



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TRABAJO DE FINAL DE GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Autismo y cognición social:
las habilidades sociales.**

Alumna: Wissam El Bouzidi.

Tutora del TFG: Irene García Molina.

Área: Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodológica.

Curso académico: 2020/2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA ESCOGIDA.....	4
MARCO TEÓRICO.....	6
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	6
TEORÍA DE LA MENTE (TM).....	7
LAS HABILIDADES SOCIALES DENTRO DEL TEA.....	11
IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES.....	12
OBJETIVOS.....	14
METODOLOGÍA.....	15
PROPUESTA EDUCATIVA.....	16
CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL AULA.....	16
DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....	17
RESULTADOS DE LA PROPUESTA.....	18
CONCLUSIONES.....	20
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	21
ANEXOS.....	23

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se va a discutir cómo la Teoría de la Mente (TM) afecta de manera directa a las habilidades sociales en los individuos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Actualmente, es fundamental tener unas habilidades sociales para poder relacionarse con el entorno. Sin ellas, nuestro desarrollo como individuos va a resultar complicado.

Esto hace que sea esencial que los niños/as con TEA poseen unas habilidades sociales desarrolladas con la finalidad de poder desenvolverse de manera óptima en todos los ámbitos de su vida. Como veremos a lo largo de este trabajo, los niños/as que presentan TEA se caracterizan por tener dificultades y obstáculos variados a la hora de relacionarse e interactuar con el entorno.

Por ello, resulta primordial que estos niños/as desarrollen esta faceta cuanto antes ya que así, podrán formar parte de la vida social que les rodea obteniendo unos objetivos importantes a nivel social lo que resulta positivo puesto que ayuda a que no se sientan frustrados a nivel social y puedan enfrentarse a las dificultades diarias con la ayuda de un buen uso de estas habilidades.

Adicionalmente, este trabajo se ha realizado debido a que, en el aula de prácticas este curso, existe un posible caso de TEA. Por ello, se ha decidido llevar a cabo una intervención en lo referente al trabajo de habilidades sociales dentro del aula de una manera inclusiva.

Para poder llevar a cabo una buena práctica, se ha investigado y recopilado información sobre diferentes técnicas y estrategias de intervención que ayudan a conseguir una adquisición y desarrollo de manera óptima de las habilidades sociales, sin dejar de lado el conocimiento las características de la TM y de los individuos con TEA.

Por todo ello, este trabajo se compone de varios apartados en los cuales desarrollaremos una justificación de la temática escogida y su relación con el grado y un marco teórico donde se recogen los aspectos más importantes sobre la TM y el TEA. Consecutivamente, se plantean los objetivos del presente trabajo, así como la metodología que se ha usado durante su desarrollo en el aula. Posteriormente se presenta la propuesta educativa llevada a cabo y finalmente una conclusión acerca de la temática.

Otro aspecto que hay que destacar es que a lo largo de este trabajo se ha procurado usar un lenguaje no sexista e inclusivo, aunque, en algunos casos, se ha usado el masculino genérico para agilizar la lectura.

JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA ESCOGIDA

Según los últimos estudios de la Organización Mundial de la Salud en 2019, los casos presentes del Trastorno del Espectro Autista (TEA) son de 1 cada 160 niños/as/as a nivel global. Con la finalidad de ofrecer respuestas y soluciones a las diversas dificultades que presentan los niños/as con TEA, sobre todo en lo que concierne a recursos para trabajar las barreras presentes en el ámbito de habilidades sociales, se ha llevado una investigación a lo largo de este trabajo de cómo se puede mejorar la adquisición de las habilidades sociales en los niños/as.

Las habilidades sociales se entienden como la unión de diversas estrategias conductuales y de capacidades que nos proporcionan la facilidad de resolver una situación social de forma efectiva, es decir, de manera que dicha solución aportada sea aceptada tanto por el propio individuo como por el contexto en el que está y las personas que le rodean.

Las habilidades sociales nos permiten poder expresar deseos, opiniones, creencias, actitudes, sentimientos... De una manera correcta con la finalidad de dar una respuesta correcta a la situación y el momento en el cual se encuentra el individuo. Dichas destrezas son de vital importancia para poder relacionarse e interactuar con el resto de individuos de manera efectiva.

De esta manera, es de vital importancia poder brindar a los alumnos/as con TEA herramientas e instrumentos mediante los cuales puedan trabajar y hacer frente a las dificultades que pueden encontrarse en el día a día escolar sobre todo en lo referente a las habilidades sociales y a las dificultades que pueden tener en cuanto a la comunicación e interacción tanto entre iguales como con todos los que conforman la comunidad educativa.

Por otro lado, cabe destacar que, durante la estancia en el periodo de prácticas en el centro educativo de Jaume I, se ha visto que los niños/as carecen de unas habilidades sociales bien construidas por lo que, en varias ocasiones, ha sido necesario intervenir para poder solucionarlas.

Esto ha ocasionado que el presente TFG esté enfocado en ser una herramienta de apoyo para poder trabajar las diferentes habilidades sociales con los alumnos/as, proporcionándoles así un desarrollo más completo y una integración natural de dichas habilidades puesto que son esenciales para su desarrollo y cognición.

Así pues, la finalidad definitiva de este trabajo es poder cultivar y brindar a los alumnos/as diferentes herramientas y ejemplos o pautas para poder resolver las situaciones que requieran un nivel desarrollado en lo que concierne a la aplicación de diferentes habilidades sociales.

En el presente epígrafe procederemos a realizar un pequeño recorrido, basado en una recopilación de diferentes fuentes de especializada en el tema acerca de las características básicas del Trastorno del Espectro Autista, de ahora en adelante TEA, así como que es la Teoría de la Mente (TM), y cómo afecta ésta al desarrollo de los individuos sobre todo en lo que respecta a de las habilidades sociales en niños/as con TEA.

De los primeros autores en utilizar el término “autismo”, Bleuer (1908), un psiquiatra suizo, que se refería a este término como una perturbación o una faceta diversa de la esquizofrenia. Sin embargo, el psiquiatra americano, Leo Kanner (1943), fue el primero en remarcar de manera novedosa, el autismo como un síndrome diferente tras haber estudiado a un grupo de niños/as que sufrían “aislamiento”.

