

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Trabajo Fin de Grado en Psicología

Convocatoria junio 2020

Programa de intervención para mejorar las habilidades sociales en un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista

Intervention program to improve social skills in a boy diagnosed with Autism Spectrum Disorder

Autora: Ludmila Salazar Torres

Tutores: Fernando Cañadas Pérez y Marta Godoy Giménez

Programa de intervención para mejorar las habilidades sociales en un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza, principalmente, por deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social y por patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento e intereses. En este trabajo, donde se presenta un estudio de caso único de un niño de cinco años diagnosticado con TEA, se plantean tres objetivos principales. El primero de ellos, consiste en disminuir las conductas disruptivas mejorando a su vez la relación con los compañeros. El segundo objetivo, pretende aumentar la comunicación y espontaneidad en la conducta, y con el último objetivo se quiere potenciar su conocimiento sobre las emociones y empatía. Para la consecución de estos objetivos se ha diseñado una propuesta de intervención con diferentes actividades que tendrán lugar tanto en clase como durante el recreo. Los resultados esperamos que apunten hacia una mejora tanto a corto como a largo plazo en su relación con los compañeros y en la comunicación y conocimiento sobre las emociones. Finalmente, al trabajarse en dos contextos distintos se espera que la generalización de lo aprendido a diferentes contextos sea más rápida y efectiva.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, habilidades sociales, intervención, conducta, modelo TEACCH.

Intervention program to improve social skills in a boy diagnosed with Autism Spectrum Disorder

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized mainly by persistent deficiencies in communication and social interaction, and repetitive behavior patterns, also limitation of interests. In this paper, which presents a unique case study of a five-year-old boy with ASD, there are three main objectives. The first would be to try to improve relationship with partners removing or decreasing disruptive behaviors. The second objective aims to increase communication and spontaneity in behavior, and with the last objective it wants to improve knowledge about emotions and empathy. For it, it has been designe an intervention proposal with different activities which will take place in class and playtime. The results are expected to be a improve in short and long term in relationship with partners, communication and knowledge about emotions. Finally, if it works in two different contexts is expected that generalization about learning to different contexts, will be faster and effective

Keywords: Autism Spectrum Disorder, social skills, intervention, behavior, TEACCH model.

Índice

1.Introducción.....	5
1.1 Las habilidades sociales	6
1.2 Intervención en Habilidades Sociales: Modelo TEACCH.....	7
2. Método	10
2.1 Descripción del caso.....	10
2.2 Objetivos	11
2.3. Diseño de investigación	11
2.4. Procedimiento.....	12
2.5 Programa de intervención.....	13
3. Resultados esperados	16
4. Discusión general	17
5. Referencias bibliográficas	19
6. Anexos	22

Programa de intervención para mejorar las habilidades sociales en un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista

La concepción del autismo que se tiene hoy en día ha ido evolucionando según se ha ido estudiando. Actualmente, se considera un espectro y se conoce como Trastorno del Espectro Autista (TEA). Rivière (2001, extraído de Martínez, 2005) identificó tres periodos en el estudio de este trastorno:

- El primer periodo (1943-1963) se inicia con las aportaciones de Kanner (1943) y Asperger (1944) en un contexto en el que el TEA se consideraba un trastorno emocional y afectivo que mucho tenía que ver con la relación entre madre e hijo, pues se entendía que las características de la madre influían de manera determinante en el niño o niña pudiéndose originar el trastorno. Por lo tanto, en ese momento, las características maternas eran la única variable a tener en cuenta para estudiar el desarrollo del autismo, no se barajaban otro tipo de variables que pudieran influir en ello, aunque estos autores en concreto no apoyaban este pensamiento. Leo Kanner estableció criterios que definían el autismo destacando una característica principal: obsesión por preservar la identidad, expresada por el afán de convivir en un mundo estático donde no se aceptan los cambios. Hans Asperger, un año más tarde, introdujo el concepto de TEA englobando el síndrome de Asperger dentro de este.
- El segundo periodo (1963-1983) es bastante diferente al primero puesto que se comienzan a realizar investigaciones científicas. Es gracias a ellas que se ponen en tela de juicio las teorías que en el primer periodo se habían consolidado. Así es como se acabó con la idea de que la madre era el principal factor para que el niño o niña desarrollase autismo. Además, comienzan a desarrollarse intervenciones de corte psicoeducativo destacando la utilización del Análisis Funcional de la Conducta, que empezaba a demostrar que algunas conductas que habían sido consideradas ilícitas, resultaban ser propositivas, esto es, cumplían una función para la persona que las experimentaba.
- En el tercer periodo (1983-2000), debido a investigaciones anteriores, en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-III-R) y la Clasificación Internacional de Enfermedades, novena revisión, modificación clínica (CIE-9-MC) se incluye al autismo como alteración generalizada del desarrollo dando lugar a tres hipótesis distintas que explicarían las alteraciones observables en las personas diagnosticadas con autismo.

Por último, cabría destacar un cuarto periodo (2000-hasta hoy) en el que se descubrieron características del cerebro de las personas diagnosticadas con TEA, pues fue un periodo donde se hicieron numerosas investigaciones utilizando técnicas de neuroimagen. Aquí surgieron muchos hallazgos referidos al papel de las neuronas espejo y la empatía entre otros aspectos (Rizzolatti, 2006).

Actualmente, uno de los avances más reseñables es la concepción del autismo como un espectro diferenciado por la severidad con la que se expresan sus síntomas (Martínez, 2005). Este trastorno se localiza dentro de los trastornos del neurodesarrollo y se caracteriza, según los criterios diagnósticos que aparecen en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición (5ª ed.; DSM-5; Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2013) por deficiencias constantes en la comunicación e interacción social y por patrones restrictivos o repetitivos de comportamiento como pueden ser la utilización estereotipada de objetos, la inflexibilidad en las rutinas o intereses muy restringidos. Algunos de estos síntomas en su conjunto dan lugar a alteraciones que pueden afectar a diversos ámbitos como puede ser el social.

Centrándonos en los déficits de las habilidades sociales (HHSS), los niños y niñas diagnosticados con TEA presentan dificultades en la comunicación social e interacción social. Esto queda reflejado en las deficiencias que experimentan en la reciprocidad socioemocional, llegando a no mostrar intereses compartidos. Tienen deficiencias en las conductas comunicativas utilizadas en la interacción social, así como dificultades para ajustar su comportamiento en algunos contextos sociales (APA, 2013). Por lo tanto, aunque estas personas presenten dificultades en distintos ámbitos, se considera que los déficits en sus HHSS son suficientes para provocar problemas en la vida de los niños y niñas diagnosticados con este trastorno, pues estas son singularmente necesarias para conseguir unas buenas relaciones interpersonales.

1.1 Las habilidades sociales

Markle (1979) declara que las HHSS son un repertorio de comportamientos y enfatiza que éstos pueden ser tanto verbales como no verbales. A través de ellos, los niños y niñas intuyen las respuestas de otros individuos tanto en el contexto interpersonal como en el intrapersonal. Para él, las personas inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas mediante este repertorio. Por lo tanto, facilitan las relaciones con los demás y gracias a ellas, es menos probable que un niño o niña presente

trastornos emocionales ligados con las relaciones interpersonales (López, 2008). Además, se consideran una necesidad para que el sujeto se adapte a cualquier ambiente (Contini, 2008).

