



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Facultad de Ciencias de la Educación

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL CON TEA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN THE STUDENT BODY OF THE EARLY CHILDHOOD WITH ASD: INTERVENTION PROPOSAL

Trabajo de Fin de Grado

Autora: Marina Legaz Valero
Grado en Educación Infantil
Convocatoria junio 2020

Director: José Manuel Aguilar Parra

RESUMEN

Las habilidades sociales forman una parte fundamental en nuestro desarrollo para poder establecer relaciones con otras personas. Por ello, es muy importante abordar esta cuestión en niños con trastorno del espectro autista (TEA), ya que el desarrollo de estas habilidades se ve afectado por presentar alteraciones en el lenguaje y en la comunicación social, y tener dificultades para establecer relaciones sociales. Todo ello es debido principalmente a la falta de contacto ocular, lo que provoca a su vez la falta de imitación social por parte del niño con TEA, afectando así en su aprendizaje.

Por todo lo expuesto anteriormente, se hace necesario abordar estos puntos desde el ámbito escolar. La escuela se encarga de dotar de sentido estas prácticas sociales para los niños a través de rutinas establecidas, consiguiendo una integración de estos conocimientos en el niño con TEA y contribuyendo también al desarrollo de dichas habilidades sociales en ellos.

El objetivo de este estudio es elaborar una propuesta de intervención didáctica para desarrollar las habilidades sociales en el alumnado con TEA. En esta, se han creado una serie de actividades para trabajar, en primer lugar, las emociones y creencias, y desarrollar una mejora en el lenguaje del alumnado para conseguir, finalmente, que se puedan fomentar el desarrollo de dichas habilidades sociales desde la primera infancia. Asimismo, se ha diseñado también una evaluación para determinar la efectividad de la intervención después de la realización de estas actividades en el alumnado de Educación Infantil, tanto en el alumnado sin necesidades educativas como en el que presenta TEA.

Palabras clave: trastorno del espectro autista (TEA), propuesta de intervención didáctica, habilidades sociales, emociones, creencias, lenguaje.

ABSTRACT

Social skills are an essential part of our development in order to establish relationships with other people. Therefore, it is very important to tackle this issue in children with autism spectrum disorder (ASD), as the development of these skills is affected by alterations in language and social communication, and difficulties in establishing social relationships. This is mainly due to the lack of eye contact, which leads to the lack of social imitation by the children with ASD, thus affecting their learning.

For all the above reasons it is necessary to address these points from the school environment. The institution is in charge of giving meaning to these social practices for the children through established routines, achieving an integration of this knowledge in the child with ASD and also contribute to the development of these social skills in them.

The aim of this study is to elaborate a proposal of didactic intervention to develop the social skills in the student body with ASD. In this one, a series of activities have been created to work. In the first place, on the emotions and beliefs, and in the second, to develop an improvement in the language of the student body in order to achieve, finally, the development of such social skills encouraging from early childhood. Likewise, an evaluation has been designed to determine the effectiveness of the intervention after these activities have been carried out on the Infant Education students, both for the student body without educational needs and for those with ASD.

Key words: autism spectrum disorders (ASD), proposal of didactic intervention, social skills, emotions, beliefs, language.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO	
A. Trastorno del Espectro Autista.....	2
B. Habilidades sociales en personas TEA.....	5
C. Emociones y creencias en personas TEA.....	6
D. Lenguaje en personas TEA.....	7
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	
A. Título.....	8
B. Justificación teórica.....	8
C. Contextualización.....	9
D. Contribución al desarrollo de las competencias clave.....	10
E. Objetivos didácticos.....	11
F. Contenidos.....	12
G. Metodología.....	13
H. Actividades.....	14
I. Recursos didácticos.....	18
J. Evaluación.....	18
K. Atención a la diversidad.....	22
4. CONCLUSIONES.....	23
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	24
6. ANEXOS.....	29

1.- INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de grado se basa en el diseño de una propuesta de intervención didáctica relacionada con el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado de Educación Infantil con trastorno del espectro autista (TEA). Estas habilidades son fundamentales para poder relacionarnos con las personas, tanto de forma verbal como no verbal.

He querido llevar a cabo una propuesta de intervención didáctica para trabajar este tema porque pienso que es muy importante desarrollar las habilidades sociales, ya que estas son los comportamientos y conductas que utilizamos a la hora de interactuar con otras personas en el entorno en el que nos encontremos. Estas habilidades son las que nos permiten mantener una conversación y poder interactuar dentro de ella, saber cómo iniciarla y cómo acabarla, defender nuestro punto de vista, poder expresar nuestras emociones y tener en cuenta el componente no verbal.

Este trabajo fin de grado tiene como principal objetivo desarrollar una propuesta de intervención didáctica que ayude al alumnado de Educación Infantil con TEA a desarrollar las habilidades sociales, para evitar con ello que tenga comportamientos inapropiados con su entorno. También se pretende que este alumnado mejore su conocimiento sobre las emociones y creencias para llegar a entender al resto de personas y saber con mayor certeza cuáles son sus intenciones en las interacciones sociales. Por último, también se pretende hacer hincapié en el desarrollo del lenguaje, ya que este puede ser un problema si no se adquiere o se adquiere de manera muy restringida.

Con esta propuesta se pretende trabajar los tres puntos comentados anteriormente a través de una serie de actividades estructuradas y establecidas en la mejora de esos ámbitos (emociones y creencias, lenguaje y habilidades sociales). Con la realización de las actividades se pretende que el alumnado TEA adquiera una mejora en el conocimiento de las emociones y creencias y un desarrollo del lenguaje, para que pueda desarrollar las habilidades sociales que le van a permitir establecer relaciones con las personas de su entorno e, incluso, con cualquier otra persona que no sea de su entorno habitual.

Por último, cabe destacar que tanto la figura del docente como la del resto de compañeros y la familia es muy importante, ya que con la ayuda de todos podemos conseguir que todos los niños TEA puedan lograr desarrollar las habilidades sociales y llevarlas a la práctica.

2.- MARCO TEÓRICO

A- TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Entendemos por trastorno del espectro autista (TEA) al resultado de una serie de alteraciones del cerebro que pueden estar producidas por una combinación compleja entre factores genéticos y factores ambientales, aunque no se conoce con total certeza qué papel juegan los segundos factores en la genética.

Podemos señalar que en el ámbito genético no existe un único responsable, dado que los TEA son un trastorno multigenético con un grado de heredabilidad muy alto, aunque existen casos en los que se ha comprobado que ningún familiar ha tenido este trastorno, ocasionando con ello las generaciones novo en las que se han producido cambios genéticos por mutaciones que aparecen por primera vez en la persona y no han sido heredados de los progenitores (Quintana, 2015).

