



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Primaria

Habilidades sociales y alumnos TEA.
Intervención educativa mediante cuentos.

Social abilities and ASD. Educational response
through books.

Autor/es

Ana Casas Benedí

Director/es

Juana Soriano Bozalongo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2018

ÍNDICE

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)	7
2.1 El Trastorno del Espectro Autista en la actualidad	7
2.2 Modelos explicativos del TEA	12
2.3.1 Teoría de la mente (Baron-Cohen).....	13
2.3.2 Déficit en la coherencia central (Frith, 1985).....	14
2.3.3 Déficit de la función ejecutiva (Rumsey, 1985).....	15
3. RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON TEA	17
3.1 Necesidades Educativas especiales	17
3.2 Intervención educativa y estrategias metodológicas.	18
4. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS TEA	22
5. LOS CUENTOS COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON TEA	27
6. PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A PARTIR DE CUENTOS.	29
6.1 Introducción	29
6.2 Contexto.....	30
6.2.1 Entorno.....	30
6.2.2 Centro.....	30
6.2.3 Aula.....	30
6.3 Características de los alumnos del grupo-aula	31
6.4 Caso de Rodrigo.....	32
6.4.1 Información general sobre Rodrigo	32
6.4.2 Contexto socio-familiar.....	33
6.4.3 Contexto escolar.....	33
6.4.4 Evaluación del nivel de desarrollo	34

6.4.5 Estilo de aprendizaje	36
6.4.6 Necesidades educativas prioritarias	36
6.5 Desarrollo del programa.....	36
6.5.1 Justificación	36
6.5.2 Objetivos didácticos y contenidos.....	37
6.5.3 Temporalización	45
6.5.4 Actividades	46
6.5.6 Evaluación.....	51
7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	51
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
9. ANEXOS	59

RESUMEN

El objetivo del trabajo es favorecer el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado con TEA dentro de un aula ordinaria de la etapa de Educación Primaria mediante el trabajo con cuentos. Para ello, da por un lado una visión global del TEA a partir de la explicación de sus características definitorias y modelos explicativos. Por otro, expone aspectos relativos a la intervención, entre ellos las necesidades educativas especiales, los principios generales para la respuesta educativa y las estrategias metodológicas. Además, recoge aspectos vinculados con las habilidades sociales en los alumnos con TEA, su desarrollo y los cuentos como método con el que desarrollarlas.

Finalmente, tratando de hacer un trabajo práctico y funcional además de formativo, se plantea un programa de desarrollo de habilidades sociales mediante cuentos orientado especialmente a dar respuesta a las necesidades educativas especiales de un niño con TEA en un aula de 1º de primaria.

Se concluye que la implementación del programa puede conllevar notables beneficios no solo en el alumno con TEA, sino también en el resto de niños y niñas del aula. Por ello, se considera de gran interés su puesta en práctica.

Palabras clave: TEA, habilidades sociales, educación inclusiva, cuentos.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente documento consiste en un estudio del Trastorno del Espectro Autista (TEA) orientado a la mejora de la respuesta educativa dirigida a los alumnos que padecen dicho trastorno en lo que se refiere al área social. Así, tiene por objetivo analizar qué habilidades sociales son las más importantes a trabajar con los alumnos con TEA, así como los cuentos que nos permiten desarrollar y mejorar esas habilidades, y elaborar una propuesta de intervención mediante cuentos en el aula ordinaria con tal propósito, con el fin último de atender adecuadamente a sus necesidades educativas especiales dentro de un contexto escolar inclusivo que garantice su máximo bienestar y desarrollo.

El motivo de elección del tema de estudio tiene que ver con tres factores principales: mi experiencia personal, la importancia del área social en el desarrollo integral de la persona y el gran potencial educativo y pedagógico de los cuentos.

Experiencia personal

En el curso 2014/2015 tuve la oportunidad de realizar mis prácticas escolares del Grado de Maestro de Educación Infantil en un centro de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como también de centrar mi Trabajo de Fin de Grado en ofrecer una respuesta educativa adecuada a estos alumnos con el fin de garantizar su inclusión en el aula. El presente curso 2017/2018 he vuelto a repetir en otro centro de tales características en mis prácticas de mención del Grado de Educación primaria.

Mi experiencia personal durante las prácticas en un aula de Primaria en la que había un niño con TEA me ha hecho darme cuenta de la gran necesidad de trabajar las habilidades sociales con la totalidad del alumnado para ayudar al alumno con TEA a incluirse plenamente en el grupo. En esta etapa, las relaciones sociales entre los alumnos cobran especial interés pues empiezan a crearse pequeños grupos más consolidados de niños y niñas, aparecen los juicios, etc. de ahí que los comportamientos socialmente inadecuados del alumno con TEA, como pueden ser pegar, gritar o no respetar las normas de los juegos, entre otros, generen rechazo por parte de los demás.

En el aula en la que me encontraba se tendía a pedir al resto de alumnos comprensión ante las actitudes que el alumno con TEA tenía, porque se sabía de manera generalizada que se trataba de un alumno un poco “especial”. Esto conllevaba que los compañeros controlasen sus impulsos cuando sucedía algo con el alumno y, al mismo tiempo, que en los momentos de juego libre ninguno de ellos le escogiese para compartir su tiempo. Desde mi punto de vista, lo adecuado no es pedir a los demás que aguanten una injusticia, una mala palabra o una agresión, sino dar estrategias a todos, incluido el alumno con TEA, para que sepan manejar este tipo de situaciones.

De acuerdo a lo anterior, mi interés ahora es profundizar en el trabajo de habilidades sociales en los alumnos con TEA, así como en las personas que le rodean.

Importancia del área social

Las habilidades sociales están presentes en todas las tareas que hacemos en nuestro día a día con los demás y, por ello, el área social debería ser especialmente cuidada desde el ámbito educativo tratando de enseñar a la totalidad del alumnado a saber relacionarse y aprender de los otros.

Los niños y niñas con TEA presentan limitaciones en todo lo que tiene que ver con la socialización, de ahí que sea necesario reforzarlo, más todavía debido a la gran importancia y repercusión que tiene lo social y emocional en el resto de áreas del desarrollo. En la medida en que el alumno con TEA aprenda a manejar situaciones en la que se ven implicadas las relaciones con los otros, su bienestar personal mejorará y, con este, su calidad de vida en general.

El valor de los cuentos

Para un adulto un cuento es un relato breve y sencillo, escrito en prosa, ideado para despertar el interés de los más pequeños. Para un niño, sin embargo, un cuento es un momento de ilusión, de disfrute, de viaje a mundos lejanos, de magia... Por ello, basta con saber escoger cuáles son los más apropiados en cada momento para hacerles crecer y aprender sin que se den cuenta.

El valor educativo de un cuento es mucho mayor del que creemos y este valor llega a todos los alumnos, incluidos los que presentan TEA. El niño con TEA en el que me voy a centrar en el presente trabajo, presentaba especial devoción por los cuentos,

sus imágenes, personajes, historias... De ahí, que haya escogido este magnífico recurso para fomentar de manera explícita el desarrollo de habilidades sociales y, de manera explícita, muchos otros aprendizajes derivados de su lectura y trabajo posterior.

De acuerdo a ello, me gustaría acabar este primer apartado con una cita recogida en el artículo “*¡Lectoescritura para todos!*” (Miranda, 2009) donde se expone un proyecto elaborado en el Colegio de Educación Especial Ángel Riviere de Zaragoza, y dice: «*La lecto-escritura es más que aprender a leer y a escribir. Es aprender a disfrutar con las palabras y con las historias cuando otra persona las está leyendo. Es aprender a amar los libros y todos los mundos que pueden ser abiertos a través de ellos. Es una manera de interacción social a través del intercambio de experiencias de lectura y escritura con amigos, con familiares o con compañeros de clase. Es conocer cómo ocurren las cosas en sitios en los que nunca hemos estado o que ni siquiera existen. Si entendemos que la lecto-escritura es eso y más, también podemos entender que ningún niño está lo suficientemente discapacitado como para no poder beneficiarse de experiencias con el lenguaje escrito a partir de actividades que surjan de prácticas de lectoescritura emergente*».

2. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

2.1 El Trastorno del Espectro Autista en la actualidad

Probablemente los Trastornos del Espectro Autista hayan existido a lo largo de toda la historia de la humanidad, no obstante, fue en los años 40 cuando se habló por primera vez del autismo como un síndrome diferente y con entidad propia (García, 1999; Murillo, 2012). Leo Kanner y Hans Asperger son dos de las figuras más importantes respecto al descubrimiento en cuestión, puesto que fueron quienes proporcionaron diversas descripciones que hoy en día han servido para construir el conocimiento que tenemos acerca del autismo.

Actualmente el TEA es considerado como un trastorno del desarrollo de carácter irreversible caracterizado por la presencia de alteraciones principalmente en dos áreas: 1) Comunicación e interacción social, y 2) Intereses obsesivos y conducta repetitiva (Baron-Cohen, 2010; DSM-V, 2013).

- Área de “Comunicación e interacción social”

Autores como Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag (2008), Baron-Cohen (2010), Murillo (2012) y DSM-V (2013) coinciden en las siguientes características dentro del área de comunicación e interacción social:

1. *Dificultades para establecer, mantener y comprender relaciones sociales adecuadas*

Es uno de los rasgos más definitorios de las personas con TEA. El grado del déficit es muy variable. Se observa desde un intento por participar en interacciones sociales pero con acercamientos extraños e inusuales, hasta una total ausencia de interés por los demás (Rivière, 1997).

2. *Alteraciones en la comunicación y el lenguaje verbal y no verbal.*

Sus manifestaciones son diversas en diferentes personas. En cuanto a la comprensión, Rivière (1997) clasificó los problemas comprensivos de las personas con TEA en distintos grados; desde la pasividad total ante el lenguaje, hasta una comprensión del mismo pero con limitaciones en lo que no se les dice de forma literal.

Respecto a los problemas expresivos, hay personas con TEA que nunca llegan a adquirir el lenguaje mientras otras lo adquieren pero con limitaciones en las habilidades pragmáticas (Rivière, 1997). Puede aparecer ecolalia y frases estereotipadas descontextualizadas (Jiménez, 2003). Las alteraciones en la prosodia son igualmente características, ya sea por exceso o por defecto, siendo más común la monotonía (Murillo, 2012; DSM-V, 2013).

Además, presentan anomalías en el contacto ocular, en la sonrisa y en el uso y comprensión del lenguaje corporal y los gestos. Pueden incluso llegar a una ausencia total de comunicación no verbal.

3. *Déficits en la reciprocidad socio-emocional*

Los déficits en la reciprocidad socio-emocional se concretan en un uso del lenguaje poco común en forma y contenido, una menor iniciativa para los intercambios comunicativos y en una falta de habilidad para empatizar, comprender emociones, interpretar intereses, reaccionar ante los mensajes de los demás, anticipar lo que va a ocurrir y adaptar su conducta a lo que socialmente sería apropiado en cada situación.

- Área de “Intereses obsesivos y conducta repetitiva”

En las personas con TEA, la permanencia e intensidad de estas alteraciones es tal que obstaculiza sus actividades diarias y, por tanto, su aprendizaje (Murillo, 2012).

La clasificación diagnóstica DSM-V (2013) describe cuatro síntomas dentro del área de “Intereses obsesivos y conducta repetitivas”, manifestados de forma diferente según la edad y capacidad del individuo, de los cuales al menos dos deben manifestarse para poder hablar de TEA. Estos síntomas, compartidos igualmente por Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag (2008), Baron-Cohen (2010), Murillo (2012), son:

1. *Movimientos motores estereotipados y repetitivos.*

Son uno de los primeros signos que aparecen en la infancia, y su frecuencia de aparición va decreciendo con la edad. Se incluyen no solo los movimientos motores, sino también el uso de objetos o el habla estereotipada y repetitiva. Todas estas conductas tienen en común la repetición, la rigidez y la escasa funcionalidad de las mismas.

Algunos ejemplos serían: aleteo con las manos, giros sobre sí mismos, alinear objetos, ecolalia...

2. *Fuerte resistencia al cambio e insistencia en la igualdad.*

Frecuentemente se observa una fuerte adherencia a las rutinas o a patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizados. Cualquier cambio del ambiente puede generar a las personas con TEA mucha angustia haciendo que reaccionen con rabietas. Esta resistencia ante los cambios es consecuencia de sus dificultades de anticipación y comprensión del entorno.

Algunos ejemplos de esta conducta serían: malestar extremo ante pequeños cambios, necesidad de ir siempre por el mismo camino a los sitios, patrones de pensamiento rígidos, preguntas repetitivas, etc.

3. *Intereses altamente restringidos y obsesivos.*

Todas las personas tenemos intereses individuales, pero los de las personas con TEA son anormales por su intensidad o foco. Se trata de intereses muy absorbentes y específicos, ya sea de aspectos particulares del entorno o de temas concretos, que persisten en la etapa adulta y demuestran la falta de flexibilidad mental de los TEA.

Ejemplos comunes de intereses restringidos de los TEA son: coleccionar piedras, tocarlo todo, reunir información sobre un tema determinado, preocupación excesiva por objetos...

4. *Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.*

Muchos individuos con TEA muestran peculiaridades en la percepción sensorial de estímulos táctiles, auditivos, visuales u olfativos, sea ésta por exceso o por defecto. Asimismo, pueden tener reacciones poco comunes ante la temperatura o el dolor. Algunos ejemplos serían reaccionar de forma adversa ante sonidos o rechazar comidas específicas por sus texturas.

Al mismo tiempo, tienen un interés anormal por aspectos sensoriales, como pueden ser por ejemplo el brillo o las luces, el movimiento, etc. de algunos objetos.

Además de estas dos áreas alteradas, para poder hablar de TEA tienen que existir otras condiciones descritas en el DSM-V (2013) y compartidas por diversos autores.

1. *El Trastorno del Espectro Autista debe aparecer en el periodo de desarrollo temprano, a pesar de que sus síntomas puedan no manifestarse completamente (García, 1999).*

Diversos autores (García, 1999; Saldaña, 2011; Murillo, 2012; Jiménez, 2012; Girón, 2014) coinciden en que las manifestaciones del TEA son difíciles de identificar antes de los 12 meses de edad, existiendo un desarrollo inicial aparentemente normal. Sin embargo, desde momentos muy tempranos existen conductas alteradas y síntomas que pueden indicar la presencia del trastorno (Autismo Diario, 2008; Boyd et al., 2010; Ozonoff et al., 2010; DSM-V, 2013; García, 1999; Girón, 2014; Saldaña, 2011), como son:

- Alteraciones en la atención conjunta, manifestado por un menor número de conductas protoimperativas y, sobre todo, protodeclarativas.
- Menor atención y respuesta a los estímulos sociales: contacto visual, rostro humano, sonrisas y vocalizaciones.
- Alteraciones en los procesos de imitación.
- Retraso del lenguaje verbal y no verbal (Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag, 2008).

- Menor número de conductas de orientación cuando se les llama por su nombre.
- Interés, reacción inusual y menor exploración de los objetos.
- Movimientos corporales estereotipados y repetitivos.
- Temperamento irritable o pasivo.
- Incapacidad para interpretar e intercambiar estados y señales emocionales, falta de afectividad y de conductas anticipatorias. Formación más lenta del apego.