Estos niños/as, subraya Kanner, presentaban dificultades para socializar y adaptarse a nuevos cambios o rutinas, pero poseían una memoria excelente junto con un coeficiente de inteligencia muy elevado. Posteriormente, Hans Asperger (1944), siguiendo con esta línea de investigación, estudió a un grupo de niños/as que presentaban unas características similares, pero, a diferencia del estudio de Kanner, estos podían hablar sin dificultad.

Otros autores como Bettelheim (1956) garantizan que el origen del autismo se encuentra en la incapacidad de los padres y madres a la hora de crear vínculos con sus hijos/as. Esta afirmación derivó en la creación de un tratamiento que trataba de separar a los niño/as de su entorno familiar con la finalidad de introducirlo en un nuevo hogar para poder adquirir sus capacidades y desarrollarse como “un niño normal”.

En 1979, la autora Lorna Wing, mediante un estudio de prevalencia de individuos que presentan problemas de aprendizaje, llegó a determinar que el autismo genera un espectro amplio y no es un trastorno categórico puesto que no existe un solo tipo de autismo.

Resulta primordial subrayar que desde los años 90 hasta la actualidad se han sucedido cambios de vital importancia que afectan directamente al enfoque general del autismo. Así pues, los modelos inespecíficos relacionados con el apego y el estudio de casos, se han sustituido por teorías mucho más rigurosas y con base fundamental en datos, como es la TM.

MARCO TEÓRICO

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Según López y Rivas (2014), el autismo presenta una perturbación grave y generalizada que afecta a distintas áreas del desarrollo haciendo que los sujetos que lo padecen presenten conductas estereotipadas o dificultades en áreas como la interacción social y la comunicación. Dichas alteraciones no son propias del desarrollo mental del sujeto y suelen aparecer normalmente antes de los tres años afectando directamente en la interacción social con el entorno, el lenguaje o la desaparición del juego simbólico.

A pesar de mantener la tipología clásica establecida por Kanner, no se trata de un único trastorno con unos síntomas fijos, sino que más bien se trata de un espectro diverso con síntomas que varían según el sujeto. Por ello es necesario realizar un diagnóstico teniendo en cuenta los diferentes niveles de gravedad y desarrollo dentro del espectro autista.

Entendemos por TEA una dificultad constante en el desarrollo del aspecto social del individuo (afectando a la interacción social y la comunicación social), unido a un patrón muy específico de conductas e intereses incluyendo restricciones sensoriales. Como ya hemos mencionado anteriormente, el concepto de autismo ha ido variando notablemente desde las primeras descripciones hechas por Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944).

Cabe destacar que existe una Triada Clásica de síntomas entre los cuales destacamos una socialización alterada, un trastorno de la comunicación verbal y no verbal y un repertorio restringido y estereotipado de conductas.



Figura 1: Triada Clásica de Fuente: Elaboración propia en base a: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002).

Esta definición actual recogida en el DSM 5 (Diagnostic and statistical manual of mental disorders AAP) es más global que la definición anterior del DSM IV donde el TEA estaba englobado dentro del concepto del Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Por lo contrario, Según la clasificación DSM-IV (anterior a la actual) los trastornos generalizados del desarrollo incluían: Trastorno Autista, Síndrome de Rett, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

A diferencia de esto, la clasificación actual del DSM 5 no incluye el concepto de Trastorno generalizado del desarrollo y desaparecen entidades diagnósticas como el Síndrome de Asperger, el Trastorno Autista, el TGD no especificado y el Trastorno desintegrativo infantil. Y, por otro lado, el síndrome de Rett es un diagnóstico neurológico específico.

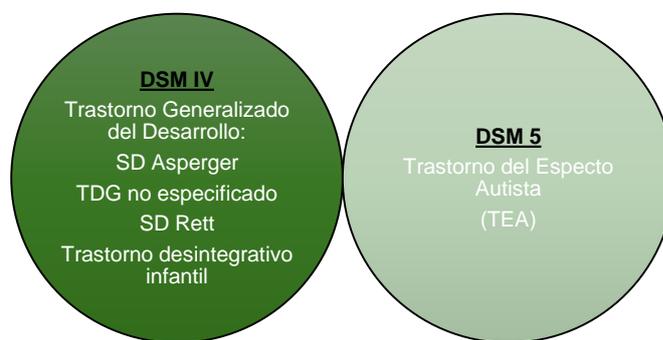


Figura 2: Diferencia entre la definición del TEA dentro del DSM IV y DSM 5. Elaboración propia en base a: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002).

TEORÍA DE LA MENTE (TM)

Los primeros autores en hablar sobre la Teoría de la Mente (TM) fueron Premack y Woodruff (1978) en un estudio realizado con chimpancés para demostrar que eran capaces de entender y comprender la mente humana

Otros autores como Wimmer y Perner (1983), Baron-Cohen y Leslie (1985) han mostrado un interés notable por entender la mente humana por lo que, cada uno de ellos desde su punto de vista, ha ido aportando diferentes estudios, pero en lo que todos coinciden es que tan solo los humanos son capaces de poseer y realizar diferentes estados emocionales y procesos cognitivos.

Según Valdez (2005) la expresión “Teoría de la Mente” está asociada a la capacidad que tenemos las personas de poder establecer una unión interna entre los estados mentales propios y los de otras personas. Las personas que padecen TEA adquirimos esa representación mental de manera innata, mientras que las personas con TEA tienen que aprender a realizar dicha unión mediante la adquisición de pautas sociales a través de la observación, pero no son capaces de hacerlo.

En adicción, Baron-Cohen (1997) postula en teoría que las personas con TEA no pueden comprender algunas situaciones sociales no explícitas como pueden ser los chistes, las ironías o el doble sentido.

Este autor sostiene que las dificultades que presentan los individuos con TEA en el aspecto social y comunicativo es una derivación de la incapacidad de “comprender la mente”.

