Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad Orientación Educativa

Curso académico 2023/2024

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Tutora académica: Maria Julia Alonso

Alumna: Maria Sastre Callejo

RESUMEN

Una de las principales dificultades que caracteriza a la población con Trastorno del Espectro Autista se encuentra en las habilidades sociales. Estas resultan imprescindibles para conseguir una adaptación adecuada en la sociedad pues nos permiten establecer interacciones y vínculos con el resto de las personas. Ello tiene un impacto muy positivo en el desarrollo humano.

Los programas de habilidades sociales son una herramienta que permiten mejorar estas destrezas en personas con Trastorno del Espectro Autista. A la hora de implantarlos se debe tener en cuenta la heterogeneidad que presentan este colectivo.

A lo largo de este trabajo se describen algunos de los programas y posteriormente se realiza una propuesta de intervención teniendo en cuenta las características del sujeto al que va destinado.

El fin de esta, es proporcionar a un alumno de Educación Primaria estrategias y herramientas que le permitan mejorar sus interacciones sociales. De esta forma se sentirá más incluido y podrá participar de forma más activa en el día a día.

Palabras claves: *Habilidades Sociales, competencia social, Trastorno del Espectro Autista, Inclusión, Educación Primaria*

ABSTRACT

One of the main difficulties that characterizes the population with Autism Spectrum Disorder is in social skills. Social skills are essential to achieve adequate development in society as they allow us to establish interactions and links with other people, which has a very positive impact on people's development.

Social skills programs are a tool that allows people with Autism Spectrum Disorder to improve these skills. When implementing a program of this type, the heterogeneity of people with autism must be taken into account.

Throughout this work, some of the programs are described and subsequently an intervention program is carried out taking into account the characteristics of the subject for whom it is intended.

The purpose of the program is to provide a Primary Education student with strategies and tools that allow them to improve their social interactions. This way, you will feel more included and will be able to participate more actively in everyday life.

Keywords: Social Skills, social competence, Autism Spectrum Disorder, Inclusion, Primary Education

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 6
COMPETENCIAS DEL TÍTULO 7
JUSTIFICACIÓN TEÓRICA 10
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA 10
Historia 10
Hipótesis explicativas 11
Diagnóstico 13
Prevalencia 14
HABILIDADES SOCIALES 15
Funciones de las habilidades sociales. 15
Habilidades sociales en Trastorno del Espectro Autista Grado 1 17
PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE HABILIDADES SOCIALES EN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. 18
Metodología de la búsqueda 18
Descripción de los Programas 19
Comparación de los programas de habilidades sociales 24
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 27
JUSTIFICACIÓN 27
CONTEXTO 28
OBJETIVOS 29
TEMPORALIZACIÓN 30
MÉTODO 31
ACTIVIDADES 32
EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN 42
CONCLUSIONES 44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 46
APÉNDICES 49
Apéndice A. Entrevista a la familia 50
Apéndice B. Autorización para participar en el programa de intervención. 51
Apéndice C. Entrevista al tutor. 52
Apéndice D. Agenda Diaria 53

Apéndice E. Historia Social "¿Cómo saludo?" 54
Apéndice F. Emociones para evaluar la sesión. 55
Apéndice G. Historia social "¿Cómo me presento?" 56
Apéndice H. Historia Social:" ¿Cómo me puedo unir al juego con los demás compañeros?" 57
Apéndice I. historia social desordenada "¿Cómo puedo unirme al juego con otros compañeros?" 58
Apéndice J. Historia Social "Un niño quiere unirse a nuestro juego" 59
Apéndice K. Historia Social ¿Cómo pedir ayuda? 60
Apéndice L. Historia social "¿Cómo puedo ofrecer ayuda?" 61
Apéndice M. Situaciones en las que pedir u ofrecer ayuda. 62
Apéndice N. Reconocimiento de Emociones 63
Apéndice Ñ. Tarjetas con situaciones 64

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Programas para la mejora de habilidades sociales en TEA. 23
Tabla 2. Técnicas de aplicación 26

INTRODUCCIÓN

El presente documento es un Trabajo fin de Máster en la especialidad de Orientación Educativa. La finalidad de este ha sido el diseño de una propuesta de intervención destinada a un Alumno con Trastorno del Espectro Autista para la mejora de sus habilidades sociales.

El Trastorno del Espectro Autista es un trastorno del desarrollo neurológico, cuya prevalencia ha ido incrementando a lo largo de los últimos años. Especialmente, se ha notado un aumento de casos en las aulas de Educación Primaria, siendo un 0,75% del alumnado que acude a los centros en esta etapa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). La razón de este aumento no está clara, no obstante, algunos atribuyen este incremento al mayor conocimiento acerca de este trastorno o bien a la ampliación de los criterios diagnósticos.

Debido al acrecentamiento de alumnado perteneciente a este colectivo en las aulas, los profesionales de los centros educativos coinciden en la importancia de llevar a cabo intervenciones tempranas que fomenten el bienestar físico, social y la autonomía de este alumnado.

A la hora de llevar a cabo intervenciones, resulta importante tener en cuenta que este trastorno, abarca un amplio abanico de síntomas que son manifestados de diferente forma en cada una de las personas que lo padecen. No obstante, son reseñables las dificultades en la cognición social y en el comportamiento social (es decir, impedimentos a la hora de poner en práctica las habilidades sociales). A menudo, esta dificultad es indicador de diagnóstico del autismo, así como objetivo de tratamiento.

Las habilidades sociales son las capacidades que el individuo incorpora a su repertorio conductual con el fin de establecer relaciones sociales fructíferas con el resto de las personas. Estas, son imprescindibles para el desarrollo del individuo pues, tanto en la infancia como en la vida adulta actúan en la autorregulación del comportamiento, en la autoestima, a la hora de adoptar roles, así como en el rendimiento académico.

Teniendo en cuenta el impacto en la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo que podrían suponer la adquisición de destrezas sociales, a lo largo de este

trabajo propongo una propuesta de entrenamiento en habilidades sociales destinada a un alumno escolarizado en 5º E.P.

En cuanto a la estructura del siguiente trabajo, en primer lugar, se hará referencia a la historia y el concepto de Trastorno del Espectro Autista, así como sus hipótesis explicativas, sus criterios diagnósticos y su prevalencia. En segundo lugar, se expone el término habilidades sociales, sus funciones, la relación entre habilidades sociales y Trastorno del Espectro Autista y los diversos programas que existen para la mejora de estas. En tercer lugar, se presenta la propuesta de intervención y por último las conclusiones.

Finalmente, cabe señalar que, a partir de ahora, a lo largo del trabajo se utilizará en algunas ocasiones el término "TEA" o "Autismo "como abreviación al concepto de Trastorno del Espectro Autista.

COMPETENCIAS DEL TÍTULO

El presente Trabajo Fin de Máster realizado en la especialidad Orientación Educativa se corresponde con las siguientes competencias establecidas por la Ley Orgánica 2/2006 y la resolución de 17 de diciembre de 2007:

Competencias Generales:

- G.3. "Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada".
- *La competencia G.3. se ve reflejada en el trabajo ya que se ha buscado información acerca del Trastorno del Espectro Autista y una vez encontrada la información y en base a esta se ha diseñado una propuesta de intervención.*
- G.6. "Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales".

- *La competencia G.6. se refleja en el trabajo pues este es principalmente una propuesta de intervención destinada a la mejora de habilidades sociales cuyo objetivo es promover la autonomía del alumno.*

- G.7. "Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos"

- *La competencia G.7. Se manifiesta en el trabajo ya que previa realización de la intervención se indaga en los procesos de interacción que mantiene el alumno al que va destinada al mismo a través de reuniones con la tutora y los familiares.*

Competencias específicas del módulo genérico:

Aprendizaje y desarrollo de la personalidad

- E.G.1. "Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones**. "**

- *La competencia E.G.1. se refleja en el trabajo ya que previo al diseño de la intervención se ha indagado en las características del alumno con el fin de que esta fuera personalizada.*

- E.G.3. "Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales."

- *La competencia E.G.3. se muestra en el trabajo ya que este es principalmente una propuesta de intervención para la adquisición de destrezas sociales.*

Procesos y contextos educativos

- E.G.8". Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana".

- *La competencia E.G.8 ha sido abordada a lo largo del trabajo ya que contiene sesiones de educación emocional a lo largo de la propuesta.*

Competencias específicas del módulo específico

Complementos para la formación disciplinar

- E.E.5. “En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional”.
- *La competencia E.E.5 se manifiesta en el trabajo ya que se han utilizado diversos procedimientos de evaluación, así como se han buscado diferentes recursos que pudieran ser útiles para el planteamiento.*

Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes

- E.E.7. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos”.
- *La competencia E.E.7 se muestra en el trabajo ya que previa a la realización de la propuesta de intervención se han elaborado materiales que se adecuaban a las necesidades de el alumno teniendo como criterio de selección las características de este.*
- E.E.11. “Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo”.
- *La competencia E.E.11 se refleja en el trabajo a que se han utilizado instrumentos de evaluación en los diferentes momentos de la intervención (pre, peri y post).*

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa

- E.E.12.” Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialidad cursada.”
- *La competencia E.E.12. se aborda a lo largo del trabajo ya que el fin de este ha sido diseñar una propuesta innovadora.*

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Historia

A lo largo de los últimos años, el Trastorno del espectro autista ha despertado gran interés en lo que respecta a su terapéutica y a su origen.

El término autismo, fue utilizado por primera vez por Bleuer en el año 1911 para referirse a una serie de niños "encerrados en sí mismos". Además, consideró que era un trastorno del pensamiento que aparecía en pacientes esquizofrénicos y se caracterizaba por una gran dificultad a la hora de mantener relaciones con el entorno social. Por ello, el DSM-I consideró que el autismo era lo mismo que una esquizofrenia.

Tras esta descripción de Bleuer, el psiquiatra austriaco Leo Kanner en 1943 describió en un artículo titulado "Autistic Disturbances of Affective Contact" a una serie de niños con autismo indicando que presentaban algunas de las siguientes características:

- Extrema soledad, memoria excelente, expresión inteligente.
- Deseo obsesivo de invarianza ambiental.
- Ausencia de rasgos físicos, hipersensibilidad a los estímulos, mutismo o lenguaje sin comunicación real y limitaciones en la variedad de la actividad espontánea.

Kanner también introdujo el concepto "madres nevera" el cual se refería a que la falta de un contacto materno adecuado era la causante del autismo. Años más tarde se dio cuenta que esta teoría no era sostenible.

En 1944, Hans Asperger, en su tesis doctoral "Psicopatía autista" también describió una serie de conductas distintivas que presentaban cuatro niños que padecían este trastorno. Las características resultaban ser similares a las de Kanner:

- Creaciones originales en las palabras, excelente capacidad de pensamiento lógico y abstracto.
- Presentan áreas de intereses aisladas
- Siguen sus propios impulsos independientemente de las exigencias del entorno.

- Mirada peculiar, no establecen contacto ocular.
- Gestos y expresiones faciales pobres, gran cantidad de movimientos estereotipados sin ningún significado.