Según la quinta edición del DSM (DSM-V, 2013), es normalmente durante el segundo año de vida cuando se reconocen conductas típicas del TEA. La mayor parte de autores coinciden en que es a partir de los 18 meses (Riviére, 1997; García, 1999; Girón, 2014; Murillo, 2012; Jiménez, 2012). Algunas de estas manifestaciones más claras observables a partir de los 18 meses, además de las descritas anteriormente, son (Autismo Diario, 2008; Boyd et al., 2010; DSM-V, 2013; García, 1999; Saldaña, 2011):

- Decrecimiento en el desarrollo entre los 12 y 24 meses, que va en aumento a partir de ese momento.
- Rigidez extrema ante cambios del entorno, de los objetos o de las rutinas.
- Conductas atípicas como girar o rodar e intereses obsesivos.
- Posible regresión y pérdida de habilidades socio-comunicativas (Ozonoff et al., 2010; Girón, 2014). Presentan alteraciones en el afecto, poca implicación social y alteraciones en el juego. Igualmente, tienen alterada la capacidad para ponerse en el lugar del otro.
- Retraso del lenguaje tanto expresivo como comprensivo. Adquieren el vocabulario de forma más lenta y hablan poco. Tienen dificultades pragmáticas y en la prosodia. Se caracterizan por la ecolalia y la inversión pronominal. Incapacidad para comprender gestos.

Al final de la etapa infantil, es decir, en torno a los 5 y 6 años, se dan una serie de cambios positivos en los niños con TEA. Kanner habló ya de una mejoría en el lenguaje, que adquiere su función más comunicativa y se vuelve más espontáneo. Asimismo, señaló la adecuada utilización de los pronombres personales y el abandono de la ecolalia. Se encuentra un 75% de casos con problemas articulatorios a los 5 años, que con el tiempo pueden ir desapareciendo. Autismo Diario (2008) habla de una recuperación en el área socio-emocional, diciendo que los niños con TEA se vuelven más sociables y afectivos, y con menor resistencia al cambio. Sin embargo, la evolución

en el área motora y del lenguaje es menor. Igualmente, en el DSM-V (2013) se señala una mejoría del desarrollo típico en la infancia más tardía en algunas áreas del desarrollo, como es por ejemplo la social.

Como puede observarse, existen una serie de rasgos característicos en el desarrollo de los niños con TEA, pero en ningún momento se puede hablar de unas pautas evolutivas concretas ni de un desarrollo típico de los mismos (Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag, 2008; Autismo Diario, 2008; Saldaña, 2011; Girón, 2014).

2. *Los síntomas deben causar alteraciones clínicamente significativas en otras áreas importantes del desarrollo y funcionamiento de quien los padece.*

Socialmente, hay un deterioro importante al presentar dificultad o incapacidad para relacionarse con la gente. A nivel lingüístico, tienen dificultades para desarrollar el lenguaje, siendo este en la mayor parte de los casos no comunicativo. A nivel funcional, tienen problemas con los cambios en rutinas, con algunos objetos, ruidos, la comida...

3. *Las alteraciones anteriormente descritas no pueden explicarse mejor por la presencia de una discapacidad intelectual o un retraso global de desarrollo.*

Frecuentemente se encuentran casos de TEA junto a discapacidad intelectual (Murillo, 2012; Autismo Diario, 2007), pero para poder diagnosticar el TEA junto a una discapacidad intelectual el área de comunicación social debe estar por debajo de lo que se esperaría en función del nivel general de desarrollo.

Además de todas las características anteriormente descritas, el TEA viene acompañado con frecuencia de otros rasgos asociados. Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag (2008), Murillo (2012) y DSM-V (2013) hablan principalmente de la discapacidad intelectual y de comorbilidad con otras condiciones psiquiátricas: ansiedad (hasta en el 60%), depresión y otros trastornos afectivos, trastorno bipolar, TDAH, tics y trastornos del sueño.

2.2 Modelos explicativos del TEA

Las tres grandes líneas de investigación que tratan de dar respuesta a todo el conjunto del espectro son:

2.3.1 Teoría de la mente (Baron-Cohen)

El concepto de Teoría de la Mente (ToM) fue introducido por Premack y Woodruff en 1978, quienes lo definían como la habilidad que tiene una persona para atribuir estados mentales a sí mismo y a los demás (cit. en Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012). Posteriormente, algunos autores como Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero (2007) han definido la ToM como la “habilidad que tenemos los seres humanos para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (p. 479).

Fueron Baron-Cohen, Leslie y Frith en 1985 los que inicialmente plantearon la Teoría de la Mente, denominándola ceguera mental, para explicar algunas de las limitaciones de las personas con TEA. Partían de la premisa de que los niños con TEA presentan un déficit en la capacidad para leer la mente de los otros, es decir, para elaborar hipótesis a cerca de sus pensamientos, emociones, intenciones, ideas y deseos. Esta incapacidad no les permite comprender el comportamiento social de los demás ni, por tanto, ajustar su conducta a las demandas del entorno social en el que se encuentran. Esta idea ha sido compartida posteriormente por autores como Baron-Cohen (2010) o Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez (2012).

Existen diversas pruebas que evidencian la presencia de estas dificultades en niños con TEA. Por ejemplo, en el test de comprensión de creencias falsas (Cohen, Wellman y Happé, 2000) (cit. en Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012) en torno a un 80% de los autistas responden incorrectamente a la cuestión formulada.

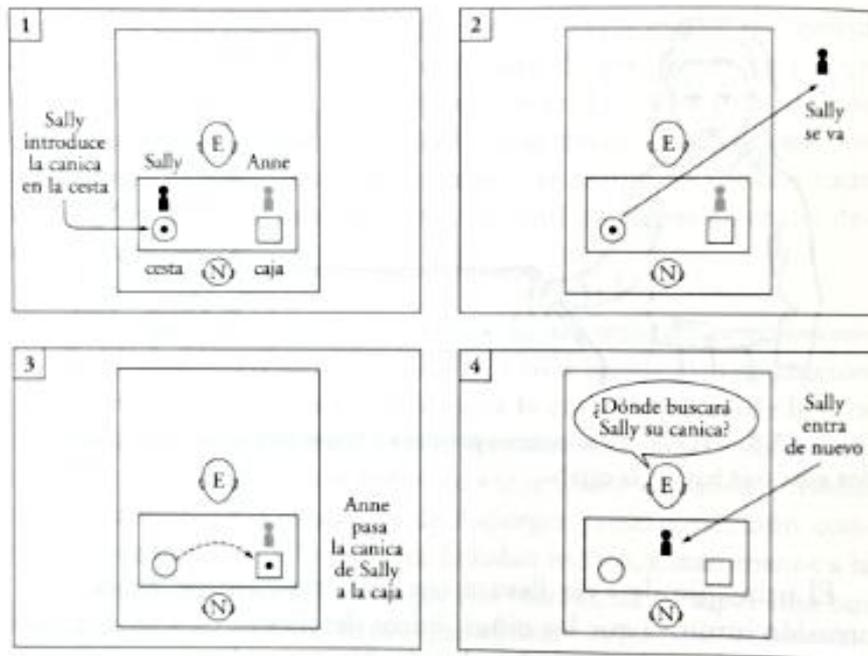


Figura 1. Test de comprensión de falsas creencias.

Como vemos, la ToM, afectada en todos los individuos del espectro (Baron-Cohen, 2010), permite explicar muchas de las alteraciones sociales y comunicativas de las personas con TEA, como son la falta de reciprocidad o las dificultades pragmáticas en el uso del lenguaje, respectivamente (Baron-Cohen, 2010; DSM-V, 2013). Sin embargo, tiene algunos puntos débiles: ni puede explicar las conductas que no tienen que ver con la sociabilidad, como por ejemplo las estereotipias motoras, ni es un problema específico del autismo (Baron-Cohen, 2010).

La teoría de la mente enfatiza la necesidad de enseñar de forma explícita a estas personas “la comprensión social, la intención comunicativa, la autoconciencia, la capacidad de inferir estados mentales en los demás...” (Frontera, 2012).

2.3.2 Déficit en la coherencia central (Frith, 1985)

Frith en 1989 planteó la hipótesis del Déficit en la Coherencia Central, que habla de los problemas que las personas con TEA presentan para integrar los distintos canales de información en un todo dándole un sentido y significado coherente y único.

Baron-Cohen (2010) y Girón (2014) hablan de que estos problemas se deben a diferencias en el procesamiento de las personas con TEA y de las personas con un desarrollo normal. Las personas con autismo tienden a centrarse en los detalles y en las partes que sí pueden procesar adecuadamente, en lugar de en el conjunto general.

Esta teoría explica la gran memoria y atención al detalle de los niños con TEA a partir de diversas pruebas (prueba de Navon, figuras enmascaradas, prueba de los homógrafos...), pero también presenta algunos defectos como son el suponer que las personas con autismo son incapaces de ver la totalidad, idea que se descarta con la prueba de Navon al ser las personas autistas capaces también de ver la letra “A” (Baron-Cohen, 2010).

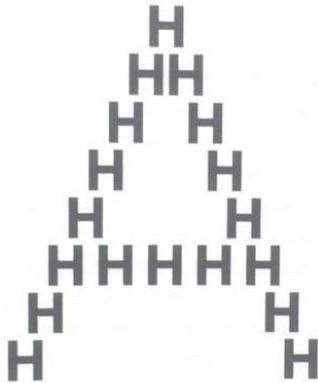


Figura 2. Prueba de Navon.



Figura 3. Prueba de las figuras enmascaradas.

Según esta teoría, los alumnos con TEA requieren que se les ayude a desarrollar “el sentido común, la capacidad de contextualizar, de integrar información, de aprender significativamente,...” (Frontera, 2012).

2.3.3 Déficit de la función ejecutiva (Rumsey, 1985)

Una de las grandes teorías del autismo es la de la disfunción ejecutiva. Las funciones ejecutivas son definidas como “el conjunto de procesos encargados de la generación, monitorización y control de la acción y el pensamiento. Asimismo, incluyen aspectos asociados a la planificación y ejecución de comportamientos complejos, procesos de memoria de trabajo, y control inhibitorio” (García y Muñoz, 2000; Ibáñez, 2005) (cit. en Comin, 2013). En la misma línea, Baron-Cohen (2010) concreta la función ejecutiva como la capacidad para controlar y planificar la acción y el pensamiento, es decir, como el conjunto de procesos que se encargan de mantener y manipular información, hacer planes y ejecutarlos, y autorregular y adaptar la conducta en función de lo que se pide.

Todos estos procesos están mediados por los lóbulos frontales, al ser estos los encargados de tareas supervisoras de la conducta como la memoria, la regulación emocional, el control de impulsos o del comportamiento social y, por tanto, estar relacionados con las funciones ejecutivas (Baron-Cohen, 2010; Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012; Comin, 2013).

En relación con el TEA, Damasio y Maurer (1978) (cit. en Murillo, 2012) apreciaron grandes semejanzas entre las manifestaciones clínicas de las personas con TEA y aquellas que habían sufrido daño cerebral. Fueron los primeros que defendieron la idea de que el autismo puede entenderse como el resultado de una disfunción ejecutiva. Estas observaciones llevaron también a muchos estudiosos a realizar investigaciones basadas en la posible existencia de una disfunción ejecutiva en el autismo.

Rumsey (1985) (cit. en Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012; Comin, 2013) fue quien realizó el primer estudio con el fin de comprobar si existían alteraciones de la función ejecutiva en los TEA basándose en las aportaciones de Damasio y Maurer (1978). En este estudio, así como en otros posteriores, se obtuvieron resultados que corroboraban las hipótesis de la existencia de una disfunción ejecutiva como consecuencia de una alteración en el funcionamiento normal de los lóbulos frontales. Concluyeron entonces que la disfunción ejecutiva era un déficit primario en el autismo (cit. en Russel, 1999).

Baron Cohen (2010) señala que a pesar de que los déficits en la función ejecutiva podrían explicar algunos de los comportamientos de las personas con TEA como las conductas repetitivas, la rigidez, su dificultad para desviar la atención de lo que hacen, las dificultades de planificación..., esta teoría presenta algunas limitaciones. Una de ellas es que los déficits no son compartidos por todos los individuos del espectro autista, ya que los Asperger obtienen buenos resultados en pruebas que valoran la función ejecutiva como la prueba de la Torre de Londres. Otra limitación de esta teoría es que los déficits tampoco son específicos del autismo, ya que aparecen también en otros trastornos como en el TDAH (Comin, 2013).

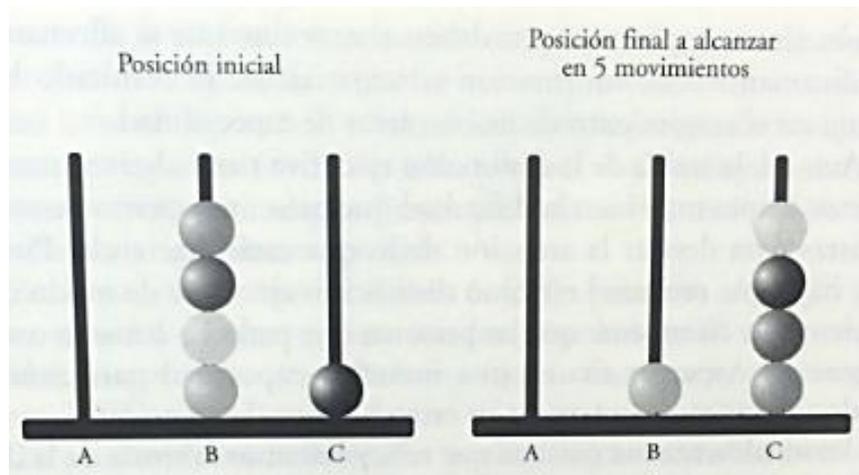


Figura 4. Prueba de la Torre de Londres.

Según la hipótesis de la disfunción ejecutiva, los niños con TEA requieren de estrategias que les ayuden a aprender a “planificar, anticipar, elegir, afrontar imprevistos, pensar y comportarse de forma flexible” (Frontera, 2012).

3. RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON TEA

3.1 Necesidades Educativas especiales

Toda propuesta educativa trata de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos a los que va dirigida. En este caso se van a exponer las Necesidades Educativas Especiales principales de los alumnos con TEA (CREENA, 2001).

Necesidades socio-comunicativas:

- Desarrollar intención comunicativa.
- Mejorar sus posibilidades expresivas.
- Mejorar su comprensión.
- Comunicar deseos, emociones y experiencias.
- Utilizar habilidades socio-comunicativas básicas en situaciones cotidianas.
- Participar en experiencias de juego variado.
- Conocer y comprender las emociones experimentadas por sí mismo y por los demás.

Necesidades de tipo conductual:

- Anticipar y comprender su entorno para compensar su fuerte resistencia al cambio.
- Desarrollar habilidades que sustituyan a las conductas inadecuadas.
- Conocer qué comportamientos son adecuados en cada situación.
- Ampliar su repertorio de intereses evitando la rigidez.
- Eliminar sus conductas repetitivas y estereotipadas que dificulten su adaptación al contexto y situación en la que se encuentre.

Necesidades cognitivas:

- Mejorar la atención, memoria e imitación como requisitos previos al aprendizaje.
- Aprender a generalizar lo aprendido en un contexto a otros.
- Estructurar y organizar la acción y el entorno para favorecer su comprensión.
- Eliminar los estímulos irrelevantes que puedan provocar distracción.
- Adquirir mayor autonomía en la realización de las actividades de la vida diaria.

