas. El papel de cada profesional, como el tutor, el maestro de pedagogía terapéutica, el maestro de audición y lenguaje, y el orientador, es crucial en el entorno escolar.

El **(PLAN DE ACCIÓN PARA LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN CASTILLA Y LEÓN)** establece estrategias para aumentar la inclusión de los estudiantes con autismo. Estas estrategias tienen en cuenta cosas como la accesibilidad, la participación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Como resultado, se considera esencial identificar de manera precisa el trastorno, prestando atención a las características individuales de cada estudiante y realizando una evaluación inicial completa para determinar tanto las necesidades específicas del niño como los recursos educativos más adecuados, basándose en la información recopilada. Es fundamental utilizar métodos de enseñanza adaptados a cada estudiante. Estos métodos de enseñanza deben incorporar objetivos importantes creados por un grupo de profesionales interdisciplinarios y respaldados por evidencia científica. Además, es importante mantener una comunicación continua con las familias y mantenerlas informadas sobre el progreso y las decisiones tomadas en el proceso educativo.

7.3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo principal de este programa de fin de grado es crear un programa de habilidades sociales para alumnos con trastorno del espectro autista. El programa está diseñado para mejorar la capacidad de los alumnos para iniciar conversaciones de forma socialmente adecuada y responder a las indicaciones de conversación de sus compañeros en el aula y en la vida cotidiana.

Los objetivos específicos son:

- Diseñar un plan de intervención centrado en fortalecer las habilidades de comunicación y la interacción social, con el fin de mejorar la calidad de las relaciones interpersonales.
- Enseñar las habilidades sociales para perfeccionar la capacidad de socialización.

- Fortalecer la interacción social mediante el desarrollo y entrenamiento de habilidades sociales.

7.4. COMPONENTES A TENER EN CUENTA ANTES DE EMPEZAR CON LA INTERVENCIÓN:

Después de presentar la situación específica del grupo de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se detallará el procedimiento de intervención que se llevará a cabo con ellos. Uno de los mayores desafíos de los niños en este grupo, como se mencionó anteriormente, radica en el inicio de las conversaciones. Este aspecto es fundamental para nuestra intervención debido a que constituye uno de los principales desafíos que enfrentan los niños con autismo.

Los niños deben desarrollar la habilidad de iniciar conversaciones porque les permite establecer conexiones con las personas en su entorno social. Esta habilidad puede tener un impacto en la percepción que los demás tendrán de ellos, ya que pueden proyectar una imagen de personas amables y simpáticas, según Monjas Casares (1996).

De acuerdo con Monjas (1996), afirma que al implementar esta intervención, es fundamental conocer los procedimientos necesarios para iniciar y responder conversaciones.

- Buscar a la persona con la que desea hablar.
- Determine el lugar y el momento adecuados.
- Elegir el tema de la charla.
- Utilizar el lenguaje no verbal para acercarse a la otra persona.
- Presentarse o saludarla.
- Para iniciar la conversación, use una expresión verbal.
- Adecuar la conducta mediante la comunicación no verbal con el mensaje que se está dando.
- Para responder a la iniciación de otra persona, debemos: responder al saludo, iniciar lo que el otro nos dice, pedir disculpas en el caso de que no se quiera o no pueda hablar y agradecer la invitación a conversar con él.

7.5. DESTINATARIOS

Este programa se llevaría a cabo en un centro de educación especial de régimen público, diseñado específicamente para atender las necesidades de un grupo de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que actualmente se encuentran en la Etapa Básica Obligatoria (EBO 1) en la etapa de Educación Primaria. Este alumnado ha sido parte de la misma institución educativa desde su infancia. Entre ellos, se observan interacciones positivas que reflejan un sólido apoyo mutuo y una disposición para enfrentar diversas situaciones.

7.6. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

El programa de desarrollo de habilidades sociales para niños con trastorno del espectro autista se basará en sesiones interactivas, atractivas y colaborativas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Se fomentará la participación activa de cada alumno en todas las actividades, brindándoles la oportunidad de trabajar en grupos para facilitar el intercambio con sus compañeros y maximizar el aprendizaje.

Para lograr esto, se empleará la estrategia sugerida por De La Iglesia Gutiérrez (2007), que se enfoca en trabajar con estudiantes con trastorno del espectro autista y aborda temas específicos y generales, desde intervenciones estructuradas hasta situaciones más espontáneas. Durante las últimas sesiones, se utilizarán refuerzos positivos con el objetivo final de lograr la generalización.

Además, se seguirán estándares metodológicos para orientar la propuesta educativa.

Los Principios pedagógicos principales a seguir son:

- Socialización: se practicará en clase o en actividades en grupo.
- Globalización: los estudiantes conectarán los conocimientos previos con los nuevos.
- Actividad autónoma: se espera que los estudiantes participen en actividades de manera más autónoma según sus capacidades.

Además, se tomará en cuenta el principio metodológico del programa de habilidades sociales (PEHIS) de Monjas Casares (1996) al desarrollar el programa para estudiantes con TEA.

7.7. CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta didáctica prevista se llevará a cabo en un establecimiento de educación especial de gestión pública. Este centro atiende a una población de alrededor de 120 estudiantes, que están distribuidos en cinco aulas de educación infantil, doce aulas para los niveles de educación básica obligatoria primero y segundo (EBO 1 y EBO 2, respectivamente), y tres programas de orientación centrados en la transición a la vida adulta a través de itinerarios de estudios acelerados (TVA).

Cada intervención durará no más de cinco minutos, adaptándose a los problemas de atención potenciales de los alumnos. Estas sesiones se llevarán a cabo en grupo para fomentar la interacción social entre el alumnado y favorecer las habilidades sociales en su vida diaria. Estas actividades de aprendizaje tienen como objetivo principal mejorar el desarrollo académico de los estudiantes y apoyar la aplicación efectiva de las habilidades sociales enseñadas. Se programarán tres sesiones por semana para estas intervenciones, según la opinión y preferencia del profesor.

7.8. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La propuesta pedagógica se dividirá en seis sesiones, cada una de las cuales comprenderá tres actividades secuenciales y progresivas. Cada sesión abordará diferentes temas y desafíos. Antes de

implementar este programa, es recomendable familiarizarse con los estudiantes para comprender sus gustos, disgustos, y cosas que los calman. Esta información previa facilitará la utilización de recursos más adecuados y acordes a las preferencias individuales de los estudiantes.

A lo largo de todo el proceso, es fundamental aplicar refuerzos positivos. Dado que el progreso de los estudiantes es un desafío constante, es esencial recompensarlos con elogios verbales, premios o incluso un sistema de recompensas personalizado basado en sus intereses y preferencias. Esto está hecho para que las personas vean estos estímulos como positivos y los impulse a crecer.

Previo al inicio del programa, se llevará a cabo una reunión con los demás docentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado para realizar una evaluación inicial. Los objetivos deseados y cómo se han preparado serán discutidos en este encuentro. Tras la intervención, se realizará una evaluación adicional con los profesionales involucrados para evaluar su satisfacción con el programa. Además, se solicitarán comentarios sobre cualquier mejora o problema que haya surgido desde el comienzo del programa.

Se llevará a cabo una evaluación continua y procesual durante el transcurso de la intervención, que se detallará más adelante. La observación directa será la base de este proceso de evaluación, lo que permitirá identificar rápidamente posibles obstáculos en los aspectos que se están tratando. Para satisfacer las necesidades educativas especiales de los niños, se realizarán cambios o adaptaciones en función de los datos recopilados.

La evaluación final, un componente esencial de toda actividad educativa, proporcionará una evaluación completa del grado en que se han alcanzado los objetivos y metas establecidos. Asimismo, facilitará la comunicación de áreas de mejora entre todos los involucrados en el entorno educativo para garantizar que los estudiantes reciban una capacitación completa y integral.

7.8.1. Competencias

Se trabajarán competencias específicas para mejorar las interacciones sociales entre los niños con trastorno del espectro autista dentro del marco de este programa destinado a desarrollar habilidades sociales como se ha mencionado anteriormente. La **Orden EFP/678/2022, de 15 de julio**, que establece el currículo y regula la organización de la educación primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, es un ejemplo de la legislación educativa relevante que se revisó para seleccionar las competencias relevantes. De acuerdo con esta normativa, se espera que los estudiantes adquieran las competencias clave del sistema educativo español al finalizar su educación. Se abordarán las siguientes habilidades a través de esta intervención:

- Competencia en comunicación lingüística: Se promoverá el desarrollo de habilidades sociales mediante la comunicación oral, escrita o bimodal, con la capacidad de aplicarlas en diversos contextos y ámbitos de la vida cotidiana.

- Competencia personal, social y de aprendizaje: esta competencia implica que los estudiantes aprendan utilizando métodos motivadores y enriquecedores para facilitar su futuro aprendizaje. Además, se espera que comprendan y controlen los procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptándolos a los tiempos y demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje.
- Competencia ciudadana: esta competencia permite a los estudiantes comprender los conceptos y estructuras sociales y actuar como ciudadanos responsables y participar activamente en la vida social y cívica.
- Competencia Conciencia y Expresión Cultural: Implica que el alumnado reconozca y comprenda las emociones como parte de la expresión y comprensión cultural en su interacción social.