En cuanto a los factores ambientales que pueden producir dichas alteraciones, aunque sea una lista larga, no se han llegado a demostrar que sean causas por sí solas de los TEA. En cualquier caso, la combinación de varios factores explica la existencia de un cerebro diferente en las personas TEA en lo que respecta a su desarrollo, formación, estructura y funcionamiento.

Por último, también destacan en el ámbito cognitivo distintas aportaciones como son la teoría de la mente, la coherencia central y las funciones ejecutivas.

Este trastorno se manifiesta durante la primera infancia sin distinción de género, etnia o nivel socioeconómico, haciendo referencia a un amplio rango de características como las dificultades en la comunicación y el lenguaje.

La primera descripción de las características del autismo la dio Leo Kanner (1943), denominando a este trastorno años más tarde como autismo infantil precoz. Destacó que los niños, desde edades muy tempranas, presentaban incapacidades para establecer relaciones, alteraciones en el lenguaje y en la comunicación social, adherencia a rutinas e insistencias en el ambiente estable, identificación en algunos de ellos de habilidades especiales, un rendimiento cognitivo focalizado en sus intereses circunscritos y una apariencia física normal.

Sin conocer los trabajos de Kanner, Hans Asperger (1944) publicó su trabajo con características similares enmarcadas dentro del término psicopatía autística y que se

apreciaban a partir de los 3 o 4 años, siendo estas dificultades en las relaciones y habilidades sociales, falta de empatía, lenguaje peculiar centrado en sus intereses, pedante o repetitivo, lenguaje y comunicación no verbal reducidos, torpeza motriz y carácter ingenuo.

Hans Asperger, a diferencia de Kanner, apreció que los pacientes que habían sido estudiados no presentaban retraso cognitivo y que su lenguaje se había desarrollado dentro de la normalidad.

Las aportaciones de ambos autores no tuvieron apenas repercusión. Posteriormente, hacia los años 50 y 60 se creó gran confusión con el autismo, pues se identificaba como una manera de esquizofrenia o psicosis infantil. Durante años, se defendió que este trastorno estaba causado por una relación patológica por parte de los padres hacia los hijos y que era de carácter reversible si los padres seguían una intervención. Fue hacia los años 70 cuando el autismo y su patología se empezaron a cuestionar gracias a las aportaciones científicas.

Las contribuciones de Lorna Wing y Judith Gould (1979) supusieron un cambio sustancial en la conceptualización del autismo, destacando que las características propias de este trastorno podían ser diferentes en cada persona, de modo que se podía establecer un continuo. A partir de esta idea, surgió la terminología trastornos del espectro del autismo y se establecieron las principales áreas afectadas de estas personas (tríada de Wing): déficits en la interacción social, en la comunicación social (tanto verbal como no verbal) y en la imaginación y comprensión social.

La conceptualización del término TEA ha ido cambiando desde las primeras definiciones, contemplándose estos cambios en las clasificaciones principales empleadas en la diagnosis, el DSM de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) y el CIM/CIE de la OMS. En las primeras publicaciones, bajo la influencia de las corrientes psicodinámicas, se contemplaba el autismo como un subgrupo de la esquizofrenia. A partir del DSM-3 (APA, 1980), se le otorgó una única categoría diferenciada de la esquizofrenia, autismo infantil. Más tarde, en la siguiente revisión del libro, DSM-3R (APA, 1987), se ampliaron y ejemplificaron los criterios diagnósticos y se pasó a denominar trastorno autista.

Posteriormente, se produjo un nuevo cambio con las publicaciones del DSM-4 (APA, 1994), el CIM/CIE-10 (OMS, 1992) y el DSM-4TR (APA, 2000). El trastorno autista se introdujo dentro de la categoría genérica de los trastornos generalizados de desarrollo

(TGD), junto con el síndrome de Asperger, el síndrome de Rett, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. En el caso del CIM/CIE-10 (OMS, 1992), también se establecieron las categorías anteriores dentro de los TGD, además del autismo atípico y el trastorno asociado a la hiperactividad con retraso mental y movimientos estereotipados.

En la actualidad, los TEA incluyen un conjunto de trastornos del desarrollo complejos y heterogéneos, de origen neurobiológico y con una base genética fuerte, iniciándose en la etapa infantil, como ya hemos comentado anteriormente. A día de hoy, se siguen sin conocer sus causas, pero existen evidencias científicas que demuestran que son trastornos multicausales en los que la genética tiene gran peso.

Este trastorno se caracteriza por la presencia de alteraciones sustanciales como deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, manifestándose a lo largo de toda la vida. Estas conductas y movimientos repetitivos y estereotipados se caracterizan por ser poco funcionales y adaptativos para la persona (Szatmari et al., 2006). En el juego, apenas presentan imaginación y suelen tener un nivel de desarrollo muy pobre, dedicándose principalmente a ordenar, clasificar y acumular los juguetes (Landa, Holman y Garrett-Mayer, 2007). Otra de las características propias de estas personas es la inflexibilidad por seguir una rutina, el rechazo a los cambios y la presencia de rituales verbales y no verbales (Szatmari et al., 2006). Asimismo, existen peculiaridades sensoriales como hipersensibilidad, hiposensibilidad o un interés inusual por aspectos sensoriales de los objetos o del ambiente. Hasta la publicación del DSM-5 (APA, 2013), no se contemplaban estas peculiaridades como un criterio diagnóstico, pero actualmente se conoce que estas son un factor que obstaculiza la adaptación diaria, el aprendizaje y las relaciones sociales en ellos. Por último, cabe destacar que también pueden presentar torpeza motriz y dificultades en el funcionamiento ejecutivo. Todas estas dificultades se pueden presentar en diferentes niveles de severidad, según la persona, su momento evolutivo, el sexo de la persona y la presencia o ausencia de comorbilidades.

En relación con el DSM, en la quinta y vigésima edición (DSM-5, APA, 2013), se sustituye el término TGD por TEA, se eliminan los subgrupos identificados en los manuales anteriores y se especifica que no es necesario identificarse los síntomas antes de los 3 años, pero sí deben estar presentes durante la primera infancia. Además, en esta última versión del DSM, también se debe especificar el grado de ayuda y apoyo que necesita la

persona con TEA en cada área, si presenta o no discapacidad intelectual, si hay o no deterioro del lenguaje (no verbal y verbal), si el TEA está asociado o no a una condición médica, genética o factores ambientales, si hay comorbilidades o no con otros trastornos y si la persona presenta o no catatonía.

Todas las investigaciones muestran un aumento progresivo del trastorno en las últimas décadas, quedando una prevalencia media en un ámbito mundial de 1 de cada 160 nacimientos (OMS, 2017). En el estado español, la prevalencia sería de 1 de cada 300 personas. En referencia al sexo, se detecta una mayor frecuencia en el sexo masculino, con una proporción de 4 a 1, aproximadamente (Zablotsky, Black, Maenner, Schieve y Blumberg, 2015).