3.2 Intervención educativa y estrategias metodológicas.

Para poder atender a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos con TEA, es necesario tener en cuenta las adaptaciones y particularidades educativas que estos alumnos requieren con el fin de mejorar su funcionamiento.

Estas particularidades educativas se concretan en algunos principios básicos de intervención, compartidos por autores como Rivière (1997), Fuentes-Biggi et al. (2006), Hernández (2012) y Barthélémy et al. (2008) (cit. en Cuesta y Vidriales, 2012). Estos principios son: la especificidad y premura en la puesta en marcha del programa educativo; la personalización y planificación centrada en la calidad de vida de la propia persona (Simarro, 2013); la estructuración del entorno, tiempo y tareas (Frontera, 2012; Simarro, 2013); la generalización del conocimiento a todos los entornos en los que se desenvuelven; la intensidad y permanencia a lo largo del tiempo de la intervención; la participación activa del niño y su familia; el aprendizaje exitoso sin errores a partir del planteamiento de metas alcanzables y progresivas, así como metodologías personalizadas; el aprendizaje significativo y funcional; el enfoque inclusivo de la educación como aquel mejor garantiza el desarrollo y calidad de vida de todo el alumnado (Schalock y Verdugo, 2013; Echeita y Ainscow, 2011); y el respeto a la

singularidad e individualidad de cada alumno, así como a sus intereses y maneras de comprender el mundo.

De acuerdo a los principios anteriores, tres son las acciones básicas que deben orientar la propuesta educativa de las personas con TEA (Simarro, 2013):

- 1) Enseñar habilidades. Supone intervenir con la persona enseñándole estrategias, competencias y destrezas que le permitan mejorar su bienestar y funcionamiento personal.
- 2) Proporcionar apoyos personalizados. Tal y como indica Simarro (2013), “la posibilidad de alcanzar determinadas metas no depende tanto de la capacidad de la persona como de los apoyos que reciba” (p. 39). Estos apoyos se proporcionarán para ayudar al alumno en aquello que no es capaz de hacer por sí solo, ya que cuando sus capacidades le permiten realizar la tarea los apoyos dejan de ser necesarios. De este modo, en la medida en que el individuo adquiera progresiva autonomía, los apoyos se reducirán en intensidad para dejarle actuar con independencia y desarrollarse como persona autónoma.
- 3) Adaptar entornos. Schalock (2012) (cit. en Simarro, 2013) considera la adaptación del entorno como un elemento del sistema de apoyo. Transformando y adaptando el entorno a las características de las personas con TEA se reducirán las barreras que existan para su adecuado funcionamiento. Es decir, el entorno actuará sobre las variables que dificulten el funcionamiento del individuo.

Las estrategias metodológicas que, respetando los principios de intervención educativos anteriores, son más eficaces en lo que se refiere al número de necesidades educativas que son capaces de compensar en las personas con TEA son:

- Programa TEACCH

El TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children - Tratamiento y educación para niños con autismo y otras dificultades comunicativas) es un programa educativo desarrollado por Schopler en 1972 basado en la estructuración de la enseñanza para responder a las dificultades, intereses y fortalezas de las personas con TEA (cit. en Mesibov y Howley, 2010; Frontera, 2012; Saldaña y Moreno, 2012).

Su principal objetivo es aumentar el grado de autonomía y el control de la conducta, para lo cual estructura tanto el entorno físico (zonas de aprendizaje, materiales fácilmente visibles y alcanzables, información visual clara y zona de trabajo individual), como el tiempo (horarios, rutinas y agendas individualizadas) y las actividades utilizando apoyos visuales (pictogramas, objetos, fotografías, imágenes, símbolos y palabras), agendas individuales y sistemas de trabajo independiente. Estos apoyos se retiran en la medida en que el niño adquiere competencia.

Además, el programa TEACCH apoya el uso de la comunicación espontánea y funcional desarrollando habilidades de comprensión y expresión en los alumnos. Se considera la colaboración con la familia esencial para obtener los máximos resultados.

- Proyecto PEANA

El PEANA (Programa de Estructuración Ambiental en el aula de Niños y Niñas con Autismo) es un proyecto de trabajo que tiene por objetivo modificar el entorno para facilitar su control por parte de los alumnos con TEA y así favorecer su mayor espontaneidad, autocontrol y autonomía personal y social (CREENA, 2001; Tamarit, De Dios, Domínguez y Escribano, 1990). Con tal fin, se diseña espacial y temporalmente el entorno. Para adaptar y estructurar el entorno físico, utiliza claves fácilmente perceptibles, simples y permanentes, como carteles, símbolos, fotos, colores... Para organizar el tiempo, se ofrece información de la acción realizada y de la que va a tener lugar mediante marcadores temporales como carteles, tarjetas y símbolos.

- Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)

Los SAAC son definidos por Tamarit (1989) (cit. en Tamarit, 1993) como los “instrumentos de intervención educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o del lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos y otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no-vocales”.

Como vemos, los SAAC ayudan a la persona que presenta problemas de comunicación o lenguaje a comunicarse. Los SAAC más utilizados y recomendados con los alumnos con TEA son.

- PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes) es un sistema de comunicación con ayuda desarrollado por Bondy y Frost en 1998 (cit. en Frontera, 2012; Saldaña y Moreno, 2012; Simarro 2013) que utiliza como soporte pictogramas, dibujos u objetos para la comunicación. Consiste en intercambiar físicamente pictogramas con otra persona y se intenta que a partir de este intercambio los niños adquieran habilidades básicas de comunicación, especialmente la intención comunicativa espontánea y recíproca.
- Programa de Comunicación Total: Fue desarrollado por Schaeffer y cols. en 1989 (cit. en Alonso y Valmaseda, 1993). Utiliza todas las formas de comunicación disponibles para desarrollar la competencia lingüística y facilitar la interacción con los demás. En la siguiente imagen se engloban todos los medios de comunicación que incluye.

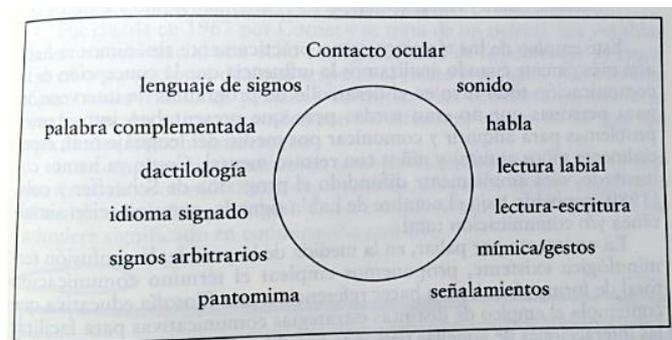


Figura 5. Medios de comunicación utilizados en el programa de Comunicación Total.

- Habla bimodal: Es un SAAC sin ayuda que utiliza palabras y gestos simultáneamente para la comunicación. Consiste en introducir junto con el habla apoyos visuales que el niño es capaz de procesar mejor (Alonso y Valmaseda, 1993). El habla bimodal se aprende por moldeamiento. Cuando el niño quiere expresar algo, el adulto coge la mano del niño y hace el gesto correspondiente en su cuerpo. Simultáneamente a este movimiento, el adulto verbaliza la palabra. Se trata de que el niño acabe asociando la ejecución del signo con el acceso al objeto o actividad deseada y sea él quien lo realice de manera espontánea.

Para profundizar más en la metodología, en las tablas 1, 2 y 3 de elaboración propia que aparecen en el anexo 1, se asocian estas y otras estrategias metodológicas, compartidas por autores como Rivière (1997), Mesibov y Howley (2010) Frontera (2012), Saldaña y Moreno (2012) y Simarro (2013), con la necesidad educativa que permiten responder.

4. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS TEA

Una de las principales Necesidades Educativas Especiales en la respuesta educativa de los alumnos con TEA es la que tiene que ver con el área social. Requieren de ayuda para interactuar de manera adecuada con sus compañeros, llevarse bien con los demás, cooperar, comprender reglas no escritas, desarrollar y mantener amistades, reaccionar adecuadamente a las conductas de los otros, hacer preguntas, etc. Estos déficits sociales suponen una barrera para su inclusión y participación en la sociedad, por eso es esencial enseñarles estrategias con las que poder superarlos. Además, dadas las características del entorno en el que nos situamos, en el que las personas interactúan entre sí constantemente, esta necesidad todavía se ve mayor.

De acuerdo con ello, el presente trabajo se centra, a partir de ahora, en el desarrollo de habilidades sociales que ayuden a los niños y niñas con TEA a hacer frente a las relaciones con los demás y a incluirse en la sociedad en la que viven.

Definir el concepto de habilidad social resulta complejo, de ahí que existan distintas definiciones del término.

Roca (2014), por ejemplo, define las habilidades sociales como “una serie de conductas observables, pero también pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos” (p.11). Por su parte, Monjas (cit. en López, 2008), expone que las habilidades sociales son “un repertorio de capacidades o conductas para interactuar con los iguales de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (p.16). Otra definición es la propuesta por Caballo (cit. en Betina y Contini, 2011), que defiende que las habilidades sociales “son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (p.164). Kelly (cit. en Betina y Contini, 2011), define las

habilidades sociales “como un conjunto de conductas aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (p. 164).

Según las definiciones anteriores puede observarse que, a pesar de ser todas ellas diferentes, contienen rasgos comunes, como son el énfasis que dan a las habilidades sociales como herramientas esenciales para resolver las situaciones entre personas, pues nos permiten buscar soluciones satisfactorias para todas las partes implicadas en el conflicto, así como también para obtener un mayor bienestar y calidad de vida.

Además, Roca (2014), distingue tres tipos de dimensiones en las habilidades sociales. Por un lado, las conductas observables, como la mirada, los gestos, el lenguaje que utilizamos, etc. Por otro, los componentes cognitivos, que hacen referencia a la manera en la que percibimos y evaluamos la realidad. Finalmente, los componentes emocionales, que incluyen la capacidad para comprender y controlar las emociones, tanto propias como ajenas.

Por su parte, Goldstein y otros (1980) (cit. en Peñafiel y Serrano, 2010) establecen una clasificación de seis grandes grupos de habilidades sociales, dentro de las cuáles se distinguen diferentes subhabilidades, que son:

HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS	HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS	HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN	HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS	HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN
Escuchar	Pedir ayuda	Conocer los propios sentimientos	Pedir permiso	Formular una queja	Tomar iniciativas
Iniciar una conversación	Participar	Expresar los sentimientos	Compartir algo	Responder a una queja	Discernir sobre la causa de un problema
Mantener una conversación	Dar instrucciones	Comprender los sentimientos de los demás	Ayudar a los demás	Demostrar deportividad después de un juego	Establecer un objetivo
Formular una pregunta	Seguir instrucciones	Enfrentarse con el enfado de otro	Negociar	Resolver la vergüenza	Determinar las propias habilidades
Dar las gracias	Disculparse	Expresar afecto	Emplear el autocontrol	Arreglárselas cuando le dejen de lado	Recoger información
Presentarse	Convencer a los demás	Resolver el miedo	Defender los propios derechos	Defender a un amigo	Resolver los problemas según su importancia
Presentar a otras personas		Autopremiarse	Responde a las bromas	Responder a la persuasión	Tomar una decisión
Hacer un cumplido			Evitar los problemas con los demás	Responder al fracaso	Concentrarse en una tarea
			No entrar en peleas	Enfrentarse a mensajes contradictor.	
				Responder a una acusación	
				Prepararse para una conversación difícil	
				Hacer frente a las presiones de grupo	

Como vemos, en la clasificación que hacen Goldstein y otros (1980) (cit. en Peñafiel y Serrano, 2010) de las habilidades sociales pueden advertirse las tres dimensiones de las que habla Roca (2014), correspondiéndose las habilidades sociales básicas y avanzadas a la dimensión conductual; las habilidades relacionadas con los sentimientos, las alternativas a la agresión y las que nos permiten hacer frente al estrés, a la dimensión emocional; y las habilidades de planificación a la dimensión cognitiva. De esta forma, si queremos fomentar y entrenar el desarrollo de habilidades sociales tendremos que incidir en todas las dimensiones descritas y combinar habilidades sociales de las seis categorías clasificadas.

En lo que se refiere al TEA, de entre todas las habilidades sociales recogidas por Goldstein y otros (1980) (cit. en Peñafiel y Serrano, 2010), habrá que establecer algunas de ellas como prioritarias a trabajar según las características y necesidades de cada alumno. Entre otros aspectos a tener en cuenta a la hora de enseñar una determinada habilidad Nielfa (2016) señala el nivel de comprensión y expresión del lenguaje, la edad del niño, su nivel cognitivo, el impacto que pueda tener en su día a día, las preocupaciones del propio niño, etc. Esto se debe a que, a pesar de hablar de niños y niñas que presentan un mismo trastorno, como bien dice su nombre, hablamos de un espectro muy amplio que recoge diferentes grados de afectación de cada una de las áreas en las que presentan limitaciones. Por poner algunos ejemplos, con aquellos niños que responden con agresiones a los otros cuando se ponen nerviosos, habrá que priorizar el conocimiento y control de emociones; con los que muestran excesiva rigidez ante los cambios se trabajará junto con la anticipación el autocontrol; o con los que todavía no disponen de estrategias para pedir sus deseos y necesidades, como por ejemplo pueden ser ir al baño o alcanzar un objeto, se priorizará la habilidad social de pedir ayuda o iniciar una conversación.

Como puede observarse, cada persona necesita satisfacer unas u otras necesidades. No obstante, de manera generalizada, habrá que prestar especial atención, según las teorías explicativas del TEA, a las habilidades sociales relacionadas con la expresión y comprensión de sentimientos tanto propios como ajenos, la disculpa, el agradecimiento, el compartir o el presentarse, la comprensión de bromas e ironías, entre otras, puesto que, según la teoría de Baron Cohen, presentan dificultades en la comprensión de los estados mentales de los otros. De igual manera, según la teoría de la función ejecutiva (Rumsey, 1985), es importante enseñar a los niños y niñas con TEA a autocontrolar sus conductas, pensamientos y deseos; a concentrarse en una tarea, a saber escuchar, a seguir instrucciones o a pedir ayuda, porque tienen dificultad en el control y planificación de la acción y del pensamiento.

Diversos autores coinciden en la selección y uso de diferentes estrategias con las que fomentar el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas con TEA. Entre ellas encontramos, según De la Iglesia y Olivar (2008), Nielfa (2016) y Lucas, las siguientes.

Una de las técnicas más utilizadas, desarrollada por Carol Gray en 1991 (cit. en Lucas), es el uso de historias sociales. Las historias sociales son pequeñas historias personalizadas en las que se describen de manera explícita y detallada situaciones sociales concretas con las que el niño o niña con TEA se ha enfrentado sin haber actuado de forma correcta. Por tanto, con estas historias se busca que el niño aprenda qué comportamiento es el deseado en esta situación, así como también los pensamientos, sentimientos y reacciones que subyacen a la misma. Se escriben en primera persona y en presente, tratando de hacer más cercana la historia.

Otra de las estrategias comúnmente compartida por los autores, similar a las historias sociales y desarrollada también por Carol Gray en 1994 (cit. en Lucas), es las conversaciones en forma de comic. En estas conversaciones, representadas mediante dibujos y recogidas en bocadillos, se describe una situación social concreta y se muestran las señales sociales, reacciones, pensamientos e intenciones de los personajes. El presentar la información de forma visual y representar los estados mentales de los personajes, favorecen que el niño aprenda el comportamiento adecuado. Además, mediante esta técnica se estimula el lenguaje y el intercambio comunicativo.