7.8.2. Actividades

En las actividades próximas a realizar, se han fundamentado, tal como se mencionó previamente, en el programa de PEHIS (Monjas Casares, 1996). Este programa ha sido una fuente de inspiración para el diseño de estas actividades. Es importante destacar que cada sesión se enfoca en el desarrollo de una habilidad social específica. Esto se debe a la vital importancia de abordar diariamente estas habilidades a través de rutinas, asegurando así el bienestar y el progreso académico de este grupo de estudiantes.

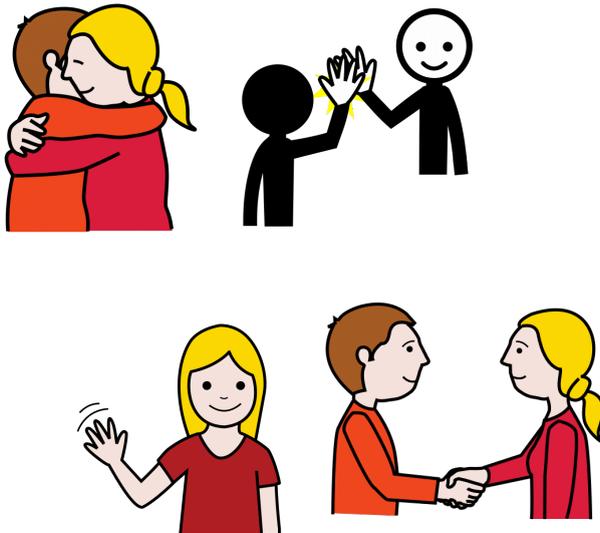
SESIÓN 1: HABILIDAD SOCIAL: LOS SALUDOS	
En esta sesión inicial, se realizarán tres actividades orientadas a comprender los conceptos básicos utilizados en los saludos. El objetivo principal de estas actividades es ayudar a los niños a aprender a describir visualmente un saludo y a comprender los pasos necesarios para iniciar estas interacciones verbales.	
ACTIVIDAD 1: <u>¡Bienvenida al aula!</u>	La actividad tiene como propósito saludar a los estudiantes al entrar al aula. Esta práctica se llevará a cabo todos los días con el fin de mejorar las habilidades sociales en este grupo de estudiantes. Esta dinámica estará limitada a un tiempo específico de 5 minutos. Se empleará un método bimodal que incorpora elementos verbales y visuales. Para facilitar la elección del tipo de saludo al llegar al aula, se utilizarán pictogramas como apoyo para los alumnos.

Objetivos:

- Observar y analizar la variedad de saludos que utilizan los compañeros en el aula..
- Identificar de manera clara y práctica una variedad de formas de saludar.
- Hacer una rutina de saludo o bienvenida

Contenidos:

- Expresión de saludo y en situaciones e interlocutores correctos.

Materiales: Pictogramas ARASAAC saludo**ACTIVIDAD 2: Modelado**

La actividad consistirá en que los estudiantes se reúnan en círculo para presentar y explicar los pictogramas que se han colocado en el aula. Durante esta dinámica, se modelarán varios tipos de habilidades sociales, especialmente el acto de saludar. La maestra o tutora ayudará a un compañero a elegir qué tipo de saludo desea realizar a otro compañero, como saludar con la mano, dar un abrazo, un beso o decir "hola", entre otros. Esta actividad se realizará en un tiempo máximo de cinco minutos.

Objetivos:

- Observar y analizar la variedad de saludos que utilizan los compañeros en el aula..
- Identificar de manera clara y práctica una variedad de formas de saludar.

Contenidos:

- Uso de una variedad de tipos de saludos (motora, gestual, pictográfica y verbal).

Actividad 3: Melodía de saludos ¹

Durante esta actividad, la tutora acompañará una melodía mientras realiza movimientos que representan cada gesto mencionado anteriormente (como agitar la mano, sonreír y asentir con la cabeza). En ocasiones, será necesario modelar los movimientos para que los estudiantes los imiten. La canción se repetirá una vez más para que los estudiantes se unan y sigan las instrucciones de la letra.

Esta actividad se realizará cada día durante cinco minutos. Para que esta rutina sea más fácil de implementar en la vida diaria de los estudiantes, es fundamental establecerla, especialmente en este grupo, donde las rutinas son esenciales para su desarrollo.

Objetivos:

- Identificar los gestos asociados con cada saludo durante la canción.
- Imitar los movimientos modelados por la tutora para una comprensión práctica de los gestos.

Contenidos:

- Diferenciación de gestos asociados con saludos básicos.
- Imitación de los movimientos de saludo modelados por el adulto durante la interpretación de la canción.

Materiales:

- [Todo Concuerta - Canción de saludar](#)

SESIÓN 2: HABILIDAD SOCIAL DE LAS PRESENTACIONES

¹ Fuente:Elaboración propia

En esta sesión, se abordará el desarrollo de una habilidad social específica: las presentaciones. Se llevarán a cabo tres actividades diseñadas para fomentar las presentaciones entre los alumnos, y que estas son fundamentales en la vida diaria para establecer relaciones con otras personas.

ACTIVIDAD 1: Presentación con canción

En esta actividad planificada, los niños se organizan formando un círculo para una dinámica interactiva. Comenzamos cantando una canción de presentación adaptada con los nombres de los niños, por ejemplo, "Hola, ¿cómo estás?", con una parte dedicada a cada niño. Cada niño deberá responder cuando escuche su nombre en la canción. Si la canción dice "Hola a [Nombre del niño]", se espera que ese niño responda "¡Hola!" y diga su nombre, por voz o bimodal.

Esta dinámica se repetirá con cada niño para que todos tengan la oportunidad de presentarse a través de la canción. La actividad se realizará en un máximo de 5 minutos.

Objetivos:

- Identificar y responder al propio nombre cuando se menciona en la canción.
- Estimular el reconocimiento auditivo y la respuesta verbal.

Contenidos:

- Comprensión de las normas sociales al presentarse ante los demás en el entorno grupal.

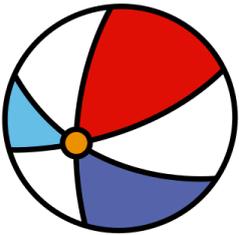
Materiales:

- Ordenador
- [HOLA ¿cómo estás? canción con PICTOGRAMAS para dar los BUENOS DÍAS | canción infantil](#)

ACTIVIDAD 2: Presentación visual a través de pictogramas

En esta actividad, se emplearán imágenes simples, como pictogramas, que representan las cosas que les gustan o disfrutan hacer a cada niño. Por ejemplo, habrá un pictograma de una pelota para los que les gusta jugar al fútbol y uno de un libro para los que les guste los cuentos.

Durante la actividad, mostraremos cada imagen y diremos en voz alta el nombre del niño al que pertenece, destacando lo que le gusta o sus intereses. Luego, animaremos al grupo a aplaudir o hacer un gesto amistoso para dar la bienvenida a cada presentación.

	<p>Repetiremos este proceso con cada imagen y nombre, asegurándonos de que todos los niños sean presentados visualmente con lo que les gusta, y todo esto ocurrirá en un tiempo máximo de 5 minutos.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Utilizar pictogramas como medio de expresión para representar los intereses individuales. 	
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Identificación y expresión de intereses individuales a través del pictograma. → Asociación de imágenes simples con los nombres de los alumnos. 	
<p>Materiales: Pictogramas de ARASAAC ²</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div>	
<p>Actividad 3: Movimientos de presentación</p>	<p>La tutora reúne a los alumnos en un círculo en el suelo. Les presenta la actividad "Exploración de Movimientos Únicos", donde cada estudiante se presenta con un gesto especial que los represente. La tutora muestra, sin palabras, un ejemplo de cómo dar una vuelta o levantar la mano para ilustrar cómo expresarse con gestos simples.</p> <p>Cada alumno realiza su propio movimiento de presentación, eligiendo gestos simples como levantar un brazo, mover la cabeza o dar un paso. Si es necesario, la tutora ofrece ejemplos adicionales. Durante este proceso breve de hasta</p>

² Fuente: Elaboración Propia

	5 minutos, la tutora observa y apoya positivamente a los estudiantes con gestos de aprobación y palabras motivadoras para fortalecer su confianza.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> → Identificar gestos y movimientos al presentarse, tomando conciencia de su propio cuerpo. → Expresar de manera única su identidad y personalidad mediante la presentación. 	
Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> → Desarrollo de la conciencia corporal al presentarse mediante gestos y movimientos. → Uso de gestos y movimientos como formas de expresión personal y presentación. → Promoción del desarrollo de la habilidad para presentarse de forma única y personal. 	
Materiales: Esta actividad no necesita ningún tipo de material.	