Sin embargo, como se ha resaltado anteriormente, estas HHSS parecen estar alteradas en las personas diagnosticadas con TEA. De manera más específica, se puede decir que estas personas experimentan dificultades para ponerse en el lugar del otro (Baron-Cohen, 1985), o lo que es lo mismo, presentan déficit de empatía, definida como la capacidad de las personas para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta aspectos cognitivos y emocionales, destacando la capacidad de la persona para distinguir entre el propio yo y el de los demás (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006). Esta habilidad ha sido muy estudiada en niños y niñas diagnosticados con TEA, sobre todo con el test de Sally-Anne, o bien, tarea de “creencia falsa”. Al realizar esta tarea, se demuestra que estas personas no hacen uso de una Teoría de la Mente (ToM) y como resultado, no pueden atribuir creencias a otros, lo que les lleva a encontrarse en una desventaja respecto a sus compañeros neurotípicos, pues al no poder ponerse en el lugar del otro, no pueden predecir el comportamiento de los demás.

Así como la empatía es deficitaria, algunos aspectos cognitivos de las personas diagnosticadas con TEA pueden ser sobreexpresados explicando una gran parte de sus comportamientos, pues la persona diagnosticada con TEA suele sistematizar, analizar objetos y situaciones, con el objetivo de predecir conductas futuras (Baron-Cohen, 2008).

Otros autores destacan en los niños y niñas diagnosticados con TEA su incapacidad para conocer, interpretar y responder a las emociones de los demás (Hobson, 1995). También para diferenciar entre lo que existe en su mente respecto a lo existente en la mente de los demás, concepto que explicaría el distanciamiento emocional que experimentan las personas diagnosticadas con este trastorno, y que ha sido denominado como “ceguera mental” (Frith, 1989).

Este repertorio de conductas que describen el comportamiento en general en esta población pone en evidencia que no disponen de las herramientas necesarias para gozar de unas relaciones sociales adaptativas y enriquecedoras. Por ello, debido a la necesidad de poseer HHSS para una correcta adaptación al ambiente, en el presente trabajo se expone una intervención en diversas ocasiones para mejorar las HHSS en niños y niñas diagnosticados con este trastorno.

1.2 Intervención en Habilidades Sociales: Modelo TEACCH

Hoy en día, se sabe que las HHSS se pueden aprender y, por consiguiente, entrenar (Inglés et al., 2009). Los niños y niñas se pasan su día a día entre la escuela con sus profesores y

compañeros y la casa con su familia. De esta manera, ambos contextos influyen de manera directa sobre sus HHSS ya que los niños y niñas aprenden observando e imitando a sus profesores, compañeros y familiares (Braz, Cómodo, Del Prette, Del Prette y Fontaine, 2013). Por lo tanto, se pueden aprovechar ambos contextos para intervenir y mejorar sus HHSS.

Una forma de intervenir en HHSS que merece la pena destacar es mejorando la comprensión de emociones y creencias en las que los pequeños diagnosticados con autismo presentan déficits (Lozano, Castillo, García y Motos, 2013). Esto es posible mediante una enseñanza explícita y concreta de dichas emociones ya que, habiendo un periodo de enseñanza reglada previo, los niños y niñas diagnosticados con TEA son capaces de aprender diferentes tareas (Alcaraz y Lozano, 2010).

Con la adquisición y consecuente mejora de las HHSS, el niño o niña podrá asimilar más conocimientos en el aula y estos serán más significativos (v.g., preguntando a sus profesores y compañeros y trabajando en equipo). Del mismo modo, tendrá menos problemas en el centro educativo, y a consecuencia de ello, estará mucho mejor preparado para la vida (López, 2008). Por otro lado, es de vital importancia el entrenamiento de estas habilidades en contextos naturales y no hay contexto más natural y significativo para un niño o para una niña que el seno de su familia, y es que para que haya un aprendizaje generalizado de HHSS, los niños y niñas deben aprenderlas además de en un contexto educativo, en contextos naturales.

Un modelo que enfatiza el aprendizaje en contextos naturales es el método TEACCH (Schopler, Mesibov y Hearsey, 1995) - *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (Tratamiento y Educación de Niños Afectados con Autismo y Problemas de Comunicación asociados)- el cual combina tanto componentes de métodos conductuales como evolutivos.

El modelo TEACCH se fundó en 1966 por el Dr. Schopler, en la Universidad de Carolina del Norte. Este modelo tiene como objetivo la comprensión holística de las personas diagnosticadas con TEA. De este modo, busca conocer cómo estas personas piensan, sienten, aprenden y se relacionan con el mundo. Este método representó un paso novedoso e importante en la época ya que se centraba en la persona diagnosticada, en su idiosincrasia, y no en el trastorno per se. Los autores apoyan que solo si llegamos a acceder al mundo intrínseco de la persona, se podrán explicar los síntomas y problemas conductuales que presenta así que se sirven de instrumentos de evaluación con los que se quiere reconocer las habilidades y

capacidades de cada uno, y del perfil psicoeducacional (*Psycho-Educational Profile-Revised*, PEP-R) como herramienta de diagnóstico y tratamiento (Mulas et al., 2010).

Asimismo, este modelo no se centra en el aprendizaje en un ambiente específico, sino que se interesa por el aprendizaje que se origina en diferentes ambientes, enfatizando la importancia de la comunicación y coordinación entre profesionales y familias, pues aseguran que los buenos resultados serán consecuencia de una sinergia.

Se destacan cinco elementos en este modelo:

- Uso de estrategias visuales. Estas se utilizan para orientar al niño o niña y ubicarle en el contexto. Si le adelantamos de manera visual (p. ej., mediante pictogramas) lo que se va a trabajar ese día en clase, será más probable que esté tranquilo y se muestre colaborador, ya que sabrá en todo momento lo que va a ocurrir evitando así la aparición de rabietas y comportamientos negativistas asociados a la rigidez comportamental.
- Centrarse en el aprendizaje estructurado y guiado. Este tipo de enseñanza es el pilar fundamental del modelo, con ella se adapta el espacio, el tiempo y el sistema de trabajo a cada niño o niña evitando así el estrés asociado a la incertidumbre. Los resultados entonces podrán ser más satisfactorios si nos encontramos con niños y niñas relajados/as y seguros/as.
- Aprendizaje de competencias pre-académicas como el reconocimiento de colores o los números.
- Aprendizaje de un sistema de comunicación alternativo o aumentativo basado en gestos, imágenes, signos. Ayudándonos con este tipo de elementos será más fácil que se produzca aprendizaje de manera más visual.
- Trabajo de los padres como coterapeutas. Para el método TEACCH es muy importante la coordinación de los padres con los distintos profesionales que interactúen con el niño o niña. Por ello, será indispensable que los padres utilicen los mismos materiales que se utilizan en el colegio. Así se podrá lograr una generalización de los contenidos a varios contextos y no se generará confusión.