Por otra parte, son utilizados los juegos de rol. En este tipo de juegos los niños y niñas pueden practicar el comportamiento social apropiado siendo ellos los personajes. A través del trabajo repetitivo y continuado de estos juegos aprenden frases socialmente aceptadas y la conducta deseada en diferentes situaciones. Además, con este tipo de actividades, así como también con las historias sociales y las conversaciones en forma de cómic, los niños y niñas con TEA pueden comprender un poco mejor las consecuencias de sus actos, es decir, como se sienten sus compañeros cuando realizan un comportamiento inadecuado, aspecto que por sí solos les resulta muy difícil.

El modelado por parte del adulto y el aprendizaje de habilidades sociales en el grupo de iguales es igualmente una técnica utilizada. Consiste en ofrecer un apoyo personal al alumno a través del cual aprenda poco a poco a interpretar la situación, a tomar las decisiones correctas y a planificar cómo van a ejecutarse. Es muy útil para ello pensar en voz alta, de manera que el niño vaya desarrollando poco a poco estas estrategias a partir del modelado y la imitación.

De forma general, el uso de apoyos visuales que apoyen a las verbalizaciones sobre las normas o comportamientos tiene notables beneficios en la comprensión e

interiorización por parte de los alumnos con TEA de los mismos. Esto es debido a que las personas con TEA procesan mejor la información visual que la auditiva. Se pueden utilizar pictogramas, dibujos en los que se represente un comportamiento correcto y uno incorrecto, fotografías, etc. Es importante que el comportamiento adecuado se muestre de forma sencilla y en términos positivos, de forma que el niño interiorice lo que sí debe hacer y no tanto lo que está mal.

Teniendo en cuenta las estrategias anteriores y lo que estas proponen, se considera que los cuentos y su carácter visual y didáctico, pueden ser una herramienta educativa con la que poder conjugar las características de los alumnos con TEA y sus necesidades en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades sociales prioritarias a trabajar con ellos. A partir de ahora, nos centramos por ello en los cuentos.

5. LOS CUENTOS COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON TEA

Los cuentos son un gran recurso con el que poder integrar el trabajo de las habilidades sociales con las que los niños y niñas con TEA presentan mayores limitaciones.

Los cuentos, como actividad placentera y didáctica al mismo tiempo, favorecen el aprendizaje del entorno que nos rodea, del mundo, cosas y fenómenos; estimulan las relaciones, favorecen la comprensión de actitudes; refuerzan normas y valores; permiten jugar con la imaginación; y benefician la actividad espontánea, voluntaria y libremente elegida por los niños. Por otro lado, ayudan a la comprensión y aprendizaje de la lengua, así como a la adquisición de determinadas pautas y conductas de diálogo (Moreno y Valverde, 2004; Jiménez y Gordo, 2014). Por todo ello, van a favorecer que los alumnos con TEA se integren en la sociedad al mejorar igualmente sus necesidades a nivel comunicativo.

En relación con los modelos que tratan de explicar el TEA, respecto a la teoría de la mente, los cuentos pueden contribuir a una mejora de la capacidad empática del niño, al encontrar en ellos situaciones que conllevan la necesidad de ponerse en el lugar del otro, así como personajes que realizan comportamientos con una serie de intenciones y fines. En cuanto a la teoría del déficit en la coherencia central, los cuentos

facilitan a los niños y niñas con TEA el aprendizaje de situaciones, conductas y comportamientos socialmente aceptados y, además, pueden contribuir a la transferencia de estos aprendizajes a otras situaciones de la vida cotidiana a través de juegos rol y otras tareas en las que los pongan en juego. Finalmente, en relación a la teoría del déficit de la función ejecutiva, los cuentos pueden ser un recurso muy útil para ayudar a los niños y niñas con TEA a elaborar hipótesis y hacer inferencias tanto antes, como durante y después de su lectura.

Además, los cuentos cumplen con muchos de los principios pedagógicos y estrategias clave a desarrollar con los alumnos con TEA, como son el uso de apoyos visuales como las imágenes, que pueden verse repetidamente y ayudarán a los niños y niñas con TEA a entender y recordar; la aparición de personajes con conductas típicas que muestran lo que es adecuado y lo que no lo es, la narración de una historia estructurada, organizada y sencilla; la utilización de colores y formas variadas que llaman su atención...

Los cuentos pueden clasificarse en función a diversos criterios. Entre ellos la finalidad, el tema que tratan, la relación entre texto e imagen, los destinatarios, los personajes que aparecen, etc. Pelegrín (cit. en Molina, 2017), según la edad del destinatario al que vaya dirigido, clasifica los cuentos en cuentos de fórmula (2-5 años), de animales (4-7 años) y cuentos maravillosos (5-7 años). Gallardo y León (2008) los clasifican en cambio en las siguientes categorías: cuentos de hadas, novella (cuento que sucede en un mundo real), cuento heroico, leyenda, mito, cuento etiológico (explica el origen o características de algo), cuento realista (los niños se identifican con los personajes), cuentos de animales, fábulas y chistes. En este caso, la clasificación se va a hacer atendiendo a la edad, escogiendo aquellos cuentos que se dirigen a la etapa de Educación Primaria, y a la temática trabajada en relación a la alusión que se hace en ellos a las habilidades sociales prioritarias, podemos recopilar una gran lista de cuentos con los que fomentar el desarrollo de habilidades sociales concretas. Por ejemplo, podemos trabajar el respeto a la diferencia con “Elmer”, el querernos tal y como somos con “Orejas de mariposa”, la mentira con “La verdad según Arturo” o “El grúfalo”, la identificación del enfado con “Cuando estoy enfadado...”, la importancia del trabajo en equipo con “Lo que escuchó la mariquita”, la ayuda con “El pequeño conejo blanco” o “La cebra Camila”, la amistad con “Te quiero casi siempre”, los celos con “Todos sois

mis favoritos”, y un largo etcétera. En el anexo 2 aparecen estos y otros cuentos con los que poder trabajar diferentes habilidades sociales.

De entre todos los cuentos que cumplen con los criterios anteriores, habrá que hacer de nuevo una selección en función de las características del alumno con TEA en concreto, pues como se ha destacado anteriormente, las necesidades no dependen del trastorno que se presente sino de las particularidades personales de cada niño.

Además, es preciso señalar que todos los anteriores son cuentos que pueden y deben trabajarse con la totalidad del alumnado, pues consiste en que todos los niños y niñas sean más competentes en el ámbito social, incluido entre ellos el alumno con TEA. A medida que el entorno en el que el niño con TEA se encuentra tenga más estrategias y habilidades sociales, mayor será el progreso que éste haga en las mismas, pues sus iguales serán un modelo al que imitar y del que aprender.

De acuerdo con lo anterior, además de los cuentos con los que ayudar a todos los niños y niñas y, especialmente al niño con TEA, a desarrollar habilidades sociales, se considera esencial, en un entorno social en el que todos conviven juntos, sensibilizar al entorno sobre el Trastorno del Espectro Autista para que el impacto de la intervención sea mayor. Para ello, se pueden utilizar cuentos como los recogidos en el anexo 3, entre los que encontramos algunos que abordan el TEA en particular y, otros, que trabajan el respeto a la diversidad y a las particularidades de cada uno, en general.

6. PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A PARTIR DE CUENTOS.

6.1 Introducción

En el presente apartado se va a presentar un programa de habilidades sociales de una duración un curso académico para un aula de 1º de Educación Primaria en la que va a estar incluido un niño con TEA llamado Rodrigo. Va a consistir en la propuesta de una serie de cuentos a partir de los cuáles trabajar, con el conjunto del aula, las habilidades sociales con las que el niño con TEA presenta mayor dificultad. A modo de ejemplo, se escoge uno de los cuentos incluidos en la programación y se planifica y desarrolla el trabajo que se realizaría con él con todo el conjunto del aula durante dos semanas de duración.

Dado que me baso en la realidad de un aula en concreto, todos los apartados de la programación van a ser contextualizados tratando de que la respuesta educativa dirigida a sus alumnos sea lo más eficaz posible.

6.2 Contexto

6.2.1 Entorno

El colegio está situado en un barrio todavía en expansión de la ciudad de Zaragoza. El distrito es de clase media, joven y con abundante población en edad escolar.

6.2.2 Centro

Se trata de un Centro de Educación Infantil y Primaria de reciente creación, cuyas puertas se abrieron para el alumnado en septiembre del año 2016. Su oferta educativa se dirige a alumnado desde el segundo ciclo de Educación infantil hasta el segundo curso de Educación Primaria, aunque progresivamente irá creciendo hasta completar la etapa de Primaria.

Además, es un colegio determinado como centro de atención preferente a alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de un Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dispone de un aula con estructura organizativa y metodológica diferente al resto de aulas del centro para apoyar la atención educativa proporcionada a los alumnos con TEA.

6.2.3 Aula

Nos encontramos en un aula de 1º de Educación Primaria con 22 alumnos, 12 niños y 10 niñas. Está situada en la primera planta del edificio destinado a la etapa de Educación Primaria.

Se trata de un aula amplia, luminosa y de forma cuadrangular. En ella encontramos diferentes espacios que podemos ver en el siguiente plano.

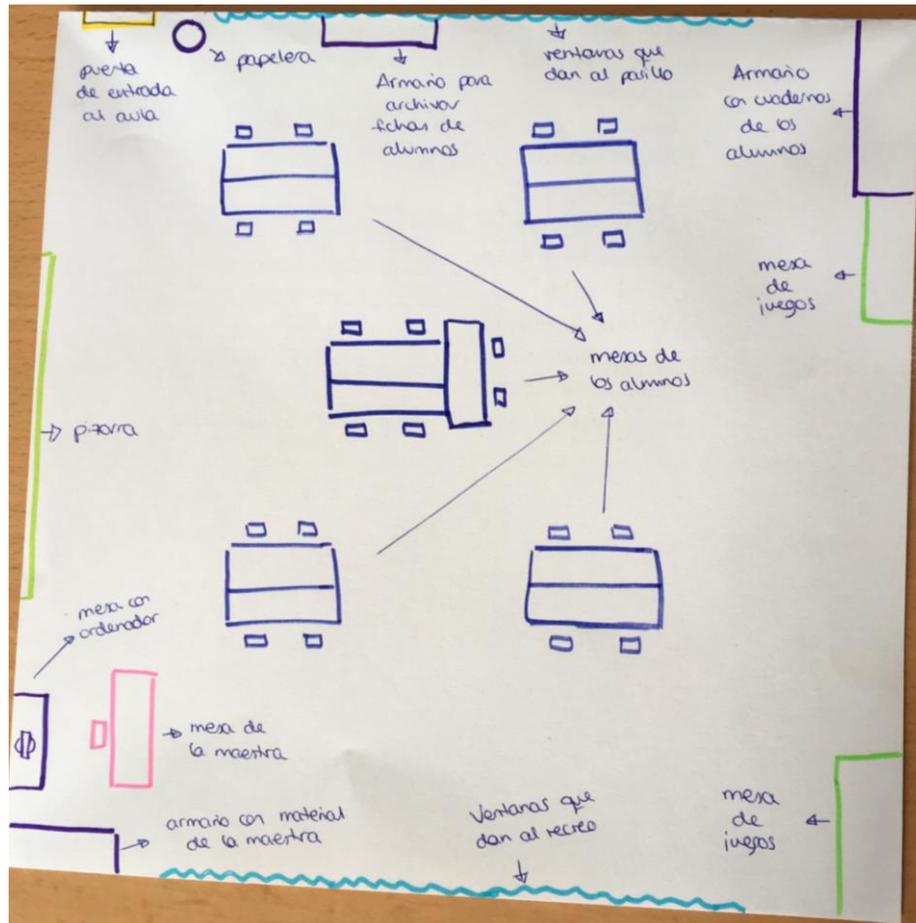


Figura 6. Plano del aula.

Por su parte, el grupo-clase está dividido en cinco grupos, cuatro de ellos de cuatro alumnos y uno de seis. Rodrigo se sitúa en uno de los grupos de cuatro alumnos más cercano a la mesa de la maestra.

6.3 Características de los alumnos del grupo-aula

Se trata de un grupo muy cohesionado donde todos los niños y niñas juegan juntos e interactúan entre sí en situaciones variadas, aunque existen preferencias entre alumnos manifestadas en grupitos dentro de la clase, principalmente por tema de sexo y afinidades. Se observa cooperación entre ellos, sobre todo en el caso del niño con TEA, al que todos ayudan y tratan de integrar en todo momento en las tareas de la clase.

Además, se caracteriza por ser una clase enérgica y movida. Les gusta expresar acontecimientos vividos e ideas, participan en las tareas propuestas y muestran interés por el aprendizaje.

Entre los alumnos, encontramos diferentes ritmos de aprendizaje, distintos estilos cognitivos, maneras variadas de ejecutar las tareas... pues todos ellos son diversos. No obstante, todos presentan un nivel adecuado para su edad. A nivel general, las principales dificultades se encuentran en el proceso de lectoescritura, pues el paso de la etapa de Educación Infantil a la etapa de Primaria no fue progresivo. Se observan errores de direccionalidad y trazos, inversiones de letras, errores en la conversión fonema-grafema, ritmo lento en la lectura, etc. Además, esto influye a nivel de comprensión escrita.

6.4 Caso de Rodrigo

Toda la información que a continuación se va a plasmar ha sido recogida a lo largo de un mes y medio de prácticas escolares basándome en la observación directa al niño y en las aportaciones de la maestra de Pedagogía Terapéutica (PT).

6.4.1 Información general sobre Rodrigo

Rodrigo es un niño de 7 años diagnosticado de TEA en mayo del 2017, cuando cursaba 3º de Educación Infantil.

Comenzó su escolarización en un Centro de Educación Infantil y Primaria público de Zaragoza a los 3 años. Hoy en día, está escolarizado en un centro educativo diferente al del inicio de su escolarización, el cual es un centro de atención preferente a Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de un Trastorno del Espectro Autista (TEA). El cambio de centro se produjo en el cambio de la etapa de Infantil a la de Primaria. Actualmente cursa 1º de Educación Primaria.

Fue en el curso 2015/2016 cuando se observa en el alumno problemas de relación social con sus iguales, conductas metódicas y repetitivas, así como ansiedad ante algunas situaciones. Curricularmente no se aprecian dificultades. Tras la evaluación, que determina que se trata de un alumno con Necesidades Educativas Especiales derivadas de un Trastorno del Espectro Autista, recibe apoyos de la PT fuera y dentro del aula y se aplican Adaptaciones Curriculares No Significativas.

Según el Informe Psicopedagógico realizado en el mes de mayo de 2017, Rodrigo presenta Necesidad Específica de Apoyo Educativo de grado 1: “necesidad prolongada en el tiempo que requiere exclusivamente de medidas específicas básicas. Escolarización en centro ordinario”.

No presenta ningún problema físico. Le han hecho pruebas visuales y auditivas y no presenta alteraciones.

6.4.2 Contexto socio-familiar

Rodrigo vive con sus padres, con los que mantiene una buena relación. No tiene ningún hermano.