SESIÓN 3: CONOCIMIENTO Y ENTENDIMIENTO DE LAS NORMAS DE LOS JUEGOS

Actividad 1: Taller de juegos	Se utilizarán juegos específicos como juegos de médicos, tiendas, roles de cuidadores, juegos de policías y situaciones de escuela para abordar las habilidades sociales a través de la metodología de rincones. Cada rincón estará supervisado y guiado por un adulto, que ayudará a los niños a representar diferentes situaciones, como el rincón de cocina o el rincón de muñecos. Para garantizar que todos participen en los juegos planteados, los niños rotarán entre los diferentes rincones.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> → Mejorar las habilidades sociales y participar en actividades grupales. → Construir relaciones sólidas basadas en la confianza y el apoyo mutuo. → Potenciar el juego simbólico a través de actividades como el rincón de cocinitas, tiendas o representación de roles. 	
Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> → Participación activa de los juegos en clase. 	

<p>→ Aumento de la interacción social del alumnado mediante los juegos.</p>	
<p>Materiales: Juego simbólico</p> <p>Juego de Rol Médico: Juego simbólico donde los niños realizan el papel de médicos, explorando con imaginación mientras usan un pack de instrumentos médicos.</p> <p>Cocina de Juego Simbólico: Una encantadora escena de juego donde los alumnos se adentran en el mundo culinario, explorando su creatividad y destrezas mientras disfrutan de una cocinita de juego.</p>	
<p>ACTIVIDAD 2: Pasar la pelota³</p>	<p>Para mejorar las habilidades de cooperación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se llevará a cabo una actividad centrada en los juegos de equipo. El objetivo principal es destacar la importancia de trabajar juntos y cumplir con las reglas establecidas. Durante estas sesiones, se utilizan actividades como "jugar con la pelota", las cuales fomentan el trabajo en equipo entre los participantes.</p> <p>Los alumnos se ven motivados a formar equipos y pasar una pelota de manera coordinada en un orden específico. Esto ayuda a desarrollar habilidades sociales como respetar las normas del juego, escuchar a los compañeros y tomar turnos. La actividad no durará más de 5 minutos.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Comprender y respetar las normas establecidas del juego. → Colaborar y coordinarse con los demás miembros del equipo. → Potenciar el reconocimiento y la aplicación de los turnos asignados al participar en el juego de pasar la pelota de manera coordinada y respetuosa. 	
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Identificación y comprensión de las normas a seguir en diversas actividades recreativas. → Sensibilización sobre la importancia de la espera y los turnos en los juegos grupales. 	
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Pelota 	

³ Fuente: Elaboración Propia

**Actividad 3: Actividad juego
guiada de carreras**

Para esta actividad, primero se presentarán las reglas mediante pictogramas o imágenes simples que muestran el inicio y el final de la carrera. Se explicarán visualmente con gestos simples, como señalar el inicio y el final.

El proceso de correr desde el punto de inicio hasta el punto final se mostrará a continuación. Para que los estudiantes comprendan cómo se juega, es aconsejable repetir el recorrido en diferentes ocasiones. Se invitará a todos los estudiantes a participar y, si es necesario, se hará una demostración.

Finalmente, se otorgarán elogios verbales, palmadas o gestos positivos a los estudiantes por sus logros y participación.

Objetivos:

- Reconocer las reglas de inicio y fin de la carrera representadas por pictogramas o imágenes.
- Comprender las reglas de inicio y fin de la carrera.
- Demostrar comprensión visual de las reglas con gestos simples.

Contenidos:

- Reconocimiento de pictogramas o imágenes que representen el inicio y fin de la carrera.
- Comprensión de las normas básicas de inicio y fin.
- Uso de gestos sencillos como: señalar, iniciar o seguir instrucciones visuales.

Materiales: Pictogramas ARASAAC



SESIÓN 4: INICIAR CONVERSACIONES

La próxima sesión se centrará en mejorar su capacidad para iniciar conversaciones. Se llevarán a cabo tres actividades para que los estudiantes con TEA tengan la oportunidad de interactuar con sus compañeros de clase.

ACTIVIDAD 1: Descubriendo gustos

Se presentarán dibujos o imágenes visuales que muestren varios temas, como animales, deportes y colores. Las imágenes de perros, pelotas de fútbol y varios tonos de color son ejemplos.

Se animará a los estudiantes a señalar o señalar visualmente qué imagen representa algo que les gusta. Si les gusta un perro, por ejemplo, podrán señalar su dibujo.

Utilizando imágenes como apoyo, se promoverá una conversación entre los estudiantes. Los dibujos de animales u otros intereses se mostrarán y se alentará a los estudiantes a expresar sus preferencias. Podrían decir "Me gusta el perro" o "No me gusta el perro", por ejemplo.

Objetivos:

- Indicar visualmente las imágenes que representan sus intereses personales en una variedad de temas, como animales, deportes y colores.
- Expresar gustos y disgustos mediante señas o gestos.
- Impulsar el uso de imágenes como apoyo para iniciar conversaciones.

Contenidos:

- Asociación entre las imágenes y sus respectivos temas, identificando y señalando visualmente aquellas que representan sus propios intereses personales.
- Reconocimiento del uso de imágenes como medio de comunicación.
- Desarrollo de habilidades para iniciar conversaciones utilizando las imágenes como punto de partida, expresando preferencias y compartiendo gustos.⁴

Materiales: Pictogramas ARASAAC

⁴ Fuente: Elaboración Propia



ACTIVIDAD 2: Cantando con pictogramas

Para esta actividad se utilizarán imágenes que representen la canción, como dibujos o pictogramas, o seleccione una canción corta y conocida.

Muestra estas imágenes para que todos las vean.

Los estudiantes se sienten motivados a cantar la canción mientras señalan las imágenes correspondientes.

Anímalos a discutir lo que vieron en las imágenes al final de la canción. Para comenzar una conversación y fomentar la interacción entre los estudiantes, podrías hacer preguntas simples como "¿Qué viste en las imágenes?" o "¿Qué nos muestran estos dibujos?"

Objetivos:

- Identificar y diferenciar las imágenes o pictogramas que representan una canción conocida y corta.
- Fortalecer la habilidad de comunicación oral o bimodal al finalizar la canción.

Contenidos:

- Asociación y señalización para reconocer las representaciones visuales.
- Práctica de habilidades de expresión oral y/o gestual para describir o comentar sobre las

imágenes o pictogramas presentados durante la actividad musical.⁵

Materiales:

[LA VACA LOLA CANCIÓN PARA NIÑOS CON PICTOGRAMAS EN ESPAÑOL](#)

Actividad 3: Coincidencias significativas

Cada alumno recibirá una tarjeta con una imagen durante esta actividad. Luego se les pedirá que encuentren la misma tarjeta, que estará en una mesa del aula. Una vez identificados, se les pedirá emparejar las tarjetas y brindar ayuda si es necesario. Se les animará a comenzar a hablar sobre la situación que se muestra en las imágenes durante este proceso. Por ejemplo, saludar o abrazar a alguien, y si quieren hacerlo con alguien más.

El esfuerzo y la participación de los estudiantes serán reconocidos y reforzados positivamente al finalizar la actividad. La actividad no durará más de 5 minutos con el objetivo de mantener la atención y el interés del grupo.

Objetivos:

- Emparejar las tarjetas encontradas y colocarlas juntas.
- Identificar la imagen de la tarjeta y emparejarse con otra.
- Potenciar el inicio de conversación sobre la situación representada en las imágenes.

Contenidos:

- Desarrollo de habilidades cognitivas y perceptivas al emparejamiento de las tarjetas.
- Reconocimiento de las imágenes y relacionarlas con otras similares.
- Progreso de iniciación de conversaciones sobre las situaciones representadas en imágenes.

Materiales:

Pictogramas ARASAAC

⁵ Fuente: Elaboración Propia



SESIÓN 5: HABILIDAD SOCIAL DE LA CORTESÍA Y AMABILIDAD

Una habilidad social fundamental, la cortesía y la amabilidad, se discutirá durante esta sesión. Consideramos que el desarrollo de esta habilidad es crucial dado que, la cortesía y la educación en nuestras interacciones sociales promueven una imagen agradable y generan aprecio entre las personas. Por lo tanto, se llevarán a cabo tres actividades para dar a los estudiantes con trastorno del espectro autista la oportunidad de practicar de manera regular y diaria.

Actividad 1: Las palabras mágicas

Se compartirán canciones o rimas breves que contengan expresiones corteses y amables, como "por favor" y "gracias" en esta actividad. Invitando a los niños a participar en la canción y repetir estas palabras durante la actividad.

La maestra presentará canciones o rimas con letras sencillas que incorporen expresiones de cortesía durante la sesión. Los niños se sentirán motivados a seguir la melodía, repetir las palabras amables y participar en la actividad, lo que creará un ambiente alegre y participativo. Esta actividad no durará más de 5 minutos.

Objetivos:

- Potenciar la interacción social a través de las canciones o rimas.
- Repetir las palabras de Por favor y gracias durante las canciones o rimas.

Contenidos:

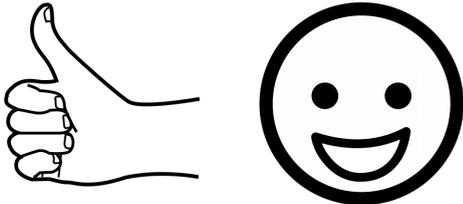
- Aprendizaje de canciones o rimas que incluyan expresiones de cortesía como "Por favor" y "Gracias"
- Práctica de las canciones o rimas haciendo énfasis en el uso adecuado de estas palabras clave.