Siguiendo las afirmaciones de este autor, las personas nos desarrollamos en un mundo socialmente activo mediante la interacción con los demás para la obtención de la gran mayoría de nuestros objetivos mientras que, por lo contrario, las personas con TEA sufren secuelas por esta limitación que presentan para entender la mente de los demás. Entre estas consecuencias destacamos:

- ↪ Dificultades en organización y escasa habilidad para organizar y manejar el tiempo.
- ↪ Dificultades para hacer planes y luego seguir los planes para guiar el comportamiento.
- ↪ Dificultades para comenzar y finalizar una actividad y facilidad de distracción y poca resistencia a las interferencias.
- ↪ Limitaciones a la hora de tomar decisiones presentando dudas frecuentes y delegación en los demás para tomar decisiones.
- ↪ Rigidez mental: carencia de intransigencia a la hora de adoptar diferentes perspectivas acerca de una situación determinada.

En base a los estudios de Baron-Cohen y Leslie (1985), Rivière y Castellanos (1988) se ha llegado a la determinación de que no resulta imposible comprender el mundo mental de los niños/as con TEA, sino que más bien se trata de un proceso innatural y más costoso.

Algunos autores que han discutido la existencia de una serie de precursores de la TM entre los cuales se encontraría:

- ↪ Desarrollo de las emociones y de los patrones de referencia social Astington, (1997).
- ↪ Concepto de intersubjetividad. Trevarthen (1982).
- ↪ Desarrollo de conductas comunicativas y adquisición del lenguaje oral.
- ↪ Desarrollo de la simulación y la representación. Rivière (1996).

¿Cuándo aparece la Teoría de la Mente?

Bien es cierto que los procesos mentales que encontramos dentro de la TM y, por lo tanto, la TM en sí, se van desarrollando de manera progresiva en los humanos.

Varios autores como Wimmer y Perner (1983) y Flavell, Green y Flavell (1986), amparan que dichos procesos mentales y con ellos la conciencia de sí mismo y de los demás comienza a desarrollarse a los cuatro años, a los dos y tres años comprenden aspectos determinado, pero estos no llegar a entender la mente en sí. Hasta los cuatro años no se empieza a comprender que la mente es una entidad activa capaz de analizar y representar situaciones.

En lo referente a la edad en la cual comienza a darse el desarrollo de la TM han sido varios autores que han ido postulando diferentes teorías mediante sus estudios. Por un lado, Wimmer y Perner (1983) explican que los niños/as entre los tres y cinco años van consiguiendo la capacidad para comprender tanto la mente propia como la de los demás.

Por otro lado, Flavell, Green y Flavell (1986), en un estudio realizado con niños/as de tres y cuatro años, llegaron a la conclusión de que los niños/as con tres años pueden asimilar creencias falsas, presentando dificultades para distinguir la realidad de la apariencia, mientras que los niños/as a partir de los cuatro años no.

Numerosos autores son los que han apoyado que la edad de cuatro años es cuando se comienza el desarrollo de la TM. No obstante, Bloom y German (2000), señalan que la TM no depende únicamente de la falsa creencia, sino que también es necesario tener presentes otras habilidades como la comprensión de historias, la memoria y el razonamiento para su evaluación posterior.

¿Cómo aparece la Teoría de la Mente?

Uno de los autores que habla de la manera en la cual se adquiere la TM fue Ángel Rivière (2000), quien formuló un modelo de desarrollo de la TM en los niños/as designado como *Modelo de Suspensión* que postula los siguientes cuatro niveles:

- ↪ **Primer nivel:** suele aparecer entre los nueve y diez meses. Los niños/as son capaces de usar gestos deícticos para conseguir o compartir experiencias. Muestran la capacidad de dejar en suspense la propia acción convirtiéndola en una señal manifestando así la facultad de compartir “referencias” con el adulto. Por ejemplo, extender los brazos hacia alguien para que los cojan.

- ↪ **Segundo nivel:** se desarrolla entre los once y dieciocho meses. Los niños/as usan símbolos inactivos mostrando que capacidad de suspender la acción instrumental usando una referencia a esta. Por ejemplo, jugar a apagar una vela soplando cuando esta está apagada.

- ↪ **Tercer nivel:** aparece entre los dieciocho meses y los cuatro años donde los niños/as usan objetos habituales para crear situaciones de juego de ficción. Por ejemplo, un volante.
- ↪ **Cuarto nivel:** comienza a partir de los cuatro años y corresponde con la edad de adquisición de la TM. El sujeto adquiere la capacidad que le permite entender la convicción de que “los demás actúan guiados por sus creencias”. En esta etapa también se alcanza el uso de la metáfora de una manera simbólica y el concepto de intencionalidad al ser capaz de usar los verbos de creencia.

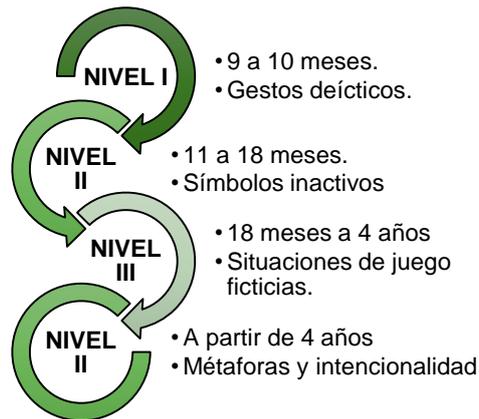


Figura 3: Modelos de Suspensión. Elaboración propia en base a: La mirada mental (Rivière, A., y Núñez, M, 1996).

Teniendo en cuenta teorías mas recientes, Jessica Serrano (2012) en su tesis doctoral, un estudio que contempla engaños, mentiras piadosas, falsas creencias, ironías, meteduras de pata etc... Dentro de la teoría de la mente, señala que existe un desarrollo continuo en la TM, aunque algunos planos de esta se adquieran con mayor antelación que otros.

Así pues, su adquisición es progresiva. Esta autora subraya que la comprensión de la mente *de primer orden* se adquiere entre los 6 y 8 años. Posteriormente, se da la comprensión de *segundo orden* destacando que aspectos más complejos como intenciones comunicativas, las meteduras de pata y estados mentales a través de la mirada suelen aparecer de manera más tardía. El desarrollo de la TM se extendía más allá de los 12 años, estando presente durante la adolescencia.

Niños/as sin la Teoría de la Mente

En este apartado trataremos de determinar cómo algunos trastornos junto con la ausencia de la TM derivan en problemas y dificultades que presentes a lo largo de la escolaridad de la Educación Infantil. Adicionalmente, también señalaremos las principales características de los niños/as que no presentan un TM desarrollada.