Tomando como referencia el modelo TEACCH, la finalidad de este trabajo consiste en entrenar las HHSS en un niño diagnosticado con TEA. Con nuestra propuesta se pretende mejorar también su forma de interactuar y socializar positivamente con sus iguales y con su entorno, para entonces establecer un círculo de amigos, pues una vez que experimente

relaciones sociales satisfactorias, podrá relacionarse de manera positiva con las personas de su alrededor y sobre todo con sus iguales.

2. Método

2.1 Descripción del caso

En este estudio se ha trabajado con un niño de cinco años, M.G., que se encuentra escolarizado en el Centro Privado de Enseñanza Nuestra Señora de Fátima, en Almería, y fue diagnosticado con TEA a los tres años de edad, aunque sus padres comenzaron a tener sospechas anteriormente. M. G. vive con sus padres, siendo la madre un gran referente para el niño. Además, cabe decir que existe una comunicación multidireccional entre los padres, la tutora y profesora de M.G. y sus terapeutas.

M.G. acude al centro escolar de lunes a viernes de nueve de la mañana a dos de la tarde y recibe clase con todos sus compañeros en una misma aula. Esta decisión fue tomada tanto por los padres como por su tutora, ya que consideraron que lo que beneficiaba más a M. G. era estar en clase con niños neurotípicos y no separarlo del resto. Sin embargo, se traslada dos días a la semana durante una hora a un aula de refuerzo para mejorar aspectos en los que presenta dificultades.

Durante las clases, la profesora le proporciona facilidades para que el niño pueda realizar las tareas que se le piden, adaptándolas a sus necesidades y con un nivel de exigencia menor que el de sus compañeros, llegando a superar los objetivos necesarios para pasar del curso de cinco años de infantil a primero de primaria.

M.G. anteriormente presentaba un pensamiento rígido, era inflexible en sus rutinas y no toleraba los cambios en el ambiente. Además, molestaba a sus compañeros durante la clase y no socializaba con ellos en el recreo, permaneciendo sentado en una esquina del patio. No obstante, debido a las terapias a las que asiste con continuidad, a la constancia de sus padres y al apoyo que recibe de su profesora y compañeros de clase, ha conseguido mejorar muchos aspectos. En cuanto a las tareas escolares, desde el primer momento se ha esforzado mucho, pero presenta dificultades de lectoescritura.

Actualmente es un niño muy trabajador, le gusta hacer tareas escolares tanto en clase como en casa, ha reducido su rigidez y mejorado en la lectura y escritura. Sin embargo, tiene dificultades en cuanto a sus HHSS, tiene intención de acercamiento a sus iguales y los imita, pero a veces sus conductas le llevan a conseguir todo lo contrario. No comprende las reglas de

algunos juegos, pero se debe resaltar que sí hay interés en las relaciones sociales, aunque le faltan las herramientas necesarias para ello.

Debido a la mejora que M.G ha experimentado gracias al trabajo continuado y coordinado entre los profesionales y la familia, es muy posible que sea más fácil que siga mejorando con una intervención específica que le ayude a conseguir las herramientas necesarias para mejorar sus HHSS y establecer un círculo de amigos.

2.2 Objetivos

El principal objetivo de este trabajo es mejorar las HHSS de M. G., reduciendo o eliminando así las conductas disruptivas que el niño presenta. Para conseguirlo se presenta una propuesta de intervención en la que se trabajará en dos contextos diferentes: clase y recreo, pues de este modo será mucho más sencillo poder transferir lo aprendido a diferentes contextos. Además, se establecieron tres objetivos específicos que se corresponden con los tres bloques que se van a trabajar y los cuales se abordarán mediante el programa TEACCH (Schopler, Mesibov y Hearsey, 1995) ya que se llegó a la conclusión de que su metodología era la que mejor se adapta a las necesidades del niño. Dichos objetivos son:

- a) Mejorar la relación con los compañeros de clase, esto es, potenciar el acercamiento y las conductas prosociales de M. G. hacia ellos.
- b) Mejorar la comunicación de modo que sea capaz de pedir ayuda tanto a su profesora como a sus compañeros cuando la necesite.
- c) Trabajar la empatía y el conocimiento sobre las emociones, que establezca contacto con ellas y sepa reconocer y distinguir unas de otras.

2.3. Diseño de investigación

Se empleará un diseño experimental de caso único ABAA. En este diseño hay una primera evaluación con la que se establecería una línea base, después, una fase de intervención, tras esta, una evaluación inmediata para comprobar el efecto del programa, y, por último, se volvería a evaluar al tiempo con el objetivo de conocer si los resultados se mantienen a largo plazo.

Siguiendo este diseño, se hará una evaluación del estado de las HHSS en la primera semana en momentos diferentes, dicha evaluación servirá para establecer nuestra línea base y dará paso al programa de intervención el cual tiene una duración de doce semanas, reservándose la última semana para volver a evaluar si las habilidades del niño han mejorado o no. Por último, pasado

un mes de la intervención, se volvería a evaluar para comprobar, en el caso de que hubiese una mejora, si persiste con el paso del tiempo, y saber si existe una generalización de lo aprendido.

2.4. Procedimiento

En la evaluación previa se aplicará el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas (1993) compuesto por 60 ítems con cinco alternativas de respuesta en formato tipo Likert. Los ítems evalúan la frecuencia del comportamiento (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre) indicando así que una puntuación alta significa un nivel alto de HHSS, por el contrario, una puntuación baja significa un bajo nivel en HHSS. En este cuestionario se analizan seis dimensiones (habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos, habilidades emocionales, conversacionales, relación con los adultos y solución de problemas interpersonales).

Los ítems son enunciados en primera persona, pero el instrumento está diseñado para ser cumplimentado por los padres, o, tutores o profesores del evaluado. Un ejemplo de un ítem del cuestionario sería: “Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría...). Ante este ítem, la persona que cumplimentase el cuestionario, respondería en base al conocimiento y observación que ha hecho del niño. Sería positivo entonces, que fuese cumplimentado tanto por los padres como por la profesora, pues así se obtendría una evaluación desde diferentes perspectivas. Esta herramienta se aplicará antes de llevar a cabo la intervención y al finalizarla, esto es, la primera y última semana, con el objetivo de comprobar si la intervención ha sido exitosa o no. Para evitar sesgos en la recogida de información es escogerán tres días diferentes tanto en la primera como en la última semana de registro, pues una mala decisión en la elección del día puede llevar a resultados contradictorios.

Por otro lado, además del CHIS se hará una observación del comportamiento de M. G. Para esta observación se ha elaborado una hoja de registro con varias conductas referidas a HHSS. Este registro lo cumplimentará la persona encargada de llevar a cabo la intervención, por lo que tendrá que observar al niño e ir marcando si realiza la conducta objetivo, así como el número de veces (frecuencia) que observa esa conducta, si no la hace, deberá poner un 0 en la casilla. Este registro (ver Tabla 1 de la sección “Anexos”, podrá ser cumplimentado paralelamente por la profesora para obtener dos observaciones distintas y tanto ella como el psicólogo o psicóloga deberán escoger dos momentos en el día exclusivos para realizar la observación y el registro de las conductas en cuestión, pues conviene que el niño se encuentre

relajado. El tiempo empleado para registrar sería sobre media hora; sin embargo, el momento de registro lo decidirán ambos profesionales dependiendo de cómo se encuentre el niño según el día. Asimismo, se hará uso de la misma plantilla de observación para la evaluación previa y al finalizar la intervención para comprobar si ha habido cambios en las HHSS del niño, pero al igual que el CHIS, tanto en la semana previa a la intervención como en la última, se escogerán también tres días para registrar.