Materiales:

- [Por Favor y Gracias](#) 🎵 [Plim Plim](#) 🎵 [Canciones Infantiles](#)

<p>ACTIVIDAD 2: Fotografías de cortesía</p>	<p>Esta actividad requiere que los niños vean imágenes que muestran comportamientos amables y corteses, como saludar con la mano, compartir objetos o expresar gratitud, entre otros. El objetivo principal es que los niños reconozcan las acciones reflejadas en las imágenes. Se les anima a imitar estos gestos en la medida de lo posible con ayuda de un adulto, con el objetivo de promover la comprensión y el uso de comportamientos corteses y amables en sus interacciones diarias. Esta actividad no durará más de 5 minutos.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Reconocer mediante las imágenes gestos corteses y amables como saludar y compartir. → Comprender los significados de las expresiones visuales de cortesía y amabilidad. 	
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Identificación y práctica de gestos corteses a través de imágenes visuales. → Estimulación de la comunicación no verbal al reconocer los gestos. → Comprensión de los gestos mostrados en las imágenes.⁶ 	
<p>Materiales:</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
<p>Actividad 3: Celebración de Comportamientos Amables</p>	<p>Para terminar la actividad anterior, se llevará a cabo una rutina especial para reconocer y celebrar el esfuerzo y el comportamiento amable de los estudiantes. Se elogiarán los comportamientos corteses y amables que el alumnado demuestre durante la actividad, como saludar y compartir.</p> <p>Se emplearán gestos de aprobación como aplausos suaves, palmadas o signos de éxito.</p>

⁶ Fuente: Elaboración Propia

	<p>Para concluir. Cada estudiante recibirá apoyo individual, ya sea con una sonrisa o un gesto amable, para reforzar positivamente su amabilidad y cortesía.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Identificar los comportamientos corteses y amables de saludar y compartir. → Utilizar gestos de aprobación como: Aplausos suaves y palmadas. 	
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Reconocimiento de gestos faciales y corporales asociados con comportamientos amables como: Sonrisas, miradas amigables. → Significado y función de los gestos de aprobación como: Aplausos suaves y palmadas. 	
<p>Materiales:</p> <p>Pictogramas ARASAAC</p> <div style="text-align: center;">  </div>	

SESIÓN 6: HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES

Esta sesión se centrará en el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la comprensión y expresión de sentimientos y emociones. La expresión emocional implica compartir nuestro estado de ánimo o emociones con terceros para que puedan responder adecuadamente.

ACTIVIDAD 1: Taller de Identificación de Emociones: Reconociendo Sentimientos a través de Tarjetas

Primero, usamos dibujos simples para hablar de emociones como estar contento o enfadado. Por ejemplo, mostramos una carita sonriente cuando estamos contentos o una carita fruncida cuando estamos enfadados.

Después, enseñamos tarjetas que contienen estos sentimientos. Por ejemplo, mostramos una tarjeta que muestra felicidad y una imagen grande que muestra emoción. Lo mismo se aplica a otras

	<p>emociones.</p> <p>Luego le pedimos al estudiante que elija la tarjeta que represente la emoción que indicamos. Le pedimos al estudiante que encuentre la tarjeta que refleje esa emoción si señalamos una cara feliz.</p> <p>Finalmente, repetimos la actividad varias veces y apoyamos al estudiante mientras practica, incluso si comete errores al principio.</p>
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> → Identificar y distinguir emociones simples, como la felicidad y el enojo, a través de representaciones visuales claras y sencillas. → Relacionar los dibujos simples con las emociones representadas. → Asociar las imágenes con los estados emocionales correspondientes. 	
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Vinculación conceptual entre expresiones faciales representadas en dibujos simples y las emociones que éstas reflejan. → Reconocimiento visual de emociones como la felicidad y el enfado mediante representaciones gráficas simples y claras. 	
<p>Materiales:</p> <p>Felicidad: Niño contento con una amplia sonrisa mientras realiza un gesto con el dedo.</p> <p>Enfado: El rostro de un niño reflejando su enfado, con gestos que denotan su frustración y descontento.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;">   </div>	
<p>ACTIVIDAD 2: Explorando emociones a través de la música</p>	<p>Para comenzar esta actividad, es necesario hablar de las emociones que se investigarán, como la felicidad y la tristeza. Se utilizarán gestos, imágenes o tarjetas visuales para mejorar la</p>

comprensión de estas emociones. Estas representaciones visuales ayudarán a conectar cada emoción con la música que mejor la representa.

Para comenzar, relacionamos cada emoción con una canción específica. Para dar inicio, se escuchará una melodía alegre que transmita claramente alegría. Esto facilitará que los espectadores comprendan fácilmente la emoción que la música intenta transmitir.

A continuación, se fomentará que los niños participen activamente con los instrumentos disponibles. Se les motivará a explorar los sonidos y participar en la música, tocando instrumentos o moviéndose al compás de la melodía. Cada canción se acompañará de señales o imágenes que describan los sentimientos relacionados.

Objetivos:

- Asociar cada emoción explorada con una canción específica
- Señalar la imagen que represente la emoción asociada.

Contenidos:

- Reconocimiento de emociones a través de la asociación con canciones específicas que representen cada emoción explorada.
- Vinculación de imágenes visuales con las emociones exploradas para fortalecer la comprensión y el reconocimiento de cada emoción.

Materiales:

Pictogramas ARASAAC

[Bobby McFerrin - Don't Worry Be Happy \(Lyrics\)](#)

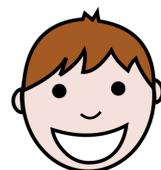
[Pharrell Williams - Happy \(Lyrics\)](#)

[ABBA - Dancing Queen \(Lyrics\)](#)

[Simon & Garfunkel - The Sound Of Silence \(Lyrics\)](#)

[Adele - Someone Like You \(Lyrics\)](#)

[Jeff Buckley - Hallelujah \(with Lyrics\)](#)



<p>Actividad 3: Relacionar imágenes con situaciones diarias</p>	<p>Esta actividad se utilizará imágenes sencillas que representan situaciones comunes que pueden provocar emociones fundamentales como la felicidad, la tristeza y enfado. Por ejemplo, se mostrará una imagen de alguien recibiendo un regalo para representar la felicidad, otra de alguien perdiendo algo para representar la tristeza y una tercera de alguien esperando en una fila para representar el enfado. Se les pedirá a los estudiantes que identifiquen los sentimientos asociados con cada situación representada en las imágenes. Se proporcionará un entorno de apoyo durante la actividad para alentar a los estudiantes a compartir sus experiencias personales relacionadas con esas emociones y se reforzará positivamente cada respuesta correcta.</p> <p>Esta actividad se realizará durante no más de cinco minutos para mantener el enfoque y la atención activa del alumnado.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Identificar emociones básicas como felicidad, tristeza y el enfado representadas en situaciones cotidianas. → Relacionar las imágenes mostradas con las emociones correspondientes. 	
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Reconocimiento visual de las expresiones faciales asociadas con emociones como: Felicidad, tristeza e impaciencia. → Asociación entre situaciones visuales mostradas y las emociones mostradas. → Interpretación de imágenes que representan situaciones cotidianas relacionadas con las emociones. 	
<p>Materiales:</p> <p><u>Imágenes</u></p> <p>Alegría: Un regalo envuelto en colores brillantes.</p> <p>Tristeza: Una mujer triste observa con pesar cómo todo a su alrededor está desordenado y fuera de</p>	

lugar.

Ira: Un hombre furioso aguarda con impaciencia en la sala de espera de un hospital, expresando su enfado mediante gestos tensos y miradas intensas.

7.9.EVALUACIÓN: CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS

La evaluación se llevará a cabo de la siguiente manera:

Se realizará una evaluación continua y procesual durante toda la intervención utilizando observaciones directas para identificar posibles obstáculos en los elementos examinados. Se harán ajustes o adaptaciones para satisfacer las necesidades educativas especiales de los niños si es necesario.

Tras finalizar la intervención, se llevará a cabo una evaluación exhaustiva. Se realizará un seguimiento minucioso de la participación de los estudiantes en todas las sesiones y su progreso continuo para determinar si han logrado cumplir con los objetivos establecidos. El proceso se llevará a cabo utilizando una variedad de rúbricas que están diseñadas para evaluar el cumplimiento de los objetivos establecidos en cada sesión. Esto permitirá al tutor o tutora evaluar detenidamente el desempeño de los estudiantes.

8. RESULTADOS

A pesar de que las actividades planificadas en esta intervención no pudieron llevarse a cabo, se espera que esta iniciativa contribuya significativamente a mejorar las habilidades de interacción social de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que enfrenten desafíos en este ámbito. Se espera la plena colaboración de todos los profesionales, incluido el resto del cuerpo docente, en este programa para apoyar a los alumnos en la adquisición y consolidación de las habilidades aprendidas. Asimismo, se aspira a fomentar la participación de los alumnos en la intervención para que puedan ayudar a sus compañeros en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que perfeccionan sus propias habilidades sociales y fortalecen sus lazos de amistad.

La implementación de esta intervención no solo busca mejorar las habilidades sociales de las personas con Trastorno del Espectro Autista, sino también sensibilizar a la sociedad actual sobre esta problemática. La participación activa en el desarrollo de estas habilidades tiene como objetivo crear conciencia sobre las dificultades que enfrenta este colectivo al relacionarse con los demás.