Años más tarde, en 1979, Wing y Gould, tras un extenso estudio epidemiológico descubrieron que se podía hablar de un continuo o espectro autista ya que gran parte de los niños que presentaban dificultades sociales severas también compartían otras alteraciones que definen el autismo.

En la actualidad, resulta fundamental tener en cuentas las características comunes a todos los TEA definidas por Wing (1979) y que se conocen actualmente como la "Triada Autista" o "Triada de Wing":

- Interacción social: alteración, desviación y extremo retraso en el desarrollo en especial, en la interacción interpersonal.
- Lenguaje y comunicación: alteración y desviación en el lenguaje y comunicación verbal y no verbal. Desviación en aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje.
- Pensamiento y conducta rígida: rigidez de pensamiento y conducta y pobre imaginación social, conducta ritualista, perseverancia en rutinas, extremo retraso o ausencia de juego simbólico.

El término Trastorno del Espectro Autista ha tenido diversas descripciones a lo largo de los años y, en la actualidad puede ser definido según la Confederación Española del Autismo, (2022) como una condición con origen neurobiológico que influye en el funcionamiento cerebral y en la configuración del sistema nervioso. Está presente a lo largo de la vida afectando principalmente a la comunicación e interacción social y a la flexibilidad en el pensamiento y en el comportamiento.

Hipótesis explicativas

A lo largo de los años, han existido numerosas hipótesis y teorías que han tratado de explicar el origen del autismo, pero ninguna por el momento ha sido concluyente. No obstante, se hará referencia a la Teoría de la Mente y a la Teoría de la Coherencia Central Débil.

En primer lugar, con lo que respecta a la **Teoría de la Mente (ToM)**, nació de los trabajos realizados por Premack y Woodfruff (1978). Asimismo, es definida como la habilidad metacognitiva que consiste en apreciar las sensaciones y los pensamientos de las personas con las que nos relacionamos. Cuando una determinada persona posee dicha habilidad es capaz de imaginar lo que piensa y siente otra persona y de ponerse en su lugar. (Baron Cohen, Leslie y Frith, 1985, citado por Martín, Gómez y Garro, 2012).

El estudio de la Teoría de la mente implica hablar de inteligencia social y emocional. Estas incluyen algunos componentes tales como la capacidad de ser consciente de las propias emociones, así como expresarlas, establecer relaciones interpersonales, capacidad para ser consciente de los sentimientos de los otros y la capacidad para solventar problemas.

Numerosos investigadores se han preguntado si los niños con autismo desarrollan una teoría de la mente o, por el contrario, el autismo se debe a la ausencia de esta. Por ello, Baron et al. (1985) llevaron a cabo una investigación titulada: ¿Tiene el niño autista una teoría de la mente? Con el fin responder a esta pregunta, llevaron a cabo un experimento en el que pidieron a los participantes ordenar cuatro dibujos en una secuencia y a partir de ahí contar una historia. Las historias eran mentalistas, de interacciones conductuales y por último historias mecánicas. Los resultados mostraron que los niños con TEA tenían mejor rendimiento en historias conductuales y mecánicas y peor rendimiento en las historias mentalistas. Este y otros estudios expusieron que las personas con TEA no desarrollan una teoría de la mente como por el contrario si hacen las personas que no están diagnosticadas de autismo o bien como las personas con otros déficits mentales. Ello explicaría si así fuera, sus dificultades en la interacción social, en la comunicación, en la empatía o bien a la hora de comprender las creencias y los deseos de las personas que los rodean, entre otras.

En segundo lugar, la **Teoría de la Coherencia Central Débil** fue desarrollada por Uta Frith (1989).

Coherencia central se refiere a un estilo de procesamiento cognitivo que permite observar de forma “holística” la realidad o lo que es lo mismo da acceso a analizar la realidad como un todo separando los detalles relevantes. Todas las personas precisan de la coherencia central para integrar información partiendo de unidades menores ya que si no solo tendrían una percepción fragmentada Frith (2003).

Según esta teoría, los déficits de carácter social que presentan los TEA se deben a la ausencia de integración de los detalles en un significado global. Ello es requerido para el procesamiento de la información social. En otros términos, la coherencia central da acceso a comprender un mensaje e integrar informaciones que pueden ser trasferidas a diversos contextos lo cual resulta necesario para el procesamiento de la información social.

Diagnóstico

A lo largo de la historia, han existido multitud de descripciones acerca del autismo. Asimismo, este trastorno ha sido abordado desde diferentes manuales entre ellos, el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) creado por la American Psychiatric Association (APA).

En su penúltima versión, DSM- IV (APA,1994) el Autismo se incluía como una subclasificación dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo junto con el Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno del desarrollo no especificado.

Sin embargo, el DSM, en su última versión, la cual se utiliza en la actualidad denominada DSM-V-TR (American Psychiatric Association,2022), ha eliminado todas las subclasificaciones diagnósticas propuestas en el DSM- IV y ha propuesto una única dentro de los Trastornos del Desarrollo Neurológico denominada Trastorno del Espectro Autista.

Esta subclasificación, está definida por dos categorías de síntomas:

- Déficits en la comunicación social, interacción.

- La presencia de patrones restrictivos y repetitivos de la conducta.

El DSM- V-TR (American Psychiatric Association,2022) establece tres grados de gravedad del TEA, en base a las dos áreas nombradas previamente: la interacción social y la comunicación y los patrones de conducta inflexibles y repetitivos.

A continuación, se definen las características del Trastorno del Espectro Autista Grado 1 debido a que es en el que se va a centrar la propuesta de intervención.

En el grado 1: “Necesita Ayuda” como bien se ha dicho previamente al igual que los otros dos grados, está definido por dos categorías de síntomas en este caso distinguidas por las siguientes manifestaciones:

- Comunicación social: En ausencia de ayuda in situ, presentan problemas importantes debidos a las deficiencias en la comunicación social. Presentan dificultades para iniciar interacciones con otras personas. Respuestas insatisfactorias y atípicas a la apertura social. Aparentemente, tienen poco interés en establecer relaciones sociales. Un ejemplo es, una persona que habla con frases completas y establece comunicación, pero su conversación en un sentido más amplio con otra falla y sus intentos a la hora de hacer amigos son excéntricos y a menudo poco exitosos.
- Comportamientos restringidos y repetitivos: La falta de flexibilidad en sus conductas provoca una interferencia significativa con el funcionamiento de uno o varios contextos. Les cuesta alternar actividades. Los problemas en la planificación y organización provocan dificultades en su autonomía.

Prevalencia

La prevalencia ha ido incrementando con el paso de los años. Se puede deber a distintos factores tales como la mejora de los instrumentos de evaluación, la mejora en atención temprana o bien la ampliación de los criterios diagnósticos.

En España, hay actualmente más de 45.000 personas diagnosticadas de Trastorno del Espectro Autista. Ello implica que teniendo en cuenta a sus familiares en nuestro país más de 1.5000.000 personas están vinculadas al TEA (Zeidan, J. Fombonne. E, et al, 2022).

La prevalencia de este trastorno en España está alrededor del 1% lo que es lo mismo que 1 de cada 100 personas están diagnosticadas. Esta estimación ha sido basada en los datos recopilados por el Ministerio de Sanidad a partir de una encuesta nacional sobre la prevalencia del autismo en 2017 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2017).

HABILIDADES SOCIALES

El término Habilidades Sociales fue consolidado en la década de los setenta.

Jeffrey (1987), fue el encargado de hacer una de las primeras definiciones acerca de las habilidades sociales. Las describió como "aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente".

Ballester (2002) caracterizó a una persona que tiene habilidades sociales como aquella que "es capaz de expresar sus sentimientos y/o intereses de forma tranquila consiguiendo que se tengan en cuenta sus demandas y se reduzca la probabilidad de futuros problemas en distintas situaciones".

Posteriormente, numerosos autores también explicaron el término habilidades sociales. Uno de ellos fue Caballo (2005), las definió como un conjunto de conductas que permiten a un individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal esperando de él actitudes, deseos, sentimientos u opiniones que se adecúen a la situación.

Caballo (2005), también se refirió a que las habilidades sociales no mejoran con el simple hecho de observar ni por la instrucción formal, sino que se necesita una instrucción directa. Las habilidades sociales no son rasgos que forman parte de la personalidad, sino que son un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos que se ponen en práctica a través de la interacción con otras personas (Izuzquiza y Ruiz, 2007).

Tras hacer referencia a las definiciones de varios autores acerca del término Habilidades Sociales, podemos concluir que este término refiere al conjunto de capacidades utilizadas con el objetivo de relacionarse e interactuar de forma apropiada con el resto de las personas (Dávila, 2018).

Funciones de las habilidades sociales.

A menudo, invertimos tiempo interaccionando de distintas formas, ya sea en grupo, individual con personas conocidas o bien desconocidas. Cuando dichas

interacciones resultan positivas, son una de las mayores fuentes de bienestar personal y de autoestima.

A lo largo de la infancia y de la adolescencia las interacciones entre los iguales conforman un aspecto muy importante en el desarrollo personal pues, cumplen las siguientes funciones (Paula, 2000):

a) Conocimiento de uno mismo y de los demás**.** Por medio de las interacciones que el niño establece con los iguales, obtiene gran cantidad de información acerca de sí mismo, de su identidad y de los demás lo cual le permite formar su autoconcepto.

b) Autorregulación de la conducta en función de la retroalimentación que se percibe por parte de los demás. Los iguales se comportan como agentes de control reforzando o castigando las conductas.

c) Desarrollo de determinadas áreas del conocimiento social y determinadas habilidades, conductas y estrategias que deben ponerse en marcha a la hora de establecer relaciones con los demás. Entre los cuales se encuentran:

    i) Empatía: es la habilidad para ver y percibir una situación desde el punto de vista del otro.

    ii) Estrategias sociales de acuerdos y negociación

    iii) Reciprocidad: apreciar la correspondencia entre lo que se recibe y lo que se da.

    iv) Intercambio en el control de la relación: cada vez uno se encarga de dirigir lo cual ayuda tanto a aprender a dirigir como a seguir directrices de otros.

    v) Colaboración y cooperación: trabajar en conjunto con otros individuos, haciendo que resulte satisfactorio y sea más fácil llevar a cabo una tarea común.

d) Fuente de disfrute y apoyo emocional: en las relaciones con los iguales se encuentra afecto, apoyo, intimidad, alianza, sentido de pertenencia y aceptación entre otras cosas que favorecen que el individuo esté a gusto.

e) Otros aspectos importantes en las relaciones con los iguales son el desarrollo moral, el aprendizaje de valores y el aprendizaje del rol sexual.

En definitiva, tener relaciones adecuadas con los iguales a lo largo de la infancia tiene gran impacto en la competencia social que se va a desarrollar en la adultez.

Habilidades sociales en Trastorno del Espectro Autista Grado 1

Una vez definido el término Trastorno del Espectro Autista, el enfoque se va a centrar en las características del Grado 1.

