



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Naturalistic intervention proposal through peer training in order to encourage social skills development of a student with ASD level 1.

Autora

Vanesa Botaya Audina

Directora

María Ángeles Bravo Álvarez

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2020

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
3. OBJETIVOS.....	9
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1. El recreo en educación primaria.....	10
4.2. Alumnado con tea.....	12
<i>4.2.1. Características de la personas con TEA nivel 1.</i>	<i>13</i>
4.3. Desarrollo de habilidades socioadaptativas en el entorno educativo.....	18
4.4. Juego, recreo y autismo.....	22
4.5. Necesidades de los alumnos con tea en los recreos.....	25
4.6. ¿Cómo podemos mejorar la adaptación del alumno con tea en el recreo?	27
<i>4.6.1. Buenas prácticas y estrategias efectivas</i>	<i>27</i>
<i>4.6.2. “Pivotal Response Treatment”</i>	<i>29</i>
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	31
5.1. Objetivos.....	32
5.2. Contextualización.....	33
5.3. Procedimiento.....	35
5.4. Temporalización.....	39
5.5. Sesiones	40
<i>5.5.1. Sesiones de planificación.....</i>	<i>40</i>
<i>5.5.2. Sesiones de puesta en práctica.....</i>	<i>44</i>

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

5.6. Evaluación.	45
6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	50
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Naturalistic intervention proposal through peer training in order to encourage the social skills development of a student with ASD level 1.

- Elaborado por Vanesa Botaya Audina.
- Dirigido por María Ángeles Bravo Álvarez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2020.
- Número de palabras: 13558.

Resumen

Mediante este Trabajo de Fin de Grado se ha realizado una revisión teórica sobre aquello que caracteriza al espacio del recreo en la etapa de Educación Primaria y sobre las características del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1, incidiendo especialmente en las necesidades relacionadas con la interacción y comunicación social. Por otro lado, una vez abordado lo anterior, se ha investigado sobre las estrategias y prácticas efectivas para trabajar con este alumnado en la escuela, resaltando aquellas que se dan en contextos naturales, en concreto la metodología “Pivotal Response Treatment” (PRT).

Posteriormente, se ha planteado una propuesta de intervención respaldada en la metodología mencionada, a través de la cual se busca potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1, así como su motivación a la hora de interactuar socialmente con sus iguales. De acuerdo con los principios de la metodología PRT, la intervención consiste en la modificación del entorno fomentando el desarrollo de la alumna a través del entrenamiento de pares, con el objetivo de que

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

conozcan las estrategias que van a promover una mayor participación de ésta durante el periodo de juego del recreo.

Palabras clave

Trastorno del Espectro Autista (TEA), habilidades sociales, recreo, juego, entorno, “Pivotal Response Treatment”.

Abstract

Through this Final Degree Project, a theoretical review has been carried out on what characterizes the break-time in Primary Education stage and on the characteristics of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) level 1, especially focusing on related needs with social interaction and communication. To continue, effective strategies and practices for working with this student group at school have been studied, highlighting those that occur in natural contexts, specifically the “Pivotal Response Treatment” methodology.

Subsequently, an intervention proposal based on the cited methodology has been presented, through which it seeks to enhance the development of the social skills of a student with ASD level 1, as well as her motivation when she interacts socially with their peers. In accordance with the principles of the PRT methodology, the intervention consists on the modification of the environment promoting the development of the student through peer training, with the aim of knowing the strategies that will increase the participation of the student during the period of playtime.

Keywords

Autism Spectrum Disorder (ASD), social skills, break-time, play, environment, "Pivotal Response Treatment".

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se realiza una revisión teórica sobre las características del recreo durante la etapa de Educación Primaria y sobre los rasgos más significativos del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1, con el objetivo de dar respuesta a las dificultades socioadaptativas que tiene este alumnado en entornos no estructurados, específicamente aquellas que aparecen durante el espacio del recreo.

En él se diferencian dos grandes bloques. En el primero se presenta la fundamentación teórica del TEA nivel 1, sus características y necesidades en la escuela, especialmente en el recreo. Además, se van a estudiar los diferentes principios para trabajar con éstos en el contexto escolar, así como algunas de las metodologías más efectivas. En el segundo bloque se va a plantear una propuesta de intervención para una alumna de Educación Primaria con TEA nivel 1, con el fin de desarrollar sus habilidades sociales así como potenciar su interés y motivación por interactuar socialmente con sus iguales.

El Bloque I nos introduce en las principales características del espacio de recreo en Educación Primaria. Define el concepto actual de TEA nivel 1 según el DSM – 5 y las características principales que afectan al trastorno, con especial atención en las dificultades socioadaptativas. Y posteriormente, relaciona el desarrollo de esas habilidades en el entorno escolar. A continuación, aborda las diferentes características del recreo y el juego en Educación Primaria, para después incidir en el caso de los alumnos con autismo y las diferentes necesidades que presentan durante este espacio de la jornada escolar. Y para finalizar, este bloque indica una serie de prácticas y estrategias efectivas de cara a mejorar la adaptación de este grupo de alumnos en el recreo, desarrollando de forma profunda una de las metodologías que se encuentra dentro de estas prácticas, el modelo “Pivotal Response Treatment”.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

