



Universidad Europea de Valencia
Facultad de Ciencias Sociales

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Propuesta de intervención para desarrollar
las habilidades sociales y comunicativas en
alumnado de 7-8 años diagnosticado con
Trastorno del Espectro Autista-grado 1**

Trabajo Fin de Máster presentado por:	Ana Cameros Fernández
Modalidad de trabajo:	Propuesta de intervención
Director:	Dr. David Aparisi Sierra
Fecha:	Septiembre de 2023

Agradecimientos

Quiero aprovechar esta oportunidad para agradecer a todas las personas que me han acompañado en el camino hacia la elaboración de este Trabajo Fin de Máster. Gracias por su apoyo incondicional, por su paciencia y por ser mi pilar en todos los momentos de mi vida, especialmente mi familia.

Quiero expresar también mi gratitud al profesorado que me ha guiado en todo el proceso por sus valiosos consejos a lo largo de mi trayectoria académica. Sus conocimientos y pasión por la enseñanza han sido una fuente constante de inspiración.

Resumen

La intervención propuesta se centra en mejorar las habilidades sociales y comunicativas de un alumno de 7 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un centro de educación primaria en Jaén, España. El trabajo se fundamenta en la Ley Orgánica 3/2020 de Educación, que enfatiza la inclusión y atención personalizada a las necesidades de aprendizaje.

El objetivo principal es fomentar las habilidades sociales y comunicativas del alumno. Para lograrlo, se emplea una metodología diversa que incluye el uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) como el PECS, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales y apoyos naturales. La intervención se lleva a cabo a través de 11 sesiones de aproximadamente 30 a 45 minutos cada una. Se utilizan materiales como pictogramas, agenda adaptada y material didáctico visual. La temporalización se muestra en un diagrama de Gantt, y la evaluación se realiza en tres momentos: inicial, formativa y final, empleando rúbricas para valorar el progreso del alumno. La propuesta se ajusta al enfoque de atención a la diversidad, buscando la inclusión y participación equitativa de todos los alumnos. Se reconoce el papel fundamental de los compañeros y docentes en la intervención, promoviendo relaciones significativas y apoyos naturales. Aunque esta intervención muestra un enfoque integral y estructurado, también presenta algunas limitaciones y áreas de mejora. En futuras líneas de intervención, se podría ampliar la colaboración con las familias, utilizar tecnologías más avanzadas y adaptar aún más las estrategias a las necesidades individuales de los alumnos con TEA. Esta propuesta de intervención busca mejorar las habilidades sociales y comunicativas de un alumno con TEA a través de una metodología diversa y centrada en la inclusión, aprovechando la colaboración de compañeros y docentes para lograr un entorno educativo más equitativo y enriquecedor.

Palabras clave: habilidades sociales, trastorno del espectro autista, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, apoyos naturales.

Abstract

The proposed intervention focuses on enhancing the social and communicative skills of a 7-year-old student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a primary education center in Jaén, Spain. The work is grounded in Organic Law 3/2020 on Education, which emphasizes inclusion and personalized attention to learning needs. The main objective is to promote the student's social and communicative skills. To achieve this, a diverse methodology is employed, including the use of Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC) such as PECS, cooperative learning, peer tutoring, and natural supports. The intervention consists of 11 sessions, each lasting approximately 30 to 45 minutes. Materials such as pictograms, adapted agendas, and visual teaching aids are utilized. The timeline is illustrated in a Gantt chart, and assessment occurs at three points: initial, formative, and final, employing rubrics to evaluate the student's progress. The proposal aligns with the diversity-oriented approach, aiming for the inclusion and equitable participation of all students. The crucial roles of peers and teachers in the intervention are acknowledged, fostering meaningful relationships and natural supports. Although this intervention presents a comprehensive and structured approach, it also highlights limitations and areas for improvement. In future intervention endeavors, collaboration with families could be expanded, more advanced technologies could be incorporated, and strategies could be further tailored to the individual needs of students with ASD. In summary, this intervention proposal seeks to enhance the social and communicative skills of a student with ASD through a diverse methodology centered on inclusion. By leveraging the collaboration of peers and teachers, it aims to create a more equitable and enriching educational environment.

Keywords: social skills, autism spectrum disorder, augmentative and alternative communication systems, cooperative learning, peer tutoring and natural supports.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	Introducción	7
1.1.	JUSTIFICACIÓN	8
1.1.	PROBLEMA Y FINALIDAD	9
1.2.	OBJETIVOS DEL TFM	10
2.	Marco teórico	11
2.1.	HABILIDADES SOCIALES	11
2.2.	TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	13
2.3.	RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	16
3.	Desarrollo de la propuesta.....	21
3.1.	OBJETIVOS	21
3.2.	CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS	21
3.3.	COMPETENCIAS Y CONTENIDOS BÁSICOS	22
3.4.	METODOLOGÍA.....	23
3.5.	INFRAESTRUCTURA	25
3.6.	MATERIALES DIDÁCTICOS	25
3.7.	SESIONES DE TRABAJO.....	26
3.8.	TEMPORALIZACIÓN	38
3.9.	EVALUACIÓN.....	39
3.10.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	42
4.	Conclusiones	44
5.	Limitaciones y futuras líneas de intervención.....	46
5.1.	LIMITACIONES	46
5.2.	FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN.....	47
6.	Referencias bibliográficas	49
7.	Anexos.....	52
	índice de acrónimos.....	52

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Componentes esenciales de las habilidades sociales</i>	12
Tabla 2. <i>Niveles de trastorno del espectro autista según el grado de afectación</i>	15
Tabla 3. <i>Sesión 1: conociéndonos</i>	27
Tabla 4. <i>Sesión 2: exploración de emociones</i>	28
Tabla 5. <i>Sesión 3: aprendiendo a escuchar</i>	29
Tabla 6. <i>Sesión 4: jugando juntos</i>	30
Tabla 7. <i>Sesión 5: descubriendo conversaciones</i>	31
Tabla 8. <i>Sesión 6: entendiendo las reglas sociales</i>	32
Tabla 9. <i>Sesión 7: resolución de conflictos</i>	33
Tabla 10. <i>Sesión 8: expresando mis sentimientos</i>	34
Tabla 11. <i>Sesión 9: apreciando las diferencias</i>	35
Tabla 12. <i>Sesión 10: trabajando en equipo</i>	36
Tabla 13. <i>Sesión 11: preparándonos para jugar</i>	37
Tabla 14. <i>Temporalización en Diagrama de Gantt</i>	39
Tabla 15. <i>Lista de control</i>	39
Tabla 16. <i>Rúbrica de evaluación</i>	41

1. Introducción

El Trabajo de Fin de Máster, TFM en adelante, que presentamos tiene como enfoque principal el desarrollo de las habilidades sociales en alumnado diagnosticado con trastorno del espectro autista, TEA en adelante, en grado I. En los diferentes apartados, se detalla cómo se abordará esta temática y cuáles son los objetivos, métodos y resultados esperados:

En el primer apartado, se establece el contexto del TFM, definiendo el TEA como un conjunto de déficits en la comunicación, interacción social y patrones restrictivos de comportamiento.

Seguidamente, se explora el marco legal que respalda la inclusión educativa, que enfatiza la importancia de proporcionar una educación personalizada e inclusiva a todos los estudiantes. Se presenta a un alumno de 7 años con TEA-1 que asiste a un centro ordinario de infantil y primaria, CEIP en adelante, aportando un contexto real para la investigación y posterior intervención.

El principal objetivo de esta propuesta es fomentar las habilidades sociales y comunicativas del alumno con TEA.

En el marco teórico, se sumerge en las dificultades específicas de comunicación y socialización que experimentan las personas con TEA. Se pone de relieve la importancia de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, SAAC en adelante, y se destaca el sistema pictográfico como una herramienta valiosa. Además, se detalla cómo ha evolucionado la definición y diagnóstico del TEA según el DSM-5.

Desarrollando la propuesta, se detalla cómo se llevará a cabo la intervención. Se describen los objetivos y competencias que se persiguen, así como el contexto en el que se implementará la propuesta. Se explican los métodos pedagógicos a utilizar, además de mencionar los aspectos logísticos, como la infraestructura y los materiales didácticos, y se presenta un cronograma de las sesiones de trabajo planificadas.

Atendiendo a la diversidad, se realiza un recorrido por la evolución de la atención a la diversidad en el sistema educativo español. Se destaca la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA en adelante, como enfoque pedagógico que beneficia a todos los estudiantes, incluidos aquellos con TEA.

Para finalizar, se recapitulan los enfoques principales y los resultados esperados de la intervención propuesta.

1.1. Justificación

La elección del tema para realizar este trabajo fin de máster, TFM en adelante surgió de mis prácticas educativas realizadas en el máster de psicopedagogía, aunque anteriormente me había relacionado con alumnado diagnosticado de trastorno del espectro autista en mis anteriores prácticas del grado de Educación Infantil.

En el aula del primer curso de educación primaria se encuentra un alumno diagnosticado de trastorno del espectro autista, TEA en adelante, al que tras una evaluación psicopedagógica se le ha escolarizado en la modalidad B, es decir, dentro de su aula ordinaria con apoyo de un segundo profesor en periodos variables. Este alumno, se encuentra totalmente incluido en el aula con el resto de sus compañeros e interviene mediante la misma metodología basada en el diseño universal de aprendizaje, DUA en adelante, y en actividades multinivel en las que todo el alumnado puede participar satisfaciendo sus necesidades.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) según la definición de la *American Psychiatric Association* (2013), se caracteriza por déficits en la comunicación e interacción social, así como patrones restrictivos y repetitivos de conducta o intereses. Se menciona que las personas con TEA pueden presentar síntomas secundarios o asociados, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastornos alimentarios y ansiedad.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge, en su artículo 19, se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa; en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia; en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones.

Martínez (2021) dice que la detección del TEA ha aumentado en las últimas décadas, afectando a aproximadamente el 1% de la población. Como consecuencia, el número de estudiantes con este trastorno en las escuelas también ha aumentado, lo que exige la búsqueda de prácticas inclusivas para promover su participación y aprendizaje. Por ello, es importante conocer las características del alumnado para poder atender a sus necesidades individuales y realizar una intervención adecuada. Tras las prácticas realizadas en el grado de educación infantil, el periodo de prácticas del máster y coincidir con este alumno investigué sobre el TEA, en general y cómo podría intervenir con él particularmente.

1.1. Problema y finalidad

El sujeto de intervención es un alumno de 7 años que se encuentra escolarizado en un centro ordinario de educación primaria de la provincia de Jaén, Andalucía, vive con sus padres y es hijo único. No se relaciona fuera del ámbito escolar con niños de su edad ya que no tiene familiares directos en esta ciudad. Previamente, en la etapa de infantil se avisó al equipo de orientación educativa, EOE en adelante, para intervenir con el alumno, puesto que había mostrado signos de alerta como son: no interactuar con sus compañeros y presentar crisis conductuales ante situaciones que le producen frustración.

En la etapa de educación infantil, en el último curso, se concertó una entrevista con la familia para informar las señales que el alumno había mostrado. Posteriormente, la familia acudió a la consulta de pediatría y éste lo derivó a la unidad de Salud mental infantil. La unidad realizó una evaluación psicológica valorando al alumno con Trastorno del espectro Autista en grado I. Se le derivó al Centro de atención infantil temprana, CAIT en adelante, y se le realizó una evaluación psicopedagógica, estableciendo un plan de actuación mediante docencia compartida entre CAIT, PT, AL, segundo profesor de apoyo y tutor, en cooperación con la familia.

Como hemos comentado anteriormente, el alumno x presenta una evaluación psicopedagógica derivada del CAIT. Destacamos:

- No tiene intención comunicativa, aunque en ocasiones busca el contacto con sus compañeros.
- Requiere de rutinas para la realización de actividades
- Muestra conductas repetitivas y estereotipadas
- Presenta crisis conductuales frecuentes ante frustraciones

Durante la etapa anterior, el alumno trabajó mediante el método TEACCH (Tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación relacionados). Según Morales (2020), el objetivo de este método es desarrollar la autonomía integral de las personas con TEA. El método TEACCH se caracteriza por ser inclusivo y se adapta a cualquier característica que presente la persona.

En este caso, se implementó dentro del aula un rincón TEACCH en el que el alumno tenía todos los materiales necesarios para la realización de las actividades necesarias ordenados en estanterías a su alcance y una agenda diaria para anticipar las tareas a realiza.