B- HABILIDADES SOCIALES EN PERSONAS TEA

En los niños con autismo, las habilidades para establecer intercambios con personas de su mismo entorno se pueden llegar a presentar de manera atenuada, inapropiada o no se observan en su comportamiento (Chasson y Jarosiewicz, 2014; Gliga, Jones, Bedford, Charman, y Jhonsons, 2014).

Una de las características más apreciables en las personas con autismo es la falta de contacto ocular con el resto de personas de su entorno (Freeth, Ropar, Mitchel, Chapman y Loher, 2011; Jones y Klin, 2013), implicando con ello una clara reducción o falta de imitación social (Ingersoll, 2012) y provocando así dificultades en aprendizajes de habilidades complejas (Martos-Pérez, 2008).

A las personas TEA les cuesta entender las situaciones, normas y convencionalismos sociales, los roles, el comportamiento y los estados mentales de otras personas.

Estos déficits en el área social pueden estar debidos a que la persona TEA prefiera estar aislada y realizar actividades sola o que no tenga los recursos y estrategias necesarias para poder interactuar con otras personas (Alonso, 2009).

Todo lo expuesto anteriormente hace que a estas personas les resulte más complicado poder desarrollar las competencias sociales necesarias para su propia integración social y su desarrollo en comunidad, aunque en muchas personas este interés por el mundo social se va incrementando con el tiempo (Drmic, Szatmari y Volkmar, 2018).

Los niños TEA tienen dificultades para desarrollar habilidades de atención conjunta como compartir la atención, seguir la atención de otra persona o dirigir la atención de otro. Utilizan menos el contacto ocular, los gestos y respuesta a la dirección de atención de otras personas (Dawson et al., 2004).

Esta alteración en su desarrollo de la atención conjunta (Gerenser y López, 2017) se concreta en que no atienden a claves atencionales, no responden a la voz de sus cuidadores, muestran dificultades para alterar su mirada entre los objetos y las personas y apenas, o nunca, demuestran gestos de señalar protodeclarativos, impidiendo con ello un desarrollo de sus habilidades sociales.

La atención conjunta, entre los 6 y 8 meses de edad, son el marco de aprendizaje de palabras, apreciar intenciones y la perspectiva del interlocutor, contribuyendo a su desarrollo de la competencia social. El desarrollo de esta atención es un indicador para identificar a los niños TEA (Veness et al., 2012).

C- EMOCIONES Y CREENCIAS EN PERSONAS TEA

En cuanto a los aspectos emocionales, las personas con autismo presentan o un abanico limitado de expresiones faciales, una única expresión o un abanico amplio, el cual expresan de una manera muy exagerada (Rosen y Lerner, 2016). Y, respecto al intercambio socioemocional, este resulta ser escaso, existiendo déficits en mostrar una sonrisa para ser agradables, dirigir hacia otras personas sus propias expresiones faciales o decir comentarios empáticos, entre otros. Asimismo, también les resulta bastante complicado comprender las expresiones faciales y las emociones de otros.

Las tareas experimentales en personas con autismo demuestran que presentan dificultades en el ámbito cognitivo. Una de las tareas más utilizadas es la de Sally y Ann, que se utiliza para evaluar las creencias falsas de primer orden de un personaje (Wimmer y Perner, 1983) a partir de un cambio de localización de un objeto. Con ello se ha demostrado que los déficits de esta representación mental en personas TEA implica alteraciones en las interacciones sociales y en los intercambios comunicativos (Bauminger-Zviely, 2013), en los que se ven afectados tanto el uso social del lenguaje (Tager-Flusberg-Paul y Lord, 2005) como la comprensión del lenguaje figurado (Happé, 1993).

Frith (1989) propone en su teoría de la coherencia central que a las personas con autismo les resulta más complicado extraer la información global de una situación, un contexto o un texto, ya que se centran más en los detalles e ignoran la importancia del conjunto general.

Del mismo modo, presentan también un déficit en las funciones ejecutivas como la inhibición, el control emocional y la metacognición, entre otras (Akbar, Loomis y Paul, 2013; Hill, 2004), las cuales afectan a todos los contextos de desarrollo.

La incapacidad que presentan las personas con TEA para inferir, comprender y predecir creencias, intenciones, emociones de sí mismos y de los demás (teoría de la mente) es fundamental para los déficits sociales asociados con el autismo (Baron-Cohen, 2001; Baron-Cohen et al., 1993).

Según Hobson (1993), con su teoría del déficit afectivo-social, sostiene que estos déficits observados en el autismo son de naturaleza afectiva y que es innata la incapacidad de las personas TEA de poder establecer relaciones socio-emocionales. También señala la incapacidad que tienen para desarrollar el juego simbólico.

D- LENGUAJE EN PERSONAS TEA

No todas las características que se conocen sobre las dificultades que se presentan en el lenguaje y en la comunicación se presentan en todas las personas TEA y no son todas exclusivas del autismo. Los aspectos que más se relacionan con el autismo son los pragmáticos, ya que están vinculados con las dificultades en la cognición social, como el interés en comunicarse y la falta de intencionalidad. Hay que remarcar también que estas dificultades en el lenguaje de las personas TEA no se explican por los posibles déficits en la inteligencia general (Chan, Cheung, Leung, Cheung y Cheung, 2005).

Es normal hacer una distinción en dos grupos para los niños TEA entre los que no adquieren o lo adquieren de manera muy restringida el lenguaje y los que presentan lenguaje. Según Wittke, Mastergeorge, Ozonoff, Rogers y Naigles (2017), encontramos en el grupo sin lenguaje aproximadamente a un 30% de los niños TEA que no llegan a adquirir o lo hacen de manera muy restringida. Esto es debido a que la expresión del lenguaje puede ser totalmente ausente, es decir, mutismo, o bien, tratarse de un lenguaje ecolálico o compuesto de palabras sueltas. En cuanto a la comprensión de este, la persona

TEA lo ignora por completo, causando en ocasiones que se sospeche de sordera, o bien, asocia enunciados verbales a conductas propias.

Por otro lado, identifican en el grupo con lenguaje a aquellos que lo adquieren, pero que tienen una menor competencia en aspectos formales que funcionales. La expresión de este puede ser un lenguaje oracional en la que tienen cierta competencia formal, o bien, un lenguaje discursivo en el que ya es posible la conversación, aunque es difícil identificar su rol en la conversación y pueden decir cosas inapropiadas socialmente. En cuanto a la comprensión del lenguaje, ya son capaces de comprender enunciados, pero de manera muy literal y no flexible, o bien, son capaces de comprender niveles conversacionales y discursivos del lenguaje, aunque existen alteraciones en los procesos de diferenciación de los significados intencional y literal.