Estos trastornos originan unas dificultades que impiden a los niños/as una socialización correcta debido esencialmente a la ausencia de empatía. Su reacción a situaciones sociales puede resultar impredecible y en actividades y ejercicios que no estén relacionados con las emociones, pueden llegar a obtener resultados sobresalientes como pueden ser operaciones lógicas.

El autor Baron Cohen (1999) afirma que los sujetos con SA presentan una serie de dificultades a la hora de comprender lo que otro sujeto puede conocer, la capacidad de engañar o ser engañado, que como señalan Sotillo y Rivière, la mentira va ligada al engaño y aparece en contextos de relación con otras personas, es de carácter intencionado por lo que es necesario conocer la realidad previamente para poder modificarla después.

Algunos problemas pertenecientes a la ausencia de la TM se explican mediante déficits en la funcionalidad biológica. Teniendo en cuenta eso, entre estos encontramos sujetos que poseen una alteración del cromosoma X. Apoyando esta afirmación, encontramos afectados aspectos como la falta de orientación, mecanismos del funcionamiento emocional y la comprensión de la intencionalidad ajena. En consecuencia, podemos afirmar que sin la presencia de estas tres características resulta imposible que un niño pueda llegar a desarrollar la TM. Esto origina consecuencias que afectan directamente a todos los entornos del sujeto: familiar, social, escolar, laboral... Y, sobre todo, a la adquisición de un lenguaje correcto (Baron-Cohen, 1989).

Asimismo, existen unas características “comunes” a todos los niños/as que presentan una dificultad a la hora de asociar estados mentales o emociones (Yirmiya y Shulman, 1996):

- ↪ Incapacidad para comprender los sentimientos e intenciones ajenos
- ↪ Ineptitud para comprender y apreciar el interés del oyente respecto del propio discurso.
- ↪ Incapacidad para comprender malentendidos y mentir y comprender el engaño.

Por lo tanto, podemos decir que los niños/as con una TM no desarrollada del todo tienen dificultades que afectan directamente al área de socialización. Aun así, no sería correcto afirmar que los niños/as/as con TEA no tienen ninguna TM, sino que, por lo contrario, no la poseen tienen desarrollada de manera natural innata.

LAS HABILIDADES SOCIALES DENTRO DEL TEA

Como hemos citado anteriormente, muchas son las investigaciones y estudios empíricos que demuestran que las dificultades más notables de los individuos con TEA están relacionadas con la comunicación y la interacción social.

En uno de sus estudios, el autor Artiga sostiene que las alteraciones en la TM son la razón por la cual los niños/as con autismo de grado I muestren interés por relacionarse con los demás haciendo frente las dificultades que presentan. Estos individuos pueden llegar a reconocer los pensamientos ajenos, pero presentan una incapacidad a la hora de utilizarlos (Artiga, 2000).

Otro hecho importante que nos empuja a llevar a cabo una enseñanza de habilidades sociales es que los niños/as con NEE suelen presentar irregularidades sociales por la despreocupación que sus compañeros les muestran y por las propias dificultades en el compartimiento interpersonal (Monjas, 2002).

Los individuos que manifiestan TEA presentan dificultades a la hora de iniciar conversaciones y una incapacidad a la hora de percibir connotaciones sociales percibiendo las relaciones sociales como algo ambiguo comportándose de manera impredecible. Todo esto deriva en una rigidez a la hora de adaptarse al medio presentado (Ojea, 2011).

En definitiva, siguiendo con lo citado anteriormente, Olivar (2000) expone que algunas de las dificultades más frecuentes que presentan los niños/as con TEA son las siguientes:

- ↩ Dificultades en la comunicación simbólica.
- ↩ Capacidad a la hora de cambiar de roles en la conversación.
- ↩ Conversaciones concisas, breves, y literales. Dificultad al iniciarlas.
- ↩ Problemas al diferenciar a información nueva de la que ya tenían anteriormente.
- ↩ Uso de un lenguaje pedante y dificultad en la comprensión del lenguaje figurativo

En definitiva, los niños/as con TEA presentan serios problemas que afectan al espectro de las habilidades sociales por lo que resulta de vital importancia trabajarlas con ello para poder fortalecer y ayudar a superar dichas desventajas sociales.

IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES.

Es de vital importancia reconocer las dificultades que presentan las personas con TEA en lo referente a la comunicación e interacción social puesto que presentan un déficit a la hora de comprender y asociar estados mentales propios y ajenos. También resulta fundamental poder determinar el reconocimiento de las emociones a través de situaciones sociales y expresiones faciales puesto que es importante en la vida social.

Mediante dichas expresiones y situaciones, resulta más sencillo reconocer las emociones lo que facilita la interacción social dando lugar a una mayor identificación y expresión de los sentimientos. En este aspecto, los individuos con TEA presentan una gran dificultad en llevar a cabo dichos reconocimientos de emociones que otras personas pueden exteriorizar mediante expresiones faciales y orales. Dichas dificultades están estrechamente ligadas a las complejidades presentes en la interacción social.

Según Hobson (1995) encontramos tres formas de poder reconocer las emociones. La primera de ellas consiste en la destreza que se tiene desde edades tempranas para distinguir entre una emoción u otra. La segunda forma está ligada a la habilidad de determinar la expresión que se tiene de cada emoción. Y, la tercera, aparece con la capacidad que se tiene para responder a emociones ajenas. En esta tercera forma de reconociendo, hay que mencionar que las personas con TEA no son capaces de percibir las emociones de ajenas puesto que no poseen un mecanismo innato que les facilite establecer relaciones afectivas e interpersonales.

A través de varios estudios y pruebas que consisten en la clasificación de fotografías de diversas personas, Weeks y Hobson (1987) determinaron que los alumnos con TEA presentan una mayor preferencia por objetos o contextos que carecen de emociones que por aquellas situaciones que presentan unas características emocionales más evidentes.

Autores como Baron y Cohen (1995), apoyan que los individuos con TEA presentan un mayor déficit en lo referente a las emociones puesto que presentan dificultades notables a la hora de mostrar empatía y adoptar perspectivas o puntos de vista ajenos.