En el bloque II, se plantean los fundamentos y rasgos característicos de la intervención, sirviéndose de los conocimientos trabajados durante la fundamentación teórica. Se explican las características de la alumna a la que va dirigida la intervención respaldada en el modelo “Pivotal Response Treatment”, una metodología basada en la evidencia que se desarrolla en contextos naturales, y se establecen unos objetivos. Posteriormente, se desarrolla el procedimiento que va a llevarse a cabo, donde se explica que se va a realizar el entrenamiento de 3 de sus compañeros sobre las distintas estrategias que aumentarán las posibilidades de participación de la alumna en el juego durante el periodo del recreo. La participación de ésta en las diferentes actividades y dinámicas, fomentará el desarrollo de sus habilidades sociales. Se plantea una temporalización de la propuesta de intervención, dividiéndola en 3 fases diferentes: planificación, puesta en práctica y evaluación. Y a continuación, se desarrollan las distintas sesiones que conforman las fases de planificación y puesta en práctica. Finalmente, se desarrolla la evaluación que va a llevarse a cabo no sólo para comprobar el nivel de consecución de los objetivos propuestos con la alumna, sino también en relación con los compañeros entrenados, así como con la generalización de los aprendizajes desarrollados por la alumna.

Por último, se presentan las conclusiones que se han extraído durante todo el trabajo tanto en la parte más teórica del Bloque I como en la propuesta de intervención en el Bloque II.

2. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de las habilidades sociales presenta una gran influencia en el desarrollo personal, afectando al nivel de calidad de vida. Las alteraciones en este nivel implican tener mayores posibilidades de sufrir alteraciones psicológicas y/o enfermedades psicosomáticas (Roca, 2005). Debido a los beneficios que supone abordar el trabajo de

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

estas habilidades desde la escuela, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, plantea el desarrollo de la capacidad y competencia social como uno de los objetivos a lograr durante esta etapa educativa.

De acuerdo con García, García y Rodríguez (1993), los programas de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales resultan más necesarios todavía para aquellos alumnos con dificultades de adaptación. Los alumnos con TEA nivel 1 entrarían dentro de este grupo, ya que a pesar de que también presentan otras alteraciones, sus necesidades se encuentran principalmente en aquellos aspectos relacionados con la interacción y comunicación social, especialmente con sus iguales (Attwood, 2002; Frontera Sancho, 2010).

A lo largo de mi experiencia tanto en el ámbito del ocio y tiempo libre en programas como “Abierto por vacaciones”, como a lo largo de mi período de Practicas Escolares III y IV, he podido comprobar cómo los alumnos con TEA nivel 1 presentan dificultades a la hora de enfrentarse a actividades no estructuradas como el recreo. He observado una falta de motivación por participar en el juego social con sus iguales, así como un rechazo a participar en actividades o juegos que no se encuentren relacionados con sus centros de interés. La falta de motivación, tal y como afirma de Francisco Nielfa (2016), puede venir condicionada por intentos previos de participación fallidos o rechazados, a menudo consecuencia de una falta de conocimiento por parte de los compañeros sobre la manera de incluir y guiar al alumno durante las diferentes actividades y dinámicas que se dan en el recreo.

Por ello, considero que para poder invertir esta situación, no sólo se debe trabajar con el alumno en concreto, sino que se debe implicar al entorno que toma partida durante este espacio (de Francisco Nielfa, 2016). Por ello, en el presente trabajo se ha

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

planteado una propuesta de intervención centrada en modificar el entorno de una alumna con TEA nivel 1 de tal manera que potencie el desarrollo de sus habilidades sociales y su motivación por interactuar con sus iguales, en lugar de desarrollar una intervención individual. Además, la intervención se va a desarrollar durante el periodo del recreo debido a los múltiples beneficios que presenta abordar los aprendizajes en un contexto lúdico y espontáneo (Jiménez Rodríguez, 2006; Leaf y McEachin, 2000).

El artículo 10 del Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, afirma lo siguiente:

“La respuesta educativa inclusiva es toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”. Por lo que, los centros deben llevar a cabo diferentes programas y medidas que fomenten la inclusión de todo el alumnado.

De acuerdo con la definición de escuela inclusiva, se ha planteado la siguiente propuesta de intervención poniendo el objetivo en conseguir la inclusión de la alumna tanto dentro como fuera del contexto escolar. Además, de acuerdo con los principios de la metodología PRT que respalda la propuesta, de cara a plantear la intervención he considerado la importancia que requiere la enseñanza de habilidades fundamentales para potenciar el desarrollo de otras aptitudes (Güemes Careaga, Martín Arribas, Canal Bedia y Posada de la paz, 2009).

3. OBJETIVOS

A través del desarrollo del presente Trabajo de Fin de Grado se plantean los siguientes objetivos a conseguir:

- Profundizar mis conocimientos, adquiriendo una formación más específica sobre el TEA nivel 1.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

- Realizar una revisión teórica sobre las diferentes estrategias y principios básicos para trabajar con alumnos con este trastorno en la escuela, concretamente en entornos lúdicos no estructurados como es el recreo
- Desarrollar una propuesta de intervención orientada al desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1 a través de la metodología PRT en este tipo de entornos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. El recreo en educación primaria.

El punto de partida de la propuesta supone comprender qué entendemos por recreo. Siguiendo la línea de Chaves Álvarez (2013), este espacio posibilita el desarrollo integral del alumnado a través del movimiento, la actividad física y las continuas interacciones que contribuyen a la socialización del alumnado. Durante el recreo los alumnos son capaces de expresarse y actuar de forma espontánea, decidiendo de forma autónoma en qué y con quién quieren invertir su tiempo. De acuerdo con esta idea, surge la necesidad de prestar especial atención por parte de los docentes a este espacio.