9. CONCLUSIONES

En este estudio se planteó una estrategia de intervención para mejorar la interacción social en niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). No obstante, se encontraron

limitaciones significativas durante su implementación. Debido al enfoque específico dirigido a un aula en prácticas previas en un centro de educación especial, las cuales finalizaron hace algunos meses, las actividades contempladas en la propuesta no pudieron ser llevadas a cabo. Como consecuencia, no se tuvo la oportunidad de ejecutar la intervención sugerida ni de evaluar los resultados de las actividades planificadas en la propuesta didáctica.

La implementación efectiva de esta intervención puede requerir la participación de agentes externos. Es esencial que todos los miembros de la comunidad educativa colaboren activamente y sean honestos al responder a los diversos cuestionarios de evaluación. Como afirman *Izuzquiza Gasset y Ruiz Incera (2007)*, el papel del equipo docente es crucial para el aprendizaje adecuado de los estudiantes de las habilidades sociales y su capacidad para aplicarlas. El equipo docente debe participar activamente en actividades específicas durante las sesiones. Si no hay participación del equipo docente, algunas actividades podrían ser limitadas y la evaluación de los resultados podría verse afectada.

La participación de todos los compañeros de clase también es crucial. La ejecución de la mayoría de las actividades podría verse obstaculizada si se presenta una dinámica interpersonal deficiente en el aula, lo que comprometería los resultados esperados. El papel del equipo docente que interactúa con un estudiante con TEA también será crucial, especialmente en la evaluación de las habilidades sociales del alumnado dentro del entorno escolar.

El trabajo de fin de grado destaca una variedad de recursos y métodos para desarrollar habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista. Se presentan varios enfoques y técnicas para abordar y enseñar una variedad de aspectos de las habilidades sociales, especialmente aquellos en los que estos niños tienen dificultades, además de la intervención sugerida. Además, se analizan en detalle las características particulares de este grupo, lo que facilita la adaptación de las actividades a sus diversas necesidades educativas especiales.

Este proyecto de fin de grado tiene una variedad de usos posibles. Para evaluar la eficacia y pertinencia de esta intervención, la principal consiste en llevar a cabo la implementación práctica tal como se presenta en el trabajo. Además, se pueden utilizar en diferentes cursos en la educación primaria al adaptar y modificar las diversas actividades propuestas. Además, esta intervención puede ser aplicada a diferentes grupos que compartan los rasgos necesarios para comprender y aplicar las habilidades que se enseñan.

Basándome en lo previamente expuesto, tengo la intención de aplicar esta propuesta a varios estudiantes que podrían desarrollar en el futuro el Trastorno del Espectro Autista (TEA), con el fin de llevar a cabo un estudio que determine la eficacia de la intervención sugerida. Este análisis permitirá determinar si la propuesta es efectiva en su estado actual o si requiere ajustes para optimizar sus resultados. Además, habría sido de gran interés para mí conocer el desarrollo y los resultados de esta intervención en el grupo al que estaba dirigido. La principal fuente de inspiración para este trabajo ha

sido la experiencia obtenida en el aula, y es gracias a la participación del grupo que ha sido posible llevar a cabo esta investigación.

Las habilidades sociales de los niños con TEA son el foco de este programa como se mencionó anteriormente. Durante mucho tiempo he estado interesada en este grupo en particular, y este proyecto me ha dado la oportunidad de explorar más a fondo su mundo, lo que me ha permitido comprender mejor los rasgos y características del TEA.

Mi comprensión de la importancia de los pedagogos terapéuticos o de los maestros de educación especial en el entorno escolar ha mejorado gracias a este proyecto académico y a mi experiencia en el campo educativo y en la especialización en educación especial. La labor de los maestros de educación especial es crucial, ya que sin su ayuda, sería difícil o incluso imposible satisfacer las necesidades únicas de los alumnos y brindarles el nivel de individualización e inclusión al que tienen derecho.

Al implementar este programa en la práctica, es esencial tener en cuenta las necesidades y deseos del alumnado al que está dirigido. Es esencial que los estudiantes se sientan parte de su grupo de amigos y busquen asegurarse de que estén felices al máximo. Por lo tanto, los profesionales responsables de llevar a cabo este programa deben asegurarse de que los estudiantes tengan confianza en sí mismos y utilizar los recursos necesarios para brindar una intervención efectiva.

Quisiera enfatizar la importancia de este trabajo para crear conciencia entre los docentes de que tienen el privilegio de tener a estudiantes con TEA en sus aulas. Es esencial que reconozcan que estos alumnos pueden desarrollarse plenamente como individuos mediante una dedicación constante a su enseñanza diaria y con intervenciones mínimas. Pueden desarrollar rápidamente habilidades sociales que les permitirán comunicarse con muchas personas. Por lo tanto, es fundamental enfatizar que los maestros no deben temer al enfrentarse a alumnado con rasgos distintivos.

Para concluir, es importante señalar que hay una gran brecha en el conocimiento sobre la etiología y las causas del autismo, a pesar de las investigaciones realizadas. En la actualidad, los síntomas precisos que causan este trastorno siguen siendo desconocidos, lo que dificulta su tratamiento directo. Sin embargo, las intervenciones descritas en este contexto pueden reducir las repercusiones que este trastorno tiene en los niños afectados.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A-2017-15896 Resolución de 11 de diciembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la ... (2017, December 11). BOE.es. Retrieved December 30, 2023, from

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2017-15896>

A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2023, May 3). BOE.es. Retrieved December 30, 2023, from

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?lang=es&id=BOE-A-2020-17264>

A-2022-12066 Orden EFP/678/2022, de 15 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación Formación Profesional. (2023, July 15). BOE.es. Retrieved December 31, 2023, from

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-12066>

A-2022-3296 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2023, March 1). BOE.es. Retrieved December 31, 2023, from

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

ABBA - Dancing Queen (Lyrics). (2020, July 28). YouTube. Retrieved January 18, 2024, from

<https://www.youtube.com/watch?v=3qiMJt-JBb4>

Almaraz feroso, D., Coeto Cruzes, G., & Camacho Ruiz, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206.

Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurobiología*, 118-123.

<http://sid.usal.es/docs/F8/ART6160/lenguaje-en-los-trastornos-autistas.pdf>

Artigas Pallarés, J., & Pérez, I. P. (2011, 11 12). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. 10.4321/S0211-57352012000300008

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*.

Ayala Araya, I. (2017). *PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS DE 6-12 AÑOS - PDF Descargar libre*. DocPlayer. Retrieved June 2, 2023, from

<https://docplayer.es/20325005-Proceso-de-socializacion-de-los-ninos-de-6-12-anos.html>

Balbuena Rivera, F. (2007). *Breve revisión histórica del autismo - Dialnet*. Dialnet. Retrieved January 17, 2024, from

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376200>

Bejarano Cajachagua, C. (2012). Habilidades sociales en el espectro autista. *Revista científica de ciencias de la salud*, 5(5), 47-54.

https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/141/141

Belarra Urteaga, I. (2023, August 2). *Resolución Estrategia Española Autismo*. El Real Patronato sobre Discapacidad. Retrieved December 30, 2023, from

https://www.rpdiscapacidad.gob.es/docs/Res_TEA.pdf

Betina Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, XII(23), 159-182.

<https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>

Bobby McFerrin - Don't Worry Be Happy (Lyrics). (2021, September 12). YouTube. Retrieved January 18, 2024, from

<https://www.youtube.com/watch?v=68vZX2uUKKA>

Bonilla, M. F., & Chaskel MD, R. (2016). *Trastorno del espectro autista*. Trastorno del espectro autista. Retrieved September 19, 2023, from

<https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>

Buj Pereda, M. J. (2017). *Habilidades sociales : propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. Horsori Editorial, SL.

Calahorro, F., & Ruiz- Rubio, M. (2011). *Genética del Autismo: Caenorhabditis elegans como modelo experimental en el estudio de la función sináptica neuronal*. Helvia Principal. Retrieved September 19, 2023, from

<https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/5533>

Celma Pastor, L., & Rodriguez Ledo, C. (2017). *Programa SEA. Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para Jóvenes*. Madrid. TEA Ediciones. Retrieved October 16, 2023, from

https://web.teaediciones.com/Ejemplos/SEA_extracto-manual-web.pdf

Dawson, G., Toth, K. E., Abbott, R., & Osterling, J. A. (2004, April). Early Social Attention Impairments in Autism: Social Orienting, Joint Attention, and Attention to Distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 83-271.

https://www.researchgate.net/publication/8685850_Early_Social_Attention_Impairments_in_Autism_Social_Orienting_Joint_Attention_and_Attention_to_Distress

DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León - Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. (2022, September 30). EducaCyL. Retrieved December 30, 2023, from

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenboeyl/decreto-38-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>

de la Iglesia Gutiérrez, M., & Olivar Parra, J. S. (2005). *Orientaciones para la intervención Psicopedagógica en niños con Síndrome de Asperger y Autismo de alto nivel de funcionamiento cognoscitivo*. Dialnet. Retrieved January 17, 2024, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5963818>

de la Iglesia Gutiérrez, M., & Olivar Parra, J. S. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 1-19.