En este colectivo destacan las dificultades la hora de establecer interacciones sociales a pesar de mostrar interés por el entorno que los rodea. A menudo sus interacciones sociales no son correctas y resultan peculiares. Ello puede deberse a que les cuesta entender reglas no escritas del comportamiento social y la comunicación entre otras.

También, encuentran dificultades a la hora de utilizar el habla con una finalidad social, especialmente cuando tienen que comenzar una conversación. Puede parecer que tienen fuertes habilidades verbales ya que utilizan el lenguaje para hablar de temas concretos habitualmente de su interés particular. Sobre estos temas son capaces de permanecer hablando mucho tiempo sin ser conscientes que a las otras personas no les está resultando interesante. Además, suelen entender los comentarios de forma literal lo cual puede dar lugar a malinterpretaciones.

En cuanto a las habilidades de comunicación no verbal, presentan dificultades para utilizar el lenguaje corporal, así como interpretar el de los otros.

Por último, cabe hacer a que es habitual que este colectivo presente problemas a nivel empático. Por ello, muestran dificultad a la hora de expresar emociones y estados de ánimo, así como problemas para reconocer o comprender las preocupaciones y malestares de las personas que los rodean.

PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE HABILIDADES SOCIALES EN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

Metodología de la búsqueda

Con el fin de conocer el panorama actual respecto a los programas que existen para mejorar las habilidades sociales en TEA, se realizó una revisión bibliográfica.

Primeramente, se realizó una búsqueda de aproximación a través de la lectura de los títulos, índice, abstract y palabras clave con el fin de conocer la información acerca del tema de estudio, así como para delimitarlo. Se tuvieron en cuenta trabajos de fin de grado o máster, tesis doctorales, artículos de revistas de psicología y educación y libros.

Los **criterios de inclusión** para la selección de los artículos fueron:

- Ensayos clínicos y estudios correlacionales en niños.
- Revisiones sistemáticas.
- Implementación de programas para la mejora de habilidades sociales.
- Artículos de acceso gratuito.

Respecto a los **criterios de exclusión**, no se han tenido en cuenta aquellas publicaciones que no cumplieran criterios de inclusión.

En segundo lugar, se llevó a cabo una revisión sistemática en las siguientes bases de datos (Google académico, Dialnet, Repositorios oficiales de universidades y TESEO). Además, se hizo uso de la página web de la Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI).

Para llevar a cabo la búsqueda se utilizaron los siguientes términos: Habilidades Sociales, TEA, competencia social, programas de intervención y Educación Primaria.

En tercer lugar, con la finalidad de ampliar información, se llevó a cabo una búsqueda manual que partía de la referencia bibliográfica de los documentos seleccionados.

Finalmente, en el proceso de revisión se evaluó si los estudios cumplían con los criterios de inclusión y exclusión. En total se seleccionaron 4 programas de intervención.

Descripción de los Programas

Historias sociales

Carol A. Gray (1993) propuso un programa de intervención al que denominó "Historias Sociales". Su nombre se refiere a un material con un formato determinado que es proporcionado a personas con TEA con los pasos que han de seguir en una determinada situación social que forme parte del día a día.

Las historias sociales, no precisan presentar una parte narrativa pues adoptan una forma de "guiones sociales" que se construyen en base a pictogramas pues, las personas con autismo en muchas ocasiones son "pensadores visuales" y este formato favorece a la vía visual. Asimismo, el programa pone en práctica la teoría de la mente ya que permite que el individuo sea capaz de comprender lo que sienten, piensan y creen las otras personas (Gray, s.f.).

Esta herramienta, puede resultar útil para conseguir objetivos tales como que el individuo comprenda por qué o cómo debe actuar en una situación, eliminar conductas disruptivas, conozca cómo actuar en lugares públicos, implemente hábitos de higiene o desarrolle conductas deseables (Balakrishnan y Alias, 2017; Gray, 2015).

Las historias sociales, han mostrado grandes ventajas debido a su alta individualización y sus claves visuales pues permiten aprovechar al máximo el potencial de estas personas. Han resultado especialmente eficaces a la hora de implementar conductas en población infantil y preadolescente.

Con lo que refiere al ámbito de aplicación, los resultados son muy positivos cuando lo llevan a cabo personas del entorno más cercano al individuo tales como familiares o maestros.

La aplicación de las historias sociales por parte de maestros o familiares adecuadamente podría facilitar el aprendizaje de habilidades sociales y otras destrezas en los alumnos con Trastorno del Espectro Autista asegurando su adecuada adaptación a las características de cada individuo. (Hutchins y Prelock, 2018).

A la hora de desarrollar, escribir e implementar historias sociales debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Determinación del tema.

A menudo, el tema se elige con el fin de dar respuesta a cuestiones o situaciones que generen malestar o inquieten al alumno. Un ejemplo sería un alumno que se niega a ir de excursión con el resto de la clase porque la situación le provoca angustia. Es entonces cuando se le desarrollaría una historia social con el objetivo de describir y anticipar la vivencia.

2. Reunir información para la historia.

Una vez definido el tema, se ha de recoger información acerca del alumno al que va destinada la historia social. En este apartado, resulta necesario decidir qué información debe ser descartada y cual es útil para el alumno. Previo a tomar esta decisión es necesaria una profunda observación del alumno.

3. Evaluación de las directrices adecuadas para la escritura.

A la hora de redactar historias sociales hay que tener en cuenta las características de aprendizaje del alumno, Para ello se deben tener en cuenta los siguientes factores: edad del alumno, umbral de atención y nivel de lectoescritura. Para escribir la historia social, es muy importante transmitir la información de forma literal. En general las historias sociales son escritas en primera persona. Asimismo, pueden estar compuesta de una combinación de hasta cuatro tipos de oración que cumplan con las siguientes funciones específicas:

- Descriptivas: definen objetivamente quienes están involucrados en la situación, donde se está llevando a cabo y por qué.
- Directivas: definen la respuesta esperada ante una determinada situación
- De perspectiva: afirmaciones que se encargan de definir el estado interno de la persona.
- De control: son afirmaciones escritas por el alumno para identificar estrategias útiles para recordar información de la historia social.

4. Personalización de la historia social.

Tener en cuenta los intereses y las preferencias de los estudiantes es conveniente a la hora de llevar a cabo la intervención.

5. Presentación de la historia

Previo a la presentación de la historia social al alumno es conveniente que las personas más cercanas al él lo revisen para así obtener una evaluación objetiva. Cuando se presenta la historia al alumno se le debe prestar apoyo.

En definitiva, el programa de historias sociales de Carol Gray facilita a los individuos con TEA la comprensión de situaciones sociales que a ellos les resultan confusas.

Programa PEERS

El programa PEERS (Program for the Education and Enrichment of relational skills) fue creado por Elizabeth Laugeson en 2005., Se basa en que un docente, previamente formado, lleva a cabo a diario un entrenamiento de las habilidades sociales en clase, centrado en que a las personas con autismo las permita hacer y mantener nuevos amigos, estableciendo una interacción entre ellos, de esta forma también se tratará de disminuir el rechazo y conflicto con el resto de las personas. Este programa puede ser llevado a cabo en adolescentes, adultos y niños que presentan TEA grado 1. Asimismo, en el transcurso del programa se cuenta también con la participación de las familias, que previamente recibirán formación.

Programa de habilidades sociales de superhéroes

El programa de habilidades sociales de superhéroes está destinado a personas con autismo de 11 y 12 años grado 1. Utiliza diversas técnicas con el objetivo de mejorar la generalización de las habilidades sociales. Para lograrlo, se llevan a cabo escenarios de juegos de rol e incluye a los participantes con sus compañeros en entornos naturales. Esta intervención es eficaz en entornos escolares, clínicos y familiares. Asimismo, se ha observado una mejora en la interacción social y en la participación de los alumnos participantes en lugares como el recreo escolar (Murphy, Radley y Helbig, 2018).

El programa comienza visualizando videos que explican el uso adecuado de una habilidad social concreta. Posteriormente, se lleva a cabo un role-playing con el fin de practicar dicha habilidad. El encargado de supervisar será un docente.

Secret agent society (sas)

Programa para niños con TEA grado 1 que tengan entre 8 y 12 años cuya finalidad es mejorar la regulación emocional, la conducta en la escuela y en casa y las habilidades sociales. Su duración es de 10 sesiones de 90 minutos cada una. El programa es un software preparado para ser llevado a cabo en grupo. Incluye temas para trabajar tales como, aprendizaje significativo, juegos de rol, resolución de problemas y detección de emociones.

A continuación, se muestra una tabla con la comparación de los programas previamente explicados (ver tabla 1).

Tabla 1. Programas para la mejora de habilidades sociales en TEA.

	AUTOR Y AÑO	DESCRIPCIÓN	CONTEXTO DE APLICACIÓN	FORMATO	BENEFICIOS
HISTORIAS SOCIALES	CAROL GRAY 1991	Guiones sociales formados por pictogramas que proporcionan los pasos a seguir en una determinada situación social	Hogar / Centro Educativo	Individual	Mejora la interpretación de situaciones sociales Aumento de conductas positivas (Balakrishnan y Alias, 2017; Gray, 2015).
SECRET AGENT SOCIETY SAS	RENAE BEAUMONT. 2008	Programa informático que contiene diversas temáticas tales como juegos de rol o identificación de emociones con el fin de desarrollar habilidades tanto en el hogar como en el centro.	Hogar / Centro Educativo	Grupal	Mejoras en la medida de competencia social (Tan et al.2015)
PROGRAMA DE HABILIDADES DE SOCIALES DE SUPERHÉROES	STEPHANIE MADRIGAL 2015	Visualización de un video acerca de una determinada habilidad social y posteriormente se lleva a cabo un role-playing en un entorno natural.	Hogar/ Centro Educativo	Individual/Grupal	Incremento en la interacción social y en la participación de los alumnos en lugares como e recreo escolar r (Murphy, Radley y Helbig, 2018)
PROGRAMA PEERS	ELIZABETH LAUGESON 2005	Un docente formado lleva a cabo un entrenamiento en habilidades sociales que permite al alumno establecer nuevas relaciones. A lo largo del programa se trabaja también con la familia.	Hogar/ Centro Educativo	Grupal	Incremento de las habilidades sociales Mejora de la respuesta social ante diversas situaciones (Laugeson, 2014)