Las tareas que se aplicarán para intervenir tendrán una duración de doce semanas y están diseñadas en tres bloques diferentes, al igual que los objetivos. El bloque diseñado para mejorar la relación con los compañeros se superará tras la práctica de las tareas y juegos elaborados específicamente para conseguir estos objetivos, al igual que los bloques para mejorar la comunicación y la empatía. Todas las actividades se realizarán en presencia del psicólogo o psicóloga, y podrán tener lugar o en el recreo, o en clase ya que dependiendo de la actividad que se vaya a desarrollar será más conveniente un lugar u otro.

2.5 Programa de intervención

Para la intervención, se han diseñado distintas actividades y tareas con las que se pretenden alcanzar los objetivos propuestos. Asimismo, las tareas están ordenadas en bloques diferentes según el objetivo específico que se quiera trabajar: mejorar la relación con los compañeros, mejorar la comunicación o mejorar el conocimiento sobre las emociones y empatía.

En el primer bloque de actividades para mejorar la relación con los compañeros, se han diseñado una serie de juegos con el propósito de establecer contacto físico y que este a su vez sea reforzante para el niño. Un ejemplo de ellos es el juego de “La rayuela”, al que se le ha añadido una variante, y es que los niños deberán ponerse en fila para jugar y el primero que termine, tendrá que chocarle la mano a cada uno de sus compañeros hasta ponerse el último en la fila. La variación de chocar la mano se ha diseñado para que M. G., establezca contacto físico con sus compañeros y así obtener refuerzo social y satisfacción cada vez que complete el juego.

En cuanto al segundo bloque, las tareas van dirigidas exclusivamente a mejorar la comunicación. Para ello, una idea ha sido establecer una variante en el juego de “Cuba”, en el que para que los niños y niñas puedan seguir jugando, en el momento en el que están esperando a que la persona que los/as salve acuda a ellos, estos tienen que pedir explícitamente ayuda para poder ser salvados y seguir jugando. Así se quiere conseguir que M.G. pida ayuda y esto sea seguido de un reforzador, en este caso, seguir jugando con sus compañeros.

El bloque tres, último en la lista, ha sido creado para mejorar la empatía, y entre los juegos destinados a superar este objetivo se ha diseñado el juego “¿Cómo estás?” En este juego los niños tendrán que adivinar la emoción que está fingiendo un compañero, y al finalizar, el psicólogo o psicóloga hará algún comentario explicativo sobre las emociones experimentadas. Lo importante no es que el niño participe en voz alta, será suficiente con que preste atención y observe con detenimiento a sus compañeros para poder comprender las emociones y tener una toma de contacto con ellas.

El cumplimiento de cada actividad será reforzado con un refuerzo primario, en concreto, un refuerzo social con frases como “Muy bien”, “Que bien lo has hecho”, “Perfecto, así es” ... ya que, para él, la atención y aprobación social es lo más reforzador. Además, se descartó realizar una economía de fichas debido a que los padres del niño la rechazaron para evitar crear frustración en él. Hay que destacar que en todo momento se ha tenido en cuenta la opinión tanto de los padres como de la profesora y terapeutas del niño, y siempre ha habido comunicación entre todos para conseguir los objetivos que se han planteado.

Estos objetivos han sido sobre todo tratados con la profesora ya que muchas de las actividades durante la intervención se impartirán en el aula, por lo que esta tendría que adaptar el contenido de algunas clases para todos los compañeros.

La realización de los bloques no será secuencial, sino que habrá una alternancia entre ellos, de forma que, si una semana se destina a realizar actividades del bloque de comunicación, la siguiente se destinará a realizar actividades de otro bloque, para que así no transcurra mucho tiempo y el niño tenga presentes actividades de los tres bloques. De este modo, evitaremos que, si un bloque se cumple el primer mes y no se vuelve a trabajar sobre él, en el último mes es posible que lo que aprendió en su momento, ya no lo recuerde. La temporalización del programa de intervención queda recogida en la Figura 1 así como el cronograma de las actividades se puede encontrar en la Figura 2. Por otro lado, la explicación de cada una de las actividades y juegos, así como su duración, materiales necesarios y el espacio donde tendrán lugar se encuentra en *Anexos: Fichas de juegos para el desarrollo de Habilidades Sociales (HHSS)*.

Figura 1

Temporalización de la semana 1 a la 14

		SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5	SEMANA 6	SEMANA 7	SEMANA 8	SEMANA 9	SEMANA 10	SEMANA 11	SEMANA 12	SEMANA 13	SEMANA 14
REGISTRO															
INTERVENCIÓN	BLOQUE 1														
	BLOQUE 2														
	BLOQUE 3														
REGISTRO															

Figura 2

Temporalización de las actividades de intervención

Actividades	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12	Semana 13
Pilla-abrazo	2								1			
Rayuela	1				3							2
La araña	2								2			
Píde(me)		3		2		2				2		
Cuba		2		2								
¿Cómo estás?			3				2					
Historias			2								2	
La pelota					2				2			
Policías y ladrones						3				2		
Monstruo							1					
Ficha emociones							1					
Música en acción								2			1	
Te atreves a imitarme?								2			1	
A descansar												3

Nota. Los números hacen referencia al número de veces por semana que se trabaja cada actividad (1=1 vez por semana; 2= 2 veces por semana; 3= 3 veces por semana).

Además de las actividades semanales, una conducta que se pretende conseguir y que será reforzada, es que el niño tendrá que saludar todas las mañanas a sus compañeros de mesa al llegar al colegio. Esto también se hará esto al finalizar el día, ya que cuando se vaya de clase, tendrá que despedirse de sus compañeros.

3. Resultados esperados

En cuanto a los resultados que se espera encontrar tras la intervención, habría que distinguir dos tipos: inmediatos y a largo plazo.

Después de trabajar en tres áreas durante doce semanas, se espera que inmediatamente haya una mejora en la forma de relacionarse con los compañeros de clase, en la comunicación y en el conocimiento de las emociones y empatía tanto en clase como durante el recreo.

Con respecto al primero de los objetivos, la intervención se diseñó teniendo como base el juego, pues es importante que el niño se sienta cómodo a la hora de trabajar y esté motivado. Con respecto a esto, se espera que el juego mejore la relación de M.G. con sus compañeros. Esta conducta será reforzada a su vez tanto por el terapeuta como por el propio refuerzo social que le producirá el contacto físico con sus compañeros, así M.G podrá asociar el acercamiento a sus iguales con una experiencia positiva.