De esta manera, se ha de potenciar la idea del recreo como una vía didáctica que posibilita el desarrollo de actividades educativas como alternativa a las situaciones tradicionales que se dan en éstos, donde suelen aparecer conductas no deseadas. Según afirma Ortega (1994) el recreo es el lugar donde más fácilmente pueden desarrollarse las situaciones de maltrato y conflictos entre iguales. Es sabido que durante el tiempo de recreo se puede observar, entre otras conductas, feudalismo territorial, poca interacción o alumnado inactivo. Como solución a ello, se propone plantear el recreo como un espacio educativo cargado de prácticas psicomotrices, actitudinales y sociales (Gras y Paredes, 2015).

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

El centro es el principal responsable de la respuesta educativa inclusiva por lo que deberá velar por el cumplimiento de los derechos de todo el alumnado, lo que conlleva que el equipo docente desarrolle una planificación previa que lo posibilite. Es por esto, por lo que resulta imprescindible promover valores como la coeducación, la empatía o la solidaridad a través de las actividades propuestas en el recreo (Gras y Paredes, 2015).

Por otro lado, más allá de los numerosos beneficios a nivel social que supone entender el recreo desde esta perspectiva, Gras y Paredes (2015, p.9) afirman que “el recreo puede concebirse como un espacio que permite el desarrollo integral del alumnado”.

La Orden de 26 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón, determina en sus anexos que la jornada escolar será de 25 horas semanales. De esta manera, la jornada diaria será dividida por un recreo de media hora de duración, situándose en las horas centrales de la jornada matutina.

Los profesores serán los responsables del cuidado y vigilancia de este periodo, con una ratio de 60 alumnos por profesor o fracción, de tal manera que siempre haya mínimo dos profesores encargados de la vigilancia del alumnado.

De acuerdo con la ley mencionada, durante el espacio del recreo los alumnos se dividirán en infantil y primaria. Esto da lugar a que, en el caso del alumnado de Educación Primaria, coexistan en un mismo espacio alumnos de múltiples edades ya que estamos hablando de alumnos desde los 5-6 años hasta los 12-13, lo que conlleva observar grandes diferencias entre ellos.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

El recreo también responde a ese espacio de convivencia lúdico de todo el alumnado del centro, incluidos aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo como es el caso de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

4.2. Alumnado con TEA.

La versión más reciente de la definición de TEA está recogida en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5; Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014) dentro del epígrafe de Trastornos del Neurodesarrollo. Estos hacen referencia a un grupo de afecciones de etiología compleja con inicio en el desarrollo temprano cursando con dificultades en la adquisición o ejecución de funciones intelectuales, motrices, del lenguaje o socialización.

Este manual especifica que una persona con TEA manifestará alteraciones o déficits en dos dominios: 1) Déficit en la comunicación y la interacción social en diferentes contextos; es decir, déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales que se utilizan para la interacción social y habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones; y 2) Presencia de patrones restrictivos, repetitivos, estereotipados y monótonos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en diferentes aspectos de la vida del individuo. Además, los síntomas estarán presentes desde la primera infancia y provocan un deterioro significativo en áreas de funcionamiento habitual como el ámbito social o laboral. El TEA puede presentar comorbilidad con Discapacidad Intelectual, con afectación del lenguaje y/o estar asociado a otro Trastorno del Neurodesarrollo, Mental o del Comportamiento.

En el DSM-5 el TEA ha sido diseñado bajo la hipótesis de un continuo de severidad y afectación en cada uno de los dominios afectados, que establecen los diferentes niveles de competencias y necesidad de apoyo de: 1) Nivel 3: requiere un apoyo muy substancial; 2) Nivel 2: requiere apoyo substancial; y 3) Nivel 1: requiere apoyo.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Bajo esta visión del continuo del espectro autista en este trabajo nos situaremos en la parte superior del espectro (nivel 1), representando la parte menos severa y con mayores habilidades cognitivas y de lenguaje. Son personas a las que, sin apoyos, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestran dificultades iniciando interacciones sociales y ofrecen ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Son capaces de mantener e implicarse en una conversación pero les falla el constante intercambio comunicativo de la misma, también tienen dificultades para establecer lazos de amistad. Al mismo tiempo, manifiestan cierta inflexibilidad comportamental, por lo que todo debe estar claramente organizado y planificado para evitar obstáculos en su comportamiento y actividades.

Todas estas características vienen desarrolladas en el siguiente epígrafe.

4.2.1. Características de la personas con TEA nivel 1.

Hans Asperger (1991) los describió, entre otros aspectos, como niños que rechazan el juego con los demás y que pueden incluso llegar a sufrir situaciones de pánico cuando se les obliga a participar en un juego de forma grupal (citado en Attwood 2002, p. 10).