La ecolalia, mencionada anteriormente, la utilizan los niños TEA más frecuentemente y durante un periodo de tiempo mucho más extenso que los niños que no presentan dificultades en su desarrollo. Se considera que puede ser funcional en las personas TEA y que es importante en el desarrollo del lenguaje de los niños con autismo (Prizant, 1983; Sterponi y Shankey, 2014).

3.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

A- TÍTULO

A un pasito de los demás.

B- JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Las habilidades sociales son el conjunto de capacidades que permiten a una persona poder desenvolverse en un contexto social y su adaptación al momento en el que se encuentra. Es por ello que el desarrollo de las habilidades sociales desde la primera infancia es muy importante.

Estas habilidades se pueden alcanzar a través de la observación, la imitación y el ensayo, incluyendo en ellos tanto comportamientos verbales como no verbales. Su desarrollo supone que las personas adopten iniciativa a la hora de comenzar o finalizar una conversación y sean capaces de dar respuestas adecuadas a cada tipo de situación,

aumentando con ello el reforzamiento social. Cabe destacar también que su práctica suele estar influenciada por características del medio o factores como la edad de la persona, el estatus del receptor o el sexo, ya que esto afecta a la propia conducta del sujeto. Por último, habría que resaltar que los déficits o excesos de las habilidades sociales y la conducta social de la persona pueden ser específicos y objetivos, llegando al fin de poder intervenir para que se logre una mejoría de estas.

Los principales problemas que pueden tener los niños con TEA son el no haber llegado a adquirir el lenguaje o haberlo hecho de manera muy restringida y su falta de comprensión hacia las reacciones y actitudes de las personas de su entorno.

Precisamente, es por esto que se hace necesario el abordaje de las habilidades sociales en niños con TEA, porque les ayuda a desarrollar capacidades para poder expresar sus propios sentimientos, emociones, deseos u opiniones, defender sus derechos, respetar las necesidades y opiniones de otras personas, alcanzar un buen concepto de ellos mismos, ser educados con el resto, mantener una conversación con otra persona, prestar atención a un punto de vista diferente al suyo, hacer ver a otra persona que entiende su posición respecto a un tema y poder desenvolverse dentro de un grupo.

Como docentes, tenemos la obligación de trabajar las habilidades sociales en niños TEA para evitar que tengan mala autoestima, falta de confianza en ellos mismos o aislamiento social por comportamientos inapropiados, lo que generaría malestar en los niños sin llegar a comprender el porqué de esto. Asimismo, si como docentes no intentamos solucionar esta falta de desarrollo de habilidades sociales, en el ámbito escolar se podría provocar problemas de aceptación, problemas personales, desajustes psicológicos infantiles, dificultades escolares e, incluso, inadaptación a este ámbito, provocando del mismo modo un posible retraso en el aprendizaje del resto del alumnado del aula.

C- CONTEXTUALIZACIÓN

Antes de comenzar con la propuesta de actividades, es muy importante tener en cuenta la contextualización del entorno, el centro y el aula donde se van a llevar a cabo dichas actividades. Asimismo, debemos señalar que es fundamental adaptarnos a las necesidades del alumnado para poder realizar nuestra propuesta.

El centro educativo en el que vamos a llevar a cabo esta propuesta es el C.E.I.P. Mar Mediterráneo, localizado en la zona centro de la provincia de Almería junto con el C.E.I.P. Rafael Alberti.

Este centro cuenta con un plan de ayuda a las familias andaluzas, dos aulas específicas, dos unidades de apoyo a la integración de pedagogía terapéutica (PT) y una unidad de audición y lenguaje (AL).

Debemos destacar también que, en este centro, el nivel sociocultural de las familias (nivel de estudios de los padres y madres) tiende a ser parecido al nivel económico. Un tercio de estas familias son originarias de la capital, la gran mayoría de pueblos de la provincia u otras de España y tan solo un 3% de ellas son extranjeras.

Y, por último, añadir que las familias de este centro consideran que es muy positiva la integración del alumnado con necesidades educativas para todos los alumnos del centro.

D- CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Se trabajará la adquisición de la autonomía moral, física e intelectual del alumnado con la realización de actividades frecuentes y la práctica de hábitos de salud y bienestar para ellos, trabajando al mismo tiempo su capacidad de iniciativa personal.

- Competencia en comunicación lingüística

Se pretende que gracias a esta competencia el alumnado desarrolle una utilización del lenguaje oral cada vez más adecuada en los distintos escenarios en los que se encuentre comprendiendo y siendo comprendido por el resto.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Esta primera competencia se contribuye a la comprensión y representación de nociones y relaciones matemáticas y lógicas pertenecientes a situaciones de la vida real y cotidiana del alumnado, acercándose con ello a adquirir estrategias para la resolución de problemas. En cuanto a la competencia en ciencia, esta se refiere al uso de los conocimientos científicos para explicar aquello que les rodea. Y, por último, la competencia en tecnología es la que aplica el uso de estos

conocimientos y métodos para dar respuesta a los intereses, necesidades y deseos del alumnado.

▪ Competencia digital

Se contribuye al desarrollo de la competencia digital gracias a la interiorización y aprendizaje del código informático a través del juego y el uso de tics en el aula.

▪ Competencias sociales y cívicas

Estas competencias contribuirán al establecimiento de las relaciones sociales entre sus pares y poco a poco en ámbitos más amplios, en los que se podrán trabajar las emociones, sentimientos y puntos de vista de otros, adquiriendo paulatinamente las pautas de convivencia y las estrategias para la resolución de conflictos.

▪ Conciencia y expresiones culturales

Se trata del conocimiento y la participación en manifestaciones culturales y artísticas del entorno en el que se encuentra el alumnado, teniendo en cuenta la diversidad de este y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia su propia cultura, andaluza en este caso, y la pluralidad cultural.

▪ Aprender a aprender

El alumnado construirá su propia identidad y se irá formando una imagen propia ajustada y positiva, concienciándose paulatinamente de sus propias emociones y sentimientos gracias al conocimiento y la valoración de sus características, posibilidades y límites.

E- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta propuesta de intervención didáctica son los siguientes, establecidos según el área al que van dedicados:

Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

- Identificar las emociones básicas y complejas.
- Asociar las emociones básicas a las expresiones faciales.
- Representar las emociones básicas y complejas.
- Identificar las emociones a través de las expresiones faciales.
- Comprender cuándo sienten cada emoción.
- Reconocer las expresiones faciales.

Área 2. Lenguaje: comunicación y representación.

- Discriminar fonemas y sílabas al principio, dentro o final de las palabras.
- Reconocer fonemas y sílabas.
- Memorizar y reproducir fonemas, sílabas y palabras.
- Desarrollar estructuras morfosintácticas.

Área 3. Conocimiento del entorno.