Del Prette, A., & Pereira del Prette, Z. A. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Colegio oficial de psicología de Andalucía*, 31(3), 67-76. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85073/300-609-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Destefano, F., & T. Shimabukuro, T. (2019). EPIDEMIOLOGIC STUDIES OF MMR VACCINE AND AUTISM. The MMR Vaccine and Autism.

https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-virology-092818-015515#_i13

Escorcía Mora, C., & Baixauli Fortea, I. (2012). COMUNICACIÓN, ATENCIÓN CONJUNTA E IMITACIÓN EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.

Red de revistas científicas de América Latina, Caribe, España y Portugal, 3(1), 49-57.

Federación Autismo Castilla y León. (2022). Federación Autismo Castilla y León. Retrieved September 7, 2023, from

<https://autismocastillayleon.com/que-es-tea/prevalencia/>

Fernández Castillo, A., & Moreno Moreno, M. (2001). Entrenamiento de habilidades en el ámbito escolar: Inclusión de un procedimiento de autorregulación verbal. *Revista de Psicología y Aplic*, 54(4), 681-690.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EntrenamientoDeHabilidadesSocialesEnElAmbitoEscola-2364992.pdf

Fuentes, J. (2019). PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. *Autism Europe*. Retrieved September 20, 2023, from

https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf

Fuentes, J., Barthelemy, C., Howlin, P., & Van der Gaag, R. (2019). PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. *Autism Europe*. Retrieved October 12, 2023, from

https://www.conecta.org.es/docs/People-with-Autism-Spectrum-Disorder-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf

Goldstein, A. P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Martínez Roca.

Hervás, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017, March 2). Los trastornos del espectro autista (TEA). 21(2), 98-102. Retrieved September 19, 2023, from

<https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>

Izuzquiza Gasset, D., & Ruiz incera, R. (2007). Tú y yo aprendemos a relacionarnos: programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para profesores. Down España.

Jordan, R., & Powel, S. (1995). Las necesidades curriculares especiales de los niños autistas. Retrieved January 17, 2024, from https://www.rafaelmendia.com/mendia/Libros_files/RITAJORDAN.pdf

Kalandadze, T. (2018, November 21). Comprensión del lenguaje figurado en personas con TEA. Comprensión lectora basada en evidencias. Retrieved January 17, 2024, from <https://clbe.wordpress.com/2018/11/21/comprension-del-lenguaje-figurado-en-personas-con-tea/>

Lisette, A. (2022, May 25). LA VACA LOLA CANCIÓN PARA NIÑOS CON PICTOGRAMAS EN ESPAÑOL. YouTube. Retrieved January 18, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=wvUXEw7Io24>

Lisette, A. (2022, May 31). HOLA ¿cómo estás? canción con PICTOGRAMAS para dar los BUENOS DÍAS | canción infantil. YouTube. Retrieved January 18, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=ZIoJWcvsgTk>

López Gómez, S., Rivas Torres, R. M., & Taboada Ares, E. M. (2009). Revisiones sobre autismo. Revista Latinoamericana de Psicología, 41(3), 555-570.

Lozano Martínez, J., Merino Ruiz, S., Castillo Reche, I. S., & Cerezo Maiquez, M. d. C. (2014). Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales. edit.um.

LUCAS, M. (2011, February 16). Adele - Someone Like You (Lyrics). YouTube. Retrieved January 18, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=jD9dr2ZRm9A>

March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G., & Fernandez-Andrés, M. I. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista: Una revisión bibliográfica. Papeles del Psicólogo. Retrieved September 19, 2023, from <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2859.pdf>

Martínez Horta, S. (2022, 4 27). Habilidades sociales : definición, tipos y ejercicios para trabajarlas. NeuronUP. Retrieved May 31, 2023, from <https://www.neuronup.com/actividades-de-neurorrehabilitacion/actividades-para-habilidades-sociales/habilidades-sociales-definicion-tipos-ejercicios-y-ejemplos/>

Martos Pérez, J., & Rivière Gómez, Á. (1998). Tratamiento del autismo: nuevas perspectivas (Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (España), Ed.). Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Mesibov, G., Howley, M., & Naftel, S. (2015). Accessing the Curriculum for Learners with Autism Spectrum Disorders: Using the TEACCH Programme to Help Inclusion. Routledge.

Monjas Casares, M. I. (1996). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Monjas Casares, M. I., & de la paz González Moreno, B. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. Ministerio de Educación.

Murphy, J. (2013, June 21). Jeff Buckley - Hallelujah (with Lyrics). YouTube. Retrieved January 18, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=3vq7bvOpf14>

O. EDU/1603/2009, 20/7, por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el del dictamen de escolarización. - Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. (2009, July 28). Educacyl. Retrieved December 30, 2023, from <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/edu-1603-2009-20-7-establecen-modelos-documentos-utilizar-p>

OMS. (2023, March 29). Autismo. Retrieved May 28, 2023, from <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León - Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. (2012, December 17). Educacyl. Retrieved December 30, 2023, from <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1054-2012-5-diciembre-regula-organizacion-funcion>

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria ... (2010, August 13). EducaCyL. Retrieved December 30, 2023, from <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1152-2010-3-agosto-regula-respuesta-educativa-alu>

Peña-Castro, T., & Robayo-Castro, B. (2007). Conducta Verbal de B.F.Skinner. Revista Latinoamericana de Psicología, 39(3), 653-661. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539314>

Pharrell Williams - Happy (Lyrics). (2020, June 6). YouTube. Retrieved January 18, 2024, from https://www.youtube.com/watch?v=7E5_TpWgXf8

Pictogramas - ARASAAC. (n.d.). Arasaac. Retrieved November 16, 2023, from <https://arasaac.org/pictograms/search>

PLAN DE ACCIÓN PARA LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISMO –TEA- EN CASTILLA Y LEÓN. (n.d.).
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Plan+de+Acci%C3%B3n+Autismo-TEA%20(2).pdf

Por Favor y Gracias 🎵 Plim Plim 🎵 Canciones Infantiles. (2016, October 29). YouTube. Retrieved January 18, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=-rXJrMGyFgg>

Prevalencia del autismo más alta, según los datos de 11 comunidades de la Red de ADDM. (2023, March 23). CDC. Retrieved September 6, 2023, from https://www.cdc.gov/spanish/mediosdecomunicacion/comunicados/p_autismo_032323.html

Prizant, M. B., & Whetherby, A. M. (2005). Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. (v.2). John Wiley & Sons. DOI:10.1002/9780470939352

R. 17/8, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación ... (2009, August 26). Educacyl. Retrieved December 30, 2023, from <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/r-17-8-regula-diseno-aplicacion-seguimiento-evaluacion-a-dap>

R.Cogollos, M. (2017, November 9). Formación en Autismo. Retrieved January 18, 2024, from <https://gatea.org/diagnostico-terapias/intervencion-psicoeducativa-y-lenguaje>

RESOLUCIÓN de 31 de agosto de 2012, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se regula la modalidad de escolarización combinada para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas ... (2012, September 11). Educacyl. Retrieved December 30, 2023, from <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/resolucion-31-agosto-2012-direccion-general-innovacion-educ>

Reynoso, C., Rangel, M. J., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. Centro Neurológico, Centro Médico American Birtish Cowdray, Ciudad de México, México, 214-22. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>

Rivière, A., & Bettelheim, B. (1997). Desarrollo normal y Autismo (1/2). Retrieved January 17, 2024, from https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf

Salaberria Irizar, K., & Echeburúa Odriozola, E. (1995). Tratamiento Psicológico de la fobia social. Departamento de Personalidad. Evaluación y Tratamientos Psicológicos Facultad de Psicología. UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO, 21(76), 29.

Simon & Garfunkel - The Sound Of Silence (Lyrics). (2020, May 18). YouTube. Retrieved January 18, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=DCtuoat15cA>

TEA criterio para el diagnostico y evaluacion de mediante el dsm-v. (n.d.). Red Cenit. Retrieved March 31, 2023, from <https://www.redcenit.com/tea-dsmv/>

Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿QUÉ ES LA TEORÍA DE LA MENTE? Revista de Neurología.

<https://neurologia.com/pdf/4408/x080479.pdf>

Todo Concuerta - Canción de saludar. (2019, September 6). YouTube. Retrieved January 18, 2024, from

<https://www.youtube.com/watch?v=0P7oDeI04Pw>

Trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo. (n.d.). CAPÍTULO 06 Trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo. Retrieved April 27, 2023, from

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25125w/ICD11_MMS-es-06.pdf

Vázquez-Villagrán, L. L., Moo-Rivas, C. D., Meléndez-Bautista, E., Magriñá-Lizama, J. S., & Méndez-Domínguez, N. I. (2017). Revisión del trastorno del autista: Actualización diagnóstico y tratamiento. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(5), 31-45.

11.ANEXOS

Habilidad social: Saludos

Anexo 1: Bienvenida al aula!