Siguiendo con la comunicación, el segundo de los objetivos, también se espera que haya una mejora tanto en ésta como en la conducta espontánea. En este bloque de nuevo se utiliza el juego como forma de aprendizaje, la imitación a sus compañeros y el refuerzo positivo. Se espera que el niño mejore su habilidad para hacer peticiones cuando lo necesite ya que con las diferentes actividades que se han diseñado para conseguir ese objetivo, aprenderá que para obtener algo que quiere o necesita, tiene que pedirlo. Además, si observa cómo las peticiones de sus compañeros a su profesora les dirigen a conseguir algo reforzante, aprenderá más fácilmente a hacerlo.

Por último, atendiendo al último de nuestros objetivos, se conseguirá que el niño adquiriera mayor conocimiento sobre las emociones ya que se han propuesto actividades muy dinámicas y sencillas en las que la simple observación será suficiente para ir produciéndose un aprendizaje. De este modo, M. G. podrá aprender también observando a sus compañeros como sujeto pasivo de la acción.

Asimismo, se espera que haya una sinergia durante el proceso entre los objetivos de los tres bloques de actividades, pues la mejora en un bloque conducirá a que se mejore en los demás,

por lo que se irán complementando y enriqueciendo unos de otros debido a que son interdependientes entre sí.

Finalmente, a largo plazo se espera que los resultados se mantengan y se generalicen a otros contextos. Esto será gracias a que la propuesta de intervención está diseñada para trabajar todos los aspectos tanto en clase como durante el recreo, de forma que el niño podrá trasladar lo aprendido a otros ambientes como el familiar, y será de manera mucho más eficiente que si se hubiese trabajado en un solo contexto. Además, al haber una comunicación multidireccional entre los padres, la profesora y los psicólogos, será mucho más probable que surja esa generalización dado que los padres en casa podrán trabajar los mismos aspectos que M.G. trabaja en clase, así como sus terapeutas también lo podrán hacer en sus sesiones.

4. Discusión general

Esta propuesta se ha centrado en el entrenamiento de HHSS en un niño diagnosticado con TEA que presenta dificultades para desenvolverse y relacionarse con los demás. Tras una breve descripción del caso, se han desarrollado unas actividades que engloban una propuesta de intervención. Dicha propuesta tenía como objetivo potenciar la adquisición de unas HHSS que son tan necesarias en el día a día. A lo largo del trabajo se ha ido enfatizando la importancia de adquirirlas ya que repercuten en la autoestima, en la regulación interna del comportamiento, en la adopción de roles e incluso en el rendimiento académico (Monjas, 2002). Además, la literatura apoya que muchos de los comportamientos violentos y agresivos que se observan tanto en niños y niñas como en adolescentes, se relacionan con estilos de interacción agresivo e inhibido, resultantes de unas HHSS pobres, que, con el tiempo, pueden derivar en trastornos psicopatológicos durante la vida adulta (Betina y Contini de González, 2011).

Debido a las repercusiones que conlleva tener unas HHSS deficitarias, se recomienda que los padres y profesores, que, en definitiva, son los que forman los primeros años de los niños y niñas, estén informados para que sean conscientes de lo esencial que resulta entrenar las HHSS en los pequeños. Las personas indicadas y quienes tienen mucho que aportar en este tema son los profesionales, puesto que así, se podría mejorar la situación del alumnado con problemas además de reducir la situación de vulnerabilidad que sufren este conjunto de alumnos y sus familias.

Por esta razón, la respuesta ante tal necesidad ha sido crear una propuesta de intervención basada en el entrenamiento de HHSS mediante el juego. En este caso en concreto, para lograr una mejora en la forma de relacionarse con los demás, se han diseñado numerosas actividades

en grupo aprovechando la cooperación que se establece en los juegos de equipo y la imitación que el niño hace de sus compañeros. De esta manera, si se crea un ambiente cómodo y reforzante para él, será muy sencillo conseguir un aprendizaje. Además, en esta propuesta se enfatiza la importancia de trabajar en diferentes contextos con el objetivo de provocar una generalización de lo aprendido, y es por este motivo que se ha elegido trabajar tanto en el aula como en el recreo.

Al trabajar en contextos distintos, los beneficios tras la intervención pueden ser muy positivos, pues se puede conseguir que el niño adquiera las herramientas necesarias para desenvolverse y relacionarse con los demás ya que la carencia de estas herramientas así como la inseguridad e incertidumbre que este experimenta durante el contacto con sus compañeros por sus pobres habilidades, lo que lo lleva a evitar cualquier contacto social, o bien, a que se dé el contacto, pero con consecuencias indeseadas e insatisfactorias. Es por ello el énfasis que se hace con esta propuesta en la importancia de entrenar las HHSS y con ello mejorar las relaciones sociales que tanto pueden aportarnos en nuestro día a día.

Sin embargo, nuestra propuesta no queda libre de posibles errores o limitaciones como puede ser el escaso tiempo para llevarlo a cabo, así como los diferentes momentos de registro que en gran medida dependen del momento que se escoja para evaluar. Aun así, se espera que los resultados sean positivos

Para finalizar, y a modo de conclusión, se quiere destacar la necesidad de actuar en este colectivo y en concreto la necesidad de entrenar HHSS, pues ya se ha visto que son indispensables a la hora de relacionarnos con los demás. Si conseguimos enseñar herramientas adecuadas a este grupo de personas, sería muy probable lograr su total integración en la sociedad.

5. Referencias bibliográficas

- Alcaraz, S. y Lozano, J., (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educación Siglo XXI*, 28(2), 261-288.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, Estados Unidos: American Psychiatric Association.
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Arch Psychiatric Nervenkrankheiten*, 1, 76-136.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Baron-Cohen, S. (2008). Autism, hypersystemizing and truth. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61: 64-75.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Betina, A. y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Braz, A., Cómodo, C., Del Prette, Z., Del Prette, A. y Fontaine, A. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 77-84.
- Contini, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Revista Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 15-27.
- Cortés Moreno, J., Sotomayor Morales, E. M. y Pastor Selles, E. (2017). El alumnado con trastorno de espectro autista en los centros educativos: Un estudio de casos desde la perspectiva familiar. *MLS-Educational Research*, 1(1), 69-84.
- Cortés, J., Sotomayor, E. M. y Pastor, E. (2018). Reflexiones sobre la atención de los menores con trastorno del espectro autista en los centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 31-44.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders: An Update. *Journal of Autism and Developmental*

- Disorders*. 33(4), 365-382.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P., (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Henao, G. C. e Isaza, L. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Portal de revistas Ulima*, 0(15).
- Hobson, R. P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Inglés, C.J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*. 25, 93-101.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Lozano, J., Castillo, S. I, García, C. y Motos, E. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 23, 1-11.
- Markle, R. (1979). *Habilidades sociales*. España. Editorial Martinez Roca.
- Martínez, M. (2015). *Intervención psicoeducativa para niños con trastornos del espectro autista: descripción, alcances y límites*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Monjas, M. I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en Psicología del Desarrollo. *Acta*

Colombiana de Psicología, 19(1), 271-283.

Mulas, F., Ros, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L. y Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurológica*, 50(3), 77-84

Rizzolatti, G. (2006). *Las neuronas en espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona, España: Paidós.

Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista Neurológica*, 56(1), 13-21.