La reacción de los padres de Rodrigo al enterarse del diagnóstico fue de tranquilidad. Ellos demandaban una respuesta ante las diferencias de desarrollo que observaban en su hijo frente al resto de niños y niñas de su edad, la cual les acercó un poco más a saber cómo podían ayudarlo.

Como consecuencia de este diagnóstico, los padres mantienen una actitud sobreprotectora hacia Rodrigo. La tranquilidad de la que se ha hablado se combina con miedo y preocupaciones, por lo que a veces lo miman demasiado y no saben establecer límites a su comportamiento. Rodrigo, que es el centro de atención en casa, se aprovecha de la situación y consigue lo que quiere a base de rabietas y lloros.

Respecto a la relación de la familia con el centro educativo es muy buena. Intentan coordinarse con los maestros que atienden a Rodrigo y están muy implicados en la educación de su hijo. Un día a la semana acuden a la Asociación Asperger.

6.4.3 Contexto escolar

Rodrigo se desplaza junto a sus padres al centro escolar y permanece en él durante toda la jornada.

Desde el colegio se observa a un niño muy nervioso y que en ocasiones presenta mucha ansiedad ante los cambios. A pesar de estar bien integrado en el grupo aula, a veces presenta conductas inapropiadas como pegar a los demás en situaciones de nerviosismo. Tiene muy buena memoria y le interesan mucho los números. Además, es autónomo en las tareas de clase pero se frustra mucho si algo no le sale. Le cuesta pedir ayuda cuando la necesita. Es muy curioso y realiza muchas preguntas.

La Adaptación Curricular Individualizada no Significativa de Rodrigo se traduce en una adaptación del entorno para favorecer su desarrollo, aprendizaje y bienestar personal; así como incluir la enseñanza explícita de objetivos que requieren un trabajo directo e intencionado.

Las condiciones especiales del niño son las que conllevan que, a pesar de que su proceso educativo tenga lugar en un aula ordinaria de 1º de Educación primaria con el

resto de sus compañeros, se vea la necesidad de tener que ser atendido por la especialista de PT durante cuatro sesiones semanales de 45 minutos cada una. Con la especialista de PT se trabajan especialmente a nivel individual objetivos específicos relacionados con las habilidades socioemocionales y la flexibilidad mental, así como la coordinación con el resto del profesorado para favorecer su generalización.

6.4.4 Evaluación del nivel de desarrollo

- Características motrices

Presenta algunas dificultades a nivel motor, encontrándose por debajo de lo que se considera normal en los niños de su edad.

Puntos fuertes: Tiene adquirido el esquema corporal y presenta buena coordinación visomotora.

Puntos débiles: Desplazamientos poco firmes en carrera, saltos..., la coordinación del cuerpo en general es mejorable, bajo tono muscular y poca precisión y fuerza a la hora de escribir.

- Autonomía

El nivel de autonomía de Rodrigo es adecuado.

Puntos fuertes: habla mucho y se le entiende perfectamente lo que dice, desea hacer las cosas por sí mismo, no tiene problemas de sueño, y se viste y asea con autonomía. En lo que se refiere a la rutina diaria en el aula, Rodrigo actúa mejor cuando se le ofrecen las claves visuales que le permiten organizar y comprender lo que tiene que hacer.

Puntos débiles: tiene algunos problemas con las texturas de algunos alimentos como las frutas y come muy poco, cosa que causa preocupación en los padres. Por otra parte, tiene miedo a ir al baño por sus problemas de estreñimiento que le causan dolor. Estos miedos traen consigo otros problemas, como la ansiedad e intranquilidad que le genera el percibir que necesita ir al baño y su deseo de rechazo al mismo, que a su vez incrementan el estreñimiento. Le cuesta adaptarse a los cambios.

- Características cognitivas

Rodrigo tiene un desarrollo cognitivo normal.

Puntos fuertes: comprende mejor la información visual que la auditiva, muy buena memoria y buena capacidad de imitación. Buen nivel de competencia curricular.

Puntos débiles: presenta dificultades en la comprensión de conceptos abstractos y su capacidad de atención depende mucho de la tarea que realiza.

- Características comunicativas y lingüísticas

R presenta un buen nivel de lenguaje.

Puntos fuertes: tiene mucho interés por comunicarse con los demás. A nivel expresivo, tiene un vocabulario amplio y sintácticamente su gramática es muy buena. A nivel de lectura y escritura se encuentra en la media respecto al de su clase. Además, comprende perfectamente las instrucciones orales.

Puntos débiles: le cuesta captar los dobles sentidos e ironías, así como comprender y utilizar el lenguaje no verbal (gestos, expresiones faciales, miradas...).

- Características socio-emocionales.

Tiene dificultad en el área social-relacional y en el control de emociones.

Puntos fuertes: Muestra interés por el contacto y juego con sus iguales, responde bien a las manifestaciones de afecto, puede mantener conversaciones con los demás (aunque al final tiende a llevarlas al tema que le interesa) y es capaz de expresar cómo se siente (contento/enfadado/triste/asustado)

Puntos débiles: Presenta desinhibición social y dificultades para respetar el espacio personal de los otros (por ejemplo, da abrazos a niños que acaba de conocer, pide cosas a adultos desconocidos...), se enrabieta y se pone muy nervioso en algunas ocasiones, le cuesta respetar reglas sociales básicas como respetar el turno de conversación, adaptarse a las propuestas de los demás o pedir prestado un objeto; tiene dificultades para participar de forma efectiva en los juegos de equipo y reacciones poco adecuadas ante situaciones de ganar o perder. Además, molesta a sus compañeros y a veces no es consciente de las consecuencias de sus actos.

- Intereses y motivaciones

Le interesan diversos tipos de juegos, de entre los cuales prefiere las actividades de estimulación corporal como las cosquillas y todas aquellas relacionadas con las letras y números. En su casa suele jugar con aplicaciones variadas en la Tablet.

También muestra especial inclinación por algunas personas, entre las que destacan su madre y su maestra de PT.

6.4.5 Estilo de aprendizaje

- Presenta interés por aprender y es fácil motivarle para realizar las tareas escolares. Trabaja mejor si la información es visual y manipulativa. Es cuidadoso con el material propio y ajeno.
- Le cuesta aceptar los cambios, pero sin suponer una interferencia sustancial en la vida familiar. Le son beneficiosas las rutinas y los ambientes estructurados.
- Tiene dificultades en el mantenimiento de la atención y en la escucha en tareas grupales. Se despista con facilidad.
- En cuanto a sus estrategias personales, se frustra e inhibe cuando no obtiene el resultado esperado y prefiere realizar tareas que ya domina. Necesita que se le dividan las tareas en pasos y se planifiquen tiempos de trabajo cortos.

6.4.6 Necesidades educativas prioritarias

Como puede observarse, Rodrigo no tiene ningún problema a nivel curricular, pero sí presenta dificultades en otras áreas de desarrollo y, principalmente, en el área socio-emocional. Por ello, a pesar de trabajar todas las áreas de manera transversal, sus necesidades educativas prioritarias son:

- Mejorar la capacidad de regulación y autocontrol emocional.
- Desarrollar habilidades sociales básicas.
- Adaptar la conducta a las normas del aula (permanecer en silencio, levantar la mano, mantenerse en su sitio, no molestar a los compañeros, no tratar de llamar la atención...).
- Potenciar su iniciativa en actividades que impliquen la participación con su grupo clase.

6.5 Desarrollo del programa

6.5.1 Justificación

El programa de desarrollo de habilidades sociales mediante cuentos se ha diseñado teniendo en cuenta las necesidades educativas de Rodrigo relativas a la interacción social, al considerarlas prioritarias para la mejora de su desarrollo y calidad de vida.

Dado que el foco no debe limitarse únicamente a desarrollar en el niño o niña con TEA habilidades para interaccionar con los demás, sino que también debe centrarse en cómo mejorar las competencias del entorno que rodea a estos alumnos para facilitar su inclusión, este programa va a realizarse con todo el conjunto del aula a la que pertenece Rodrigo.

De acuerdo a lo anterior, el programa consta de la selección y posterior trabajo de ocho cuentos diferentes con los que desarrollar y mejorar las habilidades sociales de todos los niños y niñas del aula en general, y de Rodrigo en particular.

6.5.2 Objetivos didácticos y contenidos

Los objetivos didácticos a alcanzar a partir del proyecto favorecerán el establecimiento de relaciones e intercambios adecuados entre los alumnos, así como también entre estos y otras personas fuera del entorno escolar.

Los contenidos hacen referencia a las diferentes habilidades sociales que se van a trabajar a lo largo del curso con Rodrigo a través del trabajo con cuentos.

En la siguiente tabla se recogen los objetivos y contenidos determinados como prioritarios a trabajar. Además, se incluye también una selección de cuentos con los que poder abordarlos.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CUENTOS
1. Respetar las normas.	1.1 Normas de la clase: permanezco sentado, me mantengo en silencio, etc.	Este ser Orq (ser niño cavernícola).
2. Escuchar a los demás y esperar mi turno.	2.1 La escucha activa. 2.2 Respeto de turnos.	Ahora no, Fernando.
3. Pedir las cosas por favor y dar las gracias.	3.1 Por favor 3.2 Gracias	La cebra Camila.
4. Controlar la rabia.	4.1 Identificación de la rabia. 4.2 Control y gestión de la rabia.	Vaya rabieta
5. Aprender a pedir perdón.	5.1 Perdón	La ovejita que vino a cenar
6. Compartir con los demás.	6.1 Egoísmo	A qué sabe la luna.
7. Pedir ayuda y ayudar a los demás.	7.1 Petición de ayuda. 7.2 Ofrecimiento de ayuda.	El pequeño conejo blanco.
8. Mejorar las habilidades implicadas en el juego en equipo.	8.1 Trabajo en equipo. 8.3 Aprendo a ganar y perder.	Lo que escuchó la mariquita.

Tabla 5. Objetivos, contenidos y cuentos a trabajar en el programa de desarrollo de habilidades sociales.

La tabla 5 recoge una serie de cuentos para trabajar cada uno de los objetivos y contenidos expuestos. Sin embargo, es algo meramente explicativo, puesto que a partir de cada cuento se trabajan al mismo tiempo objetivos y contenidos distintos. Por ejemplo, a través del cuento “Lo que escuchó la mariquita” se mejoran las habilidades de trabajo en equipo al mismo tiempo que el saber escuchar a los demás, compartir, respetar el turno de palabra, pedir ayuda, ayudar, etc.

6.5.3 Temporalización

El programa tiene una duración de un curso académico completo. En él van a desarrollarse diferentes habilidades sociales a partir de ocho cuentos. En el siguiente calendario se expone la temporalización del programa.

ORDEN	FECHA		CUENTO	HABILIDAD SOCIAL
1	Primer trimestre	Del 2 al 27 de octubre	Este ser Orq (ser niño cavernícola).	Respeto de normas.
2		Del 30 de octubre al 24 de noviembre	Ahora no, Fernando.	La escucha activa y el respeto del turno
3		Del 27 de noviembre al 22 de diciembre	La cebra Camila	Normas de cortesía: por favor y gracias.
4	Segundo trimestre	Del 8 de enero al 2 de febrero	Vaya rabieta	Identificación y control de la rabia.
5		Del 5 de febrero al 2 de marzo	La ovejita que vino a cenar	La disculpa y el perdón.
6		Del 5 al 27 marzo	¿A qué sabe la luna?	El compartir.
7	Tercer trimestre	Del 2 al de abril al 4 de mayo	El pequeño conejo blanco	Petición y ofrecimiento de ayuda.
8		Del 7 de mayo al 1 de junio	Lo que escuchó la mariquita	Trabajo en equipo.

El orden en el que se han escogido los cuentos no es arbitrario, sino que responde a una progresión basada en la complejidad de la habilidad social que se va a desarrollar con cada uno de ellos. Se parte del respeto de normas a través del cuento “Este ser Orq (ser niño cavernícola)” para llegar al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo con el cuento “Lo que escuchó la mariquita”, en las cuáles se ven implícitas las habilidades sociales que se habrán trabajado con anterioridad. Cabe destacar que durante el mes de septiembre, que es de adaptación, y el mes de junio no se desarrolla el programa con cuentos. En este último mes del curso se hará una valoración general del programa, analizando los resultados del mismo a través de la observación del comportamiento de los alumnos.

Como puede observarse, el trabajo con cada cuento tiene una duración aproximada de cuatro semanas. Es en las sesiones de tutoría y biblioteca dentro del horario escolar semanal de los alumnos en las que se va a abordar de manera explícita la habilidad social mediante su cuento correspondiente.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:45	Lengua	Sciences	Lengua	Literacy	Literacy
9:45-10:30	Lengua	Sciences	Matemáticas	Religión/ Valores	Matemáticas
10:30-11:15	Sciences	Educación Física	Literacy	Religión/ Valores	Matemáticas
11:15-11:45	Recreo				
11:45-12:30	Literacy	Literacy	Educación Física	Lengua	Música
12:30-13:15	Literacy	Arts	Educación Física	Matemáticas	Música
13:15-14:00	Matemáticas	Biblioteca	Sciences	Educación Física	Tutoría

Tabla 6. Horario del aula.

De esta forma, para cada cuento y habilidad se contará con unas ocho sesiones (cuatro de biblioteca y cuatro de tutoría) de 45 minutos cada una. No obstante, es preciso señalar que el uso de habilidades sociales se encuentra presente de manera implícita en todas las actividades de nuestra vida diaria, de ahí que se trabaje de manera transversal en todas las áreas a pesar de que dentro del horario escolar se le dedique más exclusivamente una hora y media cada semana para fomentar su aprendizaje.

Igualmente, hay que tener en cuenta que a pesar de haber una planificación previa en lo que se refiere al desarrollo del programa, los cuentos que se van a trabajar y el número de sesiones dedicadas para ello, es necesario ser flexibles y siempre adaptar la programación a los posibles cambios que puedan tener lugar en el centro y a lo largo de la jornada diaria.

6.5.4 Actividades

Las actividades van a permitir la consecución de los objetivos didácticos. En este apartado se recoge, a modo de ejemplo, una descripción de todas las actividades que se realizarían a partir de uno de los cuentos seleccionados para ser trabajado en el programa, concretamente, el cuento “Vaya rabieta”.

Con el cuento “Vaya rabieta” va a trabajarse la identificación y control de la rabia. Tendrá una duración de cuatro semanas al comenzar el segundo trimestre del curso, del 8 de enero al 2 de febrero.

A continuación se recoge un breve esquema de la secuenciación cronológica de las actividades a desarrollar, secuencia que será similar en el resto de cuentos (primero se presenta el cuento, luego se hacen diferentes actividades para trabajar la habilidad social y finalmente se despide el cuento haciendo una reflexión sobre lo aprendido). Más adelante se explica detalladamente cada una de estas actividades.

Semana	Número de sesión	Horario	Actividades
8-12 enero	Sesión 1. Presentación del cuento “Vaya Rabieta”	Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - Hipótesis sobre el cuento. - Lectura del cuento. - Preguntas sobre el cuento. - Dibujamos la rabia.
	Sesión 2. ¿Qué es la rabia?	Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> - Qué es la rabia. - Juego con ovillo de lana- - Juego con sabanas. - Reflexión final.
15-19 enero	Sesión 3. ¿Qué siente mi cuerpo cuando tengo rabia?	Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - Meditación. - Puesta en común. - “Cuando tengo rabia tengo ganas de...”. - Relajación.
	Sesión 4. ¿Qué siente mi cuerpo cuando tengo rabia?	Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué piensa nuestra cabeza cuando tenemos rabia? - Experiencia con globo. - Reflexión final.
22-26 enero	Sesión 5. ¿Para qué sirve la rabia?	Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - ¿La rabia es buena o mala? - ¿Es normal sentir rabia cuando...? - Canción “Me tranquilizo”.
	Sesión 6. ¿Cómo puedo controlar la	Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> - Juego con ovillo de lana.

	rabia?		- Pasos para pasar del enfado a la calma.
29 enero -2 febrero	Sesión 7. ¿Cómo puedo controlar la rabia?	Biblioteca	- Elaboración de una historia social/comic. - Exposición.
	Sesión 8. El rincón de la calma	Tutoría	- El rincón de la calma.