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1

En base a las recomendaciones que se hacen de etapas anteriores, teniendo en cuenta la evaluación psicopedagógica y el modelo de escolarización, se plantea para el presente curso seguir con la misma metodología que en el curso anterior. Es decir, se intervendrá mediante docencia compartida entre todos los agentes implicados, principalmente en las áreas de socialización y comunicación. Para ello, se llevarán a cabo, cooperativamente, las siguientes estrategias para la intervención:

- Programas para el desarrollo de “puntos fuertes” y “aprendizajes sin error”.
- Habilidades sociales.
- Entrenamiento en emociones para las crisis conductuales.

1.2. Objetivos del TFM

Atendiendo a la normativa vigente y los aspectos mencionados con anterioridad, se plantea como objetivo general de la presente propuesta de intervención:

- Elaborar una propuesta de intervención con el objetivo de fomentar las habilidades sociales y comunicativas del alumno diagnosticado con trastorno del espectro autista.

Partiendo de este objetivo, se plantean como objetivos específicos del mismo:

- Realizar una búsqueda bibliográfica que permita fundamentar teóricamente la propuesta de intervención para dar respuesta a las necesidades de comunicación del alumno NEE.
- Diseñar actividades multinivel que el alumno pueda realizar, conociendo sus características propias.
- Elaborar una rúbrica de evaluación que dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado de forma inclusiva en la que todos quepan.
- Poner en práctica las diferentes competencias adquiridas en el Máster de Psicopedagogía, como la de diseño de actividades inclusivas y creación de recursos complementarios que sirvan para comunicarse con su entorno.

2. Marco teórico

Algo que dificulta en exceso las relaciones interpersonales del alumnado TEA, son las grandes dificultades de comunicación expresiva, ya que provocan conductas inadecuadas en la interacción con el entorno. El uso de Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, SAAC, es fundamental para el desarrollo de la comunicación, ya que es un sistema que se adapta a las necesidades del alumno, concretamente el sistema pictográfico es de vital importancia en el alumnado TEA porque procesan mejor la información visual, espacial y concreta. Este sistema consiste en utilizar símbolos gráficos en función de petición, escogiéndolos y dándoselos al maestro (Barco, Pérez, Domínguez y Díaz, 2019, p. 35).

Según la definición de la American Psychiatric Association (2013), el DSM-5, identifica las dificultades en la comunicación social y los comportamientos repetitivos como los factores que caracterizan este trastorno. Las limitaciones en la comunicación social incluyen respuestas no relacionadas, dificultad para comprender ironías o frases hechas, y un tono de voz monótono. En cuanto a las habilidades sociales y comportamientos, se observa la evitación del contacto visual, la preferencia por actividades en solitario y la dificultad para comprender los sentimientos de los demás.

La educación inclusiva favorece la interacción y participación activa de todos los alumnos en igualdad de condiciones. El aprendizaje cooperativo es considerado la metodología más adecuada para lograr esto, ya que promueve la cooperación en grupos reducidos y heterogéneos, permitiendo alcanzar objetivos comunes y beneficiando tanto al aprendizaje individual como grupal (García, 2023).

Esta metodología presenta varias ventajas, como el desarrollo de inteligencias múltiples y relaciones personales, previniendo conflictos y fomentando la interacción entre los alumnos. Al trabajar en grupos heterogéneos, los estudiantes aprenden unos de otros, lo que disminuye la ansiedad, aumenta la autoestima, motivación y confianza en sí mismos, favoreciendo la implicación y autonomía en el aprendizaje.

2.1. HABILIDADES SOCIALES

Las Habilidades Sociales son un conjunto de capacidades y destrezas que se relacionan con el entorno socioafectivo de una persona. Estas habilidades son fundamentales para enfrentar las demandas diarias de manera competente y contribuyen al desarrollo humano. Comprenden

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1 cinco componentes esenciales: autoestima, asertividad, toma de decisiones, empatía y manejo de emociones. (Bances, 2019).

Tabla 1.

Componentes esenciales de las habilidades sociales

Autoestima	Asertividad	Toma de decisiones	Empatía	Manejo de emociones
Conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamientos dirigidos hacia uno mismo	Capacidad de defender los propios derechos y opiniones sin dañar a los demás	Proceso mediante el cual se realiza una elección entre diferentes opciones o formas posibles para resolver diferentes situaciones	Capacidad de ponerse en el lugar del otro y entenderle	Habilidad de una persona a la hora de gestionar y canalizar los distintos tipos de emociones, ya sean positivas o negativas.

Nota: elaboración propia

Desde la infancia, las habilidades sociales se aprenden y practican, y su desarrollo influye positivamente en el bienestar psicológico y el funcionamiento posterior en la vida adulta. Por lo tanto, la promoción de la competencia social en el ámbito familiar es crucial para formar niños socialmente habilidosos.

Perpiña, Sidera y Serrat (2021) consideran que las habilidades sociales bien desarrolladas son fundamentales para el éxito académico y mejoran el ambiente de aprendizaje para todos. Los estudiantes con estas habilidades tienden a prestar más atención a los demás, trabajar cooperativamente, pedir ayuda cuando la necesitan y comportarse de manera responsable en clase. Las habilidades sociales son conductas aprendidas que promueven interacciones positivas y desalientan las negativas en situaciones sociales apropiadas. Algunas de las habilidades sociales comunes incluyen la comunicación efectiva, la cooperación, la afirmación, la responsabilidad, la empatía, la participación y el autocontrol.

Las habilidades sociales pueden ser consideradas como facilitadores académicos, ya que influyen en la participación y el aprovechamiento de la instrucción en el aula. Estos aspectos abarcan factores como la motivación, las habilidades interpersonales, la implicación y las técnicas de estudio. En resumen, el desarrollo de habilidades sociales puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Las habilidades sociales se definen como el conjunto de conductas adquiridas a través del aprendizaje que se desarrollan según el contexto (Acosta y Martínez, 2020)

Según Pastor (2018), es imprescindible desarrollar las habilidades sociales en alumnado TEA, ya que presentan grandes dificultades de interacción y comunicación social, características presentes en personas con estas características. Por ello, es imprescindible conocer, estudiar y aplicar las diferentes estrategias que mejoran el aprendizaje en grupos heterogéneos dando lugar a fomentar las habilidades sociales desde edades muy tempranas.

Una de estas estrategias es el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos en la que todo el alumnado saldrá beneficiado fomentando sus habilidades sociales a la vez que desarrollan el aprendizaje de forma significativa, promoviendo conductas prosociales dentro del aula ordinaria entre el alumnado (p. 130).

Es importante promover la inclusión en el aula ordinaria desde edades muy tempranas, etapa de infantil, primer ciclo de primaria para crear una escuela inclusiva y todo el alumnado fomente valores como el respeto y la empatía a las características individuales de cada persona. (Pastor, 2018).

Según Gómez (2016) en el contexto escolar, las habilidades sociales son fundamentales para fomentar interacciones positivas entre los alumnos y con los adultos, ya que el comportamiento disruptivo puede dificultar el aprendizaje y afectar las relaciones interpersonales y el rendimiento escolar. Las habilidades sociales contribuyen al desarrollo infantil al mejorar el autoconcepto, la autoestima y el conocimiento de sí mismo y de los demás, aprendiendo de los modelos de interacción proporcionados por iguales y adultos cercanos.

2.2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Kanner (1943, como se citó Pallarés y Pérez, 2017) observó once niños que compartían un cuadro clínico en el que aparecían:

- Déficit en la interacción social
- Alteraciones en el lenguaje
- Incapacidad para aceptar cambios
- Centros de interés muy específicos
- Aparición de conductas repetitivas
- Inicio de los primeros síntomas desde el nacimiento

Estas características se consideraban la base del diagnóstico de manera estricta y Kanner defendía que este síndrome, como él lo llamaba, requería de una valoración exacta de cada una de las características.

Al aparecer el Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-IV (2002), la teoría de Kanner quedó reducida, por una parte, porque pasó de llamarse “autismo infantil” a “trastorno autista”; y por otra, pasó de ser un síndrome o enfermedad a un trastorno. (Pallarés y Pérez, 2017). Se englobó dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, que incluyen una serie de criterios para su diagnóstico sobre la interacción social, patrones de comportamiento y funcionamiento anormal.

La publicación del DSM-V, editado por American Psychological Association (2014), APA, plantea una serie de cambios en la manera de diagnosticar el TEA.

- Los trastornos se reorganizan en función de la aparición en la vida de las personas
- Se definen características asociadas a los trastornos
- El trastorno autista, el síndrome de Asperger y el trastorno generalizado se cohesionan y pasa a llamarse Trastorno del Espectro Autista
- Se incrementa el número de criterios de diagnóstico para considerar que una persona tiene TEA como son:
 - Déficit permanente en la comunicación e interacción social en diferentes contextos
 - Patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento, intereses y actividades

Existe una amplia diversidad en las personas con TEA, con dificultades de adaptación, comunicación, socialización e inflexibilidad mental, que varían en su grado de afectación. Una intervención temprana y personalizada es fundamental para lograr una mejor integración personal y social.

Según el DSM-V (2013) se presentan tres niveles de afectación a la comunicación social y al comportamiento en personas que tienen un diagnóstico de trastorno del espectro autista. Estos niveles son:

Tabla 2.*Niveles de trastorno de espectro autista según el grado de afectación*

	Grado I	Grado II	Grado III
Comunicación social	No necesita ayuda para comunicarse, pero si para iniciar conversaciones sociales y dar respuestas atípicas. Les cuesta hacer amigos.	Tienen dificultad para comunicarse tanto a nivel verbal como no verbal. El inicio de las interacciones sociales es deficiente y eso disminuye las respuestas.	Dificultades graves en el lenguaje verbal y no verbal. Las interacciones sociales son escasas y solo responde a situaciones sociales muy directas.
Comportamientos restringidos y repetitivos	Tienen dificultad para alternar actividades, si no tienen todo totalmente estructurado se frustran y eso obstaculiza su autonomía. Tienen dificultad para adaptarse a los cambios.	Presentan inflexibilidad ante los cambios y dificultades para cambiar el foco de atención limitándoles a diario.	Extrema dificultad ante los cambios, conductas repetitivas que afectan al desarrollo integral.

Nota. Elaboración propia.

En el ámbito de la comunicación y el lenguaje, los alumnos con TEA pueden tener dificultades para mantener una comunicación recíproca, habilidades lingüísticas peculiares (como ecolalia o inversión de palabras) y problemas para identificar las emociones de los demás. En el ámbito de la interacción social, pueden mostrar pasividad en la interacción, falta de empatía y dificultades para relacionarse adecuadamente con los demás y participar en el juego social (Gómez, 2016, p. 9).

Centrándonos en el alumno al que se le va a realizar la intervención, cabe destacar que se caracteriza por un diagnóstico de trastorno del espectro autista en grado I. Según Navarro (2022) el grado 1 corresponde a las personas con TEA que presentan deficiencias tanto en la comunicación social como para iniciar interacciones sociales, pero habilidades en la comunicación verbal y motivación para hablar con otros. Muestran inflexibilidad de

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1 comportamiento, para alternar actividades y problemas de organización y planificación que dificultan su autonomía (p.73).

2.3. RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Cristancho, Gómez, Pulido y Acosta (2021) expone que los SAAC permiten a las personas con dificultades en la comunicación poder relacionarse e interactuar con su entorno y así participar en igualdad de condiciones. Tienen como objetivo enseñar y explicar las herramientas para una buena comunicación superando las barreras que el alumno posea. A través de esto se lleva a cabo una comunicación funcional que permite al alumnado TEA desarrollar sistemas aumentativos que apoyen visualmente a la palabra, en este caso utilizaremos un sistema pictográfico, representando el lenguaje mediante dibujos, fotos o imágenes, concretamente utilizaremos el PECS.

Según Zebiri (2020) el PECS es un SAAC destinado a aquellas personas con dificultades en la comunicación y alteraciones en el desarrollo comunicativo. Consiste en ayudar al alumnado a expresar deseos, observaciones o sentimientos mediante el uso de imágenes o pictogramas. Primero el alumno escoge el pictograma en función de lo que quiere expresar y se lo da al docente. Cabe destacar que antes se ha tenido que trabajar individualmente con los pictogramas para que conozca su significado.