Tras las numerosas investigaciones llevadas a cabo, se ha descubierto que los individuos con TEA pueden identificar y hablar de emociones simples, así como sus expresiones. Sin embargo, presentan una mayor dificultad a la hora de tratar expresiones emocionales más complejas, aunque en diversas situaciones los TEA identifican las expresiones emocionales mediante los estímulos emocionales presenten, pero sin llegar a comprender el verdadero significado de ello.

Finalmente, Frith (2004) señala que el éxito de la comprensión y reconociendo en las emociones dependerá en mayor grado del nivel de competencia social que tengan desarrollado.

OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo citado anteriormente, por un lado, en este trabajo se desarrollan los siguientes objetivos generales:

- ↪ Llevar a cabo la realización de un Trabajo de Fin de Grado bajo la tutela de las direcciones marcadas por la guía didáctica de la asignatura y el grado de Maestro/a en Educación Primaria.
- ↪ Elaborar una propuesta educativa para trabajar y cultivar las habilidades sociales de niños/as de una manera práctica.
- ↪ Brindar a los/las docentes un material y recursos de intervención para trabajar el aspecto de habilidades sociales tanto en niños con TEA como con niños neurotípicos

Por otro lado, de manera más específica, lo que se busca conseguir con este TFG son los siguientes objetivos específicos:

- ↪ Favorecer la adquisición de habilidades sociales y una adaptación social correcta.
- ↪ Trabajar situaciones en las que se requiera “*ponerse en lugar del otro*” trabajando paralelamente las emociones.
- ↪ Comprender la sintomatología característica de la ausencia de la Teoría de la Mente.
- ↪ Obtener la capacidad de poder promover la adquisición de habilidades sociales dentro del aula y conocer la dimensión pedagógica de las mismas.
- ↪ Obtener la capacidad de identificar y atender las exigencias sociales que el alumnado puede presentar.

Todos estos objetivos, tanto los generales como los específicos, se irán desarrollando a lo largo de los diferentes puntos de este documento.

METODOLOGÍA

En este epígrafe trataremos de describir los procedimientos metodológicos que se han empleado a lo largo de la realización del trabajo, así como durante la propuesta educativa que se ha realizado en el aula.

En primera instancia, se ha llevado a cabo un análisis previo de las necesidades del alumnado al cual se le va a pasar la propuesta educativa. Esto ha resultado de vital importancia para determinar la temática del trabajo, así como el método a usar para llevar a cabo esta intervención. De este modo, tras observar y conocer a los alumnos/as en profundidad, nos hemos percatado de que, a nivel general, presentan algunas carencias en el desarrollo de la interacción social.

Una vez se ha visualizado con claridad el aspecto sobre el cual vamos a trabajar, se ha llevado a cabo una investigación exhausta contrastando diferentes investigaciones y artículos científicos con la finalidad de conocer de manera teórica el área sobre el cual vamos a trabajar.

Seguidamente, se ha procedido a la elaboración y diseño de la propuesta de intervención mediante al cual se busca fomentar y trabajar las habilidades sociales dentro del aula para favorecer su desarrollo actual y en etapas posteriores de sus vidas. Dicho modelo desarrollado adaptándolo a las capacidades y necesidades del grupo enfatizando sobre todo las dificultades de lectoescritura presentes en varios miembros del grupo por lo que, en todo momento, se ha presentado un apoyo visual mediante imágenes y un soporte auditivo a través de la lectura en voz alta.

Por consiguiente, la metodología de esta propuesta tiene como fundamento una intervención practica ya que no se ha dado prácticamente ninguna aclaración teórica haciendo que esta actividad sea mucho más motivadora y de interés para el alumnado. A lo largo del desarrollo de la actividad, se ha buscado la participación de todos los alumnos/as prestando especial atención al alumno con un posible diagnóstico de Síndrome de Asperger (SA) sin que este tuviera ningún trato especial, puesto que el enfoque de la actividad es de carácter integrativo y para todo el alumnado.

Así pues, el desarrollo de la actividad ha tenido lugar a lo largo de dos sesiones de 45 minutos cada una. Durante estas sesiones, la orientación de la intervención ha buscado la participación de todos los alumnos/as de una manera cooperativa y activa.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación, durante las sesiones, se han registrado así respuestas e intervenciones del alumnado y, posteriormente, en base a dichas respuestas se ha cumplimentado una rúbrica donde vienen recogidos los objetivos y estándares de esta actividad.

PROPUESTA EDUCATIVA

CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL AULA

El aula en el cual se ha llevado a cabo la propuesta es un centro público de Educación Primaria situado en la localidad de Castellón (nombre del centro oculto por protección de datos).

En cuanto a las familias del dentro, la mayoría de ellas estaba formada por población que proviene de del interior castellanense, pero en la última década, esta población ha experimentado un gran cambio ya que se ha incorporado un porcentaje considerable de población migrante tanto de otras zonas de la península como del exterior del país. La mayoría de estas familias trabajan en el propio municipio y sus domicilios se encuentran localizados en los alrededores del colegio. Dichas familias pertenecen a un contexto económico y cultural medio.

En lo que respecta al alumnado, encontramos que la mayoría de este, forma parte de familias desestructuradas, con situaciones familiares complejas donde se dan conflictos parentales entre otros problemas. También están presentes alumnos y alumnas procedentes de otros países pero que se han integrado con totalidad en la escuela.

Así pues, el aula en el cual se ha realizado la propuesta consta de 22 alumnos/as que cursan el segundo curso de Educación Primaria. Cabe destacar que existe un posible caso de Asperger pendiente de diagnóstico, cumpliendo con prácticamente toda la sintomatología establecida de este síndrome.

Más concretamente, dentro del desarrollo diario del aula, se llevan a cabo una serie de medidas para poder afianzar el desarrollo y adaptación de este alumno pendiente de diagnóstico. Entre ellas se intenta evitar el uso de un lenguaje más exacto y menos ambiguo a la hora de las explicaciones. También se fortalece el acercamiento a pares creando círculo donde se siente más seguro a la hora de abordar las tareas del día a día.