Nota: elaboración propia

Comparación de los programas de habilidades sociales

A lo largo de los últimos años, ha aumentado el número de publicaciones acerca de las habilidades sociales en el colectivo del autismo, desarrollándose varios programas para la mejora de estas. Tras una revisión bibliográfica de estos programas, he seleccionado cuatro de ellos que a continuación procedo a comparar. Estos, han sido elegidos debido a que todos se pueden llevar a cabo en varios contextos, son adecuados para autismo grado 1 y se ajustaban a la edad del alumno al que va destinada la intervención. En primer lugar, todos ellos están destinados al alumnado con Trastorno del Espectro Autista y a su entrenamiento en habilidades sociales. Todos ellos, pueden ser aplicados tanto en el centro escolar como en el contexto familiar. Varios estudios han dado gran importancia a la participación de la familia a la hora de realizar cualquier tipo de intervención destinada a la mejora de habilidades sociales (Butterwort et al., 2014; Haven, Manangan, Sparrow & Wilson, 2014; Laugeson et al., 2014; McMahon & Solomon, 2015; Olçay-Gül & Tekin-Iftar, 2016). En segundo lugar, en los que refiere a las edades de aplicación de los programas, el programa PEERS este puede ser aplicado desde los 11 hasta los 18 años, el programa Superhéroes puede ser aplicado en menores de 11-12 años con TEA, el programa Secret Agent Society, está especialmente dirigido a personas con autismo grado 1 que tienen entre 8 y 12 años. Por último, el programa de Historias sociales no tiene una edad aplicación ya que estas se pueden adaptar a personas de menor edad, en adolescentes e incluso en adultos. En tercer lugar, en lo que refiere a la duración de los programas, El programa PEERS, está previsto que dure de 14 a 16 semanas y que sus sesiones sean de un total de 90 minutos, el programa Superhéroes estima durar cinco semanas invirtiendo noventa minutos en cada una de las semanas. Por su lado la duración de Secret Agent Society es de diez sesiones de noventa minutos. Con lo que respecta a historias sociales no existe evidencia de que este programa tenga una duración concreta. Todos los programas anteriores nombrados pueden ser aplicados a nivel grupal menos Historias Sociales que debe ser aplicado a nivel individual debido a su alta personalización. No obstante, el programa de habilidades sociales de Super Héroes también puede ser aplicado a nivel individual**.**

Tal y como he hecho referencia previamente, después de llevar a cabo una revisión bibliográfica acerca de los diversos programas existentes para la mejora de habilidades

sociales en el colectivo con autismo considero que ninguno de ellos tiene en cuenta la estructuración del ambiente, la planificación y la anticipación antes de la intervención. Por todo ello, el diseño de propuesta que planteo a continuación tiene la finalidad de mejorar las habilidades sociales del alumno presentado en el contexto, así como lograr anticipación y estructuración del día a día del alumno. Esto facilitará su adaptación al entorno y en consecuencia el aprendizaje social. A continuación, se presenta una tabla que muestra la comparación en las técnicas utilizadas en los diversos programas comentados previamente y el propuesto para la intervención (Ver tabla 2)

Tabla 2. Técnicas de aplicación

	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES DE SUPERHÉROES	HISTORIAS SOCIALES	SECRET AGENT SOCIETY	PROGRAMA PEERS	PROGRAMA PARA LA MEJORA DE HABILIDADES SOCIALES 2024
VIDEOMODELADO	X				
GUIONES SOCIALES		X			X
ESTRUCTURACIÓN DEL AMBIENTE					X
ROLE -PLAYING	X		x	X	X
REFUERZO POSITIVO			x		X

Nota: Elaboración Propia

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

JUSTIFICACIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es uno de los trastornos más relevantes hoy en día en los centros escolares. Ha incrementado un 8% a lo largo de los últimos años según la Confederación Autismo España (2022).

Tal y como se ha visto a lo largo del trabajo, una de las dificultades que tiene el alumnado con TEA se encuentra en las habilidades de comunicación y de interacción social. Estas habilidades resultan de gran importancia a diario para desenvolvernos adecuadamente en la sociedad.

Lograr el desarrollo pleno de habilidades y capacidades en cada una de las etapas evolutivas es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los individuos con Trastorno Espectro Autista. El trabajo progresivo de estas habilidades desde edades tempranas supone avanzar hacia el bienestar integral de los mismos.

Por todo ello, se va a llevar a cabo una propuesta de intervención para la mejora de habilidades sociales en un alumno con Trastorno Espectro Autista Grado 1.

Para la propuesta de intervención he considerado que el centro educativo es el ambiente más adecuado para desarrollar el programa debido a la cantidad de tiempo que el alumnado permanece en él. Resulta de gran importancia que en los centros educativos haya un conocimiento acerca de este trastorno y el alumnado cuente con el apoyo necesario con el fin de satisfacer sus necesidades.

La ley actual de educación por la cual nos regimos en España es la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre también conocida como LOMLOE. Esta, incluye al alumnado con TEA dentro del alumnado con necesidades educativas especiales y a su vez también está incluido dentro de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para los cuales la LOMLOE plantea la plena inclusión.

Tras realizar una revisión de programas existentes acerca de habilidades sociales para TEA hoy en día, considero que es importante tener en cuenta los siguientes aspectos: la estructuración del ambiente, utilizar la técnica de role playing, la posibilidad de implicación de los familiares y la utilización de apoyos y guiones sociales

Por ende, a continuación, propongo un programa de intervención basado en la técnica de Historias Sociales y el método TEACCH o Treatment and Education of autistic and related Communication Handicapped Children creaado por el Dr Eric Schopler, alrededor de 1970 a la hora de estructurar el ambiente.

El método TEACCH se centra en el aprendizaje estructurado a través de diversas pistas visuales como carteles, pictogramas o signos o palabras que permitan fomentar la imitación y el lenguaje.

Estudios recientes han reflejado que, tras la intervención a través de Historias Sociales, los sujetos han implementado conductas, han manifestado mejoras significativas y han generalizado las habilidades adquiridas a diferentes escenarios (Acar et al.,2017). Por otro lado, se ha mostrado que tras la utilización del método TEACCH en este colectivo ha habido un aumento en el interés por el juego, Mejoras en la comunicación y en la interacción social (Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela & Tárraga-Mínguez, 2018). Finalmente resulta importante recalcar que ambos programas pueden ser extrapolados al ámbito familiar.

CONTEXTO

El alumno al que está dirigida la intervención tiene diez años, está escolarizado en un centro ordinario ubicado en Valladolid. Inicia su escolaridad con 3 años al mismo tiempo que inicia el lenguaje. No ha repetido ningún curso. Cuenta con apoyo de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje desde que comenzó su trayectoria en el centro.

Está diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista de grado 1, principalmente muestra dificultades en las relaciones, en la autonomía y en la comunicación.

Tras aplicarle la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (Wechsler, 2015) se refleja que muestra una diferencia significativa entre la velocidad de procesamiento y

el índice manipulativo lo cual indica que el alumno cuenta un buen razonamiento si se apoya de dibujos u objetos. La diferencia entre información y dibujos es también significativa reflejando que retiene mejor la información cuando tiene apoyo visual.

En cuanto a las relaciones sociales, presenta déficits en la comunicación social, le cuesta iniciar, mantener y finalizar interacciones sociales y en varias ocasiones tiene respuestas atípicas ante la apertura social de los otros. Es capaz de hablar utilizando frases completas, pero en algunos momentos se bloquea, además le cuesta seguir los giros en las conversaciones. Sus intentos por relacionarse a menudo son atípicos y fracasan. Habitualmente juega solo o en pequeño grupo.

Presenta conductas rígidas ante algunas situaciones y contextos, dificultad para cambiar de actividades, necesita anticipación que le aporte seguridad y le cuesta organizar y planificar la tarea.

Actualmente, el alumno acude con sus compañeros al aula ordinaria todas las horas excepto las horas de apoyo que tiene con la profesora de audición y lenguaje y la de pedagogía terapéutica la cual también en ocasiones le proporciona apoyo dentro del aula. En clase tiene un comportamiento adecuado.

Según la normativa vigente, tiene conseguidos los mínimos de nivel de competencia y sus dificultades más significativas se reflejan en la autonomía y en las habilidades sociales.

Finalmente, es importante resaltar que las relaciones familiares son adecuadas y afectuosas entre todos los miembros lo cual favorece el correcto desarrollo personal y social del alumno,

OBJETIVOS

Objetivo general

- Mejorar las habilidades sociales para promover la autonomía, adaptación al entorno e integración escolar y social del caso presentado en el contexto de intervención

Objetivos específicos:

- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación
- Fomentar el desarrollo de la Teoría de la Mente.
- Favorecer la búsqueda de apoyo cuando sea necesario.

TEMPORALIZACIÓN

El programa de intervención para la mejora de habilidades sociales en un alumno diagnosticado de TEA grado 1 se llevará a cabo a lo largo del segundo trimestre del curso 2024-2025.

La duración del programa será de 10 sesiones individuales. Estas, se llevarán a cabo durante dos días a la semana. Los días elegidos serán el lunes y el miércoles. La duración de la sesión tendrá una duración de 45 minutos y se llevará a cabo en primera hora de la mañana 09:00 a 09:45. La persona encargada de ponerla en práctica será la profesora de pedagogía terapéutica.

FECHA	HORA	NÚMERO DE SESIÓN
8/01/2025	09:00-09:45	SESIÓN 1
13/01/2025	09:00-09:45	SESIÓN 2
15/01/2025	09:00-09:45	SESIÓN 3
20/01/2025	09:00-09:45	SESIÓN 4
22/01/2025	09:00-09:45	SESIÓN 5
27/01/2025	09:00-09:45	SESIÓN 6
29/01/2025	09:00-09:45	SESIÓN 7
3/02/2025	09:00-09:45	SESIÓN 8

5/02/2025	09:00-09:45	SESIÓN 9
10/02/2025	09:00-09:45	SESIÓN 10

MÉTODO

A la hora de llevar a cabo la propuesta de intervención los criterios de inclusión para la elección del alumno al que iba destinada han sido que este tuviera un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista grado 1 y estuviera cursando Educación Primaria.

Los instrumentos utilizados a lo largo de la propuesta han sido pictogramas, guiones sociales, agendas diarias, así como cuestionarios y test psicopedagógicos para la evaluación final.

Finalmente, el espacio en el que se va a desarrollar el programa es el aula de Pedagogía Terapéutica del centro, así como en el patio de este.

PROCEDIMIENTO

Una vez realizada una revisión bibliográfica acerca del Trastorno del Espectro, las habilidades sociales y los programas existentes para la mejora de estas, se ha realizado una propuesta destinada a un alumno concreto.

La intervención, será llevada a cabo por la profesora de Pedagogía Terapéutica con la que el alumno acude semanalmente.

Previa a esta intervención, se ha recogido información del entorno del alumno lo cual nos permitirá acercarnos más a la realidad del alumno y su entorno y por tanto hacer el programa lo más personalizado posible.

En primer lugar, a la hora de recabar información del alumno por parte de la **familia,** se utilizará la técnica de la entrevista (apéndice A). Ello nos permitirá obtener información acerca del alumno en otros contextos diferentes a la escuela, conocer a la familia, generar confianza con la misma y obtener su autorización (apéndice B) para la implantación del programa.

En segundo lugar, a la hora de recoger información del alumno en el ámbito académico, se llevará a cabo una reunión con el **tutor** el cual nos podrá proporcionar información acerca de cómo está el alumno en el aula, cómo se relaciona con el resto, así como el grado de implicación de este en las actividades y en las tareas de clase. Para ello, se utilizará la técnica de la entrevista (Apéndice C).