- Fomentar el respeto hacia los materiales y el turno de palabra del docente y del resto de compañeros.
- Desarrollar habilidades de adopción de roles en diferentes situaciones y empatía.
- Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración.

F.- CONTENIDOS

Los contenidos que se van a trabajar en esta propuesta de intervención didáctica son los siguientes, separados también en las diferentes áreas:

Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

- Identificación de las emociones básicas y complejas a través de imágenes y de las expresiones faciales.
- Asociación de las emociones básicas y complejas a sus expresiones faciales correspondientes.
- Representación de las emociones básicas y complejas por parte del alumnado.
- Comprensión de cuándo sentimos cada emoción (alegría, tristeza...).
- Reconocimiento de las expresiones faciales de otras personas.

Área 2. Lenguaje: comunicación y representación.

- Discriminación y reconocimiento de fonemas y sílabas al principio, dentro o final de las palabras.
- Memorización de fonemas, sílabas y palabras y reproducción de las mismas cuando se pida.
- Desarrollo de estructuras morfosintácticas.

Área 3. Conocimiento del entorno.

- Fomento del respeto hacia los materiales y el turno de palabra.
- Adopción de habilidades sociales a través de las actividades.
- Adopción de roles para situaciones del día a día y desarrollo de la empatía.
- Fomento del trabajo en equipo y la colaboración entre iguales.

G- METODOLOGÍA

Para llevar a cabo una propuesta de intervención didáctica en un aula con niños TEA es muy importante tener en cuenta que no todos los niños con autismo presentan las mismas características y diagnóstico, conllevando ello que no tengamos que darles respuesta a las mismas necesidades. Es esencial que se trabaje de manera cooperativa para promover así la relación interpersonal y aprovechar al máximo el entorno natural en el que se encuentran los niños en su día a día. Asimismo, conseguiremos mejorar el conocimiento social que tenga nuestro alumnado TEA.

Otros puntos que debemos tener en cuenta a la hora de llevar nuestra propuesta de intervención didáctica es la anticipación de las actividades y situaciones que vamos a llevar a cabo en el aula, para evitar con ello el rechazo a los cambios o crisis en el alumnado.

El sistema de aprendizaje que utilizaremos con nuestro alumnado TEA es el aprendizaje sin error, ya que este consiste en facilitar ayudas a los niños TEA para que terminen sus actividades de manera exitosa, aunque poco a poco les iremos retirando estas ayudas hasta conseguir la mayor independencia posible por parte del alumnado.

Además, otro método que llevaremos a la práctica es la tutoría entre iguales. Este método se basa en el aprendizaje cooperativo, ya que el alumnado se ayuda entre sí y, como bien indica su nombre, se trata de una tutoría. Por lo tanto, un alumno es el tutor de otro en la tarea que se tenga que realizar. Así se daría un aprendizaje cooperativo en el que ambos alumnos obtendrían provecho de este método porque el tutor aprende enseñando y el tutorado lo entiende mejor porque su compañero se lo explicaría de una manera más sencilla para él, ya que este lo ha aprendido con anterioridad.

Las principales pautas que debemos seguir son estructurar nuestro entorno educativo donde llevaremos a cabo las actividades gracias al uso de pictogramas y carteles, utilizar materiales para anticipar el principio y el final de las actividades como canciones, por ejemplo, organizar las salidas del centro o actividades extraescolares con anticipación y asociar las actividades con el espacio al que corresponde o con la persona que la imparta.

Todo lo nombrado hasta ahora debe estar presente en el aula y se debe utilizar de manera rutinaria desde el principio hasta el final del curso para evitar confusiones en el alumnado TEA y facilitar así su propio aprendizaje.

Contaremos también con la ayuda de la familia para poder llevar a cabo algunas de estas actividades en la casa del alumnado para que se puedan realizar en un entorno más cotidiano para ellos. Y, en el caso de que el alumnado lo necesitara, contaríamos también con la ayuda de los especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica.

Esta propuesta de intervención didáctica se puede realizar a lo largo de todo el curso, ya que a las actividades se les pueden ir haciendo todas las modificaciones que se vean oportunas y se puede incrementar la dificultad con el paso del tiempo y la adquisición de conocimientos.

Los espacios que se van a utilizar para la realización de las actividades serán el aula y el patio o gimnasio del propio colegio. Y, respecto a los agrupamientos, algunas de las actividades propuestas están diseñadas para realizarse de manera individual, otras por grupos y otras toda la clase junta.

H- ACTIVIDADES

En primer lugar, hay que tener en cuenta que las actividades que se diseñan para el alumnado TEA no se crean para una edad concreta, si no que estas se deben adaptar a las necesidades e intereses de los niños ya que, como ya hemos comentado anteriormente, no todos los niños presentan las mismas características y diagnóstico. Asimismo, las actividades que se han diseñado en esta propuesta de intervención didáctica están destinadas para todo el grupo, pero abiertas a las adaptaciones necesarias para el alumnado TEA. Estas se han dividido igualmente en tres bloques según a lo que están destinadas a trabajar.

Bloque 1: Actividades para trabajar las emociones y creencias.

- Actividad 1: Emociones básicas

Para comenzar, se visualizará un vídeo en el que se explica cuáles son las emociones básicas y en qué ocasiones podemos sentirnos así. Este vídeo sería el siguiente de Youtube. (2018). *Las emociones. Aprende las emociones con divertidas caritas.* [online]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8yJ3tBMTUww&t=3s>

- Actividad 2: ¿Qué expreso?

Una vez que el alumnado ya ha tenido un primer contacto con las emociones básicas, se procederá a la imitación de las expresiones faciales que representan las emociones. Para esta actividad, el alumnado irá eligiendo pictogramas (ver anexo I) de diferentes expresiones faciales y, delante de un espejo, imitarán dicha expresión para saber representarlas.

Si vemos que el alumnado empieza a dominar la imitación, procederemos a entregarle tarjetas (ver anexo I) con la emoción escrita para que él tenga que representar dicha emoción a través de la expresión facial.

- Actividad 3: Dado de las emociones

Se trata de una actividad grupal que se realiza con el resto de compañeros y compañeras. En ella, por turnos, tirarán uno a uno el dado de las emociones (ver anexo II), de modo que nadie vea el resultado excepto el docente y el alumno que tire el dado. Este deberá representar la emoción que le ha salido y, tras haberla adivinado alguno de sus compañeros, deberán explicar todos cuándo se sienten de esa manera. Al haber dado todos los niños y niñas sus razones, le tocará al siguiente alumno lanzar el dado, hasta realizar cada uno la representación de la emoción que le toque al tirarlo.

- Actividad 4: Pictojuegos

Esta actividad se trabajará gracias a la Tablet y la página web *Pictojuegos. Emociones.* [online]. Recuperada de: <https://www.pictojuegos.com/emociones/>
En él, el alumnado deberá seleccionar la expresión facial que le pidan.