Por otra parte, en las explicaciones, se enfatizan los mensajes más importantes dando unas indicaciones específicas. Asimismo, dentro de lo posible, se tratan temas de interés incorporándolas al ámbito académico. También se lleva a cabo un continuo refuerzo positivo enfatizando sus logros y habilidades junto con material visual y atractivo siguiendo una tabla de autoinstrucciones para abordar las tareas del día a día.

Asimismo, a diaria se repasa con anterioridad la rutina y las actividades que se van a desarrollar a lo largo de la jornada y, además, en lo referente a su evaluación, estas se ajustan a sus posibilidades llegando a ser en algunos casos de carácter oral o con un soporte mayor a la hora de abordar las tareas de evaluación.

Adicionalmente, hay que resaltar que el grupo presenta una dificultad notable a la hora de desarrollarse socialmente lo que resulta normal dentro del estadio evolutivo en el cual se encuentra, sin embargo, hay que tener en cuenta que estos alumnos se han visto afectado por la situación de pandemia y aislamiento que se ha dado a lo largo del año anterior.

Esto último hace referencia a que el aislamiento que se dio el año anterior, además de afectarles académicamente al perder la mitad del curso escolar, les ha afectado a nivel evolutivo lo que se ha reflejado directamente en el desarrollo de sus habilidades sociales e interacción con los demás y, en algunos casos, incluso en la comunicación y manejo de las emociones.

Por ello, se ha decidido llevar a cabo esta intervención para poder trabajar estos aspectos en el aula.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Distribución temporal

La propuesta de intervención que se ha llevado a cabo en el aula ha constado de dos sesiones de 45 minutos cada una de ellas. Antes de comenzar cada sesión, se ha explicado a los alumnos/as en que consiste la actividad y los pasos que han de seguir a la hora de participar. Con esto lo que se busca es anticipar a los alumnos/as el desarrollo de las sesiones para que pueden comprender las pautas que han de seguir.

SESIÓN 1	SESIÓN 2
<div style="background-color: #4F81BD; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> <input type="checkbox"/> Explicación de la actividad	<div style="background-color: #A9C9A9; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> <input type="checkbox"/> Recordatorio de pautas a seguir
<input type="checkbox"/> Pautas de participación	<input type="checkbox"/> Exposición de viñetas 7 a 14 (ver anexo I)
<input type="checkbox"/> Exposición de viñetas 1 al 7 (ver anexo I)	

Figura 4: cronograma de sesiones

Desarrollo de las sesiones

FASE I

Se ha distribuido a la clase en pequeños grupos, concretamente en seis grupos, dos de ellos de tres componentes y el resto de cuatro componentes. A cada grupo se le ha entregado el material manipulativo correspondiente a esta propuesta (*la ruleta de las emociones, ver anexo I*) que pueden usar de manera grupal. De esta manera pueden recurrir a este material a la hora de tener dudas en lo que respecta a la expresión y reconocimiento de las emociones.

Seguidamente, pasamos a la proyección de la actividad en sí que recoge las 14 tarjetas de situaciones para trabajar las habilidades sociales. Primeramente, se proyecta de manera aislada la imagen que recoge la situación preguntando a los alumnos/as *¿qué ocurre?* Una vez determinados el contexto de la situación o las posibles variantes o aportaciones que nos puede brindar cada alumno/a, pasamos la segunda fase de la actividad.

FASE II

En la segunda fase de la actividad, se presentan las tres cuestiones a, b y c (ver anexo I) que acompañaban cada una de las situaciones descritas anteriormente. Estas preguntas están planteadas adecuándose a la situación, pero todas ellas están enfocadas a trabajar el reconocimiento de la situación social, la identificación de las emociones ajenas y propias y la resolución e intervención social de dichas situaciones. En alguna de estas preguntas, pueden recurrir a la *ruleta de las emociones* en los casos que se necesite.

Tras responder a estas tres cuestiones, contrastamos los diferentes puntos de vista que han surgido a lo largo de las intervenciones explicando que existen varios enfoques, así como soluciones diversas a una misma situación y, todas ellas, son válidas.

Finalmente, una vez han concluido las sesiones, se ha realizado una valoración y conclusión general de manera grupal para ver que conceptos han quedado claros y que es lo que han aprendido mediante esta dinámica.

RESULTADOS DE LA PROPUESTA

Fase I: aspectos generales.

Una vez administrada la propuesta, sea observado que el desarrollo de las dos sesiones ha sido satisfactorio ya que se ha conseguido una participación notable por parte de todo el alumnado.

Así mismo, a lo largo de estas sesiones, se ha visto como las diferentes respuestas que se han ido proporcionado han estado en sintonía con el nivel evolutivo y cognitivo de los alumnos. Así pues, a la hora de determinar que ocurría en las diferentes situaciones plantea, surgían varias posibilidades puesto que cada alumno ha interpretado las viñetas de una manera diversa.

Sin embargo, cabe destacar que, en algunas situaciones as complejas, donde intervenían más de dos individuos o se encontraba presente algún objeto o animal, la interpretación de la situación cambiaba un poco. Es decir, a niveles generales, las situaciones que presentaban dichas características, resultaba un tanto más difíciles de entender y, por consiguiente, la interpretación de las habilidades sociales y emociones eran más complicadas.

Fase II: aspectos concretos

De manera más concreta, en cuanto al desarrollo del alumno con un posible SA, a la hora de abordar la tarea de manera grupal, se ha podido observar que su participación era prácticamente nula. Por ello, y con la finalidad de no caer ningún tipo de discriminación, se ha preguntado aleatoriamente a diferentes alumnos, incluyéndolo a él en varias ocasiones. Así conseguimos su participación sin caer en ningún tipo de discriminación puesto que la actividad está enfocada hacia toda la clase.

En cuanto a las diferentes respuestas que ha ido aportando, se ha observado como en algunos casos eran correctas, pero sin llegar a comprender la implicación de las emociones o sentimientos que llegaba a expresar. El reconocimiento de emociones básicas como el enfado, la alegría o la tristeza ha estado correcto, pero cuando se trataba de emociones más complejas como culpabilidad, preocupación... no se llegaban a manifestar y entender del todo.

Así pues, podemos afirmar que mediante esta propuesta se han podido observar de manera experimental las dificultades en relación a las habilidades sociales que presentan los alumnos y, de manera paralela, poder brindarles una forma más atractiva de poder comprender y trabajar las diferentes emociones implicadas en dichas situaciones.