Y son precisamente las alteraciones cualitativas en relación con la interacción social y la comunicación las características más definitorias del TEA nivel 1, aunque también presenten rigidez mental y comportamental (Frontera Sancho, 2010). Concretamente:

- Alteraciones en relación con la interacción social

Supone la característica principal del trastorno y tiende a manifestarse de distintas formas. Por un lado, son niños que suelen carecer de reciprocidad social. Además, muestran poca motivación y comprensión sobre cómo participar de forma efectiva durante el tiempo de juego con sus iguales. Algunos de ellos pueden mostrar la actitud

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

de meros observadores, o simplemente prefieren la compañía de personas mayores a ellos, ya que resultan más tolerantes y complacientes con la falta de conciencia social. Aunque a lo largo de la infancia les resulte indiferente el aislamiento social, conforme se van haciendo mayores aumenta su motivación por socializar con el resto de alumnos. Sin embargo, a menudo sufren rechazo debido a sus inmaduras y rígidas habilidades en el juego social (Attwood, 2002; Frontera Sancho, 2010). En su niñez Donna Williams (1992, citado en Attwood, 2002, p.11 y 12) realiza la siguiente descripción:

Kay era de mi vecindario. Era probablemente la chica más popular de nuestro curso. Ella solía alinear a sus amigos y decir: " Tú eres mi primera mejor amiga, tú eres mi segunda mejor...". Yo era el número 22. Una silenciosa Yugoslava era la última. Yo era bonita, alegre y a veces era divertida, pero no sabía jugar con niños. A lo más que llegaba era a proponer juegos muy sencillos y ocasionalmente, permitía que los demás participaran, siempre y cuando fuera siguiendo totalmente mis condiciones.

Con ella ilustra el por qué a menudo rechazan esas interacciones sociales debido al deseo de poseer el control absoluto de la situación, más allá de las alteraciones en las habilidades de juego social. Como consecuencia a ello, presentan grandes dificultades a la hora de enfrentarse a deportes competitivos o a juegos de equipo (Attwood, 2002; Frontera Sancho, 2010).

Finalmente, respecto a los códigos de conducta, Attwood (2002) afirma que estas personas parecen no ser conocedoras de las reglas no escritas que rigen la conducta social. Esto conlleva una serie de consecuencias, ya que la persona puede realizar ciertos comentarios o conductas que más allá de que sean ciertos, pueden resultar hirientes o molestos para las personas con las que se encuentra. Puede incluso llegar a ser considerado como una persona maleducada, simplemente por una falta de conocimiento sobre una alternativa más adecuada o apropiada a la situación en la que se encuentra. Estos códigos de conducta son aprendidos, y los alumnos los aplican con tal

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

rigidez que pueden llegar a convertirse en “el policía de la clase” tal como lo denomina Attwood (2002, p.12).

- Alteraciones en relación con la comunicación

A pesar de que no presentan déficits significativos en lo que refiere a los componentes formales del lenguaje, resultan características las alteraciones en aquellos aspectos más esenciales, así como importantes, del uso social y mental del lenguaje (Hervas, Martos, Frontera, Ruiz, Martín y Cuesta, 2007).

Frontera Sancho (2010) afirma que los alumnos con TEA nivel 1 no recurren al lenguaje social con el fin de compartir experiencias. Además, presentan limitaciones para establecer el turno de palabra, para iniciar o mantener una conversación y para ajustar el tema y el estilo de ésta. Así mismo, también destaca la locuacidad que presentan estos alumnos cuando hablan sobre sus temas de interés.

El ámbito más afectado es la pragmática, sin embargo, también se encuentran dificultades significativas a nivel prosódico y de semántica. En cuanto al nivel prosódico, el lenguaje suele verse muy alterado, siendo excesivamente monótono y con cambios bruscos a nivel de volumen y entonación (Frontera Sancho, 2010; Hervas et al., 2007).

Por otro lado, un aspecto relevante en el desarrollo de estos alumnos hace referencia al contacto visual, el cual supone para ellos una pérdida de concentración en el desarrollo de la conversación. Presentan grandes déficits a la hora de comprender que los ojos suponen una fuente más de información sobre las ideas o sentimientos de las personas con las que interaccionan, por lo que deben aprenderlo (Attwood, 2002). Sin embargo, no supone una tarea fácil para ellos, esto lo podemos observar en la siguiente cita de Lorna Wing (1992, citado en Attwood, 2002, p.29): “La gente se intercambia mensajes con los ojos, pero no sé qué están diciendo”.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Además, sus expresiones así como su lenguaje corporal pueden ser malinterpretados por las personas con las que se encuentran, por lo que pueden catalogarse como agresivos, lejanos o indiferentes. Un claro ejemplo podría ser el de un alumno que muestra una expresión facial alegre o incluso realiza una pequeña carcajada cuando se le está echando la bronca (Attwood, 2002).

Los alumnos con TEA nivel 1 también presentan alteraciones en el ámbito emocional. Durante el desarrollo de una conversación pueden aparentar frialdad en sus expresiones faciales así como en su lenguaje corporal. Se puede observar que se apoyan en el lenguaje corporal para expresar enfado o frustración, o incluso para describir acciones con objetos. Sin embargo, no son capaces de aplicarlo para dar una respuesta o mostrar un interés hacia las ideas y sentimientos de la otra persona, debido a que carecen de interés para lo desconocido e imprevisible. Por ello, presentan dificultades tanto para la auto abertura, es decir, para expresar sus propias emociones, como para comprender las de los demás. Estas limitaciones se encuentran relacionadas con la “Teoría de la mente”, pues presentan una serie de alteraciones que interfieren en la comprensión y en la atribución de estados mentales (deseos, creencias o intenciones) tanto a los demás como a uno mismo (Attwood, Frith y Hermelin, 1988; Capps, Sigman y Yirmiya 1992; Hervas et al., 2007).