Bloque 2: Actividades para la mejora en el desarrollo del lenguaje.

- Actividad 1: Busca el diferente

En esta actividad, se le darán parejas de palabras al alumnado de manera oral. Estos deberán oír las y determinar si son iguales o diferentes. Si se trata de palabras distintas, el alumnado deberá repetir ese par remarcando aquellos sonidos que sean diferentes.

Ejemplo: “Ola-oca”, “vela-vela”, “boli-poli”, “mar-más”, “sueño-sueño”.

- Actividad 2: Encadenamos palabras

Se trata del típico juego de palabras encadenadas. Consiste en que un primer alumno dice la palabra que quiera y el siguiente debe decir otra palabra que empiece por la sílaba en la que terminaba la palabra de su compañero. Por ello, tendrán que estar atentos y pensar qué sílaba es la última que se ha dicho para poder realizar bien la actividad.

Ejemplo: “Mesa-saco-cocina-nave-vecino-nota-tapa-paseo-oso...”

Para aumentar el nivel de dificultad, se le puede pedir al alumnado que no repitan las palabras ya dichas por el resto de compañeros.

- Actividad 3: Muévete

Para esta actividad se les dará una serie de indicaciones al alumnado. Este deberá moverse cuando se escuchen determinadas sílabas o palabras según diga el docente. Para que sea fácil para ellos, el docente dirá lentamente cada palabra, pronunciando bien todas las sílabas.

Ejemplo: -Levantar la mano derecha al oír “sa”.
 -Levantar una pierna al oír “to”.
 -Levantarse de su silla al oír “me”.
 -Mover los dedos al oír “pi”.
 -Asentir con la cabeza al oír “no”.

- Actividad 4: ¿Qué es?

Para esta actividad se trabajará con un cuento elegido por el alumnado. Este deberá ir construyendo frases según lo que les vaya preguntado el docente.

Ejemplo: - ¿Qué vemos en esta página?
 -Una hormiga.
 - ¿Cómo es la hormiga?
 - Marrón.

- Ahora lo decimos todo junto.
- Una hormiga marrón.

A medida que se van haciendo las preguntas, las frases que se van construyendo deben ir haciéndose más largas. Además, se pueden ir añadiendo pequeños pictogramas para que la historia vaya cambiando y se puedan formar diferentes oraciones.

Bloque 3: Actividades para el desarrollo de las habilidades sociales.

- Actividad 1: ¿Qué soy?

Uno a uno, irá saliendo el alumnado a la zona de la pizarra para colocarles una cinta en la cabeza con una imagen (ver anexo III). El alumno o alumna que ha salido, deberá formular preguntas al resto de sus compañeros y compañeras para adivinar qué objeto, animal o personaje es.

- Actividad 2: Preparados... Cámara y ¡acción!

Se trata de un juego de roles en el que se asignarán diferentes escenarios entre los grupos que se forman en cada una de las clases. En esta actividad los niños y niñas tendrán que interpretar una escena que han podido presenciar o, incluso, vivir cuando han acompañado a sus padres, para ver cómo actuarían ellos en una situación cotidiana.

Los escenarios pueden ser los que quiera el docente, como, por ejemplo, comprar en un supermercado, ir a ver un partido de fútbol, ir al cine o quedar con los amigos para comer, entre muchos otros.

- Actividad 3: Formemos el puzle

Para esta actividad se volverá a separar al alumnado en los grupos establecidos en el aula. Se repartirán unas piezas de puzle por el espacio de juego (gimnasio o patio). Los miembros de cada grupo formarán una fila en la zona establecida para cada una y, de uno en uno, saldrán a coger una de las piezas que vean del color de su equipo. Al tenerla en su poder, volverán a su fila dejando la pieza de puzle encima del modelo que le entregaremos para que sepan cómo es el puzle (ver anexo IV). Una vez que los grupos han formado su puzle, deberán imitar la emoción que ha salido (feliz, triste, sorpresa, enfado, etc.).

I.- RECURSOS DIDÁCTICOS

Para el buen desarrollo de las actividades podemos contar con ciertos recursos didácticos como son aplicaciones para el móvil, Tablet u ordenador, si se disponen de ellos en el aula. Algunas de estas apps son:

- “Día a día” es una aplicación de una agenda de anticipación que puede ser muy útil para el desarrollo de las actividades y rutinas en casa y en el aula, para tener todo el día planeado.
- “Let me talk” es una app con la que el alumnado TEA puede comunicarse si no ha adquirido el lenguaje o este ha sido adquirido de manera muy restringida. Con esta aplicación podría comunicarse gracias a la utilización de las imágenes y reproducción de estas a través de la propia app.
- “Mouse timer” es una aplicación que ayudaría al alumnado TEA con la gestión del tiempo en la realización de las actividades.

J- EVALUACIÓN

Con la evaluación se pretende valorar tanto los contenidos y objetivos planteados anteriormente en la propuesta como a las personas que intervienen en este proceso educativo (docente y alumnado).

Con esta evaluación también se pretende que mientras se va llevando a cabo la propuesta, esta esté abierta a posibles cambios para su mejora y futura puesta en práctica para que sea más eficaz y se ajuste de un modo mejor a las necesidades y características del alumnado al que va dirigida la propuesta.

En primer lugar, se realizaría una evaluación inicial para conocer al alumnado, es decir, los conocimientos previos que tiene y la capacidad de respuesta que tiene hacia ciertos estímulos.

En segundo lugar, nos centraremos en llevar a cabo una evaluación continua para ver cómo se va adaptando el alumnado al proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder realizar los cambios que veamos oportunos para que este proceso educativo se pueda llevar a cabo sin llegar a frustrar el aprendizaje en el alumnado, ni llegar al punto de que se lleguen a desmotivar o pierdan el interés. Dicho de otro modo, gracias a este tipo de

evaluación podremos hacer modificaciones en nuestra propuesta de intervención didáctica para mantener el interés por parte del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y consiga adquirir un aprendizaje significativo para poder llevarlo a su vida diaria.

Y, en tercer lugar, contaríamos con una evaluación final gracias a la cual se comprobarían los resultados de nuestra propuesta de intervención didáctica y la mejora en los conocimientos que ha adquirido nuestro alumnado, es decir, el éxito o el fracaso de dicha propuesta.

Todas ellas se llevarían a cabo mediante la observación directa y sistemática para poder identificar el ritmo de aprendizaje de nuestro alumnado y el mismo aprendizaje que va adquiriendo.

Además, tanto para la evaluación inicial como para la final, se utilizarán rúbricas de evaluación de tipo Likert, en las que se podrán observar los cambios que se han producido en el alumnado. Veremos la evolución del antes y el después tras la realización de esta propuesta en el trato de los tres bloques gracias a las siguientes rúbricas:

I.- Rúbrica de evaluación. Emociones y creencias.

Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones
1.- Identifica las emociones básicas.						
2.- Identifica las emociones complejas.						
3.- Asocia las emociones básicas a las expresiones faciales.						
4.- Representa las emociones básicas.						
5.- Representa las emociones complejas.						
6.- Identifica las emociones a través de las expresiones faciales.						
7.- Comprende cuándo siente cada emoción.						
8.- Reconoce las expresiones faciales.						
9.- Reconoce las emociones básicas de manera espontánea.						

10.- Reconoce las emociones complejas de manera espontánea.						
11.- Manifiesta su alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.						
12.- Expresa sus emociones de manera espontánea.						
13.- Identifica las emociones de sus compañeros cuando estos las manifiestan.						
14.- Utiliza términos referidos a las emociones de él mismo y de otras personas.						
15.- Identifica por qué otra persona expresa alguna emoción.						
16.- Sonríe cuando le sonríen.						

II.- Rúbrica de evaluación. Desarrollo del lenguaje.

Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones
1.- Discrimina fonemas al principio de las palabras.						
2.- Discrimina fonemas en medio de las palabras.						
3.- Discrimina fonemas al final de las palabras.						
4.- Discrimina sílabas al principio de las palabras.						
5.- Discrimina sílabas en medio de las palabras.						
6.- Discrimina sílabas al final de las palabras.						
7.- Reconoce fonemas concretos.						

8.- Reconoce sílabas concretas.						
9.- Memoriza y reproduce fonemas.						
10.- Memoriza y reproduce sílabas.						
11.- Memoriza y reproduce palabras.						
12.- Desarrolla las estructuras morfosintácticas.						
13.- Construye frases cortas.						
14.- Construye frases largas.						

III.- Rúbrica de evaluación. Desarrollo de habilidades sociales.

Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones
1.- Respeto el material.						
2.- Respeto el turno de palabra del docente.						
3.- Respeto el turno de palabra del resto de compañeros.						
4.- Adopta roles para determinadas situaciones.						
5.- Empatiza con los compañeros.						
6.- Empatiza con otras personas.						
7.- Trabaja en equipo.						
8.- Colabora en las tareas con el resto de compañeros.						
9.- Es capaz de seguir o mantener una conversación.						
10.- Imita acciones de sus compañeros con los objetos.						
11.- Ayuda a sus compañeros cuando estos se lo piden.						
12.- Pide ayuda en situaciones que no sabe cómo actuar.						

13.- Expresa verbalmente aquello que le preocupa a otra persona.						
14.- Muestra interés por la relación con los demás.						

Por último, se llevará a cabo una evaluación de la práctica docente, determinando qué objetivos se han llegado a alcanzar y cuáles no, qué contenidos se han llegado a desarrollar y cuáles no y qué actividades se han tenido que modificar o ampliar, si la metodología y la temporalización han sido adecuadas o no, el porqué de realizar las modificaciones que hayan sido pertinentes y, por supuesto, evaluar la colaboración por parte del equipo de orientación y del profesorado que haya estado implicado.

K- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad es un concepto que se utiliza para referirse a la educación personalizada o individualizada del alumnado. Esto supone tener en cuenta las características del alumnado para poder adoptar las actuaciones educativas y potenciar con ello su desarrollo.

Dicho de otra manera, este concepto se puede definir como el conjunto de acciones que se realizan para dar respuesta a las necesidades, tanto temporales como permanentes, de nuestro alumnado del centro, haciendo hincapié en aquel alumnado que requiere dicha actuación concreta derivada o bien de factores personales o de factores sociales relacionados con dificultades en su aprendizaje, trastornos o discapacidades, entre otros.

Todo esto supone que las actividades que se han diseñado sean susceptibles de ser adaptadas y puedan sufrir cambios para que el alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo), no solo con TEA, pueda conseguir realizarlas sin ningún tipo de problema y consiga adquirir un aprendizaje significativo.

4.- CONCLUSIONES

En primer lugar, tengo que destacar que la elaboración de este trabajo de fin de grado ha resultado un poco complicada ya que no se podía acceder a un buen número de libros para obtener información. La gran mayoría de estos solo estaban disponibles en la propia biblioteca de la universidad. A pesar de ello, he de destacar que existen libros muy completos para poder trabajar igualmente lo que se pretendía en este trabajo.

Por otro lado, en cuanto a la propuesta de intervención didáctica, pienso que es muy importante conocer primero al alumnado con trastornos del espectro autista y sus intereses, ya que como he nombrado anteriormente, ningún niño o niña con este trastorno posee las mismas características ni necesidades.

Además, esta propuesta se debe trabajar tanto en el aula como en casa puesto que, si solo se trabaja en el aula, no se estaría llevando a un contexto cotidiano y no obtendríamos ningún tipo de resultado. Es por ello que la participación de las familias del alumnado con TEA en su enseñanza es también un factor clave.

La realización de este trabajo me ha ayudado también a darme cuenta de que para desarrollar las habilidades sociales en niños con TEA necesitamos trabajar otras áreas de conocimiento. No se trata solo de decirles que jueguen y se relacionen con el resto, sino que también necesitan un aprendizaje de las emociones y creencias para poder entender cómo se sienten o qué quieren decir el resto de personas de su entorno y, en algunos casos, una mejora en su desarrollo del lenguaje.

Las actividades que queramos desarrollar con el alumnado de Educación Infantil con TEA deben ser siempre sencillas y estar bien estructuradas. Con este tipo de alumnado, tenemos que estar siempre preparados para cualquier posible contratiempo, ya que cualquier cosa podría interrumpir la rutina y provocar un cambio para el que no esté preparado nuestro alumnado.

Por último, he de decir que realizar una propuesta de intervención didáctica como esta en el tiempo establecido y no volver a desarrollar nada parecido para que el alumnado siga mejorando o trabajando estos ámbitos perjudicaría lo ya aprendido. Esto es debido a que se necesita estar siempre en contacto con este tipo de trabajos para que el desarrollo de las habilidades sociales y el contacto social vayan evolucionando con el paso de los años y no se estancan en un aprendizaje solo para la primera infancia.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Mediavilla, E., Aguilar Mediavilla, E., e Igualada, A. (2019). *Dificultades del lenguaje en los trastornos del desarrollo. síndromes genéticos y trastorno del espectro autista / Volumen II: Eva Aguilar-Mediavilla, Alfonso Igualada (eds.)*. (Primera edición en lengua castellana.). Barcelona: Editorial UOC.

Akbar, M., Loomis, R., Paul, R. (2013). The interplay of language on executive functions in children with ASD. *Researche in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 494-501.