Finalmente, cabe destacar que, se ha cumplimentado una rúbrica de evaluación individual (ver anexo III) con la finalidad de poder reflejar que aspectos son los que hay que trabajar en un futuro.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha llevado a cabo una propuesta educativa con la finalidad de conseguir uno de los objetivos principales de este documento, que es la adquisición y trabajo de habilidades sociales mediante diferentes situaciones. Dicho objetivo se ha podido llevar a cabo de manera adecuada adaptándolo a las necesidades y características del aula.

Del mismo modo, relacionándolo con las teorías recogidas en el marco teórico, podemos afirmar que, se ha podido plantear la propuesta enfocándola hacia el posible alumno con TEA, pero también ampliando dicha actividad a alumnos/as neurotípicos pudiendo trabajar con ellos las diferentes dimensiones de las habilidades planteadas anteriormente.

En líneas generales, la investigación y propuesta llevados a cabo han sido de gran utilidad no solo a los docentes proporcionándoles unas herramientas y materiales para trabajar dichos aspectos, sino que también ha sido de gran utilidad para los alumnos puesto que han podido cultivar, en mayor o menor grado y siempre dentro de sus capacidades, las diferentes destrezas necesarias para la interacción social.

Por otro lado, también hay que tener en cuenta que la hora de llevar a cabo dicha práctica si ha de tener en cuenta que el principal protagonista son los alumnos y, por ello, se ha de plantear de manera inclusiva sin caer en discriminaciones de ningún tipo dándole un enfoque grupal en el cual todos los alumnos puedan participar sintiéndose parte del grupo.

Como docentes, se ha de perseguir una educación inclusiva en la cual se trabaje las diferentes dificultades que pueden presentar los alumnos/as y, puesto que nos encontramos en un sistema educativo inclusivo, poder atender e integrar a alumnos/as con TEA dentro del aula y trabajar con ellos de manera grupal las dificultades que puedan presentar en mayor o menor grado. Pudiendo así formar a individuos íntegro y capaces de desarrollarse socialmente.

Finalmente, no hay que olvidarse de la importancia que este tema presenta en Educación Primaria. El trabajo de las habilidades sociales tanto alumnado con TEA como alumnado neurotípicos resulta de vital importancia para poder formar a individuos capaces de desarrollar socialmente llegando a sentirse realizados no solo a nivel social, sino que también a nivel individual y personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ↗ American Psychiatric Association. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona, España: Masson.
- ↗ Aranda Redruello, R. (2015). *Evaluación diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros*. Primera parte, p. 111-150.
- ↗ Aranda Redruello, R. (2015). *Evaluación diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros*. Primera parte, p. 111-150.
- ↗ Artigas, J. (2000). *Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger*. *Revista de Neurología clínica*, 1, 34-44.
- ↗ Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Americana de Psiquiatría bar.
- ↗ Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (1994). *DSM IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales – 4ª edición [2000: 4ª edición – texto revisado; 2003: 2ª reimpresión]*. Barcelona: Masson.
- ↗ Baron-Cohen, S. (2008). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid, España: Alianza Editorial
- ↗ Baron-Cohen, S. y Bolton, P. (1993), *Autism: the facts*. Oxford: Oxford University Press.
- ↗ Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: siglo XXI
- ↗ Castillo, S y Sánchez, M (2001). *Habilidades sociales*. Barcelona: Altamar SA.
- ↗ De La Iglesia, M., Olivar J.S. (2007). *Autismo y síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Madrid, España: CEPE.
- ↗ Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza
- ↗ Hobson, R. P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Traducción de Ángel Rivière Gómez. Madrid: Alianza Editorial.
- ↗ Jack, L.M. (1934). *An experimental study of ascendant behaviour in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Chile Welfare.
- ↗ Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, 2, p. 217-250.
- ↗ López Gómez, S., Rivas Torres, R.M. (2014). *El trastorno del autismo. Restos, oportunidades y necesidades*. *Revista Informes Psicológicos*, 14(2), p. 13-31.