6. Anexos

Tabla 1

Hoja de registro

	Día 1	Día 2	Día 3
1. Sonríe a algún compañero			
2. Pide ayuda a su profesora o terapeuta cuando lo necesita			
3. Se acerca a algún compañero			
4. Le enseña la ficha a la profesora			
5. Pide prestado algún objeto que necesita			
6. Da alguna muestra de cariño a un compañero (un beso, un abrazo...)			
7. Comparte algún objeto			
8. Pide ayuda a algún compañero			
9. Imita algún gesto de sus compañeros			
10. Pide ayuda si no entiende la ficha de clase			
11. Saluda a algún compañero			
12. Se despide de algún compañero			
13. Se acerca a sus compañeros para jugar			
14. Integra a algún compañero en el juego			

Tabla 2

Ficha de juego “Cuba” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

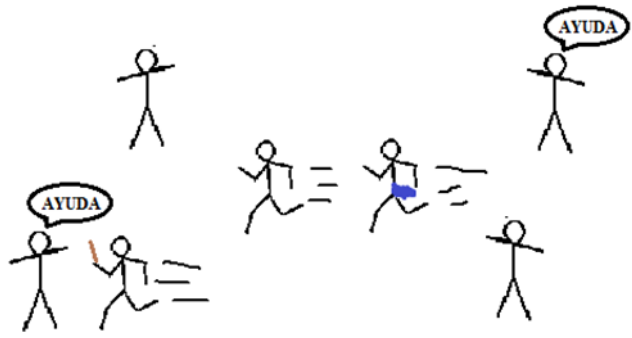
HHSS TRABAJADA: Comunicación	NOMBRE DEL JUEGO: Cuba
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Facilitar la petición de ayuda- Conseguir que pedir ayuda sea reforzante al comprobar que si pide ayuda puede seguir jugando	
MATERIALES: Varita y complemento de color azul.	
ESPACIO: Patio del recreo	DURACIÓN: 10-20 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
En este juego un niño o niña se encargará de pillar a los demás. Las personas que son pilladas solo pueden salvarse nombrando la palabra “ayuda” y así la persona encargada de salvar podrá hacerlo.	
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 3

Ficha de juego “La pelota” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

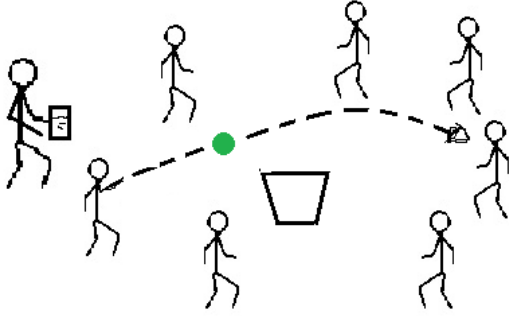
HHSS TRABAJADA: Relación con amigos	NOMBRE DEL JUEGO: La pelota
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el acercamiento hacia sus iguales - Promover conductas de cariño entre los compañeros 	
MATERIALES: Pelota, lápiz, papel, recipiente	
ESPACIO: Aula	DURACIÓN: 15 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
<p>El juego consiste en que la profesora lanza la pelota y quien la coja deberá introducir la mano en un recipiente lleno de papeles en los que estará escrito el nombre de cada uno de los compañeros. El niño o niña sin mirar cogerá un papel y tendrá que darle un abrazo a quien haya salido. La persona abrazada será quien coja la pelota y la lance a otro compañero o compañera, que tendrá que coger un papel, y así sucesivamente.</p>	 <p>El diagrama ilustra el juego con siete figuras humanas sencillas. Una figura a la izquierda sostiene un libro. Una línea punteada con un punto verde en el centro representa la trayectoria de una pelota que se lanza entre los niños. En el centro hay un recipiente trapezoidal que contiene papeles. Una de las figuras está cogiendo un papel del recipiente.</p>
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 4

Ficha de juego “Policías y ladrones” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

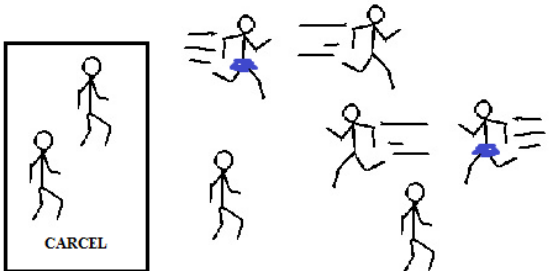
HHSS TRABAJADA: Comunicación	NOMBRE DEL JUEGO: Policías y ladrones
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la petición de ayuda - Promover las habilidades comunicativas entre los compañeros 	
MATERIALES: Una prenda u objeto de color azul	
ESPACIO: Patio del recreo	DURACIÓN: 20 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
<p>Habrán dos personas que sean policías y todos los demás serán ladrones. Para poder diferenciar quiénes son policías y quiénes ladrones se pondrá un distintivo a los policías, por ejemplo, un pañuelo de color azul en algún lugar visible. Los policías tendrán que pillar a los ladrones, cuando un ladrón sea pillado se irá a un lugar que será como la cárcel. Los ladrones se irán acumulando en la cárcel hasta que todos sean pillados, pero para que estos puedan salir y volver a jugar tendrán que pedir a un profesional, ya sea terapeuta o profesora, que los salve.</p>	
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 5

Ficha de juego “Monstruo triste, monstruo feliz” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

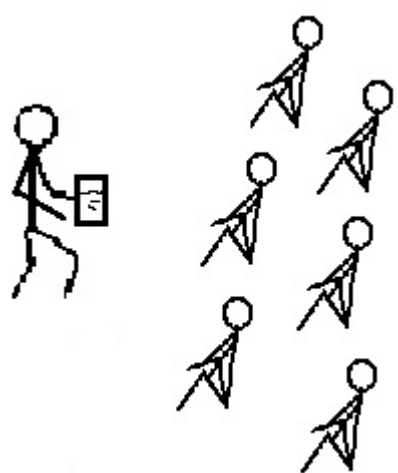
HHSS TRABAJADA: Emociones y empatía	NOMBRE DEL JUEGO: Monstruo triste, monstruo feliz
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Favorecer el conocimiento y comprensión de las distintas emociones básicas- Suscitar interés en el conocimiento de las emociones	
MATERIALES: Cuento	
ESPACIO: Aula	DURACIÓN: 30 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
Es un cuento de Ed Emberly y Anne Miranda, diseñado para que los niños entre cinco y seis años puedan aprender sobre las emociones.	
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 6