Según afirma Capps et al. (1992), conforme estos alumnos se van haciendo mayores, su capacidad para expresar sentimientos simples mejora notablemente. Sin embargo, continúan teniendo dificultades para hacerlo con aquellas emociones más complejas como podrían ser la vergüenza o el orgullo.

Finalmente, presentan limitaciones a la hora de comprender los dobles sentidos, identificar el significado intencional y el literal y el lenguaje figurado, ya que tienden a interpretar el lenguaje de forma literal (Hervas et al., 2007; Frontera Sancho, 2010).

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

- Alteraciones en relación con la rigidez mental y comportamental

Una de las características referidas a este ámbito responde a las preocupaciones fijas en relación a temas o intereses concretos. Estos alumnos desarrollan “juicios y razonamientos excesivamente rígidos y dicotómicos” (Frontera Sancho, 2010, p.187), mostrando un cumplimiento rígido de las normas aprendidas, así como un comportamiento perfeccionista (Frontera Sancho, 2010).

Por otro lado, también resulta característico el hecho de desarrollar ciertos rituales que pueden llegar a interferir, no sólo en el día a día de la persona, sino también en el de las personas que le rodean. Además, presentan una serie de movimientos estereotipados, como podría ser el aleteo o el balanceo, que aparecen con mayor frecuencia en situaciones de estrés (Frontera Sancho, 2010).

Esta rigidez comportamental influye también en sus habilidades de juego, ya que tiende a ser repetitivo y poco imaginativo, mostrando dificultad para desarrollar el juego simbólico. Y por último, son alumnos que precisan unas rutinas fijas, puesto que presentan ansiedad ante los cambios o situaciones novedosas y no predecibles (Frontera Sancho, 2010).

- Otras características

Una característica muy común entre las personas que presentan este trastorno es la hipo e hipersensibilidad ante los estímulos sensoriales. Estas alteraciones pueden interferir en el funcionamiento de la persona, siendo el origen de ansiedad, rabietas o cualquier tipo de conducta inadecuada (Attwood 2002; Frontera Sancho, 2010).

A menudo, también presentan problemas de conducta de distinto tipo, derivados de las dificultades a nivel social y de rigidez mental y comportamental. En el contexto escolar, son alumnos que pueden sufrir acosos y burlas, influyendo en el desarrollo de

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

su personalidad. El trastorno puede ir asociado a numerosos trastornos psicológicos, dónde se incluyen la ansiedad y los trastornos depresivos (Frontera Sancho, 2010).

Por otro lado, puede existir una ligera torpeza a nivel motor (Attwood, 2002).

Además, muchas de las personas con TEA nivel 1, han sido diagnosticadas en su niñez con un Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad, debido a que pueden presentar ciertos síntomas (DSM-5; Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014).

Finalmente, resulta necesario destacar que las características mencionadas se manifiestan en diferentes niveles de gravedad, por lo que existe una gran diversidad dentro de aquellos alumnos que presentan este nivel del trastorno (Hervas et al., 2007).

4.3. Desarrollo de habilidades socioadaptativas en el entorno educativo.

A pesar de que siempre ha existido un gran interés respecto al comportamiento humano, a día de hoy no existe una única descripción válida sobre el concepto de habilidades sociales. Sí que es cierto que diversos autores han aportado diferentes puntos de vista de los que Sanz, Gil y García (1998) extraen una serie de características comunes (citado en Bravo Antonio y Herrera Torres, 2011):

- Influencia del contexto: Estas habilidades se encuentran definidas por el contexto o la situación en la que se encuentre la persona.
- Conducta dirigida a la consecución de logros: Las habilidades sociales permiten a la persona alcanzar determinados propósitos u objetivos en relación con el ambiente o con un espacio más personal como la autoestima.
- Comportamiento motor observable: Hace referencia a aquellas capacidades de actuación que se dan en las interacciones sociales y que deben ser aprendidas por la persona, ya que no se desarrollan de forma innata.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

- Factores que las constituyen: Existen diferentes niveles, de acuerdo con el grado de inferencia y especificidad (molecular, intermedio y molar). A su vez, también presentan factores fisiológicos, conductuales y cognitivos.

Tal y como afirman Eceiza, Arrieta y Goñi (2008), anteriormente se entendía las habilidades sociales como algo permanente en el tiempo, independientemente del contexto. A día de hoy señalan que a estas habilidades se les otorga la capacidad de especificidad situacional, donde también toman partida las características personales, del ambiente y de las interacciones. Sin embargo, la disparidad de definiciones mencionada continúa existiendo en la actualidad. Así, unos autores enfatizan en su definición del concepto los componentes de dichas habilidades como es el caso de Martín (2009, p.1), quién señala que dentro de la propia competencia social se encuentran distintos tipos de habilidades: “habilidades de tipo cognitivo (de procesamiento de la información, de toma de decisiones y de juicio), habilidades de afrontamiento y autorregulación centradas en la emoción, habilidades comportamentales, y motivaciones y expectativas”.