American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Third Edition (DSM-III)*. Washington D. C.: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Third Edition Revised (DSM-III-R)*. Washington D. C.: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition (DSM-4)*. Washington D. C.: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition Text Revised (DSM-4-TR)*. Washington D. C.: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition (DSM-5)*. Washington D. C.: American Psychiatric Association.

Asperger, H. (1944). Die autistischen psychopathen im kindersalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.

Bauminger-Zviely, N. (2013). *Social and Academic Abilities in Children with HighFunctioning Autism Spectrum Disorders*. Nueva York: Guilford Publications, Inc.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Mental Retardation*, 23, 169-184.

Baron-Cohen, S., Spitz, A., & Cross, P. (1993). Can children with autism recognize surprise? *Cognition and Emotion*, 7, 507-516. doi: 10.1098/rstb.2009.0191.

- Cabrerizo, J., y Rubio, M. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Pearson.
- Chan, A. S., Cheung, J., Leung, W. W., Cheung, R., Cheung, M. C. (2005) Verbal expresión and comprehension deficits in young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 117-124.
- Chasson, G., y Jarosiewicz, S. R. (2014). Social Competence Impairments in Autism Spectrum Disorders. En V. B. Patel, R. Victor y C. R., Martin (eds.), *Comprehensive Guide to Autism*: 1.099-1.117. Nueva York: Springer.
- Dangelo Martinez, M. (2015). *Habilidades sociales y Autismo*. [en línea]. Autismo Diario. Recuperado de: <https://autismodiario.com/2015/04/04/habilidades-sociales-y-autismo/>
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., y Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271.
- Drmic, I. E., Szatmari, P., Volkmar, F. (2018). Life Course Health Development in Autism Spectrum Disorders. En H., Halfon, C. Forrest, R. Lerner, y E. Faustman (eds.), *Handbook of Life Course Health Development*. 237-274. Springer: Cham.
- Feandalucia.ccoo.es. (2012). [en línea]. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9225.pdf>
- Freeth, M., Ropar, D., Mitchell, P., Chapman, P., y Loher, S. (2011). Brief report: how adolescents with ASD process social information in complex scenes. Combining evidence from eye movements and verbal descriptions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 364-71.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gerenser, J., Lopez, K. (2017). Autism Spectrum Disorders. En R. G. Schwartz (ed.), *Handbook of Child Language Disorders* (2.^a ed.): 82-108. Nueva York: Routledge.
- Gliga, T., Jones, E. J. H., Bedford, R., Charman, T., Johnsons, M. H. (2014). From early markers to neuro-developmental mechanisms of autism. *Developmental Review*, 34(3), 189-207.

- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(2), 101-119.
- Hill, E. L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24, 189-233.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Ingersoll, B. (2012). Brief Report: Effect of a Focused Imitation Intervention on Social Functioning in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1.768-1.773.
- Jones, W., y Klin, A. (2013). Attention to eyes is present but in decline in 2-6 month-old infants later diagnosed with autism. *Natures*, 504 (7.480), 427-31.
- Junta de Andalucía. (2008). *Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se regula el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/.2008/169/3>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 22, 17-50.
- Landa, R. J., Holman, K. C., y Garret-Mayer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 64, 853-864. Doi:10.1001/archpsyc.64.7.853
- Las siete competencias clave de la LOMCE explicadas en siete infografías. (2015). Recuperado de: <https://www.aulaplaneta.com/2015/06/04/recursos-tic/las-siete-competencias-clave-de-la-lomce-explicadas-en-siete-infografias/>
- Martos-Pérez, J. (2008). Procesos de atención en el autismo. *Revista de Neurología*, 46 (S01), S69-S70.
- Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. En García Carrasco, Joaquín (Coord.). Estudio de los comportamientos emocionales en la red. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 7(2), 169-183.
- Mir, V. (2012). *Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después*. Madrid: Narcea Ediciones.

Moliner, L. (sf). *La tutoría entre iguales: aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Organización Mundial de la Salud (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostics guidelines (vol 1)*. World Health Organization.

Organización Mundial de la Salud (2017). *Trastornos del espectro autista*. Recuperado de: <http://cort.as/-G8ux>

Prizant, B. M. (1983). Language acquisition and communicative behavior in autism: toward an understanding of the <<whole>> of it. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 296-307.

Quintana, D. (2015). Biomarcadores genéticos y metabólicos en los trastornos del espectro autista. *Revista Cubana de Genética Comunitaria*, 9(3), 14-22.

Rosales Jiménez, J., y Álvarez Iglesias, M. (2013). *Habilidades sociales*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Rosen, T. E., y Lerner, M. D. (2016). Externalizing and internalizing symptoms moderate longitudinal patterns of facial emotion recognition in autisms spectrum disorder *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (8), 2.621-2.634.

Sivaratnam, C. S., Cornish, K., Gray, K. M., Howlin, P., & Rinehart, N. J. (2012). Brief Report: Assessment of the Social-Emotional Profile in Children with Autism Spectrum Disorders using a Novel Comic Strip Task. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2.505-2.512.

Sterponi, L., Shankey, J. (2014). Rethinking ecolalia: repetition as interactional resource in the communication of a child with autism. *Journal of Child Language*, 41(2), 275-304.

Szatmari, P., Georgiades, S., Bryson, S., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Mahoney, W., Tuff, L. (2006). Investigating the structure of the restricted, repetitive behaviours and interests domain of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 582-590.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. En F. R. Volkmar, P. Rhea, A. Klin y D. J. Cohen (eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Third Edition, Volum 1: Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior*. 335-364. Canadá: John Wiley & Sons, Inc.

Veness, C., Prior, M., Bavin, E., Eadie, P., Cini, E., Reilly, S. (2012). Early indicators of autism spectrum disorders at 12 and 24 months of age: A prospective, longitudinal comparative study. *Autism, 16*(2), 163-177.

Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*(1), 103-128.

Wing, L., y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9*(1), 11-29.

Wittke, K., Mastergeorge, A. M., Ozonoff, S., Rogers, S. J., y Naigles, L. R. (2017). Grammatical language impairment in autism spectrum disorder: exploring language phenotypes beyond standardized testing. *Frontiers in Psychology, 8*, 532.

Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., y Blumberg, S. J. (2015). Estimated Prevalence of Autism and Other Developmental Disabilities Following Questionnaire Changes in the 2014 National Health Interview Survey. *National Health Statistics Reports, 87*, 1-20.

6.- ANEXOS

ANEXO I: PICTOGRAMAS Y TARJETAS DE EMOCIONES



FELIZ	TRISTE
ENFADADO	ASQUEADO
NERVIOSO	PENSATIVO
ASUSTADO	CANSADO
TRANQUILO	CONFUSO
TÍMIDO	SORPRENDIDO

ANEXO II: DADO DE LAS EMOCIONES



ANEXO III: TARJETAS “¿QUÉ SOY?”



ANEXO IV: MODELO DE PUZLE