Ficha de juego “Emociones” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

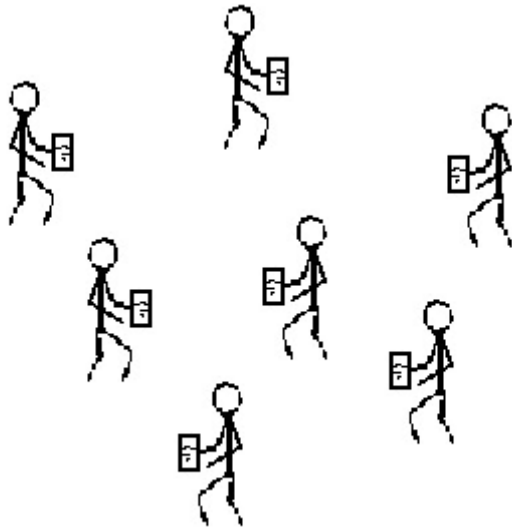
HHSS TRABAJADA: Emociones y empatía	NOMBRE DEL JUEGO: Ficha de emociones
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Favorecer el conocimiento emocional para comprender las distintas emociones- Suscitar interés en el conocimiento de las emociones	
MATERIALES: Papel y lápiz	
ESPACIO: Aula	DURACIÓN: Indefinida
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
<p>Se dará una ficha en clase para trabajar las emociones. En ella habrá imágenes donde aparecerán representadas las cinco emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, sorpresa y asco). La profesora dará una explicación al principio sobre las emociones, y tras esta, los niños y niñas deberán escribir la emoción correspondiente a cada imagen. A M.G se le prestará ayuda y se le darán facilidades como por ejemplo poner la primera letra de la emoción o establecer con líneas el número de letras que tiene cada una.</p>	 The graphic representation shows seven stick figures arranged in a loose circle. Each figure is holding a small rectangular card with a number on it. Starting from the top and moving clockwise, the numbers are 1, 2, 3, 4, 5, 6, and 7. The figures are simple line drawings with circular heads and rectangular bodies.
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 7

Ficha de juego “Música en acción” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

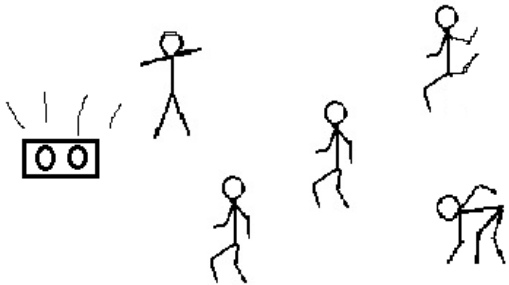
HHSS TRABAJADA: Emociones y empatía	NOMBRE DEL JUEGO: Música en acción
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Provocar el establecimiento de contacto con las propias emociones- Entrenar la diferenciación de emociones mediante la música	
MATERIALES: Reproductor de música	
ESPACIO: Aula	DURACIÓN: 20 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
Esta actividad consiste en poner música y que los niños y niñas bailen según sientan la música. Se pondrán canciones de distintos tipos para que aprendan a que su cuerpo vaya en consonancia a la música según el ritmo. Se pondrán canciones rápidas con mucho ritmo, canciones lentas, canciones que expresen felicidad, canciones que transmitan tristeza, etc.	
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 8

Ficha de juego “¿Te atreves a imitarme?” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)


<p>HHSS TRABAJADA: Emociones y empatía</p>	<p>NOMBRE DEL JUEGO: ¿Te atreves a imitarme?</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la comprensión de emociones y su conocimiento a través de la observación de los demás - Promover el desarrollo de la empatía entrando en contacto con las emociones de los compañeros 	
<p>MATERIALES: Ninguno</p>	
<p>ESPACIO: Patio del recreo</p>	<p>DURACIÓN: 30 minutos</p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LA TAREA</p>	<p>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</p>
<p>Todos deben sentarse formando una fila. El primero tendrá que expresar una emoción con el rostro, le enseñará la cara al segundo de la fila y este tendrá que imitarla y enseñarla al tercero, así hasta llegar al último que tendrá que enseñar la expresión para ver si coincide con la del primero.</p>	
<p>REFLEXIONES FINALES:</p>	

Tabla 9

Ficha de juego “A descansar” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

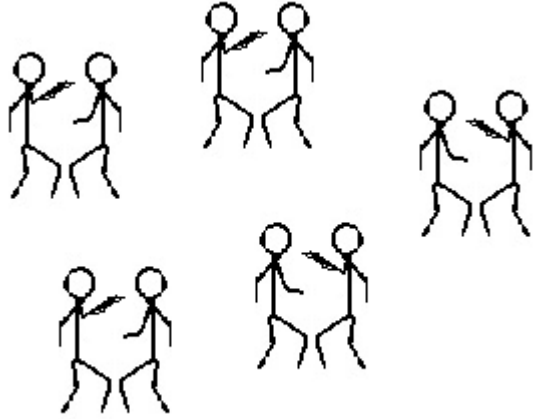
HHSS TRABAJADA: Relación con amigos	NOMBRE DEL JUEGO: A descansar
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Procurar el contacto físico entre los compañeros- Conseguir que se experimente una sensación positiva mediante el contacto físico y la relajación	
MATERIALES: Ninguno	
ESPACIO: Aula	DURACIÓN: 15 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
<p>Esta actividad la puede aprovechar la profesora para que los niños se tranquilicen después del recreo, o bien para antes de salir de clase e irse a casa. La profesora tendrá que guiar a los niños para que cada uno relaje al de al lado, todos los niños tendrán que cerrar los ojos, estar relajados y hacer lo que le vaya diciendo la profesora, por ejemplo: “Coged la mano de vuestro compañero, hacedle caricias, ahora tocadle el pelo...”. Así se quiere conseguir que se relajen y que el contacto físico con los otros genere un refuerzo positivo.</p>	
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 10

Ficha de juego “Pilla-abrazo” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

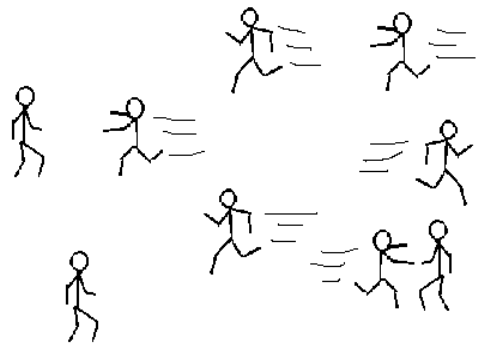
HHSS TRABAJADA: Relación amigos.	NOMBRE DEL JUEGO: Pilla-abrazo.
OBJETIVOS: - Desarrollar la afectividad con sus iguales a través del contacto físico. - Conseguir que el contacto físico con sus compañeros sea reforzante.	
MATERIALES: Ninguno.	
ESPACIO: Patio de recreo.	DURACIÓN: 10 minutos.
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
Es un juego como el pilla-pilla, pero con la diferencia de que para poder pillar al otro compañero o compañera hay que darle un abrazo. Si no se da el abrazo, el terapeuta debe recordar a todos los compañeros que deben dar un abrazo para pillar. Por último, cuando todos los jugadores estén pillados, deben darse un abrazo entre todos.	
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 11