En tercer lugar, se tendrán en cuenta el informe psicopedagógico del alumno,

Una vez recogida toda la información, se han diseñado las diez sesiones las cuales adoptarán una metodología activa y participativa ya que el alumno será el protagonista de cada una de las actividades.

Finalmente, resulta importante recalcar que a lo largo de las sesiones se actuará de manera proactiva y flexible modificando estas cuando sea necesario ya sea en lo que refiere a recursos humanos, materiales, sensoriales o apoyos emocionales. A pesar de haber recogido información acerca del alumno, sus estresores, neutralizadores de ansiedad y peculiaridades en cualquier momento de la intervención pueden provocarnos una necesidad de adaptación.

ACTIVIDADES

SESIÓN 1

DURACIÓN

- 45 minutos

OBJETIVOS

- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación

MATERIALES

- Agenda diaria
- Historia social “¿Cómo presentarse?”
- Emociones para evaluar la sesión

DESARROLLO:

En la primera sesión, se mostrará al alumno una agenda formada por pictogramas (Apéndice D) con las actividades que tendrá que realizar a lo largo del día. Se visualizará la agenda con el alumno al inicio de la sesión con el fin de anticipar las situaciones que se van a dar a lo largo del día, así como de las actividades que se van a llevar a cabo en la misma sesión. Se le dirá que tache la tarea una vez ésta haya concluido y se hará referencia a la tarea que viene a continuación. En caso de que algo de lo previsto no se vaya a llevar a cabo (falta de un profesor) se anotará en la agenda junto con la alternativa vaya a sustituirlo. Asimismo, si algún acontecimiento a lo largo del día es importante se le hará referencia subrayando, o bien poniendo al lado "importante". Este material vendrá hecho desde casa y se irá acumulando en un cuaderno de anillas con el fin de poder lograr un intercambio conversacional con el alumno teniendo en cuenta las actividades que ha realizado el día anterior, por ejemplo.

Una vez mostrada y explicada la agenda diaria, se le presentará una historia social acerca de "¿Cómo saludar?" (Apéndice E). Se leerá la historia con el alumno. Una vez leída, se le preguntará por situaciones en las que él saluda y se hará una lista con él de situaciones en las que hay que saludar. Para finalizar, se llevará a cabo un role- playing con el alumno acerca de la historia social trabajada.

Para finalizar, la sesión, se pedirá al alumno que evalúe la sesión a través de tres tarjetas (Apéndice F), se le explicará qué sentimiento implica cada una de ellas y posteriormente se le preguntará, una vez finalizada la sesión con cual se ha sentido más identificado.

SESIÓN 2

DURACIÓN:

- 45 minutos

MATERIALES:

- Agenda diaria
- Historia social "Cómo Saludar

- Emociones para evaluar la sesión

OBJETIVOS:

- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación

DESARROLLO:

La segunda sesión, comenzará por el repaso de la agenda diaria (Apéndice D) con el alumno con el fin de anticipar las situaciones que se van a dar a lo largo del día y mantener una conversación acerca de los acontecimientos del día anterior. Una vez finalice la revisión de la agenda, se le explicará lo que se va a hacer en la sesión.

Una vez presentada la agenda diaria, procederemos a trabajar con el alumno una historia social titulada "¿Cómo me presento?" (Apéndice G). En primer lugar, se leerá con él. Una vez leída la historia, se realizará un role-playing con el alumno, el cual puede contar con el apoyo visual de la historia. Se presentará tanto el alumno como la persona de referencia

En esta segunda sesión, se le presentará una historia social acerca de "¿Cómo saludar?" (Apéndice E). Se leerá la historia con el alumno. Una vez leída, se le preguntará por situaciones en las que él saluda y se hará una lista con él de situaciones en las que hay que saludar. Para finalizar, se llevará a cabo un role-playing con el alumno acerca de la historia social trabajada.

Finalmente, para acabar la sesión, se le pedirá evaluar su grado de satisfacción durante la sesión a través de las tarjetas con diferentes emociones (Apéndice F).

SESIÓN 3

DURACIÓN:

- 45 minutos
- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación

MATERIALES:

- Agenda diaria
- Historia social "Cómo me puedo unir al juego con otros compañeros"
- Emociones para evaluar la sesión
- Historia social "Cómo me puedo unir al juego con otros compañeros" desordenada.

OBJETIVOS:

- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación

DESARROLLO:

La tercera sesión, comenzará por el repaso de la agenda diaria (Apéndice D). Se presentará al alumno todas las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del día. Así mismo, se le preguntará por cual fue lo que más le gustó del día anterior y se le explicará lo que se va a hacer en la sesión.

Una vez finalizada la primera parte de la sesión, se le presentará una historia social acerca de "¿Cómo puedo unirme al juego con otros compañeros?" (Apéndice H). Se leerá y comprenderá con el alumno la historia social. Posteriormente, se le darán las tarjetas desordenadas (Apéndice I) y tendrá que ordenar la secuencia acerca de cómo se uniría al juego con los demás.

Por último, para finalizar la sesión, se le pedirá evaluar su grado de satisfacción durante la sesión a través de las tarjetas con diferentes emociones (Apéndice F).

SESIÓN 4

DURACIÓN:

- 45 minutos

MATERIALES:

- Agenda diaria
- Emociones para evaluar la sesión
- Historia social "¿Cómo unirse a nuestro juego?".

OBJETIVOS:

- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación

DESARROLLO:

La cuarta sesión, comenzará por la revisión de la agenda diaria (Apéndice D). En este caso, preguntaremos al alumno acerca de una de las actividades que ha realizado el día anterior. A continuación, se explicarán al alumno las actividades que se van a llevar a cabo en la presente sesión.

En esta sesión, se presentará al alumno una historia social acerca de qué hacer cuando una persona se quiere unir a nuestro juego (Apéndice J). Posteriormente, se realizará con el alumno una lista de posibles situaciones en las que o bien nos queremos unir al juego con los compañeros o bien un compañero se quiere unir a nuestro juego.

Finalmente, se pedirá al alumno evaluar su grado de satisfacción durante la sesión a través de las tarjetas con diferentes emociones (Apéndice F).

SESIÓN 5

DURACIÓN:

- 45 minutos

MATERIALES:

- Agenda diaria
- Historia social "¿Cómo me presento?"

- Historia social “¿Cómo saludar?”
- Historia social “¿Cómo me puedo unir al juego con otros compañeros”?
- Emociones para evaluar la sesión.

OBJETIVOS

- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación

DESARROLLO:

La quinta sesión, al igual que las anteriores, comenzará por el repaso de la agenda diaria (Apéndice D) con el fin de anticipar todas las actividades que van a tener lugar ese día. Se preguntará al alumno acerca de la tarde del día anterior, que diga que fue lo que más y lo que menos le gusto. Posteriormente, se le explicará en que se va a basar la presente sesión.

En esta quinta sesión, se revisarán todas las historias sociales que se han trabajado en días anteriores. A continuación, se realizará un role- playing en el patio del colegio, con el alumno en el que se pondrá en práctica el saludo, la presentación, la petición para unirse al juego con otros iguales y la petición de otros compañeros a unirse al juego con él. Al alumno se le dejarán cuatro historias sociales para que se apoye en ellas.

Finalmente, se volverá al aula y se le pedirá evaluar su grado de satisfacción durante la sesión a través de las tarjetas con diferentes emociones (Apéndice F).

SESIÓN 6

DURACIÓN:

- 45 minutos

MATERIALES:

- Agenda diaria

- Historia social “¿Cómo pedir ayuda?”
- Emociones para evaluar la sesión.

OBJETIVOS:

- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación
- Favorecer la búsqueda de apoyo cuando sea necesario.

DESARROLLO:

La sexta sesión, comenzará por la visualización y explicación de la agenda diaria (Apéndice D). Posteriormente, se le explicarán lo que se va a realizar en la sesión.

En la segunda parte, se le presentará una historia social acerca de “¿Cómo puedo pedir ayuda?"(Apéndice K). Se leerá y comprenderá la historia con el alumno. Posteriormente, se preguntará al alumno en qué situaciones él pide ayuda. Partiendo de una de las situaciones que el alumno describa se realizará un role playing en el que el alumno deberá pedir ayuda.

Por último, se pedirá al alumno evaluar su grado de satisfacción durante la sesión a través de las tarjetas con diferentes emociones (Apéndice F).

SESIÓN 7

DURACIÓN:

- 45 minutos

MATERIALES:

- Agenda diaria
- Historia Social “¿Cómo ofrecer ayuda?”

- Emociones para evaluar la sesión.

OBJETIVOS:

- Favorecer la búsqueda de apoyo cuando sea necesario.
- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación

DESARROLLO:

La séptima sesión comenzará por el repaso de la agenda diaria (Apéndice D), al igual que en el resto de las sesiones. En este caso, con el fin de intercambiar una conversación con el alumno le preguntaremos acerca de las actividades que va a realizar ese día a lo largo de la tarde. Posteriormente, le explicaremos la estructura de la sesión.

En la segunda parte de la sesión, repasamos la historia social de" ¿Cómo pedir ayuda? "y posteriormente explicaremos al alumno que, así como nosotros en ocasiones necesitamos ayuda, el resto de las personas también. Para ello, le pondremos un ejemplo: Seguro, que alguna de las veces que has ido al parque, algún niño se ha caído y no se puede levantar. A continuación, le planteamos las siguientes preguntas: ¿Crees que necesitará ayuda? ¿Cómo se le podría ayudar? Una vez el alumno conteste, le presentaremos la historia social acerca de "¿Cómo ofrecer ayuda?" (Apéndice L).

Por último, se pedirá al alumno evaluar su grado de satisfacción durante la sesión a través de las tarjetas con diferentes emociones (Apéndice F).

SESIÓN 8

DURACIÓN:

- 45 minutos.

MATERIALES:

- Agenda diaria
- Emociones para evaluar la sesión
- Situaciones

OBJETIVOS:

- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación

DESARROLLO:

La octava sesión comenzará por el repaso de la agenda diaria (Apéndice D) con el fin de situar al alumno las actividades que va a tener a lo largo del día. En este caso, le preguntaremos acerca de cuál fue su actividad favorita en la tarde anterior. Posteriormente, le explicaremos la presente sesión.

En la segunda parte, se presentarán al alumno varias situaciones, y él tendrá que decidir si en cada una de ellas habría que pedir ayuda o bien ofrecer ayuda. (Apéndice M).

Finalmente, se pedirá al alumno evaluar su grado de satisfacción durante la sesión a través de las tarjetas con diferentes emociones (Apéndice F).

SESIÓN 9

DURACIÓN:

- 45 minutos

MATERIALES:

- Agenda diaria
- Emociones para evaluar la sesión
- Cinco emociones

OBJETIVOS:

- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación
- Fomentar el desarrollo de la Teoría de la Mente.