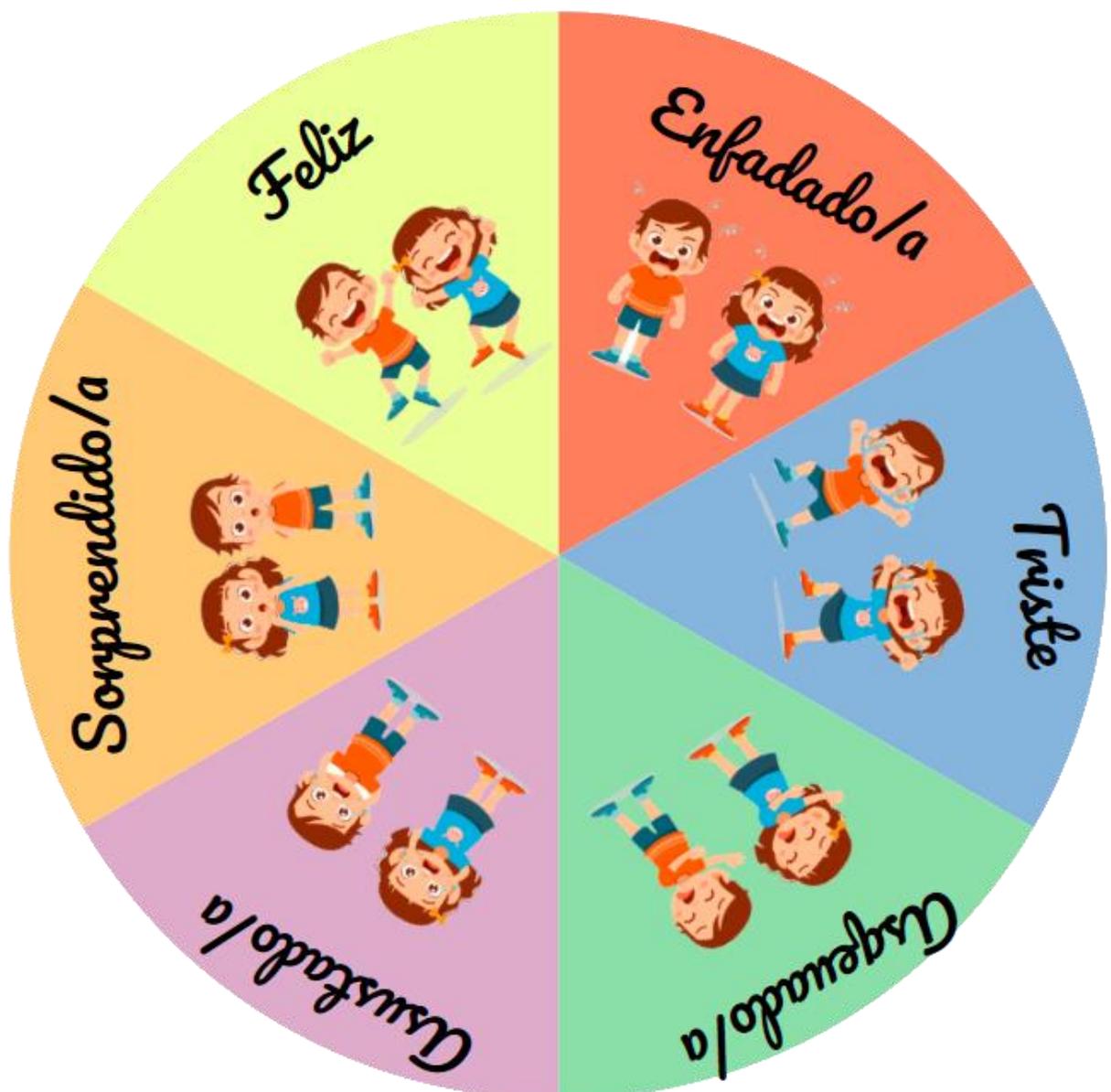
- ↵ López- Frutos, J.M., Sotillo, M., Tripicchio y Campos R. (2011). *Funciones atencionales de orientación espacial, alerta y control ejecutivo en personas con trastornos de espectro autista*. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 16(2), p. 101-112.
- ↵ Martín, N (2010). *Tesis doctoral: Programa on-line de mejoras de habilidades sociales y emocionales para personas diagnosticadas de miastenia gravis*. Valladolid: Facultad de educación y trabajo social.
- ↵ Monjas I. (2002). “*Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*”. Madrid: CEPED.
- ↵ Olivar J., Flores M. y De La Iglesia, M. (2004). *Relación entre teoría de la mente y comunicación referencial: una explicación de los déficits pragmáticos en personas con autismo y síndrome de Down*. Acción psicológica, 3(1), 31-42.
- ↵ Olivar, J. (2000). *Alumnos con autismo de altas capacidades: Necesidades educativas y propuestas de intervención*. En I. Martínez (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp. 27-38). Granada: Grupo Editorial Universitario
- ↵ OMS (Organización Mundial de la Salud) (2004). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid, España: Meditor.
- ↵ Premack D, Woodruff G. (1978) *Does chimpanzee have a theory of mind?* *Behav Brain Sci*; 4: 9-30.
- ↵ Rivière, A. y Castellanos, J.L (1988) *Autismo y teoría de la mente*. IV Congreso Nacional de Terapeutas de Autismo (Cádiz)
- ↵ Rivière, A. y Martos, J. (Comp.). (2000) *El pequeño con autismo*. Madrid: APNA.
- ↵ Rivière, A., y Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aiqué
- ↵ Serrano Ortiz, Jessica (2012). *Desarrollo de la Teoría de la Mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. Universidad de Girona.
- ↵ Sotillo, M., Núñez, M. (2000) *Cuadernos de Pedagogía*;296: 60-6
- ↵ Trevarthen, C. (1982) *The primary motives for cognitive understanding*. En G. Butterworth y P. Light (Eds.)
- ↵ Valdez, D. (2005). *Teoría de la Mente, Memoria autobiográfica y Síndrome de Asperger. Fundamentos para la intervención clínica y educativa*. Revista El Cisne, 15(179).
- ↵ Weeks, S.J. & Hobson, R.P. (1987) *The salience of facial expression for autistic children*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 137-152.
- ↵ Yirmiya, n. Y Shulman, c. (1996) *Seriation, conservation, and theory of mind abilities in individuals with autism, mental retardation, and normal development*. *Child Development*, 67, 2045-2059.

ANEXOS

Anexo I: material para a la actividad

Ruleta de las emociones

Link de acceso: <https://view.genial.ly/605284149f2a270da26571bc/interactive-content-ruleta-de-las-emociones-ftg>



Habilidades sociales

<https://view.genial.ly/605284149f2a270da26571bc/interactive-content-ruleta-de-las-emociones-tfg>

02

¿QUÉ OCURRE ?

A ¿Cómo se siente la niña? ¿Y la mamá?

B ¿Qué ha provocado la situación?

C ¿Qué podemos hacer para ayudar?



08

¿QUÉ OCURRE ?

A ¿Cómo se siente cada uno de ellos?

B ¿Qué ha podido provocar la situación?

C ¿Cómo podemos ayudarles?



09

¿QUÉ OCURRE ?

A ¿Cómo se siente la niña?

B ¿Por qué se siente así? ¿Qué harías en su lugar?

C ¿Cómo podemos ayudarle?



13

¿QUÉ OCURRE ?

A ¿Cómo se siente cada uno de ellos?

B ¿Qué ha podido provocar la situación?

C ¿Qué se puede hacer para ayudarles?



Anexo II: rúbrica de evaluación

1 puntos: Significa que el/la niño/a no hace la conducta.

2 punto: Significa que el/la niño/a realiza la conducta a veces.

3 puntos: Significa que el/la niño/a realiza la conducta siempre.

	1	2	3
Identifica y expresa lo que sucede en las viñetas con claridad			
Reconoce las emociones.			
Identificar emociones positivas y negativas.			
Es capaz de identificar nuestras propias emociones y las de los demás.			
Identificar las emociones que pueden experimentar los protagonistas de las viñetas.			
Reconocer las emociones propias ante las situaciones descritas en las viñetas			
Expresar emociones que vivimos en nuestra vida real.			
Es capaz de identificar y experimentar la empatía en las situaciones planteadas.			
Responde a las preguntas			