Ficha de juego “Rayuela” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

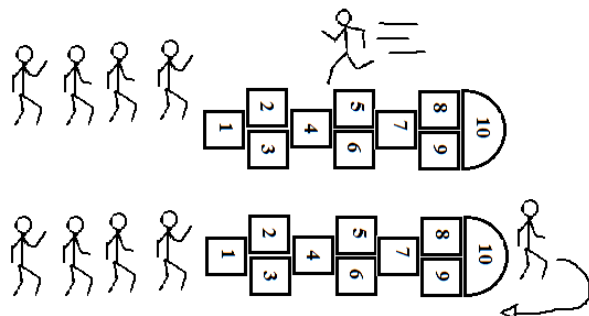
HHSS TRABAJADA: Relación amigos.	NOMBRE DEL JUEGO: Rayuela.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir que el contacto físico con sus compañeros sea reforzante - Sentir la satisfacción de superar obstáculos y que estos sean valorados 	
<p>MATERIALES: Tiza para dibujar la rayuela</p>	
ESPACIO: Patio del recreo	DURACIÓN: 10 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
<p>A este juego se jugaría como de costumbre, saltando de número en número, con la peculiaridad de que se le añade una nueva norma, y es que cada niño y niña, en cada ocasión que complete la rayuela, tendrá que chocar la mano a cada uno de sus compañeros hasta ponerse en último lugar, y así sucesivamente.</p>	
<p>REFLEXIONES FINALES:</p>	

Tabla 12

Ficha de juego “La araña” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

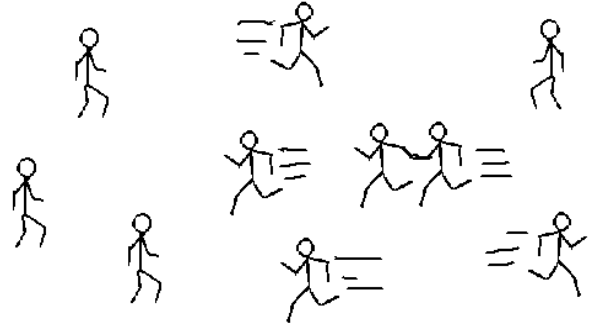
HHSS TRABAJADA: Relación amigos.	NOMBRE DEL JUEGO: La araña.
OBJETIVOS: - Conseguir que el contacto físico con sus compañeros sea reforzante - Desarrollar la cooperación para conseguir un objetivo	
MATERIALES: Ninguno	
ESPACIO: Patio de recreo	DURACIÓN: 10 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
<p>En este juego, una pareja de niños tiene que pillar a los demás compañeros. La pareja tiene que ir de la mano y ponerse de acuerdo para ver a quién van a pillar. Cuando pillen a un compañero, este se incorporará a la pareja siendo entonces tres, y deberán de ir de la mano para pillar a los siguientes. Así, hasta pillar a todos y finalmente acabar cogidos de la mano.</p>	
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 13

Ficha de juego “¿Cómo estás?” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

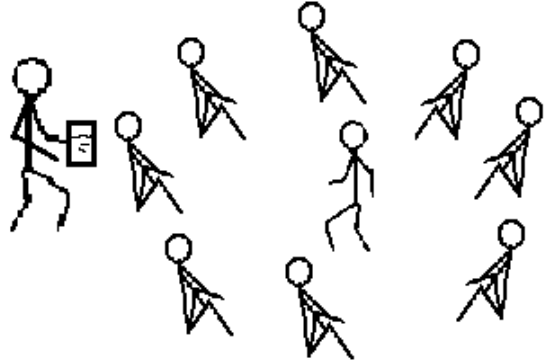
HHSS TRABAJADA: Emociones y empatía	NOMBRE DEL JUEGO: ¿Cómo estás?
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Facilitar la comprensión de emociones y su conocimiento a través de la observación de los demás- Promover el desarrollo de la empatía entrando en contacto con las emociones de los compañeros	
MATERIALES: Ninguno	
ESPACIO: Patio del recreo	DURACIÓN: 20 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
<p>Los niños se deben sentar en círculo con los ojos tapados. El terapeuta tocará la espalda de uno de ellos y le dirá al oído una emoción. Ese niño o niña tendrá que ponerse en el medio del círculo. Cuando todos tengan los ojos abiertos deben preguntar en voz alta al compañero o compañera que está en el medio: ¿cómo estás? Entonces quien está en medio debe poner la expresión que le haya dicho el terapeuta. Los demás niños tendrán que adivinar en voz alta cómo se siente. Cuando lo adivinen, la terapeuta dará una pequeña explicación.</p>	
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 14

Ficha de juego “Historias” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

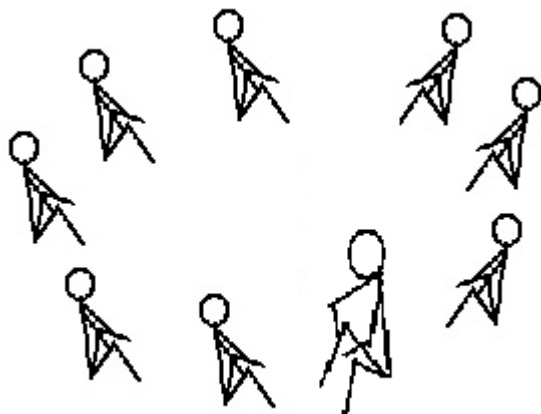
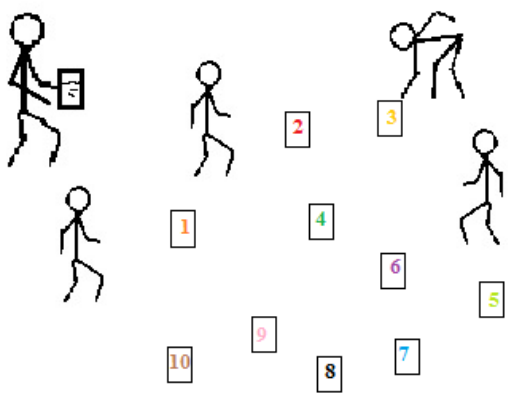
HHSS TRABAJADA: Emociones y empatía	NOMBRE DEL JUEGO: Historias
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Facilitar la comprensión y distinción de emociones a través de relatos infantiles- Provocar que se pongan en el lugar de la persona protagonista en la historia para así entrenar la empatía	
MATERIALES: Ninguno	
ESPACIO: Patio del recreo	DURACIÓN: 20 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
El juego de las historias consiste en que el terapeuta se sienta con los niños formando un círculo. Tendrá que contar pequeñas historias sobre acontecimientos que le pasan a alguien. Al finalizar la historia, preguntará: “¿cómo creéis que se siente?”, y los niños tendrán que responder. Tras la respuesta, el terapeuta dará una explicación de por qué el personaje se siente así, haya sido la respuesta correcta o incorrecta.	
REFLEXIONES FINALES:	

Tabla 15

Ficha de juego “Píde(me)” para desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)

HHSS TRABAJADA: Comunicación	NOMBRE DEL JUEGO: Píde(me)
OBJETIVOS: - Provocar la petición de ayuda hacia su profesora	
MATERIALES: Papel, colores, tijeras	
ESPACIO: Aula	DURACIÓN: 20 minutos
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
<p>En este juego se le dará a cada niño y niña una hoja con una serie de números. En cada serie faltará un número para completarla. Cada niño debe dirigirse hacia su terapeuta para pedirle el número que le falta y poder completar la serie.</p> <p>Los números estarán esparcidos por el suelo, serán números en tamaño grande y con colores para que sean muy visuales. A M.G se le pondrá una serie fácil con la certeza de que sabe realizarla, pues el objetivo es simplemente que llegue a pedir a la terapeuta el número que necesita.</p>	
REFLEXIONES FINALES:	