Mientras que Roca (2005), realiza el análisis de las habilidades sociales en función de las tres dimensiones siguientes:

- La conducta motora observable, como podría ser la mirada, las gesticulación o la expresión facial.
- Lo fisiológico-emocional, como la hiperactivación del sistema nervioso simpático que se da cuando aparecen determinadas emociones como la ansiedad o la ira, o la capacidad de autorregulación emocional.
- Lo cognitivo, entendiéndolo como nuestra manera de percibir e interpretar la realidad que nos rodea.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

En cualquier caso, la adquisición de las habilidades sociales supone un aspecto fundamental en el desarrollo personal, ya que las relaciones interpersonales satisfactorias facilitan la autoestima, incrementando nuestra calidad de vida. Por ello, a pesar de que pueden llegar a ser la causa de estrés y malestar, responden a uno de los principales pilares del bienestar de las personas. La falta de estas habilidades suele conllevar a la aparición de emociones negativas y de sentimientos de rechazo o desatención, lo que supone una mayor probabilidad para presentar alteraciones psicológicas y/o enfermedades psicosomáticas (Roca, 2005).

Durante estos últimos años, la enseñanza de las habilidades sociales se ha incluido en el ámbito de la intervención educativa, ya que se ha demostrado la relevancia de éstas en el desarrollo personal. Delgado y Contreras (2008) afirman la relación directa entre las alteraciones en la relación social durante la infancia y los problemas escolares, los problemas externalizados e internalizados en la adolescencia. Más allá de los múltiples beneficios mencionados sobre el desarrollo de las habilidades sociales, también favorece la existencia de una convivencia positiva en el contexto educativo. Por ello, el desarrollo de la capacidad y competencia social es uno de los objetivos del currículum.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria, detalla en el artículo 7 los distintos objetivos a los que debe contribuir la Educación Primaria. Entre ellos se encuentran los siguientes:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Para cumplir estos objetivos que marca el currículum, el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado supone algo imprescindible, ya que facilitará el desarrollo de esas actitudes. Ortega (2007) afirma que la intervención para el desarrollo de estas habilidades no debe centrarse exclusivamente en el alumnado. Si el objetivo es alcanzar un buen clima de convivencia, se deberá implicar a toda la comunidad educativa, que viene determinada por las relaciones interpersonales que se dan en el centro. De esta manera, Ortega (2007, p.53) dice lo siguiente sobre la escuela: “realiza la labor de enculturación, adaptación social y creación de criterios éticos y cívicos”.

Una vez demostrada la importancia de que la competencia social sea uno de los objetivos de la educación, de acuerdo con García et al. (1993), estos últimos años se ha incrementado la implementación de programas de desarrollo de habilidades sociales, destacando su importancia en el caso de los alumnos que presentan mayores dificultades de adaptación, como podría ser el caso de los alumnos con TEA nivel 1. La implementación temprana de este tipo de programas, prevendrá la aparición posterior de problemas de adaptación.

Tal y como afirma Monjas (2007) abordar el trabajo de la competencia social en el ámbito educativo desde una perspectiva preventiva, causará impacto tanto sobre los riesgos individuales en relación a conductas antisociales o de inadaptación y de conductas disruptivas o violentas, como sobre la problemática social en relación a situaciones de violencia o cualquier tipo de acoso (citado en Bravo Antonio y Herrera Torres, 2011).

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

4.4. Juego, recreo y autismo.

A pesar de que coexisten multitud de concepciones sobre el juego, muchas de ellas coinciden en que responde a una forma de interacción con la realidad característica de la infancia, y que debe darse con cierta universalidad, regularidad y consistencia. El juego fomenta la curiosidad y la interacción social de la persona, por ello responde a uno de los aspectos clave que influyen en el desarrollo psicológico (Jiménez Rodríguez, 2006).

Una posible definición de juego podría ser la de Torres (2000) que afirma lo siguiente: “acción de libre elección que se desarrolla dentro de unos límites de espacio y tiempo, según reglas de obligado cumplimiento y aceptadas voluntariamente” (citado en Baena Extremera y Ruiz Montero, 2016, p.74).

De acuerdo con lo mencionado en apartados anteriores, los alumnos con TEA nivel 1 presentan unas características determinadas que van a influir en el desarrollo de las actividades lúdicas. Por un lado, presentan una falta de conocimiento de las normas sociales básicas que dificultarán su participación efectiva en el juego con sus iguales, mostrando mayores dificultades cuando se trata de juegos de equipo (Attwood, 2002). Por otro lado, las alteraciones en el uso social y mental del lenguaje influirán en su participación en el juego social, ya que pueden dar lugar a situaciones de falta de entendimiento pues como se comentará posteriormente, lenguaje y juego se encuentran relacionados (Hervas et al., 2007 ; Soledad Manrique y Renata Rosemberg, 2009).

Finalmente, los intereses restringidos y la rigidez comportamental determinarán también sus habilidades de juego, ya que los intereses pueden ser muy distintos a los de los niños de su misma edad, o pueden interactuar de forma poco satisfactoria con los juguetes mediante conductas repetitivas, sin aportarle una finalidad (Frontera Sancho, 2010).