Sesión 1: Presentación del cuento “Vaya rabieta”

La primera sesión tendrá lugar en la biblioteca. La maestra y los alumnos se sentarán en el suelo formando un círculo para el desarrollo de las actividades, que serán las siguientes:

- Hipótesis sobre el cuento. Hacemos predicciones a partir de imágenes y el título del cuento. ¿De qué puede tratar este cuento? ¿Cómo se siente la cosa naranja? ¿qué expresa su cara? ¿Qué es una rabieta? ¿Nosotros tenemos alguna vez rabietas?
- Lectura del cuento por parte de la maestra.
- Preguntas sobre el cuento:
 - ¿Qué le pasaba a Roberto?
 - ¿Por qué creéis que se comporta así? Tira los zapatos, no quiere cenar...
 - ¿Qué es eso que nota Roberto en su cuerpo cuando sube a su cuarto? ¿Alguna vez habéis notado algo parecido vosotros? ¿Cuándo?
 - ¿Qué hace esa cosa naranja en el cuarto de Roberto? ¿Roberto quiere que haga todas esas cosas al principio nada más subir a su cuarto? Fijaos lo que le dice a la cosa al principio: *“Hola”, le dice la Cosa. “¿Qué quieres hacer?” “Tt... todo lo que quieras”, dice Roberto. ¿Y después? ¿Qué piensa Roberto cuando ve cómo ha quedado su cuarto? ¿Quiere que esa cosa naranja siga haciéndolo?*
 - Y ¿por qué creéis que cuando recoge la cosa naranja le pregunta a su padre si queda postre?
- Dibujamos la rabia. ¿Cómo nos imaginamos nosotros la rabia? La maestra repartirá un folio a cada alumno y pondrá a disposición de todos pinturas de diferentes colores. Los alumnos se distribuirán por la biblioteca para elaborar su dibujo personal.

Sesión 2. ¿Qué es la rabia?

En la primera sesión se hace un primer contacto con la emoción de la rabia, dibujándola y hablando sobre ella de forma general. En esta segunda sesión van a profundizar un poco en qué consiste. La sesión tendrá lugar en el gimnasio y las actividades a realizar son:

- ¿Qué es la rabia? Los alumnos se sientan en el suelo formando un círculo para hacer una lluvia de ideas en la que expresen qué creen que es la rabia.
- Juego con ovillo de lana. Les explicamos que la rabia es como un super nudo de sentimientos que nos hacen sentir mal, enfadados, furiosos... Para ejemplificar esta emoción, los alumnos se colocan en círculo. La maestra comienza lanzando un ovillo a un alumno y sujetando parte de un extremo, luego este alumno sujeta el extremo y lo vuelve a pasar a otro, y así sucesivamente hasta que se crea una red de lana. Una vez creada esta red, la maestra les dice que la rabia se crea cuando hay algo que nos enfada. ¿Qué cosas nos enfadan? Cada uno dice un ejemplo de situación que les enfada. Conforme van diciendo la situación, van desenredando la red, hasta que finalmente se crea de nuevo el ovillo, que simboliza el nudo de rabia que sentimos ante todas las situaciones que nos enfadan.
- Juego con sábanas. Imaginamos que la rabia es una sábana y jugamos a cubrirnos con ella para percibir qué experimentamos sin poder ver. Los niños y niñas se pondrán en grupos de 4-5 personas y se irán turnando para cubrirse con la sábana. Los alumnos que tengan la sábana se moverán por el espacio y los que no la tengan vigilarán que no se haga daño.
- Reflexión final. Nos sentaremos en el suelo formando un círculo. ¿Nos ha gustado estar tapados? ¿qué nos pasaba? ¿podíamos ver? Se hace una reflexión mediante las preguntas anteriores, tratando de que los alumnos entiendan que la rabia hace que nos choquemos, que no veamos bien ni pensemos con claridad...

Sesión 3. ¿Qué siente mi cuerpo cuando tengo rabia?

La tercera sesión tendrá lugar de nuevo en el gimnasio del centro. En ella se va a introducir la dimensión fisiológica de la emoción.

- Meditación. Comenzamos la clase haciendo meditación. Para ello nos sentamos en el suelo en un lugar donde nos sintamos cómodos y cerramos los ojos. Mientras los niños y niñas están con los ojos cerrados, la maestra formula algunas preguntas como: ¿Nos sentimos bien cuando estamos enfadados? ¿qué sentimos en nuestro cuerpo? Los alumnos tendrán que pensar sobre ello.
- Puesta en común de lo que sentimos en nuestro cuerpo. Tras la meditación, se colocan en el suelo formando un círculo y se ponen en común lo que los alumnos han pensado en la meditación.
- “Cuando tengo rabia tengo ganas de...”. Esta actividad consiste en un juego de movimiento con las distintas partes del cuerpo, tratando de hacer conscientes a los alumnos de qué es lo que sentimos en cada una de ellas cuando tenemos rabia. Para ello se ha asociado un movimiento a cada parte del cuerpo acorde a lo que genera la rabia en las personas.
 - ¿Qué sienten los pies? ¿están relajados o tensos? En este caso invitaremos a los alumnos a patallar en el suelo.
 - ¿Y nuestras piernas? ¿Están relajadas o tensas? Saltaremos, correremos de un lado al otro.
 - ¿Qué sienten los brazos? En este caso se dividirá la clase en dos equipos, que se situarán en dos zonas opuestas y enfrentadas, y se repartirá a cada uno de ellos un número igual de saquitos. El juego consiste en hacer una guerra de saquitos de manera que el equipo que tenga menos sacos en su campo gana. Cuando la maestra dé el aviso, el alumnado comenzará a lanzar los sacos de su campo al campo contrario. El juego finaliza cuando ha pasado un minuto, que puede contabilizarse con un reloj de arena.

- ¿Qué sienten las manos? ¿Están relajadas o tensas? Para hacer vivir a los alumnos lo que sienten las manos cuando tenemos rabia, se repartirá a cada niño un periódico que podrán romper a trozos, arrugar, lanzar... Cuando hayan roto los periódicos, tendrán que recoger los trozos. Cuando se les indique que tienen que recoger, se hará alusión al cuento para explicar que a veces la rabia conlleva el destrozar cosas que luego hay que reparar, como le ocurría al protagonista del cuento cuando manda a la rabia romper las cosas de su cuarto y luego se arrepiente.
- Relajación. Para acabar se hará a modo de relajación un masaje por parejas.

Sesión 4. ¿Qué siente mi cuerpo cuando tengo rabia?

En la cuarta sesión se continúa con el trabajo de la dimensión fisiológica de la rabia. El desarrollo de la misma tendrá lugar en la biblioteca.

- ¿Qué piensa nuestra cabeza cuando tenemos rabia? Escribimos en papelitos todos los pensamientos negativos que vienen a nuestra cabeza cuando nos sentimos con rabia. Cuando ha acabado el tiempo de escritura, nos sentamos en círculo para leer qué es lo que hemos puesto y comentarlo con los demás compañeros. Si algún niño no quiere leer lo que ha puesto no se le obliga.
- Experiencia con globo: Cada niño mete en un globo todos los papelitos con los pensamientos negativos. Cuando los papelitos están dentro, hinchan el globo pero no lo cierran, pues lo que tienen que hacer es soltarlo intentando mandarlo a una dirección concreta. Hacen varios intentos.
- Reflexión final. ¿Podemos mandar el globo hacia donde queríamos? ¿Por qué no hemos podido? Les explicamos que la rabia hace que perdamos el control, por eso es importante calmarnos a tiempo. Ejemplo de lo que le pasa al personaje de la historia que rompe todo. Nosotros tenemos el control de nuestra rabia, igual que del aire que hay en el globo.

Sesión 5. ¿Para qué sirve la rabia?

En la quinta sesión se va a tratar de hacer ver a los alumnos que todas las emociones tienen una función. Tendrá lugar en el aula de referencia de los alumnos.

- ¿La rabia es buena o mala? Preguntaremos a los niños si creen que la rabia es buena o mala y se hará una lluvia de ideas y debate con las respuestas. Recordamos qué cosas les hacían sentirse con rabia y analizamos por qué creen que en ese momento nuestro cuerpo reaccionó así. ¿Qué es lo que nos enfadó en esa situación? ¿Qué sentíamos?
- ¿Es normal sentir rabia cuando...? La maestra pone ejemplos de situaciones injustas que pueden generar rabia en los alumnos: Esforzarnos mucho en hacer un trabajo y que alguien nos diga que es feo, que nos digan que podemos comer algo que nos gusta mucho y luego no nos lo dan, estar jugando con un juguete y que alguien nos lo quite, que se burlen de nosotros... ¿Creéis que es normal sentir rabia si nos pasan estas cosas? Les explicamos que la rabia como cualquier otra emoción tiene su función, y es activarnos ante las injusticias. Cuando creemos que algo es injusto reaccionamos con rabia. Nos sirve para protegernos y defendernos, lo importante es controlar la emoción. Entonces, ¿Necesitamos la rabia? Si.
- Escuchamos la canción “Me tranquilizo” de Orientación Andujar.

Sesión 6. ¿Cómo puedo controlar la rabia?

Todo eso, de lo que ya hemos hablado, que siente nuestro cuerpo cuando tenemos rabia, puede hacer que reaccionemos haciendo cosas que no nos hacen felices: pegar a un compañero, insultarle, romper las cosas... Por eso lo importante es saber controlar la rabia. Para poder controlarla hay que pensar en qué es lo que nos ha hecho enfadarnos: que no nos dejen ver la tele, que nos quiten un juguete... y todas las cosas que apuntamos que nos hacían tener rabia. Ahora, en esta sesión vamos a aprender estrategias que nos pueden ayudar a calmarnos, entre ellas la de contar hasta diez que ya conocemos por la canción “Me tranquilizo”.

- Juego con ovillo de lana. Esta vez hacemos el proceso inverso al de la segunda sesión. Comenzamos con el ovillo que simboliza la rabia y lo vamos deshaciendo diciendo cosas que podemos hacer para calmarnos (respirar, contar hasta diez, morder un mordedor (como Rodrigo), saltar, pintar en un papel o escribir en él lo que sentimos, coger un peluche que nos relaja...
- Los pasos para pasar del enfado a la calma. Cada uno escribe en un cartel algo que le calma. La maestra preparará previamente los carteles de diferentes colores y del tamaño de los escalones de las escaleras del centro, ya que cuando estén acabados y decorados se pegarán en ellos. En el primer escalón se pondrá la palabra enfado en grande, y en el último se pondrá la palabra calma. Así se trata de simbolizar cómo puedo pasar del enfado a la calma siguiendo los consejos que dan los propios niños para controlar la rabia.

Sesión 7. ¿Cómo puedo controlar la rabia?

En la séptima sesión se va a hacer un trabajo con el que trabajar todo lo aprendido.

- Elaboración de una historia social/comic personal. La actividad va a consistir en elaborar una historia social o comic en la que cada niño o niña incluya una situación que a él le hace sentir rabia, qué consecuencias ha tenido esa emoción y cómo han hecho para solucionarla. Para ello se les dará una hoja con varias viñetas que tendrán que rellenar con texto e imagen.
- Exposición de las historias a los compañeros. Sentados en círculo, mostrarán a los demás las historias sociales explicando qué es lo que han hecho. Con todas las historias se hará un libro que se dejará en la biblioteca del aula.

Sesión 8. El rincón de la calma.

- El rincón de la calma. Creamos un rincón de la calma en el aula para que todos podamos ir cuando estamos enfadados a tranquilizarnos. Se colocarán alfombras en el suelo, palabras y dibujos que nos transmiten calma, objetos que nos tranquilizan, texturas suaves que podemos tocar... y todo lo que se les ocurra a los alumnos.

6.5.6 Evaluación

Se van a utilizar como instrumentos de evaluación el diario de campo y la escala de estimación. En el diario de campo la maestra irá apuntando anotaciones sobre los acontecimientos importantes que se den en las sesiones así como en el aula a lo largo del día. En la escala de estimación se definirán los criterios de evaluación correspondientes a cada objetivo con el fin de conocer la calidad de los aprendizajes. El instrumento de recogida de información será la observación directa. Además, es importante tener en cuenta que los criterios de evaluación deben ser valorados a lo largo de todo el programa y no solo en las sesiones dedicadas específicamente a la rabia, pues es precisamente en éstas en las que se enseña a los alumnos a identificarla y controlarla para que posteriormente puedan hacerlo por sí solos.

En el anexo 4 se exponen las escalas de estimación utilizadas para la evaluación de cada uno de los objetivos (tabla 7). La escala de calificación será: 1) No conseguido, 2) En proceso, 3) Bien, y 4) Muy bien. La valoración de la puntuación obtenida en la escala se realizará en base a la rúbrica que aparece debajo de cada escala.

7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

A los pocos días de mi llegada al aula de prácticas percibí la gran necesidad de trabajar con la totalidad del alumnado el desarrollo de habilidades sociales con las cuales favorecer la inclusión y adaptación del alumno con TEA en el aula. A pesar de ser un grupo cohesionado y de existir un buen clima de aula, se daban situaciones que generaban malestar en Rodrigo. Por ello, el trabajo ha surgido como una necesidad ante una realidad concreta, que puede ser igualmente compartida en otros centros con alumnos con TEA.

En mi opinión, el resultado obtenido ha sido el esperado ya que recoge de forma global, coherente y práctica el TEA, las respuestas educativas más adecuadas a sus características generales y una propuesta de intervención más concreta para el desarrollo de habilidades sociales mediante cuentos. De esta forma, aporta al maestro conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para intervenir eficazmente con estos alumnos dentro de un contexto escolar inclusivo en lo que se refiere, especialmente, al área social.

Como fortalezas del trabajo destaco la funcionalidad del mismo. A pesar de ser un programa destinado a mejorar principalmente las habilidades sociales del alumno con TEA, va a contribuir igualmente a aumentar la capacidad de todo el alumnado para manejar situaciones sociales variadas. A partir de la puesta en marcha del mismo, los alumnos van a aprender los unos de los otros a relacionarse y a actuar de manera más asertiva, comprendiendo el porqué de nuestras reacciones en algunas situaciones y cómo podemos manejar y controlar las emociones que hay detrás de esos comportamientos. Es decir, a partir de una estrategia que dota al alumno con TEA de capacidad para funcionar y desarrollarse adecuadamente en un contexto social, se ha optimizado el bienestar de todos los alumnos del aula.

Además, como puede observarse no se trata de una intervención compleja, sino que es un programa que puede integrarse perfectamente dentro del horario escolar y cuyos objetivos se trabajan no solo en las sesiones en las que se aborda de forma explícita, sino también a lo largo de todas las clases. Este carácter transversal de los contenidos trabajados favorecerá la generalización de los aprendizajes.