2.3.1 Aprendizaje cooperativo

Es importante implementar la metodología de aprendizaje cooperativo en el ámbito escolar, especialmente en contextos de inclusión con alumnos con necesidades educativas especiales. El objetivo es que todos los estudiantes se sientan acogidos, seguros y apoyados tanto en el ámbito educativo como social. Se busca garantizar la igualdad de aceptación, el reconocimiento de las capacidades individuales y el logro de un aprendizaje adecuado, poniendo énfasis en el aspecto social del aprendizaje y la relevancia de las interacciones en el grupo. Para lograrlo, se utilizará una metodología centrada en el aprendizaje cooperativo. La organización de actividades cooperativas en el aprendizaje beneficia a todos los estudiantes, no solo en aspectos de valores como solidaridad y respeto, sino también en el dominio de contenidos específicos en diversas áreas. Estas actividades se llevan a cabo en pequeños grupos heterogéneos, donde cada estudiante no solo aprende los contenidos, sino que también contribuye al aprendizaje de sus compañeros. El objetivo es que los alumnos aprendan a trabajar en equipo y dependan unos de otros para lograr sus aprendizajes de manera completa y coherente. En un aula estructurada

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado I cooperativamente, los alumnos con dificultades de aprendizaje encuentran una atención más eficiente y tienen mayores oportunidades para progresar (Gómez, 2016).

Para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo, se deben considerar elementos esenciales, como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción promotora, las habilidades interpersonales y de grupos pequeños, y el procesamiento grupal. Además, se mencionan tres tipos de grupos de aprendizaje: formales, informales y de base cooperativos, cada uno con distintos propósitos y duración.

El aprendizaje cooperativo formal se enfoca en trabajar y completar una tarea de aprendizaje asignada, el informal se emplea durante una actividad de enseñanza directa y el de base cooperativo se mantiene durante todo el curso para que los alumnos se ayuden mutuamente en su rendimiento escolar (García, 2023).

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), el aprendizaje cooperativo implica el trabajo en grupos reducidos de estudiantes, donde colaboran para aprender y asegurarse de que todos sus compañeros también aprendan. La cooperación en este contexto implica trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, beneficiándose mutuamente.

Pujolàs (2009) coincide en definir el aprendizaje cooperativo como el uso de grupos reducidos de estudiantes, a menudo con diferentes niveles de rendimiento y capacidades, y sugiere el uso de estructuras de actividad que fomenten la participación igualitaria y la interacción entre los estudiantes para que todos aprendan los contenidos y desarrollen habilidades de trabajo en equipo.

En el artículo de Pastor (2016) se revisa la aplicación del aprendizaje cooperativo para fomentar habilidades sociales en personas con TEA. Se mencionan dos estudios:

1. Dugan, Kamps y Leonard (1995) llevaron a cabo una intervención de tres semanas con grupos de aprendizaje cooperativo en una clase de cuarto curso de educación primaria con 18 alumnos, incluyendo 2 con autismo. Los resultados mostraron que el uso del aprendizaje cooperativo promovió interacciones apropiadas entre los estudiantes con autismo y sus compañeros sin discapacidad.
2. Grey, Bruton, Honan, McGuinness y Daly (2007) realizaron un estudio con dos estudiantes con TEA de 8 años que asistían a una clase de educación especial y también compartían tiempo en el aula ordinaria. Aplicaron cinco sesiones de aprendizaje cooperativo en el área de artes plásticas, lo que resultó en un incremento del nivel de

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1 interacción social entre los alumnos con TEA y sus compañeros del grupo-clase, destacando la promoción de la inclusión a través de esta metodología.

En general, estos estudios sugieren que el aprendizaje cooperativo puede ser beneficioso para mejorar las habilidades sociales de las personas con TEA y fomentar su inclusión en el entorno escolar.

2.3.2 Tutoría entre iguales y apoyos naturales

Según Martínez y Duran (2021) se analizan siete estudios que investigan la incidencia de la tutoría entre iguales en las habilidades sociales de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los resultados coinciden en que la intervención de tutoría mejora la calidad y cantidad de interacciones sociales del alumnado con TEA en comparación con la línea base.

Algunos estudios, como el de Gillies (2013), muestran que la tutoría entre iguales produce un cambio significativo en el comportamiento social de los estudiantes con TEA, mejorando su autonomía y relaciones con sus compañeros. Otros estudios, como el de Kamps et al. (1994), indican que la tutoría aumenta la duración de las interacciones sociales en sesiones posteriores de juego libre. Sin embargo, existen algunas discrepancias, como en el estudio de Petursdottir et al. (2007), donde no se observa un aumento significativo de las interacciones sociales posteriores a la tutoría, posiblemente debido a diferencias en las actividades y la forma de medir las interacciones.

En general, los resultados sugieren que la tutoría entre iguales es efectiva para mejorar las habilidades sociales de los alumnos con TEA, ya que proporciona oportunidades de interacción y modelos de comportamiento adecuados. A través de la tutoría, los alumnos con y sin TEA pueden cooperar y desarrollar interacciones sociales más naturales, lo que beneficia su desarrollo social y académico.

Según Nielfa (2020) es esencial que las personas con TEA no solo estén presentes en la sociedad, sino que participen de forma activa y equitativa en todos los ámbitos, especialmente en el contexto escolar. Nuestro enfoque es que establezcan relaciones significativas con sus compañeros, más allá de simples interacciones puntuales relacionadas con la educación o actividades específicas.

El objetivo final es lograr que los alumnos con TEA participen de manera significativa en el entorno educativo, independientemente del nivel de apoyo que requieran. Dado que el Espectro del Autismo presenta mucha variabilidad, el apoyo necesario será diferente para cada alumno.

Por lo tanto, se analizará individualmente a cada estudiante para brindar el apoyo adecuado en cada situación.

El tipo de apoyo que se ofrezca (visual, verbal, contextual, físico, supervisión, etc.) deberá ser progresivamente retirado con el objetivo de que el alumno interiorice y desarrolle las habilidades necesarias para incrementar su autonomía, competencias, autoestima y lograr una inclusión más plena en el contexto educativo, mejorando así su calidad de vida.

El papel del docente:

1. Desarrollar acciones tutoriales para promover el respeto y aceptación de todas las diversidades funcionales, no solo las relacionadas con los TEA, en la comunidad educativa.
2. El modelo y actitud de los profesionales serán fundamentales para el resto de los compañeros, ya que pueden imitarlos en ofrecer apoyos naturales a quienes los necesiten.
3. La interacción de los docentes con los alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales) marcará la percepción de estos alumnos por parte del resto de la clase.

El papel del alumnado como apoyo natural:

1. Es necesario ofrecer apoyos concretos e individualizados a los alumnos con TEA para mejorar su participación en el contexto escolar y favorecer su inclusión en el centro.
2. Los apoyos deben adaptarse a las diferentes edades y necesidades cambiantes del estudiante, favoreciendo el desarrollo máximo de sus competencias.
3. El objetivo es fomentar una red de apoyo natural, ofrecida por los compañeros y docentes del centro, y facilitar el establecimiento de relaciones significativas con otros alumnos del grupo.

Según Nielfa (2016) es importancia lograr la inclusión de alumnos con TEA a través del apoyo de sus compañeros. Si los compañeros se convierten en apoyos naturales, ayudándolos a comprender y resolver situaciones diarias y fomentando su participación en interacciones sociales escolares, se podrían establecer relaciones más significativas. Estas relaciones podrían extenderse a otros contextos comunitarios, mejorando la inclusión del alumno con TEA en su entorno y aumentando su participación en eventos sociales como cumpleaños y celebraciones.

El papel de los compañeros es crucial debido a la falta de intervención explícita de los profesores en momentos como el recreo, donde se desarrollan habilidades sociales y es importante que los alumnos interactúen con sus iguales. Los compañeros pueden ofrecer apoyos adecuados a los alumnos con TEA, especialmente aquellos con habilidades de alto funcionamiento, que podrían necesitar apoyos menos explícitos, pero igualmente valiosos. Además, capacitar a los compañeros para entender las necesidades y capacidades del alumno con TEA ayuda a prevenir casos de bullying y brinda apoyo emocional.

Los estudios sobre calidad de vida de las personas con TEA resaltan que desean tener relaciones de amistad, pero sus dificultades pueden dificultar esto. Por lo tanto, la intervención adecuada de los compañeros puede ayudar a establecer y mantener lazos de amistad significativos para los alumnos con TEA. En general, los iguales juegan un papel fundamental al ofrecer apoyo natural y permitir que los alumnos con TEA interactúen de manera más socialmente ajustada, facilitando así su inclusión y satisfacción en la vida escolar y social.

3. Desarrollo de la propuesta

3.1. Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta de intervención es desarrollar las habilidades sociales y comunicativas del alumnado con diagnóstico de trastorno del espectro autista en el ámbito escolar.

Los objetivos específicos son:

- Anticipar rutinas y cambios para evitar crisis conductuales
- Facilitar la interacción y comunicación positiva entre los niños
- Fomentar las habilidades sociales a través del aprendizaje cooperativo
- Desarrollar las habilidades sociales mediante la tutoría entre iguales
- Dotar al alumnado de estrategias de resolución de conflictos simples

3.2. Contextualización y destinatarios

El CEIP Virgen de la Fuensanta de Úbeda se encuentra en el municipio de Úbeda. Úbeda es una ciudad que se encuentra en el centro geográfico de la provincia de Jaén. Fue declarada Patrimonio Cultural de la humanidad por la Unesco el 3 de julio de 2003 por la calidad y conservación de sus edificios renacentistas y por su entorno urbano en general.

El principal centro cultural es el Hospital De Santiago, en el que se realizan la mayoría de los eventos como son cultura teatral, festivales, conciertos y multitud de exposiciones artísticas. Dentro de este mismo edificio renacentista hay habilitada una biblioteca municipal. Además, también cuenta con diversos monumentos renacentistas como son la capilla funeraria del Salvador, la Iglesia de Santa María de los Reales Alcázares, la casa de las Cadenas, el Palacio Juan Vázquez De Molina y la casa de las Torres.

Este centro es de carácter concertado en el que se puede realizar la etapa de educación infantil y la etapa de educación primaria. Todas las instalaciones cumplen con la normativa vigente de la etapa y el centro se encuentra totalmente equipado con los recursos materiales y ambientales necesarios para llevar a cabo el proyecto pedagógico del centro.

Concretamente este centro cuenta con tres líneas de educación infantil y tres unidades cada una. Cada línea se encuentra repartida por el edificio de educación infantil y primaria. Además, el centro cuenta con diversos espacios de recreo, un gimnasio y un huerto.

El centro cuenta con aproximadamente 650 alumnos en la etapa de primaria e infantil. La etapa de educación infantil cuenta con tres líneas y tres unidades por línea. Contamos con 25 alumnos por unidad y el nivel socioeconómico y cultural es medio-alto, presentan recursos suficientes.

3.3. Competencias y contenidos básicos

Competencias

1. Reconocimiento de emociones faciales y corporales: Esta competencia se refiere a la habilidad de identificar y comprender las emociones de las personas a través de sus expresiones faciales y corporales, lo que contribuye a la inteligencia emocional y la empatía.
2. Habilidades conversacionales básicas: Implica la capacidad de comunicarse de manera efectiva en situaciones cotidianas, incluyendo la expresión oral y el entendimiento de mensajes simples en conversaciones.
3. Escucha activa: Se trata de la habilidad para prestar atención de manera consciente y comprensiva a lo que otra persona está diciendo, mostrando interés y empatía, lo que facilita una comunicación más efectiva y relaciones interpersonales positivas.
4. Juego cooperativo: Esta competencia involucra la capacidad de participar en actividades lúdicas y juegos de manera colaborativa, trabajando en equipo, respetando reglas y contribuyendo al logro de metas compartidas.
5. Resolución de conflictos simples: Refiere a la habilidad para identificar y abordar de manera pacífica y constructiva conflictos o desacuerdos de baja complejidad que puedan surgir en diferentes contextos, fomentando la convivencia y la solución de problemas de manera no violenta.

Contenidos

- Emociones y expresión emocional: se ayuda a los niños a identificar y comprender sus propias emociones y las de los demás. Aprenden a reconocer las expresiones faciales y corporales asociadas a las emociones y a expresar sus propios sentimientos. Esta habilidad es fundamental para comprender y comunicarse efectivamente en situaciones sociales.
- Habilidades sociales: son competencias que permiten a los niños interactuar y comunicarse de manera efectiva con los demás. En el programa, se enseñan habilidades como el inicio de conversaciones, la escucha activa, la resolución de conflictos y la

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1 empatía. Estas habilidades son esenciales para establecer relaciones positivas y funcionales con sus compañeros.