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

La importancia del juego reside en sus múltiples beneficios, por lo que las habilidades sociales y de juego son uno de los principales aspectos a trabajar con los alumnos con TEA nivel 1, ya que a través de ellas se fomentará el desarrollo de muchas otras (Jiménez Rodríguez, 2006; Leaf y McEachin, 2000):

- El juego y el desarrollo motor: El juego aparece prácticamente desde el nacimiento consistiendo en movimientos tales como: extensión de brazos y piernas o agitación de manos. Con el desarrollo, pasa a manifestarse de una forma más mental con juegos de equilibrio y expresión física. A través del juego, el individuo experimenta sensaciones corporales agradables, mientras que fomenta la maduración, separación e independencia motora, profundizando el conocimiento sobre su propio esquema corporal a la vez que se trabaja su coordinación y equilibrio (Jiménez Rodríguez, 2006; López Chamorro, 2010).
- El juego y el desarrollo cognitivo: De acuerdo con Piaget, Jiménez Rodríguez (2006) defiende la relación directa existente entre la actividad lúdica y la estructura mental de la persona. Desde los juegos más elementales a los juegos reglados y morales propios de la adultez, el individuo realiza operaciones de análisis y síntesis que fomentan el desarrollo de su inteligencia práctica y abstracta. A través del juego, se produce un aprendizaje incidental, ya que la persona debe enfrentarse a nuevos retos a los que buscar una solución (López Chamorro, 2010).
- El juego y el desarrollo afectivo: Desde el momento en el que durante los primeros años de vida el juego se desarrolla en compañía del adulto, adquiere un significado social. De acuerdo con López Chamorro (2010, p.22): “el desarrollo de la afectividad se explicita en la etapa infantil en forma de confianza, autonomía, iniciativa, trabajo e identidad. El equilibrio afectivo es esencial para

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

el correcto desarrollo de la personalidad”. El juego posibilita ese equilibrio, ya que la persona experimenta placer y entretenimiento, por lo que aporta energía positiva permitiendo aliviar tensiones.

- El juego y las interacciones sociales: Se podría afirmar que el rasgo característico del juego es que es social. A través del juego, la persona interacciona de una forma más relajada con su entorno, por lo que las relaciones resultantes son más estrechas. Por un lado, los juegos simbólicos potencian el conocimiento del mundo adulto y estimulan la moralidad. Y por otro lado, a través de los juegos cooperativos se trabajan las conductas pro-sociales, disminuyendo las agresivas y pasivas. Además, fomentan la comunicación y la confianza en sí mismos (López Chamorro, 2010).
- El juego y el desarrollo del lenguaje: Existe una relación bidireccional entre juego y lenguaje, ya que el lenguaje toma partida en la creación de la estructura y trama del juego, mientras que se trabaja el desarrollo lingüístico y discursivo del individuo. Durante el juego esto tiene lugar de una forma incidental y relajada (Soledad Manrique y Renata Rosemberg, 2009).

El juego puede desarrollarse de diferentes formas y una de ellas es el juego de recreo, caracterizado por darse en un espacio físico que posibilita la libertad de elección y movimiento. De acuerdo con Carr (1925), Lazarus (2000) y Spencer (1855), esos momentos de distensión a través del juego que se dan en el recreo cobran gran importancia, ya que este espacio permite a los alumnos conducir sus instintos y liberar impulsos (citado en Gandón, 2008). El recreo responde a ese espacio libre de tiempo, en el que los alumnos tienen la posibilidad de actuar de forma independiente, sin una intervención explícita por parte del profesorado. En él intervienen: “factores físicos,

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

comunicativos y de interacción social” (Pérez Neira, Guillén Rubio, Pérez Martínez, Jiménez León y Bonilla Barragán, 2014, p.58).

Sin embargo, a pesar de que el juego es una conducta que se da en todas las personas, en el contexto escolar se continúa observando a alumnos aislados durante el tiempo del recreo, sin participar en el juego social de los compañeros. Resulta más habitual de lo esperado, que los docentes así como el resto de alumnos y alumnas consideren esa situación como algo normal, por lo que no se buscan alternativas o no se plantean programas de intervención (García Junco y Lagar, 2017).

Tal y como se ha mencionado, Martos, Ayuda, Freire, González y Llorente (2014) afirman que las características del alumnado con TEA nivel 1 inciden de forma directa en el desarrollo de sus habilidades de juego y por ello, van a representar a uno de los grupos más vulnerables (citado en García Junco y Lagar, 2017).

4.5. Necesidades de los alumnos con tea en los recreos.

De acuerdo con lo mencionado, las características que definen el recreo pueden suponer cierto desconcierto para el alumnado con TEA nivel 1, que se refleja en una serie de necesidades particulares durante este espacio. Para desarrollarlas se van a dividir en 3 ámbitos: interacción social, habilidades de juego y atención.

- Interacción social

Por un lado, se encuentran las alteraciones a nivel de interacción social con sus iguales que acostumbran a manifestarse en una escasa motivación, probablemente resultado de intentos previos de fracaso o rechazo. Las limitaciones en éste ámbito de los alumnos con TEA nivel 1 surgen también de una falta de estrategias para iniciar las interacciones. Además, un aspecto que también va a influir van a ser los intereses del alumnado. En este caso, los intereses restringidos de los alumnos con TEA nivel 1 podrían no coincidir con los de los niños de su misma edad, en ocasiones siendo

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

demasiado infantiles, por lo que encontrar un punto común entre ambos resulta algo complicado (de Francisco Nielfa, 2016).

En relación con lo mencionado, también sería necesario destacar las alteraciones a nivel de reciprocidad social, ya que pueden afectar a la hora de entender los sentimientos o reacciones de los demás. De esta manera, las interacciones podrían resultar poco satisfactorias para el alumno (Pérez Neira et al., 2014).