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Utilización de los pictogramas para el saludo	No utiliza los pictogramas o tiene dificultades para comprender su uso.	Utiliza ocasionalmente los pictogramas, pero con dificultades para elegir el saludo.	Utiliza los pictogramas de manera efectiva y autónoma para seleccionar el saludo al entrar al aula.
Implementación del saludo al entrar al aula	No participa o muestra resistencia al saludo al entrar al aula.	Realiza el saludo de manera inconsistente o con dificultades.	Realiza el saludo de manera consistente y adecuada al entrar al aula.
Integración de elementos verbales y visuales	Muestra poca o ninguna integración entre elementos verbales y visuales al saludar.	Muestra un intento de combinar elementos verbales y visuales al saludar.	Integra efectivamente elementos verbales y visuales al saludar de manera consistente.

Fuente: Elaboración Propia

Anexo 2: Modelado

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Participación en la presentación de los pictogramas	No participa o muestra resistencia a participar en la presentación.	Participa de manera limitada o con reticencia en la presentación.	Participa activamente y se involucra en la presentación de los pictograma
Habilidad para	No explica los	Intenta explicar los	Explica los

explicar los pictogramas	pictogramas o muestra dificultades para comunicar su significado.	pictogramas, pero con dificultades para comunicar claramente su significado.	pictogramas de manera clara y comprensible, demostrando una buena habilidad para comunicar su significado.
Modelado efectivo de habilidades sociales	No muestra comprensión ni capacidad para modelar habilidades sociales.	Intenta modelar habilidades sociales, pero con dificultades en la ejecución.	Modela eficazmente habilidades sociales durante la actividad, demostrando comprensión y habilidad en su ejecución.
Colaboración en la ayuda para elegir el tipo de saludo	No colabora o muestra dificultades para ayudar a un compañero a elegir el tipo de saludo.	Intenta colaborar, pero con dificultades en la asistencia a un compañero para elegir el saludo.	Colabora eficazmente ayudando a un compañero a elegir el tipo de saludo de manera adecuada.

Fuente:Elaboración Propia

ANEXO 3: Melodía de saludos

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Participación en seguir los gestos y movimientos	No participa o muestra resistencia a seguir los gestos y movimientos.	Intenta seguir los gestos y movimientos, pero con dificultades para mantener el ritmo.	Sigue los gestos y movimientos con precisión y fluidez, manteniendo el ritmo de manera adecuada.

Habilidad para imitar los movimientos modelados	No muestra comprensión ni capacidad para imitar los movimientos modelados.	Intenta imitar los movimientos modelados, pero con dificultades en la ejecución.	Imita los movimientos modelados con precisión y comprensión, demostrando una buena capacidad de imitación.
Interacción durante la repetición de la canción	No interactúa o muestra reticencia durante la repetición de la canción.	Participa de manera limitada o muestra resistencia durante la repetición de la canción.	Participa activamente y se involucra en la repetición de la canción, siguiendo los gestos y movimientos con entusiasmo.
Adaptación y aplicación de la rutina diaria	No muestra comprensión ni adaptación para incorporar la rutina diaria.	Intenta incorporar la rutina diaria, pero con dificultades para aplicarla con regularidad.	Incorpora con éxito la rutina diaria, mostrando una buena adaptación y aplicación constante.

Fuente: Elaboración Propia

Habilidad Social: Presentaciones

ANEXO 4: Presentación con canción

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Participación activa en la dinámica de la canción	No participa o muestra resistencia a la interacción durante la canción.	Intenta participar pero con dificultades para responder o seguir las instrucciones de la dinámica.	Participa activamente y responde adecuadamente durante la canción, mostrando una interacción fluida y coherente con la dinámica propuesta.

Capacidad para responder al escuchar su nombre	No responde o muestra dificultades para reconocer su nombre y responder en el momento adecuado.	Intenta responder cuando escucha su nombre, pero con dificultades para hacerlo de manera oportuna o clara.	Responde de manera precisa y oportuna cuando escucha su nombre durante la canción, mostrando una buena capacidad para reconocerlo y responder adecuadamente.
Utilización de lenguaje verbal o bimodal	No utiliza lenguaje verbal o bimodal para responder a su nombre durante la canción.	Intenta utilizar lenguaje verbal o bimodal para responder, pero con dificultades para hacerlo de manera clara o precisa.	Utiliza de manera efectiva y clara lenguaje verbal o bimodal para responder a su nombre durante la canción, mostrando una adecuada comunicación.
Participación activa en la dinámica de la canción	No participa o muestra resistencia a la interacción durante la canción.	Intenta participar pero con dificultades para responder o seguir las instrucciones de la dinámica.	Participa activamente y responde adecuadamente durante la canción, mostrando una interacción fluida y coherente con la dinámica propuesta.

Fuente:Elaboración Propia

ANEXO 5: Presentación visual con pictogramas

Crterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Participación activa en la dinámica de la	No participa o muestra resistencia a la	Intenta participar pero con dificultades para	Participa activamente y responde

canción	interacción durante la canción.	responder o seguir las instrucciones de la dinámica.	adecuadamente durante la canción, mostrando una interacción fluida y coherente con la dinámica propuesta.
Capacidad para responder al escuchar su nombre	No responde o muestra dificultades para reconocer su nombre y responder en el momento adecuado.	Intenta responder cuando escucha su nombre, pero con dificultades para hacerlo de manera oportuna o clara.	Responde de manera precisa y oportuna cuando escucha su nombre durante la canción, mostrando una buena capacidad para reconocerlo y responder adecuadamente.
Utilización de lenguaje verbal o bimodal	No utiliza lenguaje verbal o bimodal para responder a su nombre durante la canción.	Intenta utilizar lenguaje verbal o bimodal para responder, pero con dificultades para hacerlo de manera clara o precisa.	Utiliza de manera efectiva y clara lenguaje verbal o bimodal para responder a su nombre durante la canción, mostrando una adecuada comunicación.

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 6: Movimientos con presentación

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Gestos y Movimientos	El estudiante realiza un intento de presentar un movimiento único,	El estudiante presenta movimientos con claridad, aunque	El estudiante destaca al presentar movimientos únicos con precisión y

	pero los gestos son básicos o imprecisos.	algunos gestos pueden ser mejorados.	expresividad. Los gestos son simples pero efectivos, mostrando originalidad.
Conciencia de su Cuerpo	El estudiante muestra una conciencia limitada de su cuerpo durante la presentación.	El estudiante demuestra conciencia del cuerpo en la presentación, pero puede haber áreas de mejora en la postura o coordinación.	El estudiante muestra una excelente conciencia de su cuerpo, manteniendo una postura adecuada y coordinando los movimientos de manera fluida y expresiva.
Uso de Gestos y Movimientos para la Presentación	El estudiante utiliza gestos simples, pero no están completamente alineados con la presentación.	El estudiante utiliza gestos y movimientos de manera efectiva para la presentación, aunque algunos podrían ser más conectados con su representación personal.	El estudiante utiliza gestos y movimientos de manera excepcional, integrándolos armoniosamente con su presentación personal. Se muestra creatividad en la elección y ejecución de los gestos.

Fuente: Elaboración Propia

Habilidad Social: Conocimiento y Entendimiento de las normas de los juegos

ANEXO 7: Taller de juegos

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
--------------------------------	-----------------	-------------------	-------------------

Participación en los juegos específicos	Participa poco o no se involucra activamente en los juegos planteados en los rincones.	Participa de manera limitada en algunos juegos, pero muestra dificultades para involucrarse activamente en todos los rincones.	Participa activamente en los juegos propuestos en cada rincón, mostrando interés y participación adecuada en todas las situaciones planteadas.
Adaptación y representación de diferentes situaciones	Muestra dificultades para adaptarse a las diferentes situaciones planteadas en los rincones, o tiene dificultades para representar roles y situaciones específicas.	Muestra cierta adaptación a algunas situaciones, pero enfrenta dificultades para representar roles y situaciones de manera consistente en todos los rincones.	Se adapta con facilidad a las diferentes situaciones y representa roles y escenas específicas con claridad y coherencia en todos los rincones.
Rotación y participación equitativa en todos los rincones	Tiene dificultades para rotar entre los rincones o muestra falta de participación en algunos rincones.	Intenta rotar entre los rincones, pero no logra participar equitativamente en todas las actividades propuestas en cada rincón.	Rotación efectiva y participación equitativa en todos los rincones, mostrando interés y participación activa en todas las actividades propuestas en cada rincón.

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 8: Pasar la pelota

Crterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Formación de equipos y participación	No muestra interés en formar equipos o participar en la actividad.	Muestra cierta disposición para formar equipos y participar, pero con	Se involucra activamente en la formación de equipos y participa de manera

		dificultades para seguir el juego en equipo.	cooperativa y comprometida en la actividad.
Coordinación y respeto a las reglas	Tiene dificultades para coordinar la acción con el equipo y respetar las reglas del juego establecidas.	Intenta coordinar la acción y respetar las reglas, pero con algunas dificultades en el proceso.	Logra coordinar eficazmente la acción con el equipo y respeta las reglas del juego establecidas de manera consistente.
Habilidades sociales desarrolladas	Presenta dificultades para demostrar habilidades sociales como escuchar a los compañeros, tomar turnos y respetar normas sociales.	Muestra cierta mejora en las habilidades sociales, pero con dificultades para aplicarlas de manera constante durante la actividad.	Demuestra habilidades sociales mejoradas, como escuchar a los compañeros, tomar turnos y respetar las normas sociales de manera consistente y positiva.