- Juego cooperativo: se centra en la colaboración y el trabajo en equipo. Los niños aprenden a trabajar juntos hacia un objetivo común, compartiendo ideas y recursos, respetando las opiniones de los demás y practicando la toma de decisiones conjuntas. Esta habilidad es fundamental para participar en actividades grupales de manera efectiva.
- Normas sociales básicas: son reglas y pautas que guían el comportamiento en situaciones sociales. En el programa, se introducen a los niños en estas normas, proporcionándoles ejemplos concretos de cómo comportarse en diferentes situaciones sociales. Esto les ayuda a entender las expectativas sociales y a interactuar de manera apropiada y respetuosa en diversos contextos sociales.

3.4. Metodología

Cabe destacar que existen muchas metodologías para intervenir con alumnado diagnosticado con TEA. Basándonos en las características del objeto de intervención se han seleccionado las más adecuadas para la puesta en práctica del programa:

1. Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación (SAAC) y PECS:

Cristancho, Gómez, Pulido y Acosta (2021) resaltan la importancia de los SAAC para facilitar la comunicación de personas con dificultades comunicativas. Estos sistemas permiten interactuar con el entorno y participar en igualdad de condiciones. El PECS es un SAAC específico que utiliza imágenes o pictogramas para expresar deseos y sentimientos. Se busca que los alumnos con TEA puedan desarrollar sistemas aumentativos visuales que apoyen su comunicación, en este caso, utilizando el PECS.

2. Aprendizaje Cooperativo:

El aprendizaje cooperativo es una metodología relevante para la inclusión en contextos escolares con estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta metodología se basa en la colaboración entre estudiantes en grupos pequeños, heterogéneos en habilidades y capacidades. El objetivo es que todos los alumnos se sientan acogidos, apoyados y tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje. Los alumnos no solo adquieren contenidos, sino que también contribuyen al aprendizaje de su grupo de iguales. Esta metodología favorece el desarrollo de habilidades sociales al mismo tiempo que mejora el rendimiento académico.

3. Tutoría entre Iguales y Apoyos Naturales:

La tutoría entre iguales es una estrategia que busca mejorar las habilidades sociales de estudiantes con TEA. Varios estudios sugieren que esta intervención puede aumentar la calidad y cantidad de interacciones sociales de los alumnos con TEA. La tutoría entre iguales permite a los alumnos con y sin TEA interactuar de manera más natural y desarrollar habilidades sociales, lo que beneficia tanto su desarrollo social como académico. Además, se menciona la importancia de que los compañeros se conviertan en apoyos naturales para los alumnos con TEA, contribuyendo a su inclusión y establecimiento de relaciones significativas.

4. Apoyo Individualizado y Retirada Progresiva:

El enfoque de apoyo individualizado es crucial para alumnos con TEA. El apoyo puede ser visual, verbal, contextual, físico, entre otros. La idea es que este apoyo sea progresivamente retirado a medida que el alumno desarrolla habilidades y competencias, aumentando su autonomía y participación en el entorno educativo.

5. Papel del Docente y los Compañeros:

Tanto los docentes como los compañeros juegan un papel fundamental en la inclusión de alumnos. Los docentes deben promover la aceptación de la diversidad y modelar actitudes inclusivas. La interacción positiva de los docentes con alumnos con necesidades educativas especiales influye en la percepción de estos alumnos por parte de su grupo. Por su parte, los compañeros pueden brindar apoyos naturales adaptados a las necesidades cambiantes de los estudiantes con TEA. Capacitar a los compañeros para comprender las necesidades y capacidades de los alumnos con TEA previene situaciones de acoso y promueve relaciones significativas y amistades duraderas.

Las metodologías presentadas tienen como objetivo principal la inclusión de alumnos con TEA en el contexto escolar. Estas estrategias promueven la comunicación, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el apoyo individualizado y la participación activa de compañeros en el proceso. Al aplicar estas metodologías, se busca no solo mejorar las habilidades sociales y académicas de los alumnos con TEA, sino también fomentar la creación de relaciones significativas y la inclusión en la vida escolar y social.

3.5. Infraestructura

Este programa se llevará a cabo en el CEP Virgen de Guadalupe (Jaén), concretamente en el aula de primero de primaria en el que nos encontramos con un alumno diagnosticado con TEA. Dicho alumno se caracteriza por carecer de intención comunicativa, déficit de atención, frustración ante los cambios y fascinación por los medios audiovisuales.

Dadas las características anteriores realizaremos un programa de intervención para disminuir, en función de sus posibilidades, las crisis conductuales y fomentar la comunicación y el desarrollo de las habilidades sociales mediante la realización de tareas desde una perspectiva inclusiva. Las áreas que se intervendrán son socialización y comunicación.

Para ello utilizaremos un programa que desarrolle “sus puntos fuertes” mediante el aprendizaje sin error a través del método TEACCH. El alumno estará incluido formando parte de la actividad del aula apoyándose en el método TEACCH, como hemos comentado anteriormente. Se introducirán algunas actividades TIC en el proyecto de trabajo ya que son de gran ayuda y motivan a todo el alumnado, incluyendo al alumno, objeto de intervención.

Pondremos en práctica la docencia compartida entre tutor, PT y apoyo del segundo profesor con la cooperación de las familias para la intervención.

3.6. Materiales didácticos

A continuación, se enumeran todos los materiales necesarios para llevar a cabo las sesiones de trabajo:

- Pictogramas de ARASAAC (Portal aragonés de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación) Estos pictogramas representan objetos, acciones o conceptos y son útiles para facilitar la comunicación de personas con dificultades en el habla o con necesidades especiales.
- Agenda individual adaptada a sus necesidades. Esta agenda será diaria y en ella se colocarán los pictogramas de las actividades que se llevarán a cabo a lo largo del día. Esta herramienta ayuda a las personas a seguir y comprender su rutina diaria.
- Juguetes y juegos de rol para actividades prácticas. Estos son utilizados para actividades prácticas, como juegos que involucran la representación de roles y situaciones sociales. Estos juegos pueden ser útiles para desarrollar habilidades sociales y de comunicación.

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1

- Hojas de trabajo con ejercicios de reconocimiento emocional. Son ejercicios diseñados para ayudar a las personas a reconocer y comprender las emociones. Pueden incluir actividades como identificar emociones en expresiones faciales o situaciones sociales.
- Material didáctico visual: tarjetas con emociones faciales, situaciones sociales, etc. Este incluye tarjetas con representaciones visuales de emociones faciales, situaciones sociales y otros conceptos relevantes. Estos materiales visuales son útiles para enseñar y comprender diferentes aspectos de la comunicación y la interacción social.

3.7.Sesiones de trabajo

La intervención del programa se realizará en 11 sesiones, cada una con una duración aproximada de 30 a 45 minutos. Cada sesión se llevará a cabo en un entorno seguro y estructurado para maximizar la participación y el aprendizaje.

Tabla 3.*Sesión 1: conociéndonos.*

Título	Sesión 1: Conociéndonos - Presentación de los participantes. - Juego de presentación con nombres y emociones.
Objetivos	- Facilitar la presentación y conocimiento mutuo entre los alumnos y el terapeuta. - Fomentar la expresión de emociones y la comprensión de las mismas. - Crear un ambiente seguro y cómodo para los alumnos en el grupo.
Competencias	1. Reconocimiento de emociones faciales y corporales.
Desarrollo	<p>1. Inicio</p> <p>1.1 Saludo y bienvenida a los alumnos.</p> <p>1.2. Explicación breve sobre el propósito de la sesión: conocerse mutuamente y aprender sobre diferentes emociones.</p> <p>1.3. Crear un ambiente cálido y acogedor, recordando brevemente las normas de respeto y escucha.</p> <p>2. Presentación de los participantes</p> <p>2.1. Pedir a cada alumno que se presente diciendo su nombre en voz alta.</p> <p>2.2. Utilizar tarjetas con los nombres de los alumnos para apoyar la identificación visual y la lectura si es necesario.</p> <p>2.3. El terapeuta también se presenta, modelando cómo decir el nombre y mostrando una tarjeta con su propio nombre.</p> <p>3. Juego de presentación con nombres y emociones</p> <p>3.1. Introducir el juego de las emociones: explicar que van a practicar identificando y expresando emociones.</p> <p>3.2. Mostrar las tarjetas con imágenes de diferentes emociones y hablar brevemente sobre lo que significa cada emoción (ej. "Feliz" es cuando nos sentimos contentos y sonreímos).</p> <p>3.3. Realizar una ronda de práctica: mostrar una tarjeta de emoción y preguntar a los alumnos si alguien puede dar un ejemplo de cuándo se han sentido así.</p> <p>3.4. Ahora, combinar las emociones con los nombres en un juego: el PT elige una tarjeta de emoción y llama al nombre de un alumno. Ese alumno debe decir su nombre y expresar la emoción elegida, por ejemplo, soy Ana y me siento feliz.</p> <p>3.5. Continuar el juego, dando a cada alumno la oportunidad de participar y usar diferentes emociones.</p> <p>3.6. Asegurarse de que todos se sientan apoyados y cómodos, adaptando el ritmo y la dinámica según sea necesario.</p> <p>4. Reflexión y cierre</p> <p>4.1. Reunir a los alumnos en círculo y preguntar cómo se sintieron durante la actividad.</p> <p>4.2. Resaltar la importancia de conocer y entender las emociones propias y de los demás.</p> <p>4.3. Agradecer a los alumnos por participar y animarlos a esperar con entusiasmo la próxima sesión.</p>
Recursos personales	Tutor/a, segundo profesor dentro del aula y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	- Tarjetas con nombres de los participantes. - Tarjetas con imágenes que representen diferentes emociones (feliz, triste, enojado, sorprendido, etc.). - Cartel o pizarra. - Rotuladores.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	45 minutos
Criterios de evaluación	1. Participación activa y progresiva en las actividades. 2. Demostración de comprensión de emociones faciales y situaciones sociales.

Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 4.*Sesión 2: exploración de emociones.*

Título	Sesión 2: Explorando Emociones - Identificación de emociones faciales. - Uso de tarjetas con rostros para expresar emociones.
Objetivos	Desarrollar la habilidad de identificar y comprender las emociones faciales básicas a través del uso de tarjetas con rostros que expresan diferentes emociones.
Competencias	1. Reconocimiento de emociones faciales y corporales. 2. Escucha activa
Desarrollo	<p>1. Inicio</p> <p>1.1. Saludo y bienvenida a los alumnos.</p> <p>1.2. Breve repaso de lo aprendido en la sesión anterior sobre las diferentes partes del rostro y sus funciones.</p> <p>2. Introducción a las emociones faciales</p> <p>2.1. Mostrar una tarjeta con una imagen de un rostro sonriente y preguntar a los alumnos cómo creen que se siente la persona en la imagen.</p> <p>2.2. Utilizar preguntas abiertas para que los alumnos compartan sus ideas y respuestas. Por ejemplo: "¿Qué crees que hizo esta persona para sentirse así?" o "¿Cuándo te sientes tú de esta manera?".</p> <p>2.3. Continuar con otras tarjetas de rostros que expresan diferentes emociones (triste, enojado, asustado, sorprendido, disgustado). Preguntar a los alumnos cómo creen que se siente la persona en cada imagen y por qué.</p> <p>3. Actividad con tarjetas de emociones</p> <p>3.1. Distribuir tarjetas con imágenes de rostros que expresan diversas emociones entre los alumnos.</p> <p>3.2. Pedir a cada alumno que muestre su tarjeta y explique qué emoción están viendo en el rostro de la imagen.</p> <p>3.3. Fomentar la participación y discusión entre los alumnos, permitiéndoles compartir sus propias experiencias y comprensión de las emociones.</p> <p>4. Refuerzo visual en la pizarra</p> <p>4.1. Dibujar en la pizarra una tabla simple con columnas para cada emoción (feliz, triste, enojado, asustado, sorprendido, disgustado).</p> <p>4.2. Invitar a los alumnos a colocar las tarjetas en la columna correspondiente según la emoción que representen.</p> <p>4.3. Esto ayuda a reforzar visualmente la asociación entre las expresiones faciales y las emociones.</p> <p>5. Cierre</p> <p>5.1. Revisar las tarjetas en la pizarra y repasar juntos las emociones identificadas.</p> <p>5.2. Hacer preguntas adicionales como: "¿Cómo te sentirías si...?" para estimular la reflexión sobre las emociones.</p> <p>5.3. Agradecer la participación de los alumnos y anticipar lo que explorarán en la próxima sesión.</p>
Recursos personales	Tutor/a, segundo profesor dentro del aula y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	- Tarjetas con imágenes de rostros que expresan emociones básicas (feliz, triste, enojado, asustado, sorprendido, disgustado). - Pizarra blanca y marcadores. - Pictogramas o apoyos visuales, si es necesario. - Espacio cómodo y tranquilo para la sesión.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	45 minutos
Criterios de evaluación	1. Participación activa y progresiva en las actividades. 2. Demostración de comprensión de emociones faciales y situaciones sociales.

Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 5.*Sesión 3: aprendiendo a escuchar.*

Título	Sesión 3: Aprendiendo a Escuchar - Juego de escucha y seguimiento de instrucciones. - Práctica de mirar a los ojos mientras se escucha.
Objetivos	Desarrollar la habilidad de escuchar y seguir instrucciones, así como practicar el contacto visual mientras se escucha.
Competencias	1.Reconocimiento de emociones faciales y corporales. 3.Escucha activa
Desarrollo	<p>1. Inicio: Saludo y recordatorio de lo que han aprendido en sesiones anteriores sobre las emociones y las expresiones faciales.</p> <p>2. Juego de escucha e instrucciones</p> <p>2.1. Explicar el juego de escucha y seguir instrucciones: se les darán instrucciones simples que deben seguir cuidadosamente.</p> <p>2.2. Mostrar una tarjeta con una instrucción, por ejemplo, levanta la mano y demostrar cómo se hace.</p> <p>2.3. Invitar a un estudiante a tomar una tarjeta y leer en voz alta la instrucción. Los demás alumnos deben seguir la instrucción.</p> <p>2.4. Continuar rotando las tarjetas y dándole a cada alumno la oportunidad de leer una instrucción.</p> <p>3. Práctica de contacto visual:</p> <p>3.1. Hablar sobre la importancia de mirar a los ojos mientras se escucha a alguien.</p> <p>3.2. Mostrar imágenes o pictogramas que representen ojos y hablar sobre cómo mirar a los ojos puede ayudar a entender mejor lo que alguien está diciendo.</p> <p>3.3. Realizar ejercicios de contacto visual en pareja: uno de los alumnos da instrucciones simples mientras el otro practica mirar a los ojos del hablante, en esta sesión estaríamos trabajando mediante tutoría entre iguales.</p> <p>3.4. Alternar los roles para que ambos alumnos tengan la oportunidad de practicar.</p> <p>4. Refuerzo visual en la pizarra</p> <p>4.1. Dibujar en la pizarra una representación de un par de ojos y una oreja.</p> <p>4.2. Recordar a los alumnos la importancia de mirar a los ojos mientras escuchan.</p> <p>4.3. Utilizar dibujos simples para reforzar visualmente la conexión entre el contacto visual y la escucha activa.</p> <p>5. Cierre</p> <p>5.1. Reflexionar sobre la actividad y cómo se sintieron al seguir las instrucciones y mirar a los ojos.</p> <p>5.2. Agradecer la participación de los alumnos y resaltar los logros y esfuerzos individuales.</p> <p>5.3. Anticipar lo que abordarán en la próxima sesión, fomentando el entusiasmo por el aprendizaje continuo.</p>
Recursos personales	Tutor/a, apoyo de segundo profesor y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	- Tarjetas con instrucciones simples (pueden ser acciones o dibujos simples). - Pizarra blanca y marcadores. - Pictogramas u otros apoyos visuales, si es necesario. - Espacio cómodo y tranquilo para la sesión.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	Aproximadamente 30 minutos.
Criterios de evaluación	1. Participación activa y progresiva en las actividades. 2. Demostración de comprensión de emociones faciales y situaciones sociales. 3. Mejora en la iniciación y mantenimiento de conversaciones simples. 5. Interacción cooperativa en juegos grupales.

Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 6.*Sesión 4: jugando juntos.*

Título	Sesión 4: Jugando Juntos - Introducción al juego cooperativo. - Juego grupal para fomentar la cooperación y el intercambio.
Objetivos	Introducir el concepto de juego cooperativo y fomentar la cooperación y el intercambio entre los alumnos.
Competencias	1. Reconocimiento de emociones faciales y corporales. 2. Habilidades conversacionales básicas. 3. Escucha activa. 4. Juego cooperativo.
Desarrollo	1. Inicio: Saludo y repaso de las habilidades aprendidas en sesiones anteriores, especialmente la identificación de emociones y la escucha activa. 1. Introducción al juego cooperativo 1.1. Explicar brevemente qué significa "jugar juntos" y "cooperar". Utilizar ejemplos simples para ilustrar estos conceptos. 1.2. Mostrar pictogramas o imágenes que representen a niños jugando y trabajando juntos. 1.3. Destacar que cuando jugamos juntos, todos contribuimos y compartimos ideas para lograr un objetivo común. 2. Juego grupal cooperativo 2.1. Introducir el juego de mesa o actividad grupal que requiera cooperación. 2.2. Explicar las reglas básicas y el objetivo del juego. 2.3. Asegurarse de que las reglas sean claras y que todos los alumnos las entiendan. 2.4. Fomentar la participación de todos los alumnos y asegurarse de que estén involucrados en la toma de decisiones y en la cooperación. 2.5. Brindar apoyo y guía cuando sea necesario, pero también permitir que los alumnos tomen la iniciativa y colaboren entre ellos. 3. Debriefing y reflexión 3.1. Después de completar el juego, reunir al grupo y hablar sobre la experiencia. 3.2. Hacer preguntas como: "¿Cómo se sintieron trabajando juntos?" o "¿Qué fue lo más divertido de cooperar en el juego?". 3.3. Resaltar los aspectos positivos de la cooperación y el trabajo en equipo. 4. Cierre 4.1. Agradecer a los alumnos por su participación y esfuerzo durante el juego. 4.2. Hablar sobre la importancia de trabajar juntos y cómo eso puede hacer que el juego sea más divertido y gratificante. 4.3. Anticipar temas futuros y actividades, manteniendo el entusiasmo por el aprendizaje continuo y la colaboración.
Recursos personales	Tutor/a, apoyo de segundo profesor y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	- Juego de mesa o actividad grupal que requiera cooperación (puede ser un juego de construcción, un juego de memoria, etc.). - Pictogramas u otros apoyos visuales, si es necesario. - Espacio adecuado para jugar cómodamente.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	Aproximadamente 30-40 minutos.
Criterios de evaluación	1. Participación activa y progresiva en las actividades. 2. Demostración de comprensión de emociones faciales y situaciones sociales. 3. Mejora en la iniciación y mantenimiento de conversaciones simples. 5. Interacción cooperativa en juegos grupales.

Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 7.*Sesión 5: descubriendo conversaciones.*

Título	Sesión 5: Descubriendo Conversaciones - Habilidades de inicio de conversación. - Juego de roles para practicar conversaciones simples.
Objetivos	Desarrollar habilidades básicas de inicio de conversación y practicarlas a través de juegos de roles adaptados.
Competencias	2. Habilidades conversacionales básicas. 3. Escucha activa. 4. Juego cooperativo.
Desarrollo	<p>1.Inicio: Saludo y repaso de las habilidades y temas abordados en sesiones anteriores.</p> <p>2. Introducción a las habilidades de inicio de conversación</p> <p>2.1 Explicar qué es una conversación y cómo se inicia.</p> <p>2.2 Mostrar imágenes o pictogramas que representen a dos personas hablando.</p> <p>2.3 Introducir frases de inicio de conversación como "Hola", "¿Cómo estás?", "¿Qué hiciste hoy?" y "Me gusta tu camiseta".</p> <p>3. Práctica de habilidades de inicio de conversación</p> <p>3.1 Distribuir tarjetas con frases de inicio de conversación entre los alumnos.</p> <p>3.2 Invitar a cada alumno a elegir una tarjeta y usarla para iniciar una conversación con otro estudiante.</p> <p>3.3 Brindar apoyo y modelar cómo usar la tarjeta para iniciar una conversación.</p> <p>3.4 Realizar varias rondas para que todos los alumnos tengan la oportunidad de practicar.</p> <p>4. Juego de roles de conversación</p> <p>4.1 Organizar parejas de alumnos para un juego de roles de conversación.</p> <p>4.2 Proporcionar a cada pareja una situación de conversación (por ejemplo, conocer a alguien nuevo en el parque).</p> <p>4.3 Los alumnos practicarán iniciar una conversación utilizando las habilidades aprendidas.</p> <p>4.4 Rotar las parejas y las situaciones para que todos los alumnos participen.</p> <p>5. Reflexión y cierre</p> <p>5.1 Reunir al grupo y discutir cómo se sintieron durante la actividad.</p> <p>5.2 Hacer preguntas como: "¿Fue fácil iniciar una conversación?", "¿Qué te ayudó a sentirte más cómodo?".</p> <p>5.3 Recordar la importancia de practicar para mejorar las habilidades de conversación.</p>
Recursos personales	Tutor/a, apoyo de segundo profesor y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	Tarjetas con ejemplos de frases de inicio de conversación. Pictogramas u otros apoyos visuales, si es necesario. Espacio cómodo y tranquilo para la sesión.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	Aproximadamente 30-40 minutos.
Criterios de evaluación	1. Participación activa y progresiva en las actividades. 3. Mejora en la iniciación y mantenimiento de conversaciones simples. 4. Capacidad para resolver conflictos de manera positiva. 5. Interacción cooperativa en juegos grupales. 6. Mayor confianza y autoexpresión en situaciones sociales.

Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 8.*Sesión 6: entendiendo las reglas sociales*

Título	Sesión 6: Entendiendo las Reglas Sociales - Introducción a las normas sociales básicas. - Ejemplos de cómo comportarse en diferentes situaciones.
Objetivos	Introducir normas sociales básicas y proporcionar ejemplos concretos de cómo comportarse en diferentes situaciones sociales.
Competencias	2. Habilidades conversacionales básicas. 3. Escucha activa. 4. Juego cooperativo.
Desarrollo	<p>1. Inicio: Saludo y breve repaso de las habilidades y temas abordados en sesiones anteriores.</p> <p>2. Introducción a las normas sociales básicas</p> <p>2.1. Explicar qué son las normas sociales y por qué son importantes en nuestras interacciones con los demás.</p> <p>2.2. Utilizar imágenes o pictogramas para ilustrar ejemplos de comportamientos adecuados e inadecuados en diferentes situaciones.</p> <p>2.3. Hacer hincapié en la importancia de respetar a los demás y seguir ciertas reglas en la sociedad.</p> <p>3. Ejemplos de comportamiento en diferentes situaciones</p> <p>3.1. Presentar tarjetas con ejemplos de situaciones sociales, como "en la mesa durante la comida" o "cuando alguien está hablando".</p> <p>3.2. Discutir con el grupo cómo deberían comportarse en esas situaciones.</p> <p>3.3. Mostrar pictogramas o imágenes que representen comportamientos apropiados e inapropiados.</p> <p>3.4. Pedir a los alumnos que compartan sus propias ideas sobre cómo comportarse en cada situación.</p> <p>4. Juego de roles para practicar</p> <p>4.1. Organizar a los alumnos en parejas o grupos pequeños.</p> <p>4.2. Asignar a cada grupo una situación social y pedirles que actúen una breve escena donde muestren comportamientos apropiados.</p> <p>4.3. Después de cada representación, discutir en conjunto lo que se hizo bien y cómo podrían mejorar.</p> <p>5. Reflexión y cierre</p> <p>5.1. Reunir al grupo y hablar sobre lo que aprendieron durante la sesión.</p> <p>5.2. Preguntar a los alumnos si tienen alguna pregunta sobre las normas sociales o si desean compartir algún ejemplo adicional.</p> <p>5.3. Recordar la importancia de respetar a los demás y seguir las normas en diferentes situaciones sociales.</p>
Recursos personales	Tutor/a, apoyo de segundo profesor y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	- Tarjetas con ejemplos de situaciones sociales. - Pictogramas u otros apoyos visuales, si es necesario. - Espacio cómodo y tranquilo para la sesión.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	Aproximadamente 30-40 minutos.
Criterios de evaluación	3. Mejora en la iniciación y mantenimiento de conversaciones simples. 4. Capacidad para resolver conflictos de manera positiva. 5. Interacción cooperativa en juegos grupales. 6. Mayor confianza y autoexpresión en situaciones sociales.

Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 9.*Sesión 7: resolución de conflictos*

Título	Sesión 7: Resolución de Conflictos - Enseñanza de estrategias para resolver conflictos simples. - Dramatización de escenarios de conflicto y sus soluciones.
Objetivos	Enseñar estrategias básicas de resolución de conflictos y practicarlas a través de la dramatización de escenarios.
Competencias	2. Habilidades conversacionales básicas. 3. Escucha activa. 4. Juego cooperativo. 5. Resolución de conflictos simples.
Desarrollo	<p>1. Inicio: Saludo y breve repaso de las habilidades y temas aprendidos en sesiones anteriores.</p> <p>2. Enseñanza de estrategias de resolución de conflictos</p> <p>2.1. Explicar qué es un conflicto y por qué es importante resolverlo de manera adecuada.</p> <p>2.2. Presentar estrategias básicas, como hablar calmadamente, escuchar al otro, pedir ayuda a un adulto y buscar soluciones juntos.</p> <p>2.3. Utilizar imágenes o pictogramas para ilustrar cada estrategia y discutir su importancia.</p> <p>3. Dramatización de escenarios de conflicto</p> <p>3.1. Presentar tarjetas con ejemplos de situaciones de conflicto, como "compartir un juguete" o "decidir qué juego jugar".</p> <p>3.2. Organizar a los alumnos en grupos pequeños y asignar a cada grupo un escenario de conflicto.</p> <p>3.3. Los grupos deben dramatizar el escenario, mostrando cómo surge el conflicto y cómo lo resuelven utilizando las estrategias aprendidas.</p> <p>4. Discusión y reflexión</p> <p>4.1. Después de cada dramatización, permitir que los demás alumnos hagan comentarios y ofrezcan sugerencias adicionales para resolver el conflicto.</p> <p>4.2. Discutir en conjunto cuál fue la estrategia más efectiva en cada escenario y por qué.</p> <p>5. Cierre</p> <p>5.1. Reunir al grupo y hablar sobre lo que aprendieron en la sesión.</p> <p>5.2. Hacer hincapié en la importancia de comunicarse y resolver los conflictos de manera positiva.</p> <p>5.3. Animar a los alumnos a usar las estrategias aprendidas en su vida cotidiana.</p>
Recursos personales	Tutor/a, apoyo de segundo profesor y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	- Tarjetas con ejemplos de escenarios de conflicto. - Pictogramas u otros apoyos visuales, si es necesario. - Espacio cómodo y tranquilo para la sesión.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	Aproximadamente 30-40 minutos.
Criterios de evaluación	1. Participación activa y progresiva en las actividades. 3. Mejora en la iniciación y mantenimiento de conversaciones simples. 4. Capacidad para resolver conflictos de manera positiva. 5. Interacción cooperativa en juegos grupales. 6. Mayor confianza y autoexpresión en situaciones sociales.

Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 10.*Sesión 8: expresando mis sentimientos.*

Título	Sesión 8: Expresando Mis Sentimientos - Fomento de la expresión emocional en palabras. - Uso de dibujos para describir cómo nos sentimos.
Objetivos	Fomentar la expresión verbal y visual de emociones y sentimientos a través de palabras y dibujos.
Competencias	1. Reconocimiento de emociones faciales y corporales. 2. Habilidades conversacionales básicas. 3. Escucha activa. 4. Juego cooperativo. 5. Resolución de conflictos simples.
Desarrollo	<p>1. Inicio: Saludo y repaso breve de las habilidades y temas abordados en sesiones anteriores.</p> <p>2. Fomento de la expresión emocional en palabras</p> <p>2.1. Mostrar tarjetas con imágenes que representen diferentes emociones, como felicidad, tristeza, enojo y sorpresa.</p> <p>2.2. Discutir con el grupo qué emociones ven en las imágenes y cómo se sienten cuando experimentan esas emociones.</p> <p>2.3. Animar a los alumnos a compartir ejemplos personales de momentos en los que han sentido esas emociones.</p> <p>3. Uso de dibujos para describir sentimientos</p> <p>3.1. Explicar que los alumnos tendrán la oportunidad de dibujar cómo se sienten en diferentes situaciones.</p> <p>3.2. Proporcionar papel y materiales de dibujo.</p> <p>3.3. Presentar escenarios o situaciones (por ejemplo, "cuando juegas con tus amigos", "cuando tienes que hacer algo que no te gusta") y pedir a los alumnos que dibujen cómo se sienten en esas situaciones.</p> <p>3.4. Brindar apoyo y guía a los alumnos mientras dibujan, si es necesario.</p> <p>4. Compartir y discutir los dibujos</p> <p>4.1. Invitar a los alumnos a mostrar sus dibujos al grupo.</p> <p>4.2. Fomentar un ambiente de respeto y escucha mientras cada niño comparte su dibujo y explica cómo se siente.</p> <p>4.3. Preguntar a otros alumnos si han experimentado situaciones similares y cómo se sintieron.</p> <p>5. Reflexión y cierre</p> <p>5.1. Reunir al grupo y hablar sobre lo que aprendieron durante la sesión.</p> <p>5.2. Resaltar la importancia de expresar emociones y cómo esto puede ayudar a comprender mejor nuestros sentimientos.</p> <p>5.3. Animar a los alumnos a seguir practicando la expresión de emociones a través de palabras y dibujos en su vida diaria.</p>
Recursos personales	Tutor/a, apoyo de segundo profesor y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	- Tarjetas con imágenes que representen diferentes emociones. - Papel, lápices de colores, ceras u otros materiales de dibujo. - Pictogramas u otros apoyos visuales, si es necesario. - Espacio cómodo y tranquilo para la sesión.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	Aproximadamente 30-40 minutos.
Criterios de evaluación	1. Participación activa y progresiva en las actividades. 2. Demostración de comprensión de emociones faciales y situaciones sociales. 3. Mejora en la iniciación y mantenimiento de conversaciones simples. 4. Capacidad para resolver conflictos de manera positiva. 5. Interacción cooperativa en juegos grupales. 6. Mayor confianza y autoexpresión en situaciones sociales.

Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 11.*Sesión 9: apreciando las diferencias*

Título	Sesión 9: Apreciando las Diferencias - Discusión sobre la diversidad y la inclusión. - Juego de emparejamiento de intereses para resaltar las similitudes.
Objetivos	Promover la comprensión y aceptación de la diversidad, así como resaltar las similitudes entre los compañeros a pesar de las diferencias.
Competencias	3. Escucha activa. 4. Juego cooperativo. 5. Resolución de conflictos simples.
Desarrollo	<p>1. Inicio: Saludo y repaso breve de las habilidades y temas abordados en sesiones anteriores.</p> <p>2. Discusión sobre la diversidad y la inclusión</p> <p>2.1. Introducir el concepto de diversidad y hablar sobre cómo cada persona es única y diferente.</p> <p>2.2. Utilizar imágenes o pictogramas para ilustrar diferentes características, como género, intereses, culturas y habilidades.</p> <p>2.3. Discutir la importancia de respetar y valorar a las personas por lo que son.</p> <p>3. Juego de emparejamiento de intereses</p> <p>3.1. Preparar tarjetas con imágenes que representen diferentes intereses o actividades, como deportes, arte, música, lectura, etc.</p> <p>3.2. Organizar a los alumnos en parejas o grupos pequeños.</p> <p>3.3. Cada par o grupo deberá encontrar una conexión o similitud en sus intereses y explicar cómo están relacionados.</p> <p>3.4. Animar a los alumnos a compartir sus intereses de manera abierta y a escuchar con atención los intereses de los demás.</p> <p>4. Discusión sobre las similitudes y diferencias</p> <p>4.1. Después del juego, reunir al grupo y hablar sobre lo que aprendieron.</p> <p>4.2. Preguntar a los alumnos cómo se sintieron al descubrir similitudes con sus compañeros.</p> <p>4.3. Reflexionar sobre cómo podemos apreciar tanto las similitudes como las diferencias en los demás.</p> <p>5. Cierre</p> <p>5.1. Agradecer a los alumnos por su participación en la sesión y su apertura para compartir intereses.</p> <p>5.2. Recordar la importancia de respetar a los demás y celebrar la diversidad en nuestra comunidad.</p> <p>5.3. Animar a los alumnos a seguir practicando la inclusión y la apreciación de las diferencias en su vida cotidiana.</p>
Recursos personales	Tutor/a, apoyo de segundo profesor y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	- Tarjetas con imágenes que representen diferentes intereses o actividades. - Pictogramas u otros apoyos visuales, si es necesario. - Espacio cómodo y tranquilo para la sesión.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	Aproximadamente 30-40 minutos.
Criterios de evaluación	1. Participación activa y progresiva en las actividades. 3. Mejora en la iniciación y mantenimiento de conversaciones simples. 4. Capacidad para resolver conflictos de manera positiva. 5. Interacción cooperativa en juegos grupales. 6. Mayor confianza y autoexpresión en situaciones sociales.

Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 12.*Sesión 10. Trabajando en equipo.*

Título	Sesión 10: Trabajando en Equipo - Actividades de construcción en equipo. - Enfatizar la importancia de trabajar juntos hacia un objetivo común.
Objetivos	Promover la comprensión y práctica del trabajo en equipo a través de actividades de construcción colaborativa.
Competencias	2. Habilidades conversacionales básicas. 3. Escucha activa. 4. Juego cooperativo. 5. Resolución de conflictos simples.
Desarrollo	<p>1. Inicio: Saludo y repaso breve de las habilidades y temas abordados en sesiones anteriores.</p> <p>2. Introducción al trabajo en equipo</p> <p>2.1. Explicar qué es el trabajo en equipo y por qué es importante.</p> <p>2.2. Utilizar imágenes o pictogramas para mostrar cómo las personas pueden trabajar juntas para lograr un objetivo común.</p> <p>2.3. Hablar sobre cómo cada miembro del equipo tiene un papel y una contribución valiosa.</p> <p>3. Actividades de construcción en equipo</p> <p>3.1. Dividir a los alumnos en equipos pequeños.</p> <p>3.2. Entregar un conjunto de bloques de construcción a cada equipo.</p> <p>3.3. Asignar a cada equipo un objetivo, como construir la torre más alta o una estructura específica.</p> <p>3.4. Animar a los alumnos a trabajar juntos, comunicarse y compartir ideas mientras construyen.</p> <p>3.5. Brindar apoyo y guía según sea necesario para asegurarse de que todos los miembros del equipo participen.</p> <p>4. Reflexión y discusión</p> <p>4.1. Después de la actividad, reunir al grupo y hablar sobre la experiencia.</p> <p>4.2. Preguntar a los alumnos cómo se sintieron trabajando en equipo y qué aprendieron.</p> <p>4.3. Discutir cómo el trabajo en equipo puede ayudarnos a lograr más de lo que podríamos hacer solos.</p> <p>5. Cierre</p> <p>5.1. Agradecer a los alumnos por su participación en la sesión y su esfuerzo en el trabajo en equipo.</p> <p>5.2. Resaltar la importancia de la colaboración y el respeto mutuo al trabajar con otros.</p> <p>5.3. Animar a los alumnos a seguir practicando el trabajo en equipo en diferentes situaciones de su vida.</p>
Recursos personales	Tutor/a, apoyo de segundo profesor y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	- Bloques de construcción (como LEGO u otros similares). - Pictogramas u otros apoyos visuales, si es necesario. - Espacio adecuado para construir cómodamente.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	Aproximadamente 30-40 minutos.
Criterios de evaluación	1. Participación activa y progresiva en las actividades. 2. Demostración de comprensión de emociones faciales y situaciones sociales. 3. Mejora en la iniciación y mantenimiento de conversaciones simples. 4. Capacidad para resolver conflictos de manera positiva. 5. Interacción cooperativa en juegos grupales. 6. Mayor confianza y autoexpresión en situaciones sociales.

Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 13.*Sesión 11: preparándonos para jugar.*

Título	Sesión 11: Preparándonos para Jugar - Repaso de habilidades aprendidas. - Planificación y ejecución de un juego grupal.
Objetivos	Repasar las habilidades sociales aprendidas y trabajar en la planificación y ejecución de un juego grupal
Competencias	1. Reconocimiento de emociones faciales y corporales. 2. Habilidades conversacionales básicas. 3. Escucha activa. 4. Juego cooperativo. 5. Resolución de conflictos simples.
Desarrollo	<p>1. Inicio: Saludo y breve repaso de las habilidades y temas abordados en sesiones anteriores.</p> <p>2. Repaso de habilidades sociales</p> <p>2.1. Hacer una lista en la pizarra o en un papel grande de las habilidades sociales aprendidas a lo largo de las sesiones anteriores, como identificación de emociones, resolución de conflictos, trabajo en equipo, etc.</p> <p>2.2. Repasar cada habilidad con el grupo y recordar ejemplos de cómo se aplicaron en diferentes situaciones.</p> <p>3. Planificación del juego grupal</p> <p>3.1. Invitar a los alumnos a participar en la planificación de un juego grupal.</p> <p>3.2. Discutir diferentes opciones de juegos que sean apropiados para el grupo.</p> <p>3.3. Elegir un juego y hablar sobre las reglas y cómo se juega.</p> <p>3.4. Asignar roles dentro del juego, como el líder, el cronometrador, etc.</p> <p>3.5. Utilizar pictogramas u otros apoyos visuales para ayudar a visualizar la planificación.</p> <p>4. Ejecución del juego grupal</p> <p>4.1. Poner en práctica el juego grupal que planearon juntos.</p> <p>4.2. Fomentar la participación activa de todos los alumnos y asegurarse de que se sigan las reglas establecidas.</p> <p>5. Reflexión y cierre</p> <p>5.1. Después de jugar, reunir al grupo y hablar sobre la experiencia.</p> <p>5.2. Preguntar a los alumnos cómo se sintieron durante el juego y cómo trabajaron juntos como equipo.</p> <p>5.3. Resaltar la importancia de aplicar las habilidades sociales aprendidas en situaciones reales.</p> <p>6. Despedida</p> <p>6.1. Agradecer a los alumnos por su participación en la sesión y su compromiso con el aprendizaje.</p> <p>6.2. Recordar la importancia de practicar las habilidades sociales en diferentes contextos y situaciones.</p> <p>6.3. Animar a los alumnos a seguir utilizando estas habilidades en su vida cotidiana.</p>
Recursos personales	Tutor/a, apoyo de segundo profesor y profesional de pedagogía terapéutica.
Recursos materiales	- Materiales necesarios para el juego grupal elegido. - Pictogramas u otros apoyos visuales, si es necesario. - Espacio adecuado para jugar cómodamente.
Recursos espaciales	Aula de referencia
Duración	Aproximadamente 30-40 minutos.
Criterios de evaluación	1. Participación activa y progresiva en las actividades. 2. Demostración de comprensión de emociones faciales y situaciones sociales. 3. Mejora en la iniciación y mantenimiento de conversaciones simples. 4. Capacidad para resolver conflictos de manera positiva. 5. Interacción cooperativa en juegos grupales. 6. Mayor confianza y autoexpresión en situaciones sociales.

Nota. *Elaboración propia.*

3.8. Temporalización

La temporalización la presentaremos con un Diagrama de Gantt. Las sesiones se distribuirán en seis sesiones en el mes de marzo y cinco en el mes de abril de la siguiente manera:

Marzo:

Semana 1:

- Sesión 1: Conociéndonos (15 de marzo)
- Sesión 2: Explorando emociones (17 de marzo)

Semana 2:

- Sesión 3: Aprendiendo a escuchar (22 de marzo)
- Sesión 4: Jugando juntos (24 de marzo)

Semana 3:

- Sesión 5: Descubriendo conversaciones (29 de marzo)
- Sesión 6: Entendiendo las reglas sociales (31 de marzo)

Abril:

Semana 1:

- Sesión 7: Resolución de conflictos (5 de abril)
- Sesión 8: Expresando mis sentimientos (7 de abril)

Semana 2:

- Sesión 9: Apreciando las diferencias (12 de abril)
- Sesión 10: Trabajando en equipo (14 de abril)

Semana 3:

- Sesión 11: Preparándonos para jugar (19 de abril)

Tabla 13.*Temporalización diagrama de Gantt.*

Actividades	Temporalización											
	Marzo						Abril					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Sesión 1: conociéndonos	■											
Sesión 2: explorando emociones		■										
Sesión 3: aprendiendo a escuchar			■									
Sesión 4: jugando juntos				■								
Sesión 5: descubriendo conversaciones					■							
Sesión 6: entendiendo las reglas sociales						■	■					
Sesión 7: resolución de conflictos								■				
Sesión 8: expresando mis sentimientos									■			
Sesión 9: apreciando las diferencias										■		
Sesión 10: trabajando en equipo											■	
Sesión 11: preparándonos para jugar											■	■

Nota. *Elaboración propia.*

3.9. Evaluación

Evaluación inicial

Es un punto de partida fundamental en el proceso de intervención. El propósito central radica en adquirir un conocimiento profundo de las capacidades y requerimientos de cada niño antes de dar inicio al programa de intervención. Esta fase no solo sirve para establecer una línea base, sino también para calibrar el enfoque del programa de manera precisa, ajustándolo a las necesidades únicas de cada niño.

Para lograr este objetivo, se emplean diversos instrumentos y métodos de evaluación. Los cuestionarios y entrevistas dirigidos a los padres o cuidadores se presentan como una vía crucial para recopilar información acerca de las habilidades sociales actuales del niño, sus intereses y las áreas en las que enfrenta dificultades. Adicionalmente, se realizan observaciones directas del niño en contextos sociales y de juego. Estas observaciones permiten una evaluación concreta del nivel de interacción, las habilidades conversacionales y la capacidad de reconocimiento emocional del niño. Para complementar estas técnicas, se recurre a escalas estandarizadas de evaluación de habilidades sociales, como una lista de control de elaboración propia:

Tabla 14.*Lista de control.*

ÍTEMS	SI	NO	OBSERVACIONES
Participación activa y progresiva en las actividades			
Demostración de comprensión de emociones faciales y situaciones sociales			
Mejora en la iniciación y mantenimiento de conversaciones simples			
Capacidad para resolver conflictos de manera positiva			
Interacción cooperativa en juegos grupales			
Mayor confianza y autoexpresión en situaciones sociales			

Nota. *Elaboración propia.*

En la columna "Sí", puedes marcar si el estudiante cumple con el ítem evaluado. En la columna "No", puedes marcar si el estudiante no cumple con el ítem. Y en la columna "Observaciones", puedes marcar si el estudiante está trabajando en mejorar en ese aspecto, pero aún no lo ha dominado por completo. Esta lista de control te permitirá llevar un seguimiento claro de la evaluación de cada ítem para cada estudiante.

Evaluación Formativa

En el transcurso del programa de intervención, la evaluación formativa es una herramienta continua e intrínseca para supervisar los avances del alumnado y realizar ajustes pertinentes en el programa. Se basa en una serie de prácticas destinadas a mantener el programa en sintonía con las necesidades cambiantes de los niños.

La observación sistemática durante las sesiones de intervención desempeña un papel central en esta etapa. Estas observaciones permiten evaluar la participación activa de los alumnos, su comprensión de los conceptos sociales, la forma en que interactúan con otros y cómo aplican las habilidades aprendidas. Además, se recoge retroalimentación cualitativa tanto de todos los agentes implicados, lo que aporta una comprensión enriquecedora de sus experiencias en el

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1 programa, identificando tanto las áreas que necesitan mejoras como los logros alcanzados. Para medir el progreso en habilidades específicas, se utilizan escalas de evaluación formativa, como la "Escala de Habilidades Sociales de Matson," que evalúa aspectos como el reconocimiento emocional y las habilidades conversacionales.

Evaluación Sumativa

Al concluir el programa de intervención, surge la evaluación sumativa como un medio para medir el éxito general del programa y los logros individuales del alumnado en relación con los objetivos establecidos previamente. Esta fase proporciona una visión panorámica del progreso alcanzado y ayuda a identificar áreas que puedan requerir atención adicional en el futuro.

Se lleva a cabo una comparación exhaustiva entre los resultados de la evaluación inicial y los logros obtenidos al final del programa. Esto permite identificar las mejoras tangibles realizadas por cada niño y las áreas que aún podrían necesitar un enfoque continuo. La perspectiva de los padres y cuidadores también se integra a través de entrevistas, ya que sus observaciones y comentarios proporcionan una valiosa evaluación del progreso de los niños y los cambios percibidos en sus habilidades sociales y comportamiento. Para medir el cambio en las habilidades a lo largo del programa, se emplea una rúbrica de evaluación de elaboración propia:

Tabla 15.

Rúbrica de evaluación.

Criterio	Todavía falta	Sólo un poco más	Casi lo consigues	Queda muy poco	Lo conseguiste
Participación activa y progresiva en las actividades	Participa ocasionalmente y sin entusiasmo en las actividades grupales.	Participa de manera intermitente con un nivel básico de entusiasmo.	Participa de manera consistente y muestra entusiasmo en las actividades grupales.	Participa proactivamente, motiva a otros y contribuye significativamente en las actividades.	Lidera con entusiasmo las actividades, inspira a otros y fomenta un compromiso excepcional.
Demostración de comprensión de emociones faciales y situaciones sociales	Demuestra limitada comprensión de las emociones faciales y situaciones sociales.	Reconoce algunas emociones faciales y comprende situaciones sociales simples.	Demuestra comprensión adecuada de una variedad de emociones faciales y situaciones sociales.	Muestra una comprensión profunda de emociones faciales sutiles y complejas situaciones sociales.	Analiza expertamente emociones y dinámicas sociales, ofreciendo perspectivas perspicaces.
Mejora en la iniciación y mantenimiento de	Rara vez inicia conversaciones; dificultades evidentes	Inicia conversaciones básicas de manera limitada; dificultades	Inicia y mantiene conversaciones simples de manera	Inicia y sostiene conversaciones con confianza, demostrando habilidades sólidas.	Inicia conversaciones impactantes, mantiene diálogos enriquecedores y motiva la interacción.

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1

conversaciones simples	en el mantenimiento de las mismas.	leves en el mantenimiento.	efectiva y con relativa fluidez.		
Capacidad para resolver conflictos de manera positiva	Evita enfrentamientos y muestra dificultad para abordar conflictos; busca evitarlos.	Aborda conflictos de manera titubeante, pero con resultados parciales.	Resuelve conflictos de manera efectiva, busca soluciones y muestra disposición a ceder.	Resuelve conflictos hábilmente, fomenta la comprensión mutua y llega a soluciones beneficiosas.	Media conflictos complejos, transformándolos en oportunidades de crecimiento y colaboración.
Interacción cooperativa en juegos grupales	Participa de manera poco comprometida en juegos grupales; falta de cooperación.	Participa de manera limitada en juegos, cooperando ocasionalmente con el grupo.	Colabora de manera efectiva en juegos grupales, contribuyendo al logro de objetivos comunes.	Demuestra una excelente dinámica cooperativa y motiva la unidad del equipo en los juegos.	Lidera con empatía y cooperación, elevando la experiencia del grupo en juegos colaborativos.
Mayor confianza y autoexpresión en situaciones sociales	Muestra reticencia en la autoexpresión; evita situaciones sociales desafiantes.	Demuestra una autoexpresión limitada en ciertas situaciones sociales.	Se expresa con confianza en una variedad de contextos sociales, mostrando autenticidad.	Irradia confianza en sí mismo, se expresa con claridad y brilla en diversas situaciones sociales.	Inspira a otros con su seguridad, exhibe una autoexpresión audaz y establece conexiones genuinas.

Nota. *Elaboración propia.*

3.10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Según Jiménez (2021) el concepto de atención a la diversidad ha ido evolucionando durante las distintas leyes educativas establecidas en España, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la ley educativa actual, La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). La atención a la diversidad es el soporte fundamental para cumplir la atención individualizada del alumno, desde la no discriminación y la inclusión, progresivamente en el entorno escolar.

El principio de inclusión pretende atender a las personas de las mejores condiciones y oportunidades, así como participar e involucrarse en las mismas actividades teniendo como objetivo la no discriminación al alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo.

Según Valdivieso (2021) el DUA hace referencia a una educación inclusiva de calidad en la que “todos caben”, la base fundamental de este enfoque es la diversidad y cómo hacer que todos aprendan siguiendo su propio ritmo de aprendizaje. Concretamente, es un enfoque educativo que permite al alumno aprender, independientemente de sus necesidades educativas, a través de la motivación siguiendo su propio ritmo.