DESARROLLO:

La novena sesión, comenzará por el repaso de la agenda diaria (Apéndice D), con el fin de situar, y anticipar las actividades que se van a desarrollar a lo largo de su día. Posteriormente, preguntaremos al alumno acerca de su fin de semana. Le planteamos las siguientes preguntas: *¿Qué has hecho este fin de semana?; ¿Dime un sitio en el que hayas estado?; ¿Qué es lo que más te ha gustado?; ¿Cual es lo que menos?* Por último, en este apartado se le explicará la presente sesión.

En la segunda parte de la sesión, se presenta al alumno una ficha con diferentes emociones (Apéndice N). A continuación, se le explicarán y se le preguntará si él ha sentido alguna de ellas en algún momento de su vida. Por ejemplo, ¿Has tenido miedo alguna vez? ¿Por qué crees que ocurrió? A continuación, se configurarán cinco listas una con cada una de las emociones y situaciones en las que se podrían sentir.

Por último, se pedirá al alumno evaluar su grado de satisfacción durante la sesión a través de las tarjetas con diferentes emociones (Apéndice F).

SESIÓN 10

DURACIÓN:

- 45 minutos

MATERIALES:

- Agenda diaria
- Emociones para evaluar.
- Tarjeta con situaciones

OBJETIVOS:

- Fomentar el desarrollo de la Teoría de la Mente.
- Promover el aprendizaje social
- Trabajar la anticipación y planificación

DESARROLLO:

La décima sesión, dará comienzo al igual que todas las anteriores por el repaso de la agenda diaria (Apéndice D). En este caso, con el fin de establecer una conversación con el alumno le preguntaremos cuál es la actividad que más le apetece hacer ese día de las que tiene en la agenda. Para finalizar esta parte le explicaremos la sesión.

En esta última sesión, con el fin de repasar todo lo que se ha visto en las anteriores, recordaremos con el alumno todas las historias sociales que hemos visto, así como las emociones. A continuación, se meterán tarjetas con diferentes situaciones (Apéndice Ñ) en una caja, el alumno tendrá que ir sacando y respondiendo a las preguntas.

Una vez finalizada la actividad, se pedirá al alumno evaluar su grado de satisfacción durante la sesión a través de las tarjetas con diferentes emociones. Por último, se dará al alumno una recompensa tras finalizar la intervención qué en este caso, será un corazón rojo ya que en el momento de recogida de información acerca del alumno ambas coincidieron en la satisfacción que estos generaban en el alumno.

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La evaluación del proceso nos dará información relevante acerca de lo que va ocurriendo a lo largo de este, así como de lo que funciona y lo que no funciona. Por ello, a lo largo de esta se tendrán en cuenta todos los momentos del proceso (antes, durante y después).

Evaluación de las sesiones por parte del alumno.

A la hora de evaluar la satisfacción del alumno con las sesiones del programa de intervención y reorientar las actuaciones en caso de que fuera necesario, al finalizar cada sesión se le proporcionará una tarjeta que tiene tres emociones (apéndice F) y deberá elegir la que más adecúe a su estado de ánimo en el momento de finalización.

Evaluación del alumno

A la hora de evaluar si ha habido cambios una vez realizado el programa de intervención en las conductas del alumno, se utilizará un Pre-test y un Post-test a través del cuestionario BarOn (Baron, R,1997). La persona encargada de llevar a cabo el programa leerá los ítems al alumno junto con sus opciones de respuesta. Este cuestionario, consta de 60 ítems que se agrupan en 4 subescalas (Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés y Adaptabilidad) que dan lugar a la puntuación de Inteligencia Emocional. Así mismo, incluye una escala de estado de ánimo general, una de impresión positiva y otra de inconsistencia.

Los objetivos establecidos a lo largo del programa se evaluarán a través de la escala de adaptabilidad e interpersonal del cuestionario, así como la escala de inteligencia emocional total del mismo.

Evaluación del programa de intervención para la mejora de habilidades sociales.

Esta evaluación es un planteamiento para realizar una vez implantada la intervención.

La evaluación del programa de intervención para la mejora de habilidades sociales aplicado en un alumno con TEA grado 1 escolarizado en 5º de Educación Primaria se llevará a cabo por parte de la persona dinamizadora una vez haya finalizado la intervención a través del método Mimo. Este fue desarrollado por Romero (2013) con el objetivo de obtener feedback de una tarea concreta. Además, este instrumento da la opción de que haya posibilidad de transmitir la opinión de una tarea por parte de aquellos individuos que han sido partícipes de esta. Esta herramienta aborda cuatro aspectos con perspectiva de cambio y mejora para otras ocasiones que son los siguientes: Mejora, Incorporación, Mantenimiento y Omisión.

Poniendo el foco en este programa, en mejora estarían las propuestas que de cara a un futuro se podrían renovar; En incorporación sería lo que tras la intervención se considera que podría ser útil añadirlo para futuras ocasiones; Lo

que refiere a mantenimiento se encontrarían los aspectos de la propuesta que han funcionado y por tanto seguirán siendo útiles en caso de que se continúe con la propuesta; Por último, en omisión se encontrarían aquellos aspectos que no han sido eficaces.

CONCLUSIONES

El presente Trabajo Fin de Máster ha estado enfocado a la mejora de las habilidades sociales en un alumno escolarizado en Educación Primaria con Trastorno del Espectro Autista Grado 1.

Las interacciones sociales durante la infancia y la adolescencia cumplen una función muy importante en el desarrollo de los individuos pues entre algunas de las funciones que cumplen están la empatía, el desarrollo de áreas del conocimiento social, la colaboración y la reciprocidad. La dificultad a la hora de poner en práctica estas destrezas impacta en las relaciones sociales de este colectivo. Estos luchan por interactuar con el resto de los individuos a menudo sin éxito (Radley et a., 2017).

Las funciones de las habilidades nombradas previamente junto con la anticipación de situaciones ha sido lo que se ha trabajado a lo largo de las diez sesiones. El fin ha sido proporcionar al alumno herramientas y estrategias que mejoren sus habilidades sociales ya que son una de las principales dificultades que presentan las personas con Trastorno del Espectro Autista.

Teniendo en cuenta las características que presentaba el alumno al que va dirigido y después de haber hecho una revisión bibliográfica acerca de los diversos programas que habían mostrado eficacia en la incorporación de habilidades sociales en este colectivo se ha utilizado para llevar a cabo la propuesta de intervención Historias Sociales de Carol Gray y el método TEACCH.

En lo que refiere a los puntos fuertes de este trabajo se encuentran los siguientes:

El diseño de la intervención implica la estructuración, planificación y anticipación en cada una de las sesiones.

La adaptación del programa a las características individuales del alumno al que va dirigido.

La flexibilidad pues este puede ser modificado siempre que sea necesario para ajustarse a las circunstancias del individuo. A lo largo de las sesiones se puede adquirir nueva información que desconocíamos al principio y sea importante tener en cuenta (un ejemplo podría ser la hipersensibilidad a determinados estímulos).

Cuenta con una evaluación por parte del destinatario en cada una de las sesiones que nos indicará si le está resultando agradable y beneficiosa o bien habría que redirigir la acción. ´

Por último, otro de los puntos fuertes sería que las familias pueden ser partícipes y el alumno se podrá llevar el material a casa lo cual le facilitará la generalización de conductas a otros contextos.

Sin embargo, hay que hablar también de las limitaciones existentes, en primer lugar la temporalización ya que en las personas con estas características se necesitarían más sesiones de las presentadas para poder generar cambios significativos.

En segundo lugar, lo que se ha considerado como punto fuerte, la adaptación al perfil individual de un caso concreto es a su vez una limitación ya que impide la generalización de esta intervención en otras personas.

Como propuestas de mejora y líneas de estudio o investigación futuras se encontrarían las siguientes:

Si tras la implantación del programa de intervención, el feedback fuese positivo, se continuarán trabajando otras habilidades sociales y en otros contextos.

Aumentar la temporalización y el número de sesiones.

Podrían llevarse a cabo también sesiones grupales en las que el alumno pueda poner en práctica lo aprendido con el resto de sus compañeros.

En definitiva, la elaboración de este trabajo me ha permitido acercarme al Trastorno del Espectro Autista y conocer los diferentes recursos que pueden ayudar a este colectivo a tener una participación más activa en la sociedad, así como una mayor inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.).

American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V-TR).* American Psychiatric Association.

Asociación Americana de Psiquiatría. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª ed.).

Asperger, H. (1944). «Die "Autistischsn Psychopather" im Kindesalter». Archin. fir Psychiatrie und Nerven/erankenhelten, 117 (versión inglesa en Frith, U., Autism and Asperger Syndrome. Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

Balakrishnan, S. & Alias, A. (2017). Usage of social stories in encouraging social interaction of children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of ICSAR,* 1(2), 91-97.

Ballester, R., y Gil, M.D. (2002). *Habilidades sociale*s. Madrid: Síntesis.

BarOn, R. (1997). Development o BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 10th Annial Convention of the American Psycological Association in Chicago.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a 'Theory of Mind'?* Cognition, 21, 37-46.

Beaumont, RB, Pearson, R. y Sofronoff, K. (2019). Una intervención novedosa para las dificultades en las relaciones entre niños y compañeros: The Secret Agent Society. *Revista de estudios sobre el niño y la familia,* 28 (11), 3075-3090.

Butterworth, T. W., Hodge, M. A. R., Sofronoff, K., Beaumont, R., Gray, K. M., Roberts, J., ... & Einfeld, S. L. (2014). Validation of the emotion regulation and social skills questionnaire for young people with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(7), 1535-1545.

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

Confederación Autismo España. El alumnado con autismo continúa aumentando por décimo año consecutivo. (2022, Mayo 23).

Dávila, R. (2018). Programa de actividades lúdicas para desarrollar habilidades sociales. Revista Hacedor,2(1),77-87. Recuperadode: http://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/979/839

Frith, U. (2003). Autismo. Hacia una Explicación del Enigma. Madrid: Alianza Psicología Minor.

Frost, L. y Bondy, A. (1996). The Picture Exchange Communication *System (PECS)-Training Mamual*. Nueva York, Cherry-Hill: Pyramid EducationalConsultants.

Gimeno Quesada, M. (2023). Investigación bibliográfica sobre: la prevalencia, posibles causas y respuestas educativas del Trastorno del Espectro Autista.

Hutchins, T.L. & Prelock, P.A. (2018). Using story-based interventions to improve episodic memory in Autism Spectrum Disorder. In Seminars in Speech and Language, 39(2), pp. 125-143. New York: Thieme Medical Publishers. doi: 10.1055/s-0038-1628365.

Izuzquiza, D. y Ruiz, R. (2007). T*ú y yo aprendemos a relacionarnos: programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar: Manual para familias de niños entre 5 y 10 años.* Madrid: Federación Española de Instituciones para el Sindrome Down.

Jeffrey, A.K. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales.* Desclée de Brouwer.

Jodra Chuan, M. (2015). Cognición temporal en personas adultas con autismo: Un análisis experimental.

Kanner, L. (1943). “Autistic disturbances of affective contac” Nervous child. 2, 2 ¡ 7-250.