Por otra parte, como aspecto positivo considero esencial la elección de los cuentos como recurso que se adapta perfectamente a los intereses de todos los alumnos. Igualmente, se trata de un material de fácil acceso para el maestro y cuyo uso no se limita únicamente al periodo de desarrollo del programa, sino que puede seleccionarse para el trabajo de contenidos y objetivos muy variados como pueden ser el aprendizaje de la lectoescritura, el trabajo de vocabulario temático, el desarrollo de la creatividad, la realización de trabajos artísticos y plásticos, etc.

El trabajo también tiene algunos puntos débiles. Uno de los objetivos del mismo era analizar cuentos con los que poder desarrollar las habilidades sociales prioritarias para los alumnos con TEA. A pesar de existir miles de cuentos que trabajan temáticas y valores muy variados, me ha resultado difícil encontrar algunos, adaptados a la edad e intereses de los alumnos de 1º de primaria, en los que se trabaje de manera explícita habilidades sociales como son por ejemplo la escucha o el perdón. Hago referencia a lo explícito puesto que, dadas las características de los alumnos con TEA, a los que les cuesta entender las intenciones de las personas, los dobles sentidos..., intenté siempre buscar cuentos en los que se viese perfectamente qué valor se trabajaba. Como no

siempre fue posible, algunos de los cuentos escogidos requieren de un trabajo posterior importante a partir de actividades diversas que se centren en dicha habilidad para poder hacer lo implícito explícito.

Además, para que el programa tenga la eficacia esperada, sería necesario prolongar la intervención a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria, trabajando progresivamente desde las habilidades sociales más sencillas a las más complejas. Esto se justifica por las características de los alumnos con TEA, que requieren de un trabajo prolongado y continuado para poder aprender, y también por las propias características de los contenidos trabajados, que son contenidos propios de la vida diaria y de los que nunca uno se debe dejar de cultivar.

Respecto a mi formación, la realización del programa de desarrollo de habilidades sociales ha sido el apartado que considero más me ha aportado profesionalmente, al permitirme probar mi competencia como venidera maestra de primaria que tiene que ajustar su práctica educativa a la realidad y necesidades del aula y de sus alumnos.

Uno de los aspectos que me gustaría destacar acerca del programa es la utilidad que no solo ha tenido para mi formación y puede que para la de otros futuros maestros, sino para el propio niño con TEA. Conforme lo realizaba, iba siendo consciente de que realmente mis propuestas podían ser llevadas a la práctica y, por ello, hice esta propuesta a la maestra de PT. Aunque esto no ha sido todavía una realidad por motivos de tiempo, puede que en el curso que viene comiencen a poner en marcha mi programa o parte del mismo con Rodrigo, pudiendo realmente apreciar los resultados y beneficios de su desarrollo tanto para el niño como para sus compañeros.

El hecho de que mi programa pueda ayudar al mejor desarrollo y bienestar del niño hace que todo el esfuerzo invertido en la búsqueda de información sobre el trastorno, estrategias, cuentos y actividades adaptadas no sea un obstáculo para continuar ajustando la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, sino un motor que me impulsa a seguir aprendiendo y formándome para garantizar una educación de calidad a todos. No son los alumnos quienes tienen que cambiar, sino los maestros quienes tenemos que modificar y adaptar nuestra práctica educativa para poder atender a sus necesidades.

Espero que este proyecto pueda contribuir igualmente al mejor desarrollo de otros niños con TEA, quienes también requieren aprender a convivir y relacionarse con los demás en un entorno social con niños y niñas diferentes entre sí.

En definitiva, siento una gran satisfacción con el trabajo realizado principalmente por tres motivos. El primero, me ha ayudado personal y profesionalmente a crecer como maestra. El segundo, el programa a partir de cuentos puede ser puesto en práctica por otros maestros, siempre que estos adapten a la realidad de su aula y alumnos lo aquí expuesto. El tercero, mi propuesta puede ayudar a desarrollar y mejorar las habilidades sociales de toda la diversidad del alumnado.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, P. y Valmaseda, M. (1993). Los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda. En Sotillo, M. (coord.), *Sistemas alternativos de comunicación* (pp. 89-156). Madrid: Trotta.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. 5ª edición. Barcelona: Masson.
- Autismo Diario. (2008). Niños con autismo o alteraciones graves de la personalidad. Recuperado el 21 de abril de 2018, de: <http://autismodiario.org/2008/02/10/los-ninos-con-autismo-o-alteraciones-graves-de-la-personalidad/>
- Barthélémy, C., Fuentes J., Howlin P. y Van der Gaag, R. (2008). *Persons with autism spectrum disorders. Identification, Understanding, Intervention*. Belgium: Autism Europe.
- Baron-Cohen, S., Hadwin, J. y Holwin, P. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ceac.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.
- Betina Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23).
- Boyd et al. (2010). Infants and toddlers with Autism Spectrum Disorder: Early Identification and Early Intervention. *Journal of Early intervention*, 32, 75.
- Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S., y Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77-90.
- Comin, D. (2013), Los desórdenes de la alimentación en los Trastornos del Espectro del Autismo. Recuperado el 23 de mayo de 2018, de: <http://autismodiario.org/2013/02/17/los-desordenes-de-la-alimentacion-en-los-trastornos-del-espectro-del-autismo/>
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA). (2001). *Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

- Cuesta, J. L. y Vidriales, R. (2012). Capítulo 14. Propuesta para la planificación de servicios y programas para personas con TEA. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 461-504). Tarragona: Altaria.
- De la Iglesia, M., y Olivar, J. S. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 13(1), 1-19.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Frith, U. (1989). *Autismo. Hacia la explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Frontera, M. (2012). Capítulo 7. Intervención: Principios y programas psicoeducativos. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 221-269). Tarragona: Altaria.
- Gallardo, P. y León, J. (2008). *El cuento en la literatura infantil*. Sevilla: Wanceulen educación.
- García, J. N. (1999). Trastornos penetrantes del desarrollo. Historia, conceptualización y caracterización. En García, J. N. (coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 104-120). Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, J. N. (1999). Trastornos penetrantes del desarrollo. Diagnóstico y evaluación. En García, J. N. (coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 121-135). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Girón, A. (2014). Comprendiendo los primeros síntomas del Autismo. Recuperado el 21 de abril de 2018, de: <http://autismodiario.org/2014/03/07/comprendiendo-los-primeros-sintomas-del-autismo/>
- Hernández, J. M. (2012). Capítulo 8. Caminando hacia una educación de calidad para alumnos con TEA. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 271-304). Tarragona: Altaria.
- Jiménez, M. L., y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.

- Jiménez, P. (2003). 14. Autismo, comunicación y educación. En Acosta, V. M., y Moreno, A. M., *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores* (231-253). Barcelona: Ars Médica.
- Jiménez, P. (2012). Capítulo 2. Desarrollo evolutivo en los Trastornos del Espectro del Autismo. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 65-88). Tarragona: Altaria.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Lucas, B. Tengo un alumno con TEA en mi clase. Recuperado el 13 de abril de 2018, de: <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2016/04/Tengo-un-alumno-tea-en-clase.pdf>
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Miranda, E. (2009). ¡Lecto-escritura para todos!. *Educación y Diversidad*, 3, 37-60.
- Molina, G. (2017). Cuentoterapia, el cuento como recurso educativo en la etapa de infantil. *Publicaciones didácticas*, (81), 194-198.
- Moreno, C. y Valverde, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación lectora. Glosas didácticas. *Revista electrónica internacional*, 11, 170.
- Murillo, E. (2012). Capítulo 1. Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 23-64). Tarragona: Altaria.
- Nielfa, F. (2016). *Aprendo en el recreo: una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo*. Sevilla: Autismo Sevilla.
- Ozonoff et al. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(3), 256-66.

- Rivière, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista: I. Relaciones sociales y comunicación. En A. Rivière y J. Martos (comp.), *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Russel, J. (1999). El autismo como trastorno de la función ejecutiva. Madrid: Editorial médica panamericana.
- Saldaña, D. (2011). Desarrollo Infantil y Autismo: La Búsqueda de Marcadores Tempranos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 141-157.
- Saldaña, D. y Moreno, F. J. (2012). Capítulo 6. Eficacia de las intervenciones de naturaleza psicológica en los TEA. En M^a A. Martínez, J. L. Cuesta y cols., *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 191-220). Tarragona: Altaria.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2013). *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia*. Salamanca: Amarú, D. L.
- Simarro, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Madrid: SINTESIS.
- Tamarit, J. y otros. (1990). *PEANA: Programa de estructuración ambiental en el aula de niños/as con autismo*. Madrid: Memoria del Proyecto de Innovación y Experimentación Educativas.
- Tamarit, J. (1993). ¿Qué son los sistemas alternativos de comunicación?. En Sotillo, M. (coord.), *Sistemas alternativos de comunicación* (pp. 17-42). Madrid: Trotta.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *REV NEUROL*, 44 (8), 479-489.

9. ANEXOS

ANEXO 1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

NECESIDADES SOCIO-COMUNICATIVAS	
Necesidad Educativa Especial	Estrategias metodológicas
1. Necesidad de desarrollar intención comunicativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de los intereses especiales. - Apoyos físicos y visuales de alta preferencia para el niño que poco a poco vayan retirándose: pictogramas, dibujos, fotografías, símbolos, objetos... - Sobreinterpretación de gestos y señales que realiza. Actuar ante toda señal por parte del niño. - SAAC: PECS, Comunicación Total. - Programas TEACCH y PEANA. - Entorno estimulante proveedor de apoyos y de autonomía. No dar más ayudas al niño de las que precisa.
2. Necesidad de mejorar sus posibilidades comunicativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyos físicos y visuales: pictogramas, imágenes, fotografías, objetos, signos manuales, ordenador, tableros de comunicación... - Apoyos verbales. Modelo verbal adecuado. - SAAC: habla bimodal, PECS, Comunicación Total. Personalizar los SAAC. - Programas TEACCH y PEANA. - Formación a familias y otras personas que rodean al niño.

3. Necesidad de mejorar su capacidad comprensiva.	<ul style="list-style-type: none">- Apoyos visuales y físicos: Ordenador, objetos, fotografías, pictogramas, imágenes, símbolos, gestos...- Ajustar el nivel de lenguaje. Indicaciones claras, directas y simples. Evitar metáforas, ironías, frases hechas...- SAAC: Habla bimodal, Comunicación Total.- Programas TEACCH y PEANA.
4. Necesidad de comunicar deseos, emociones y experiencias.	<ul style="list-style-type: none">- Enseñanza explícita de habilidades de comunicación social: pedir ayuda, solicitar atención, iniciar y mantener conversaciones, mirar a los ojos, saludar y despedirse, reconocer y comprender las demandas de los demás... Modelado, encadenamiento hacia atrás y moldeamiento.- Enseñanza del lenguaje oral. Es la modalidad del lenguaje que mayor independencia va a dar al niño al ser la utilizada por excelencia en nuestra sociedad.- SAAC: PECS, Comunicación Total, habla bimodal.- Programas TEACCH y PEANA.- Entorno proveedor de ayuda y de autonomía para aprender.
5. Necesidad de utilizar habilidades socio-comunicativas básicas en situaciones cotidianas.	<ul style="list-style-type: none">- Enseñanza explícita de habilidades de comunicación social: pedir ayuda, solicitar atención, iniciar y mantener conversaciones, mirar a los ojos, saludar y despedirse, reconocer y comprender las demandas de los demás... Modelado, encadenamiento hacia atrás y moldeamiento.- Historias sociales individualizadas. Le ayudan a interpretar situaciones sociales.- Conversaciones en forma de viñeta. Se ilustra una conversación para que el niño la comprenda.- SAAC: PECS.

6. Necesidad de participar en experiencias de juego variado.	<ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta sus intereses. Actividades gratificantes y divertidas para el niño. - Juegos de atención conjunta: abrir y cerrar cosas, encender y apagar, buscar y esconderse... - Juegos de atención compartida: lectura de un cuento... - Juego grupal y por parejas. - Juego simbólico, de construcción, de ficción...
7. Necesidad de conocer y comprender las emociones experimentadas por sí mismo y por los demás.	<ul style="list-style-type: none"> - Historias sociales individualizadas. Le ayudan a interpretar situaciones sociales. - Programas específicos: “Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: Guía práctica para educadores” (Howlin, Baron-Cohen y Hadwin, 2006). - Fotografías, dibujos y reconocimiento en caras.

Tabla 1. Necesidades Educativas socio-comunicativas.

NECESIDADES DE TIPO CONDUCTUAL	
Necesidad Educativa Especial	Estrategias metodológicas
1. Necesidad de anticipar y comprender su entorno para compensar su fuerte resistencia al cambio.	<ul style="list-style-type: none"> - Estructurar físicamente el espacio: colores, pictogramas, fotografías. Zona de trabajo individual. Organización física de materiales. - Estructurar el tiempo: rutinas, agendas individualizadas. - Estructurar las tareas: sistemas de organización de trabajo, apoyos visuales, aprendizaje sin error. - Programas TEACCH y PEANA.
2. Necesidad de desarrollar habilidades que sustituyan a las conductas inadecuadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar habilidades comunicativas que sustituyan la conducta problemática. PECS. - Enseñar habilidades comprensivas (estrategias metodológicas en el punto tres de necesidades socio-comunicativas). - Enseñar habilidades sociales (estrategias metodológicas en los puntos 4 y 5 de necesidades socio-comunicativas). - Refuerzo inminente. Encadenamiento, el moldeamiento y el desvanecimiento. - No permitir que los comportamientos inadecuados sean eficaces en el logro de los objetivos. - Disponer de un entorno adaptado a sus peculiaridades sensoriales evitando las reacciones negativas. - Coordinación por parte de todas las figuras de apoyo.

3. Necesidad de conocer qué comportamientos son adecuados en cada situación.	<ul style="list-style-type: none">- Historias sociales individualizadas. Le ayudan a interpretar situaciones sociales.- Conversaciones en forma de viñeta. Se ilustra una conversación para que el niño la comprenda.- Reglas sociales con conductas apropiadas e inapropiadas.
4. Necesidad de ampliar su repertorio de intereses evitando la rigidez.	<ul style="list-style-type: none">- Partir de sus intereses especiales y utilizarlos como motivación.- Demostrar al niño que su esfuerzo conlleva reacciones emocionales en los demás.- Programas TEACCH y PEANA.
<i>5. Necesidad de eliminar sus conductas repetitivas y estereotipadas que dificulten su adaptación al contexto y situación en la que se encuentre.</i>	<ul style="list-style-type: none">- Estrategias conductuales. Modelado, moldeamiento y encadenamiento hacia atrás.

Tabla 2. *Necesidades Educativas de tipo conductual.*

NECESIDADES COGNITIVAS	
Necesidad Educativa Especial	Estrategias metodológicas
1. Necesidad de mejorar la atención, memoria e imitación como requisitos previos al aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Reducir distracciones, estímulos significativos, favorecer la motivación, considerar intereses, apoyos visuales, dirigirse directamente al alumno, mensajes breves y claros, aprendizaje por medio de modelos. - Programas TEACCH y PEANA. Hay que estructurar al máximo las situaciones de aprendizaje y el espacio.
2. Necesidad de aprender a generalizar lo aprendido en un contexto a otros.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes funcionales. Intereses y motivación. - Actividades variadas para alcanzar un mismo objetivo. - Intervención en diferentes contextos. Contextos naturales. - Colaboración y coordinación con la familia. - Programas TEACCH y PEANA.
3. Necesidad de estructurar y organizar la acción y el entorno para favorecer su comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> - Estructurar físicamente el espacio: colores, pictogramas, fotografías... Zona de trabajo individual. Organización física de materiales. - Organizar el tiempo: rutinas, agendas. - Organizar las tareas: sistemas de organización del trabajo, apoyos visuales, aprendizaje sin error. Acciones secuenciadas de menor a mayor dificultad. - Programas TEACCH y PEANA.