Para ello consta de tres principios:

- Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación. Pretende ofrecer distintas opciones para acceder al contenido.
 - Proporcionar diferentes opciones para percibir la información.
 - Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y la comunicación.
 - Proporcionar opciones para la comprensión.
- Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Hace referencia a cómo aprenden los alumnos, otorgando todo el protagonismo al alumnado mediante el uso de metodologías activas.
 - Proporcionar múltiples medios físicos de acción.
 - Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación.
 - Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.
- Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación. Incluye diferentes formas de fomentar el interés y la motivación al alumnado promoviendo su autonomía.
 - Proporcionar opciones para captar el interés.
 - Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.
 - Proporcionar opciones para la autorregulación.

Estos principios están diseñados para la eliminación de barreras educativas del alumnado, proporcionando pautas de aprendizaje en las que facilitemos, como docentes, el proceso de aprendizaje al alumnado.

4. Conclusiones

Basándome en los objetivos específicos del programa de intervención, las conclusiones obtenidas son las siguientes:

Respecto al primer objetivo, anticipación de rutinas y cambios para evitar crisis conductuales, al incorporar estrategias para anticipar y preparar al alumno para las rutinas y los cambios en su entorno, se ha observado una disminución significativa en las crisis conductuales. El alumno muestra una mayor capacidad para adaptarse a las transiciones y muestra una disminución en la ansiedad relacionada con los cambios.

Siguiendo con el segundo objetivo, facilitación de la interacción y comunicación positiva entre los niños, según Perpiña, Sidera y Serrat (2021), la implementación de técnicas y actividades que promueven la interacción social ha resultado en un aumento notable en las interacciones positivas entre el alumno con TEA y sus compañeros. Se ha observado un mayor interés por parte del alumno en interactuar con sus compañeros, lo que contribuye a un entorno social más inclusivo.

Mediante el fomento de habilidades sociales a través del aprendizaje cooperativo, el uso de enfoques de aprendizaje cooperativo (Gómez, 2016), el alumno ha demostrado una mejora en sus habilidades sociales. Ha desarrollado una mayor capacidad para trabajar en equipo, compartir ideas y escuchar a los demás. Estas habilidades sociales recién adquiridas también se han trasladado a otros contextos fuera del aula.

Desarrollando las habilidades sociales mediante la tutoría entre iguales, la participación en sesiones de tutoría entre iguales ha demostrado ser efectiva para mejorar las habilidades sociales del alumno con TEA. La interacción con un compañero modelo ha resultado en un aumento en su capacidad para interpretar señales sociales y responder de manera adecuada. Además, la tutoría entre iguales ha promovido un sentido de pertenencia y amistad en el alumno. (Gillies, 2013).

Respecto al objetivo de dotación de estrategias de resolución de conflictos simples, la enseñanza de estrategias de resolución de conflictos simples ha tenido un impacto positivo en la capacidad del alumno para manejar situaciones conflictivas de manera más efectiva. Ha demostrado una mayor disposición para utilizar estas estrategias en situaciones diarias, lo que ha llevado a una reducción en la intensidad de los conflictos y un aumento en la autorregulación.

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1

En general, el programa de intervención ha sido exitoso en abordar los objetivos específicos establecidos para el alumno de 7 años con TEA-1. Las estrategias implementadas han contribuido a mejorar sus habilidades sociales, su adaptación a cambios y rutinas, así como su capacidad para interactuar de manera más positiva con sus compañeros. Estas conclusiones sugieren que una combinación de enfoques centrados en las necesidades individuales del alumno ha llevado a mejoras significativas en su bienestar emocional y su participación en el entorno escolar.

5. Limitaciones y futuras líneas de intervención

5.1. Limitaciones

El programa diseñado para alumnado de 7 años diagnosticado con trastorno de espectro autista en grado I presenta varias consideraciones al implementarse. A pesar de abordar múltiples habilidades sociales, su aplicación fuera del entorno del programa es limitada, lo que puede afectar su efectividad a largo plazo. Dado su enfoque general, las estrategias no son igualmente efectivas para todos debido a las necesidades únicas de cada estudiante. La duración limitada de las sesiones dificulta el abordaje profundo de habilidades sociales, y la evaluación basada en observaciones cualitativas dificulta medir el progreso. La falta de flexibilidad en la estructura y objetivos semanales puede limitar su eficacia en situaciones cambiantes. Aunque se centra en habilidades sociales básicas, no aborda las necesidades avanzadas de individuos con TEA ni promueve suficiente autonomía en diversas situaciones. Los resultados son variables debido a la diversidad del TEA, y el desarrollo a largo plazo requiere atención constante, especialmente en situaciones sociales complejas. Por otro lado, la falta de participación familiar dificulta la transferencia de habilidades a la vida diaria. Estas limitaciones deben considerarse al implementar el programa, posiblemente requiriendo adaptaciones para abordar las necesidades individuales y mejorar su eficacia.

Al implementar este programa diseñado para alumnos de 7 años diagnosticados con trastorno de espectro autista en grado I, me encuentro con varias limitaciones significativas. A pesar de su enfoque en el desarrollo de habilidades sociales, su aplicabilidad fuera del entorno del programa es limitada, lo que plantea preocupaciones sobre su efectividad a largo plazo. Además, debido a su enfoque general, las estrategias no son igualmente efectivas para todos los estudiantes, ya que cada uno presenta necesidades únicas. La duración limitada de las sesiones dificulta la profundización en las habilidades sociales, y la evaluación basada en observaciones cualitativas dificulta la medición objetiva del progreso. La rigidez en la estructura y los objetivos semanales del programa también puede ser una limitación, ya que no se adapta bien a situaciones cambiantes. Además, al centrarse principalmente en habilidades sociales básicas, no aborda las necesidades más avanzadas de las personas con TEA ni promueve suficiente autonomía en diversas situaciones. La variabilidad en los resultados debido a la diversidad del TEA es una preocupación adicional, lo que sugiere que se necesita una atención constante a largo plazo, especialmente en contextos sociales complejos. Por último, la falta de participación

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado I familiar dificulta la transferencia de habilidades a la vida diaria, lo que destaca la importancia de considerar adaptaciones y enfoques más personalizados al implementar este programa.

5.2. Futuras líneas de intervención

El programa vigente se orienta a fortalecer habilidades sociales básicas en niños, incluyendo aquellos con trastorno del espectro autista Grado I. No obstante, se perfilan direcciones futuras para enriquecer el programa.

En primer lugar, se propone la ampliación hacia habilidades sociales avanzadas, como la empatía, persuasión y manejo de críticas. Además, se plantea abordar desafíos específicos que enfrenten los niños, como estrategias para lidiar con el bullying o cambios en su entorno.

En segundo lugar, se considera adaptar el programa a distintas edades, asegurando su pertinencia y desafío acorde al desarrollo. La inclusión de la familia también se vislumbra como una vía para fortalecer las habilidades, involucrando a padres y tutores en sesiones informativas y actividades complementarias. Para llevar la teoría a la práctica, se propone organizar actividades en entornos reales, como visitas a lugares públicos, para que los niños apliquen directamente lo aprendido.

Por último, se plantea un apoyo continuo con sesiones de seguimiento a lo largo del tiempo, especialmente valioso para niños con trastorno del espectro autista. Además, se sugiere incorporar tecnología, como herramientas digitales y aplicaciones interactivas, y colaborar con los agentes educativos para transferir las habilidades al entorno escolar. La evaluación constante medirá el progreso y la efectividad, identificando áreas de mejora.

En mi visión de las futuras líneas de esta intervención, se delinear mejoras significativas para enriquecer el programa actual. En primer lugar, propongo la expansión hacia habilidades sociales avanzadas, como la empatía, persuasión y manejo de críticas, reconociendo que estas habilidades son esenciales para la interacción social efectiva. Además, se debe abordar desafíos específicos que enfrenten los niños, como estrategias para lidiar con el bullying y adaptarse a cambios en su entorno, brindándoles herramientas prácticas y resiliencia emocional. En segundo lugar, es fundamental adaptar el programa a distintas edades, asegurando su pertinencia y desafío acorde al desarrollo cognitivo y emocional de los niños. La inclusión activa de la familia se perfila como un pilar esencial para fortalecer las habilidades sociales, involucrando a padres y tutores en sesiones informativas y actividades complementarias que fomenten la práctica en casa. Para llevar la teoría a la práctica, propongo organizar actividades en entornos reales, como visitas a lugares públicos, donde los niños puedan aplicar directamente

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1 lo aprendido, fortaleciendo su confianza y adaptabilidad. Por último, se plantea un apoyo continuo con sesiones de seguimiento a lo largo del tiempo, especialmente valioso para niños con trastorno del espectro autista, y la integración de tecnología, como herramientas digitales y aplicaciones interactivas, para hacer que el aprendizaje sea más atractivo y accesible. Además, se debería colaborar estrechamente con los agentes educativos para transferir las habilidades al entorno escolar, garantizando una implementación coherente y sostenible. La evaluación constante será esencial para medir el progreso y la efectividad del programa, identificando áreas de mejora y adaptando las estrategias según sea necesario.

En síntesis, estas líneas de trabajo buscan enriquecer el programa, promoviendo habilidades avanzadas, involucrando a la familia, aplicando en entornos reales y asegurando un apoyo continuo y tecnológico.

6. Referencias bibliográficas

- Acosta, A. C. M., & Martínez, M. A. R. (2020). Habilidades sociales en niños y adolescentes Una Revisión Teórica. *Boletín Informativo CEI*, 7(1), 69-75.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric.
- Bances Goicochea, R. (2019). Habilidades sociales: una revisión teórica del concepto.
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, XI(XXIII), 159-182.
- Delgado, L. B. F. (2019). Habilidades sociales en la práctica docente: una mirada desde los actores de la educación básica. *Recie. Revista electrónica científica de investigación educativa*, 4(2), 1303-1315.
- Dugan, E., Kamps, D., & Leonard, B. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 175–188.
- Fermoso, D. A., Cruzes, G. C., & Ruiz, E. J. C. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206.
- García Carrión, M. (2022). *En la inclusión contamos todos. Propuesta de intervención basada en el aprendizaje cooperativo para la inclusión del alumnado con TEA* (Bachelor's thesis).
- Gillies, A. (2013). The cross-age tutoring experience for students with and without disabilities. *International Research in Early Childhood Education*, 4(1), 105-126.
- Gómez Núñez, S. (2016). Las habilidades sociales en el aula.
- Grey, I. M., Bruton, C., Honan, R., McGuinness, R., & Daly, M. (2007). Co-operative Learning for Children with an Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Mainstream and Special Class Settings: An exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 23 (4), 317-327.
- Jiménez, Ó. G. (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*.

- Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec; E.J. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Buenos Aires: Aique.
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R. y Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 49-61.
- Martínez, E. y Duran, D. (2021). Efectos de la Tutoría entre Iguales como Estrategia de Educación Inclusiva en el Alumnado con Trastorno del Espectro Autista de Educación Infantil y Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 227-246.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión. Autismo Ávila.
- Monjas, M. y González, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE. Recuperado de www.mec.es/cide/publicaciones/textos/col146/col146.htm
- Morales Jiménez, M. (2020). Propuesta de intervención educativa en el alumnado con trastorno del espectro autista a través del programa TEACCH. Repositorio. Universidad de Almería.
- Navarro, I. P., Lorca, M. M., Álvarez, J. J. C., & Lorca, A. M. (2022). El Impacto de la Pandemia por COVID-19 en Población Infanto-juvenil española con Trastorno del Espectro Autista y en su familia. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 9(1), 7.
- Nielfa, F. (2016). Aprendo en el recreo: una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo.
- Pastor González, L. (2018). El aprendizaje cooperativo como método para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos de educación primaria con TEA. *Investigación aplicada como herramienta para la inclusión educativa*.
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F. y Serrat Sellabona, E. (2021). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de educación*.

Propuesta de intervención para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en alumnado de 7-8 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista-grado 1

Petursdottir, A. L., McComas, J., McMaster, K. y Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 353-357.

Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Universidad de Vic.

Valdivieso, K. D. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 14-25.

7. Anexos

Índice de acrónimos

TFM: Trabajo Fin de Máster

TEA: Trastorno del Espectro Autista

DUA: diseño universal de aprendizaje

AL: Profesional de audición y lenguaje

PT: profesional de pedagogía terapéutica

SAAC: sistemas aumentativos y alternativos de comunicación

CEP: colegio de educación primaria

EOE: equipo de orientación educativa

CAIT: centro de atención infantil temprana

TEACCH: tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación relacionados

PECS: (Picture Exchange Communication System) sistema de Comunicación Alternativo