Ley Orgánica 2 de 2006. De Educación. 24 de mayo de 2006.BOE 106

Ley Orgánica 3 de 2020. Por la cual se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. 29 de diciembre de 2020. BOE 340.

Martín García, M.J., Gómez Becerra, I. y Garro Espín, M.J. (2012). Teoría de la Mente en un caso de autismo: ¿cómo entrenarla?. Psicothema, 24, 542-547.

Martínez-Morga, M., Paz Quesada, M., Bueno, C., & Martínez, S. (2019). Bases neurobiológicas del autismo y modelos celulares para su estudio experimental. *Medicina (Buenos Aires)*, *79*(1), 27-32.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022 (2022). Las cifras de la educación en España. Curso 2019-2020 (Edición 2022)

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). Estrategia en Trastornos del Espectro del Autismo. Madrid: Gobierno de España.

Murphy, A.N., Radley, K.C., & Helbig, K.A. (2018). Use of superheroes social skills with middle school-age students with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools, 55(3),* 323-335.

Papazian, O., Alfonso, I., & Luzondo, R. J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. Revista de neurología, 42(3), 45-50.

Paula, I. (2000). Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención. Barcelona: ICE-Horson.

Pérez, M.D.L.L.A., & Pérez, R.B. (2018). Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 22-3

Premack, D. & Woodruf, G. (1978). Does the chimpanzee have a Theory of mind?. Behavioral Brain Sciences, 4, 515-526.

Radley, KC, O'Handley, RD, Battaglia, AA, Lum, JDK, Dadakhodjaeva, K., Ford, WB y McHugh, MB (2017). Efectos de una intervención de habilidades sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista y compañeros con défcits compartidos. Educación y Tratamiento de niños, 40(2), 223-262.

Resolución 305 de 2007 [Ministerio de Educación y Ciencia]. De la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, Por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. 21 de diciembre de 2007.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. Papeles del psicólogo, 39(1), 40-50

Salvadó Salvadó, B., Palau Baduell, M., Clofent Torrentó, M., Montero Camacho, M., & Hernández Latorre, M. A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. Revista de Neurología, 2012, vol. 54, núm. Supl 1, p. 63-71

Tamarit, J., de Dios, J., Dominguez, S. y Escribano, L. (1990): *PEANA: Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños/as con autismo.* Memoria del proyecto de innovación y experimentación educativas (CAM-MEC).

Tan, Y. L., Mazzucchelli, T. G., & Beaumont, R. (2015). An evaluation of individually delivered secret agent society social skills program for children with high-functioning autism spectrum disorders: A pilot study. Behaviour Change, 32(03), 159-174

Wechsler, D. (2015). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños V*. Pearson Education.

Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. J. Autism Dev Disord, 9(1), 11-29.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scorah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., …& Elsabbagh, M. (2022). G*lobal prevalence of autism: A systematic review update. Autism Research*, 15, 778–790.

APÉNDICES

Apéndice A. Entrevista a la familia

ENTREVISTA A LA FAMILIA

Fecha:

1. ¿Cómo se comporta el alumno en el núcleo familiar?
2. ¿Qué situaciones resultan más difíciles para el alumno?
3. ¿Consideráis que el alumno maneja adecuadamente sus emociones?
4. ¿Cómo se comporta el alumno en el parque? ¿Tiende a ir a jugar con los demás?
5. ¿Cuándo tiene dificultades, os los manifiesta?
6. ¿Qué conductas suele tener cuando llega a un lugar en el que hay gente desconocida?
7. ¿Cuáles consideráis que son sus mayores estresores? ¿Y neutralizadores de la ansiedad?
8. ¿Cuál son los aspectos que más le relajan?
9. ¿Toma medicación el alumno? ¿A qué hora de la mañana consideras que este está más concentrado?

Apéndice B. Autorización para participar en el programa de intervención.

AUTORIZACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Yo…….doy mi consentimiento al Centro Educativo……. Para que mi hijo……. sea partícipe del programa que se va a desarrollar en el segundo trimestre del curso escolar 2024-2025 en las horas en las que el alumno acude al aula de Pedagogía Terapéutica.

Fecha y Firma

Apéndice C. Entrevista al tutor.

ENTREVISTA AL TUTOR

Fecha:

1.A menudo realiza actividades con sus compañeros?

2. ¿Juega con sus compañeros el alumno en el recreo?

3.Si los compañeros en el recreo han comenzado a jugar… ¿Qué hace el?

4. ¿Sus compañeros cuando el alumno se acerca lo aceptan o lo rechazan?

5. Cuando en clase no sabe hacer algo… ¿Pide ayuda?

6. ¿Qué emociones conoce?

7. ¿Qué situaciones consideras que le resultan más frustrantes?

8. Cuando hay cambios en su rutina ¿Cómo reacciona?

9. ¿Cuál consideras que son sus mayores estresores? ¿Y neutralizadores de ansiedad?

10. ¿Qué cosas le relajan?

11. ¿Qué horas consideras que este rinde más dentro del horario escolar?

Apéndice D. Agenda Diaria

AGENDA DIARIA

HOY ES ☐ DÍA ☐ DEL MES ☐ DEL AÑO ☐

POR LA MAÑANA

- **EN EL COLEGIO**
  - CLASE DE APOYO
  - CLASE DE MATEMÁTICAS
  - CLASE DE MÚSICA
  - RECREO
  - CLASE DE PLÁSTICA
- IR A CASA
- COMER

POR LA TARDE

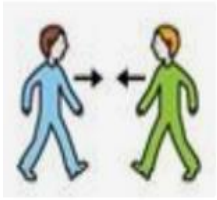
- DESCANSO
- ESTUDIAR Y HACER LOS DEBERES
- MERENDAR

POR LA NOCHE

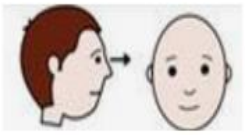
- BAÑO
- CENAR
- IR A DORMIR

Apéndice E. Historia Social "¿Cómo saludo?"

HISTORIA SOCIAL: "¿COMO SALUDO?

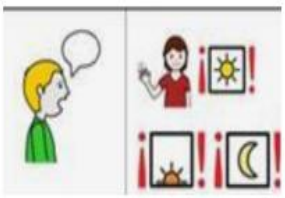


ME ACERCO A LA PERSONA



LE MIRO A LA CARA

SONRÍO



DIGO: HOLA, "BUENOS DÍAS ", "BUENAS TARDES" "BUENAS NOCHES"

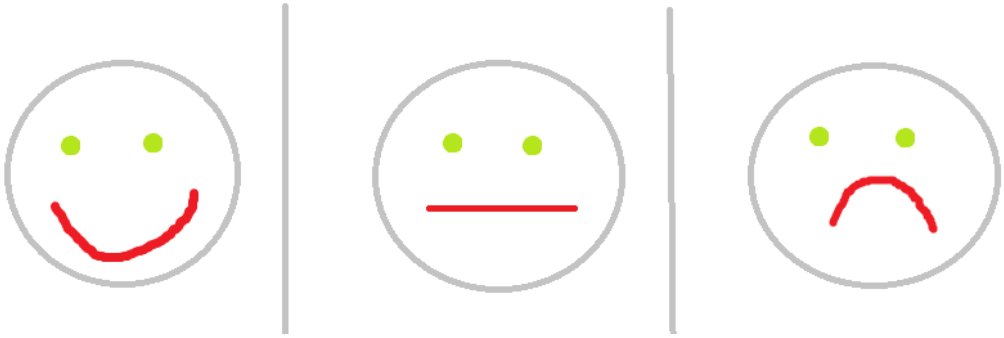
TAMBIEN PUEDO:

DAR UN BESO

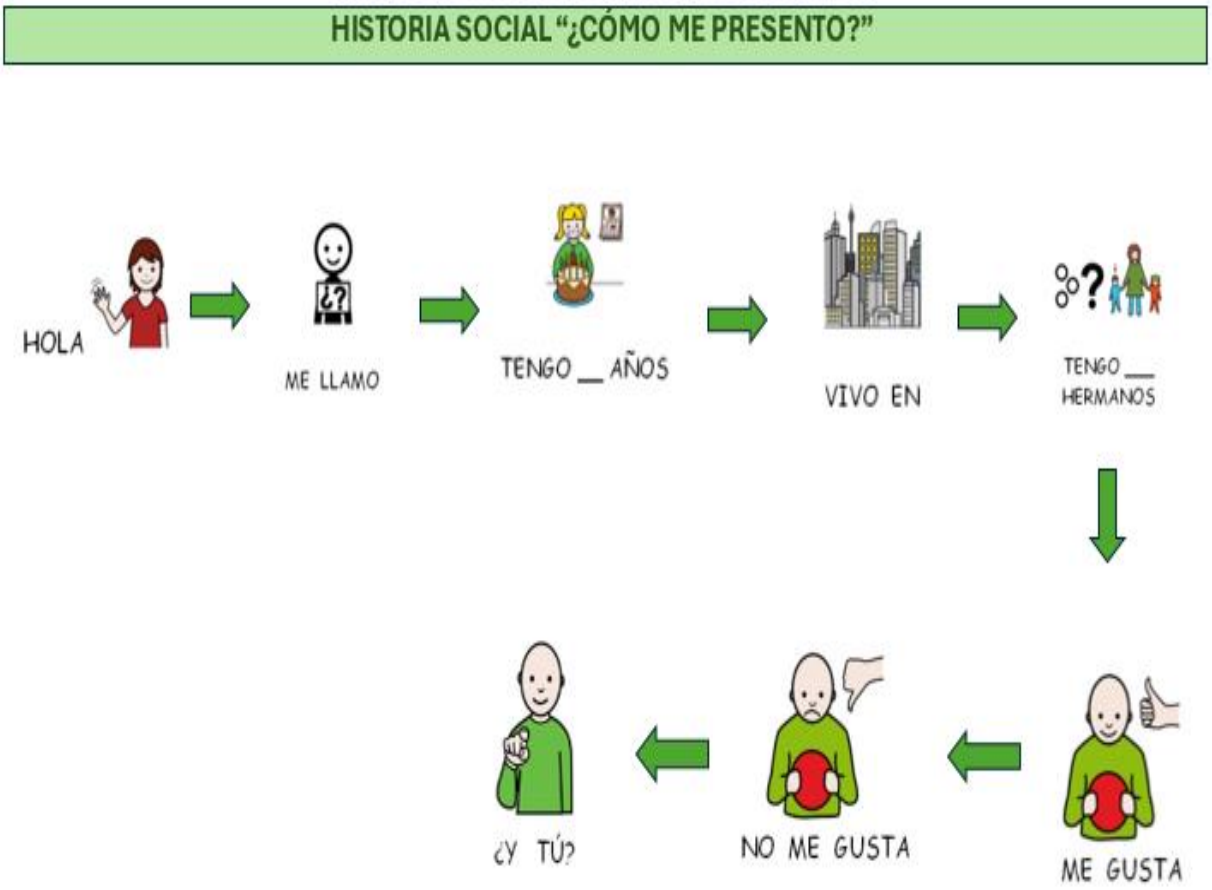
CHOCAR LAS MANOS

DAR LA MANO

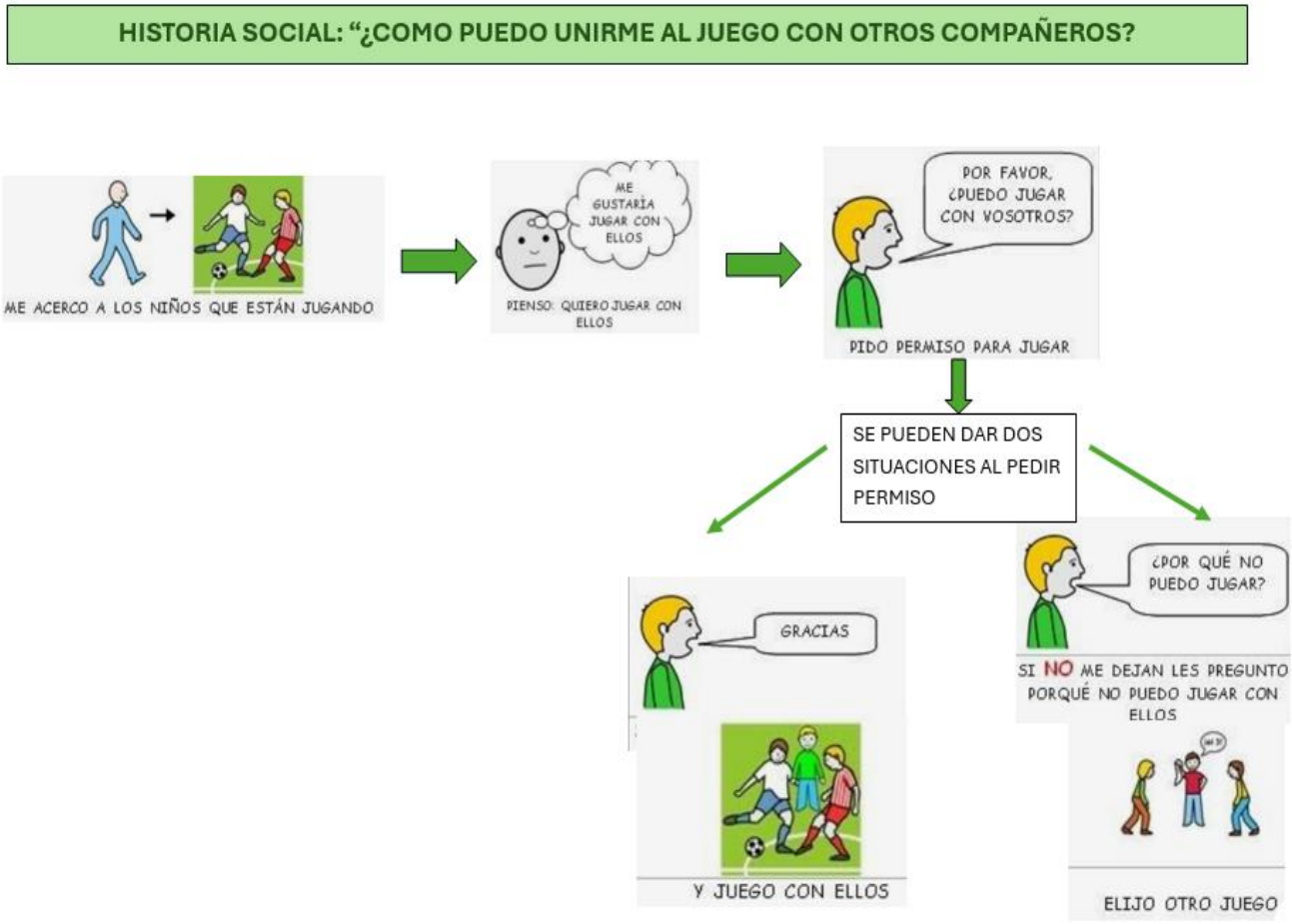
Apéndice F. Emociones para evaluar la sesión.



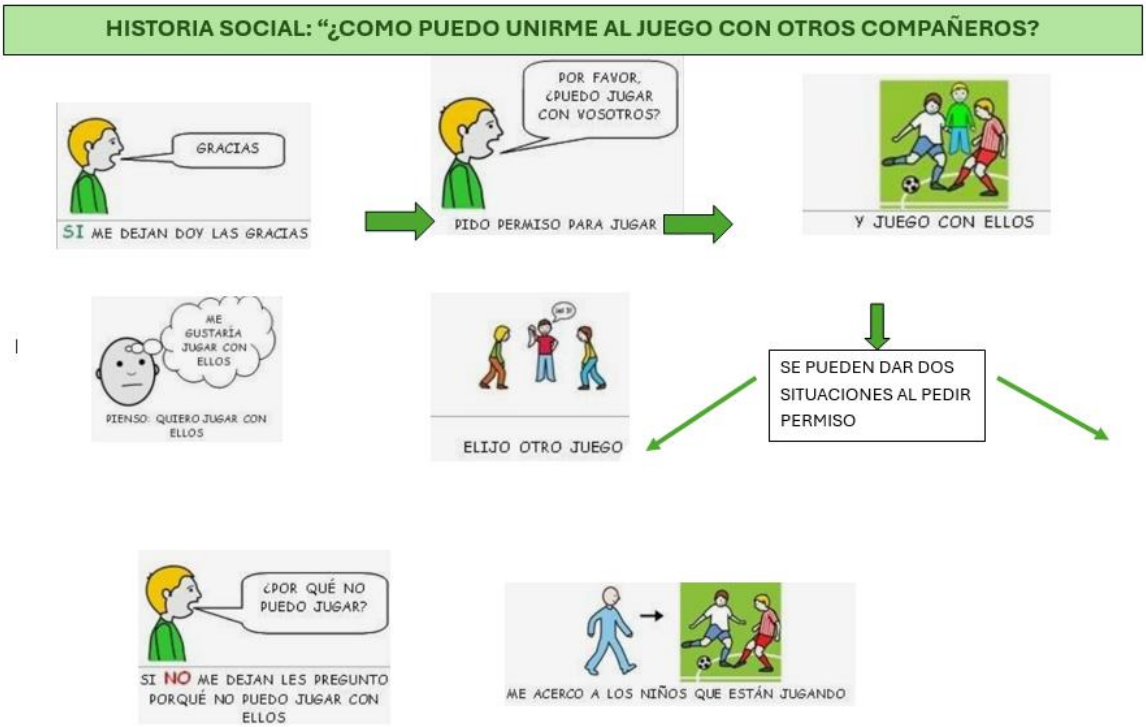
Apéndice G. Historia social "¿Cómo me presento?"



Apéndice H. Historia Social:” ¿Cómo me puedo unir al juego con los demás compañeros?”

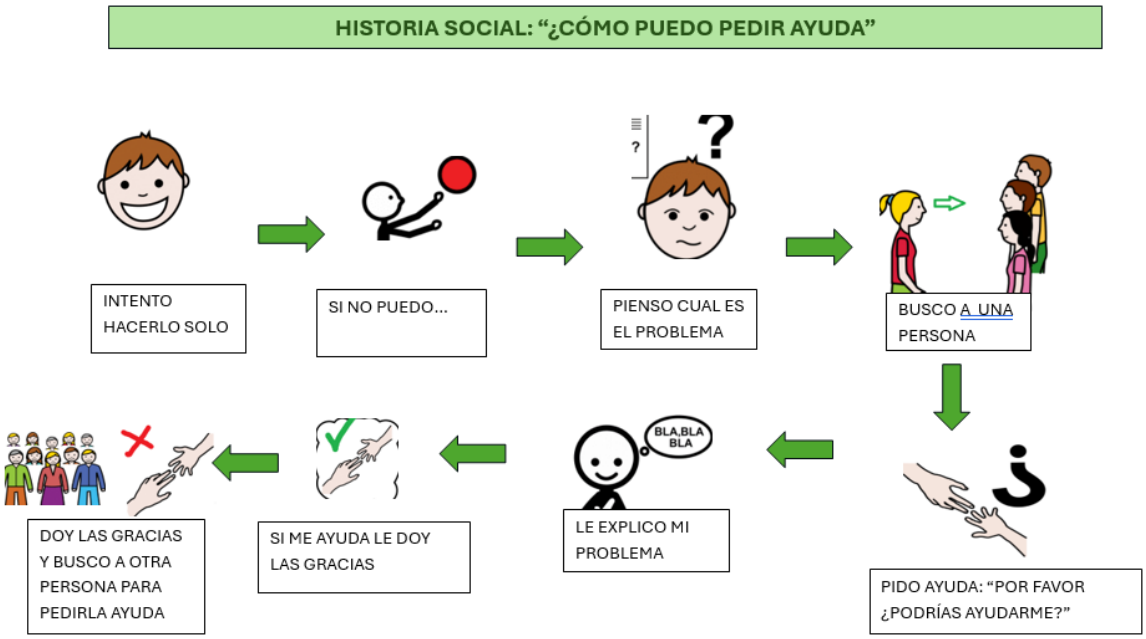


Apéndice I. historia social desordenada "¿Cómo puedo unirme al juego con otros compañeros?"



Apéndice J. Historia Social “Un niño quiere unirse a nuestro juego”

Apéndice K. Historia Social ¿Cómo pedir ayuda?



Apéndice L. Historia social "¿Cómo puedo ofrecer ayuda?"

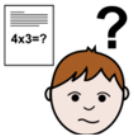
Apéndice M. Situaciones en las que pedir u ofrecer ayuda.

1. Estoy en el parque con mis amigos, me he caído y no me puedo levantar. ¿Qué deberían hacer mis amigos?

2. Mi compañera de clase no sabe como hacer los deberes y yo ya he terminado ¿Qué puedo hacer?

3. Mis amigos están preparando un juego, pero solo son tres y me han dicho que no les da tiempo a terminarlo ¿Qué puedo hacer?

4. Estoy en clase haciendo un ejercicio de matemáticas que no entiendo ¿Qué puedo hacer?



Apéndice N. Reconocimiento de Emociones

EMOCIONES

PREOCUPACIÓN

FELICIDAD

MIEDO

VERGÜENZA

ENFADO

Apéndice Ñ. Tarjetas con situaciones

TARJETAS SITUACIONES

¿CÓMO ME PUEDO PRESENTAR?

¿CUÁNDO DEBO PEDIR AYUDA?

CUANDO ENTRO EN UN SITIO, LO PRIMERO QUE DEBO HACER ES....

SI SALGO AL PATIO, Y MIS AMIGOS YA HAN EMPEZADO A JUGAR ¿QUÉ DEBO HA

SI VEO QUE UN COMPAÑERO SE HA CAIDO AL SUELO Y NO SE PUEDE LEVANTAR... ¿QUÉ DEBO HACER?

SIENTO FELICIDAD CUANDO...