4. Necesidad de eliminar los estímulos irrelevantes que puedan provocar distracción	<ul style="list-style-type: none"> - Estructurar físicamente el espacio: zona de trabajo individual, sentar al alumno delante y junto a la pizarra, asignar a alumnos responsables que le recuerden mantener la atención en la tarea... - Presentar de forma clara los aspectos más relevantes de las tareas. - Dirigirse directamente al alumno con TEA. - Programas TEACCH y PEANA.
5. Necesidad de adquirir mayor autonomía en la realización de las actividades de la vida diaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer la ayuda necesaria. Retirar progresivamente los apoyos. - Estructurar físicamente el espacio: colores, pictogramas, fotografías. Zona de trabajo individual. - Organizar el tiempo: rutinas y agendas. - Estructurar las tareas: sistemas de organización del trabajo, apoyos visuales. Acciones secuenciadas de menor a mayor dificultad. - Estrategias de actuación: crear situaciones positivas, mantener regularidad en horarios, mantener regularidad en espacios,... - Moldeamiento, encadenamiento hacia atrás y modelado o imitación. - Aprendizajes significativos en contextos naturales. - Programas TEACCH y PEANA. - SAAC: PECS, Programa de Comunicación Total. - Programas específicos para el desarrollo de la autonomía: “¿Cómo enseñar a mi hijo?” (Baker, Brightman, Heifetz y Murphy, 1980), “Los padres también educan” (Martos, 1984) (cit. en CREENA, 2001).

Tabla 3. Necesidades Educativas cognitivas.

ANEXO 2. CUENTOS PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES

CUENTO Y AUTOR	HABILIDAD SOCIAL
“Elmer”, David McKee.	Respeto a la diversidad. Aceptación de uno mismo. Autoestima y autoconcepto.
“Orejas de mariposa”, Luisa Aguilar.	Respeto a la diversidad. Aceptación de uno mismo. Autoestima y autoconcepto. La burla.
“Tiranosaurio soso”, Julia Donaldson.	Respeto a la diversidad. Aceptación de uno mismo. Autoestima y autoconcepto.
“La verdad según Arturo”, Tim Hopgood y David Tazzyman.	Sinceridad.
“El grúfalo”, Julia Donaldson.	Sinceridad. El miedo.
“Cuando estoy enfadado”, Trace Moroney.	Identificación del enfado.
“Inés del revés”, Anita Jeram.	Respeto de normas.
“Lo que escuchó la mariquita”, Julia Donaldson.	Trabajo en equipo.
“El pequeño conejo blanco”, Xosé Ballesteros y Óscar Villán.	Ayuda a los demás. Confianza por quien menos parece que puede hacer las cosas.
“La cebra Camila”, Marisa Núñez y Óscar Villan.	Ayuda a los demás. Compartir.
¿A qué sabe la Luna?, Michael Grejniec	Compartir. Compañerismo.
“Te quiero casi siempre”, Anna llenas.	Amistad. Respeto a la diversidad. Aceptación de uno mismo.
“El malestar del conejo”, Ramona	Amistad.

Badescu.	Tristeza. Soledad.
“El monstruo de colores”, Anna Llenas.	Identificación de emociones. Comunicación de emociones.
“La ovejita que vino a cenar”, Joelle Dreidemy.	Amistad. Ayuda a los demás. La culpa. Perdón.
“Si yo fuera un gato”, Anna Llenas.	Respeto a la diversidad. Aceptación de uno mismo.
“Un león dentro”, Rachel Bright.	Amistad. Aceptación de uno mismo. Miedo. Valentía.
“Vaya rabieta”, Mireille d’Allancé.	Identificación de la rabia. Control de la rabia.
“Ahora no, Fernando”, David McKee.	La escucha a los demás.
“Un culete independiente”, Jose Luis Cortés.	Respeto de normas.
“La vaca que puso un huevo”, Andy Cutbill.	Ayuda a los demás. Autoconcepto y autoestima. La burla.
“Las princesas también se tiran pedos”, Ilan Brenman.	Coeducación e igualdad.
“El príncipe ceniciento”, Babette Cole.	Coeducación e igualdad.
“Casi”, Peter H. Reynolds.	Autoestima y autoconcepto
“¿Me perdonas?”, Norbert Landa.	Amistad. Perdón.
“Yo no he sido”, Christian Voltz.	La culpa.
“Este ser Orq. (ser niño cavernícola)”, David Elliott y Lori Nichols.	Respeto de normas. Amistad.

ANEXO 3. CUENTOS PARA SENSIBILIZAR SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

- Benito, A. (2011). *Ney, el guardián del corazón*. Madrid: Editado por ARPA Autismo Rioja en colaboración con TVR.
- Botella, F. (2011). *Dicen de él*. Granada: Editorial Creative Commons.
- Carrier, I. (2010). *El caso de Lorenzo*. Madrid: Editorial Juventud.
- Dicks, M. (2012). *Memorias de un amigo imaginario*. Barcelona: Nube de tinta.
- Dunbar, P. (2005). *Cuidando a Louis*. Barcelona: Serres.
- Ervas, F. (2013). *Si te abrazo no tengas miedo*. Barcelona: Seix Barral.
- Ferrada, M. J. (2015). *El día de Manuel*. Madrid: Alfaragua.
- Galera, A. (2008). *¿Quieres conocerme?* Barcelona: Salvatella
- Gallardo, M. (2014). *María y yo*. Bilbao: Astiberri.
- Gallardo, M. y Ponce, A. (2005). *¿Qué le pasa a este niño?* Barcelona: RBA Serres.
- García, A.M. y Viñuela, L. (2005). *Beatriz y sus amigos en la ciudad, en Cuentos para soñar un mundo mejor y cuentos para todo el mundo*. Oviedo: Fundación FASAD.
- González Navarro, A. y Labat Gronchi, V. (2008). *Mi hermano tiene Autismo*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Herrera, J. I. (1990). *Haced sitio a mi hermano*. Barcelona, Madrid: NOGUER Y CARALT.

- Horiot, H. (2014) *El emperador soy yo: Una infancia en el autismo*. Barcelona: Kairós Editorial.
- Leimbarch, M. (2009). *Daniel no habla*. Barcelona: Almuzara.
- Lienas, G. (2014). *El rastro brillante del caracol*. Barcelona: Destino Infantil y Juvenil.
- López-Salazar, C. (2016). *Antoñito: Un niño autista*. Ciudad Real: Biblioteca de Autores Manchegos.
- Luengo, A. y Díaz, M. (2015). *Lucas tiene súper poderes*. Barcelona: Ediciones DeFâbula.
- Marichalar, I. (2008). *Me llamo Teresa Gil Díez*. Móstoles, Madrid: ProTGDle.
- Merino, M. y Ferreiro, L. (2013). *Luis el maquinista*. Valladolid: Federación de Autismo Castilla y León.
- Pavón, M. (2013). *Diego en la Botella*. Barcelona: Edebé.
- Ruillier, J. (2012). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Taboada, A. (2010). *Bambú el koala*. Boadilla del Monte, Madrid: SM.
- Tammet, D. (2007). *Nacido en un día azul*. Málaga: Sirio.
- Vilaret, A. (2010). *Soy tu amigo Daniel*. Madrid: Asociación Esperanza para el Autismo (EPA).
- VV.AA. (2010). *CuentAutismo*. Antología de cuentos infantiles sobre trastornos del espectro autista. Madrid: Travesía Literaria.
- Williams, D. (2012). *Alguien en algún lugar*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales S.L.

ANEXO 4. ESCALAS DE ESTIMACIÓN Y RÚBRICAS.

1. Respetar las normas.

	1.1 Permanece sentado en su sitio	1.2 Se mantienen en silencio	1.3 Levanta la mano para pedir el turno de palabra
Alumno 1			
Alumno 2			
...			

	1	2	3	4
1.1 Permanece sentado en su sitio	Nunca permanece sentado en su sitio.	En pocas ocasiones permanece sentado en su sitio.	Casi siempre permanece sentado en su sitio.	Siempre permanece sentado en su sitio.
1.2 Se mantienen en silencio	Nunca se mantiene en silencio cuando la maestra lo pide.	En pocas ocasiones se mantiene en silencio cuando la maestra lo pide.	Casi siempre se mantiene en silencio cuando la maestra lo pide.	Siempre se mantiene en silencio cuando la maestra lo pide.
1.3 Levanta la mano para pedir el turno de palabra	Siempre interrumpe a la maestra cuando habla sin pedir el turno de palabra.	En pocas ocasiones levanta la mano para pedir el turno de palabra.	Casi siempre levanta la mano para pedir el turno de palabra.	Siempre levanta la mano para pedir el turno de palabra.

2. Escuchar a los demás y esperar mi turno.

	2.1 Escucha activamente a los demás.	2.2 Espera su turno para intervenir.
Alumno 1		
Alumno 2		
...		

	1	2	3	4
2.1 Escucha activamente a los demás.	No es capaz de escuchar a los demás.	Encuentra bastante dificultad para escuchar a los demás.	Casi siempre escucha a los demás.	Siempre escucha de forma activa a los demás.
2.2 Espera su turno para intervenir.	No es capaz de respetar los turnos.	Encuentra bastante dificultad en el respeto de turnos.	Casi siempre respeta los turnos.	Siempre respeta los turnos.

3. Pedir las cosas por favor y dar las gracias.

	3.1 Pide las cosas por favor	3.2 Da las gracias.
Alumno 1		
Alumno 2		
...		

	1	2	3	4
3.1 Pide las cosas por favor.	Nunca pide las cosas por favor.	A veces pide las cosas por favor.	Casi siempre pide las cosas por favor.	Siempre pide las cosas por favor.
3.2 Da las gracias.	Nunca da las gracias.	A veces da las gracias.	Casi siempre da las gracias.	Siempre da las gracias.

4. Controlar la rabia.

	4.1 Identifica y expresa la rabia	4.2 Controla la rabia
Alumno 1		
Alumno 2		
...		

	1	2	3	4
4.1 Identifica y expresa la rabia.	No es capaz de identificar ni comunicar la rabia.	Identifica la rabia pero no es capaz de comunicarla.	Comunica la rabia pero no es capaz de reconocerla.	Es capaz de identificar y comunicar la rabia.

4.2 Controla la rabia	No es capaz de controlar su rabia.	A veces controla su rabia.	Casi siempre controla su rabia.	Siempre controla su rabia.
-----------------------	------------------------------------	----------------------------	---------------------------------	----------------------------

5. Aprender a pedir perdón

	5.1 Pide perdón cuando hace daño/molesta a alguien de manera no intencionada.	5.2 Pide perdón cuando hace daño/molesta a alguien de manera intencionada.
Alumno 1		
Alumno 2		
...		

	1	2	3	4
5.1 Pide perdón cuando hace daño/molesta a alguien de manera no intencionada.	Nunca utiliza el “perdón” cuando hace daño/molesta a alguien de manera no intencionada.	Le cuesta bastante utilizar el “perdón” cuando hace daño/molesta a alguien de manera no intencionada.	Casi siempre utiliza el “perdón” cuando hace daño/molesta a alguien de manera no intencionada.	Siempre utiliza el “perdón” cuando hace daño/molesta a alguien de manera no intencionada.
5.2 Pide perdón cuando hace daño/molesta a alguien de manera intencionada.	Nunca utiliza el “perdón” cuando hace daño/molesta a alguien de manera intencionada.	Le cuesta bastante utilizar el “perdón” cuando hace daño/molesta a alguien de manera intencionada.	Casi siempre utiliza el “perdón” cuando hace daño/molesta a alguien de manera intencionada.	Siempre utiliza el “perdón” cuando hace daño/molesta a alguien de manera intencionada.

6. Compartir con los demás

	6.1 Comparte con los demás en situaciones de juego organizadas por el maestro.	6.2 Comparte con los demás en situaciones de juego libre.
Alumno 1		
Alumno 2		
...		

	1	2	3	4
6.1 Comparte con los demás en situaciones de juego organizadas por el maestro.	Nunca comparte con los demás en situaciones de juego organizadas por el maestro.	Le cuesta bastante compartir con los demás en situaciones de juego organizadas por el maestro.	Casi siempre comparte con los demás en situaciones de juego organizadas por el maestro.	Siempre comparte con los demás en situaciones de juego organizadas por el maestro.
6.2 Comparte con los demás en situaciones de juego libre.	Nunca comparte con los demás en situaciones de juego libre.	Le cuesta bastante compartir con los demás en situaciones de juego libre.	Casi siempre comparte con los demás en situaciones de juego libre.	Siempre comparte con los demás en situaciones de juego libre.

7. Pedir ayuda y ayudar a los demás.

	7.1 Pide ayuda cuando le es necesaria.	7.2 Ofrece ayuda a los demás cuando se la piden.
Alumno 1		
Alumno 2		
...		

	1	2	3	4
7.1 Pide ayuda cuando le es necesaria.	Nunca pide ayuda a los demás cuando no puede hacer algo por sí solo.	A veces pide ayuda a los demás cuando no puede hacer algo por sí solo.	Casi siempre pide ayuda cuando no puede hacer algo por sí solo.	Siempre pide ayuda cuando no puede hacer algo por sí solo.
7.2 Ofrece ayuda a los demás cuando se la piden.	Nunca ofrece ayuda a los demás cuando se la piden.	A veces ofrece ayuda a los demás cuando se la piden.	Casi siempre ofrece ayuda a los demás cuando se la piden.	Siempre ofrece ayuda a los demás cuando se la piden.

8. Mejorar las habilidades de trabajo en equipo.

	8.1 Se muestra participativo en los juegos que implican trabajo en equipo.	8.2 Tiene en cuenta las aportaciones de los miembros de su equipo.	8.3 Trata de llegar a acuerdos con los miembros de su equipo.
Alumno 1			
Alumno 2			
...			

	1	2	3	4
8.1 Se muestra participativo en los juegos que implican trabajo en equipo.	Nunca muestra una actitud participativa en los juegos.	A veces muestra actitud participativa en los juegos.	Casi siempre muestra una actitud participativa en los juegos.	Siempre muestra una actitud participativa en los juegos.
8.2 Tiene en cuenta las aportaciones de los miembros de su equipo.	Nunca tiene en cuenta las aportaciones de los miembros de su equipo.	A veces tiene en cuenta las aportaciones de los miembros de su equipo.	Casi siempre tiene en cuenta las aportaciones de los miembros de su equipo.	Siempre tiene en cuenta las aportaciones de los miembros de su equipo.
8.3 Trata de llegar a acuerdos con los miembros de su equipo.	Siempre trata de imponer lo que él piensa.	A veces es capaz de negociar con los miembros de su equipo.	Casi siempre trata de llegar a acuerdos con los miembros de su equipo.	Siempre trata de llegar a acuerdos con los miembros de su equipo.

Tabla 7. Escalas de estimación y rúbricas.