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 9: Actividad Juego de carreras guiada

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Comprensión de las reglas	No identifica adecuadamente las imágenes de inicio y fin	Reconoce parcialmente las imágenes, pero requiere ayuda	Identifica y relaciona correctamente las imágenes
Participación	No participa o muestra resistencia al juego	Participa con ayuda pero con dificultad	Participa activamente y sigue las instrucciones con facilidad
Ejecución del juego	No sigue correctamente el	Sigue el recorrido con ayuda y correcciones	Completa el recorrido siguiendo las reglas

	recorrido		con éxito
Interacción	No participa en las interacciones sociales	Intenta participar en las interacciones, pero con dificultad	Participa activamente en las interacciones y responde positivamente a la retroalimentación
Comprensión del juego	No comprende cómo se juega	Comprende parcialmente el juego	Demuestra comprensión completa del juego y sus reglas

Fuente: Elaboración Propia

Habilidad social: Iniciar conversaciones

ANEXO 10: Descubriendo gustos

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Identificación de preferencias utilizando las imágenes	Muestra dificultades para señalar o expresar preferencias utilizando las imágenes proporcionadas.	Identifica algunas preferencias, pero tiene dificultades para señalar la mayoría de ellas.	Señala o expresa claramente sus preferencias utilizando las imágenes presentadas.
Participación en la conversación basada en las imágenes	Participa mínimamente o no participa en la conversación relacionada con las imágenes mostradas.	Intenta participar en la conversación, pero muestra dificultades para expresar sus preferencias claramente.	Participa activamente en la conversación, expresando claramente sus preferencias basadas en las imágenes presentadas.

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 11: Cantando con Pictogramas

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
-------------------------	----------	------------	------------

Identificación de las imágenes durante la canción	Muestra dificultades para identificar las imágenes presentadas durante la canción.	Identifica algunas imágenes, pero tiene dificultades para asociar la mayoría de ellas con la canción.	Identifica claramente las imágenes presentadas durante la canción y las asocia adecuadamente con la canción.
Participación en la canción señalando las imágenes	Participa mínimamente o no participa en la señalización de las imágenes durante la canción.	Intenta señalar algunas imágenes, pero muestra dificultades para señalar la mayoría de ellas.	Participa activamente señalando las imágenes correspondientes durante la canción.
Participación en la discusión posterior a la canción	No participa en la discusión sobre las imágenes después de la canción.	Participa de manera limitada en la discusión sobre las imágenes después de la canción.	Participa activamente en la discusión sobre las imágenes después de la canción, aportando ideas relevantes y mostrando comprensión.

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 12: Coincidencias significativas

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Identificación de Tarjeta	No identifica la tarjeta buscada	Identifica la tarjeta con ayuda	Identifica la tarjeta sin ayuda
Emparejamiento	No logra emparejar las tarjetas	Empareja algunas tarjetas correctamente	Empareja la mayoría o todas las tarjetas correctamente
Participación en Conversación	No participa en la conversación	Participa de manera limitada en la	Participa activamente y contribuye a la

		conversación	conversación
Respuesta al Refuerzo	No responde o reacciona negativamente al refuerzo	Responde mínimamente al refuerzo	Responde positivamente al refuerzo y reconocimiento
Atención e Interés	Muestra falta de atención e interés	Mantiene cierto nivel de atención e interés	Muestra alta atención e interés durante la actividad

Fuente:Elaboración Propia

Habilidad Social: Cortesía y amabilidad

ANEXO 13: Las palabras mágicas

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Participación activa en la actividad	Muestra poco interés en participar en la canción o rima y en repetir las expresiones de cortesía.	Muestra cierta disposición para participar, pero con dificultades para seguir la canción o rima y repetir las expresiones de cortesía.	Se involucra activamente en la canción o rima, participa entusiastamente y repite con precisión las expresiones de cortesía.
Seguir la melodía y repetir las palabras corteses	Tiene dificultades para seguir la melodía y recordar las palabras corteses durante la actividad.	Intenta seguir la melodía y recordar las palabras corteses, pero con algunas dificultades en el proceso.	Sigue fácilmente la melodía, recordando y repitiendo con precisión las palabras corteses durante la actividad.

Fuente:Elaboración Propia

ANEXO 14: Fotografías de cortesía

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Reconocimiento de comportamientos amables en las imágenes	Tiene dificultades para identificar los comportamientos amables y corteses mostrados en las imágenes.	Reconoce algunos comportamientos amables, pero con dificultades para identificar la mayoría de ellos.	Identifica fácilmente la mayoría de los comportamientos amables y corteses mostrados en las imágenes.
Imitación de comportamientos amables mostrados en las imágenes	Muestra poca o ninguna disposición para imitar los comportamientos amables presentados en las imágenes.	Intenta imitar algunos comportamientos amables, pero con dificultades para replicar la mayoría de ellos.	Imita con precisión y entusiasmo la mayoría de los comportamientos amables mostrados en las imágenes.

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 15: Celebración de comportamientos amables

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Comportamientos Corteses	Muestra poco o ningún comportamiento amable	Demuestra comportamientos amables de vez en cuando	Demuestra consistentemente comportamientos corteses y amables
Participación	Se muestra pasivo o reacio a participar	Participa de manera limitada y con ayuda	Participa activamente sin necesidad de asistencia
Respuesta a Elogios	No responde o muestra reacciones negativas	Responde ocasionalmente a los elogios	Responde positivamente a los elogios y refuerzos
Interacción Social	Evita la interacción	Intenta interactuar	Interactúa con otros de

	social o muestra incomodidad	pero con dificultad	manera positiva y natural
Recepción de Apoyo	No reacciona ante el apoyo individual	Reacciona mínimamente al apoyo	Recibe y responde positivamente al apoyo individual

Fuente: Elaboración Propia

Habilidad Social: Habilidad relacionada con las emociones

ANEXO 16: Taller de Identificación de Emociones: Reconociendo Sentimientos a través de Tarjetas

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Identificación de las emociones representadas por los dibujos	Muestra dificultades para identificar las emociones representadas por los dibujos mostrados.	Identifica algunas emociones, pero tiene dificultades para identificar la mayoría de ellas.	Identifica claramente las emociones representadas por los dibujos mostrados.
Selección correcta de las tarjetas que representan las emociones	Selecciona incorrectamente la tarjeta que representa la emoción indicada en la mayoría de los casos.	Selecciona correctamente algunas tarjetas, pero comete errores al elegir otras.	Selecciona consistentemente la tarjeta que representa la emoción indicada en la actividad.
Participación y progreso durante la repetición de la actividad	Participa mínimamente o muestra poco progreso al repetir la actividad, cometiendo errores similares.	Participa de manera limitada, mostrando cierto progreso al repetir la actividad, aunque aún comete errores.	Participa activamente y muestra progreso significativo al repetir la actividad, demostrando una mejora notable en la identificación de las emociones.

Fuente:Elaboración Propia

ANEXO 17: Explorando las emociones a través de la música

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Descripción inicial de las emociones	Ofrece descripciones limitadas o poco claras de las emociones que se explorarán.	Describe algunas emociones de manera clara, pero omite otras o no las describe completamente.	Describe de manera clara y sencilla todas las emociones que se explorarán, facilitando su comprensión.
Vinculación de emociones con la música	Asocia incorrectamente algunas emociones con la música seleccionada o muestra dificultad en vincularlas adecuadamente.	Vincula algunas emociones con la música de manera acertada, pero muestra dificultades con otras.	Asocia todas las emociones exploradas con la música seleccionada de manera precisa y efectiva.
Interacción musical y participación	Muestra poca participación o interacción mínima con la música y los instrumentos proporcionados durante la actividad.	Participa de manera limitada, mostrando cierta interacción musical, pero con poco entusiasmo o participación activa.	Participa activamente, explorando sonidos e instrumentos y mostrando entusiasmo durante la actividad musical.
Relación entre las melodías, las imágenes y las emociones	No establece claramente la conexión entre las melodías, las imágenes y las emociones asociadas.	Establece parcialmente la relación entre las melodías, las imágenes y las emociones, pero con limitaciones en algunas áreas.	Establece una clara y efectiva relación entre las melodías musicales, las imágenes mostradas y las emociones asociadas en la actividad.

Fuente:Elaboración Propia

ANEXO 18: Relacionar imágenes con situaciones diarias

Criterios de Evaluación	Iniciado	En proceso	Conseguido
Identificación Emocional	No identifica las emociones representadas	Identifica algunas emociones correctamente	Identifica la mayoría o todas las emociones correctamente
Participación	No participa en la actividad o muestra resistencia	Participa de manera limitada en la actividad	Participa activamente y contribuye a la actividad
Compartir Experiencias	No comparte experiencias o rechaza el entorno	Comparte algunas experiencias relacionadas	Comparte experiencias relevantes relacionadas
Respuesta al Refuerzo	No responde o reacciona negativamente al refuerzo	Responde mínimamente al refuerzo positivo	Responde positivamente al refuerzo y reconocimiento

Fuente:Elaboración Propia