- Habilidades de juego

Por otro lado, resulta necesario hablar de las limitaciones en el desarrollo del juego funcional y social, mencionadas en el apartado anterior, pues responden a una de las necesidades principales de los alumnos con TEA nivel 1 en los recreos. Éstas podrían dar lugar a una participación poco efectiva del alumno, mostrando mayores dificultades cuando se trata de un juego de equipo (Attwood, 2002).

Otro aspecto importante que también influye es la falta de comprensión de las reglas que rigen los juegos a los que habitúan a jugar los alumnos en el recreo. Además, durante el periodo del recreo los juegos o actividades se inician y finalizan de forma espontánea, siendo su desarrollo algo impredecible, ya que la aparición de contratiempos es algo habitual. De acuerdo con las características de los alumnos con TEA nivel 1, esto podría suponer situaciones de frustración y desconcierto. El motivo de ello reside en una falta de anticipación de las actividades y de predicción de las acciones futuras, así como en una falta de entendimiento y rechazo ante las alternativas. Este sentimiento de frustración podría manifestarse a través de conductas disruptivas. De esta manera, el resultado del juego, es decir, si se gana o se pierde, también podría influir en la conducta del alumno (de Francisco Nielfa, 2016; Frontera Sancho, 2010; Pérez Neira et al., 2014).

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

- Atención

Finalmente, la atención también va a ser uno de los factores que van a influir en la participación del alumno en las distintas interacciones y juegos que se den en el recreo.

De acuerdo con de Francisco Nielfa (2016, p.23), el motivo de ello reside en:

“dificultades para centrar y mantener la atención durante el tiempo de interacción (ya sea mediada a través de un juego o una conversación)”.

Sin embargo, si el desarrollo de las habilidades sociales del alumno con TEA lo permite, resulta necesario aportarle estrategias para que sea capaz de participar en las interacciones buscando la mayor inclusión, incidiendo sobre todo en los aspectos relacionados con la vida social. Para ello, se deben tener en cuenta los apoyos necesarios, así como su retirada progresiva buscando el apoyo natural de sus iguales. Es por esto por lo que la intervención no sólo se debe centrar en el alumno, sino también en el contexto que le rodea (de Francisco Nielfa, 2016).

4.6. ¿Cómo podemos mejorar la adaptación del alumno con tea en el recreo?

4.6.1. Buenas prácticas y estrategias efectivas

De acuerdo con lo visto hasta ahora, conocer las características del alumnado con TEA nivel 1 y sobretodo, del alumno en concreto, va a posibilitar dar una respuesta educativa más concreta y precisa. Para ello, resulta imprescindible que las potencialidades del alumno sean las que establezcan el punto de partida y guíen el desarrollo de la propuesta.

Por ello, a la hora de planificar las estrategias, se debe tener en cuenta lo positivo que resulta abordar los aprendizajes en un entorno estructurado y definido. Por otro lado, un aspecto que va a determinar las estrategias va a ser el nivel de desarrollo de las habilidades sociales del alumno. Además, resulta necesario considerar que en el recreo

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

no solo participa el alumno con TEA nivel 1, por lo que las estrategias deberán enfocarse a todo el contexto escolar, ya que no es el alumno el que debe adaptarse al recreo, sino que es el recreo el que debe modificarse de tal manera que fomente la inclusión de todo el alumnado (de Francisco Nielfa, 2016).

De acuerdo con Mulas, Ros-Cervera, Millá, Etchepareborda, Abad y Téllez de Meneses (2010), toda intervención enfocada a alumnos con TEA debe cumplir con una serie de aspectos que potenciarán su efectividad:

- Una intervención temprana e intensiva.
- Una ratio baja de profesor-alumnos, posibilitando la intervención individual.
- La familia como un elemento más de la intervención.
- Fomentar la interacción con sus iguales.
- Evaluación constante de la propuesta.
- Desarrollar la estructuración de entornos y actividades, para fomentar la anticipación y prevenir la distracción.
- Potenciar el desarrollo de un aprendizaje generalizado, aplicable a diferentes contextos.
- Desarrollo de un programa basado en la evaluación que potencie:
 - La aparición de comunicación funcional y espontánea.
 - El desarrollo de las habilidades socioadaptativas, funcionales y de las funciones ejecutivas, como la planificación y la anticipación, potenciando la autonomía del alumno.
 - La disminución del número de conductas disruptivas.
 - La adquisición de determinadas habilidades cognitivas, de destreza y académicas.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Una de las estrategias que cumple con los criterios establecidos y que está basada en evidencias, es la metodología “Pivotal Response Treatment” (PRT).

4.6.2. “*Pivotal Response Treatment*”

El PRT es una de las metodologías que se encuentran dentro de las reconocidas intervenciones “Naturalistic Developmental Behavioral Interventions” (NDBI). Este tipo de intervenciones parten de la mezcla entre los principios del Análisis del Comportamiento Aplicado (ABA) y la psicología del desarrollo. El objetivo de estudio es la influencia de las modificaciones del entorno en el comportamiento de la persona (Schreibman et al., 2015). De acuerdo con Schreibman et al. (2015), los factores fundamentales de las NDBI son: el carácter natural de los objetivos de la intervención, el contexto en el que se lleva a cabo y las técnicas y estrategias que se adoptan. Además, afirma que algunos de los elementos que las caracterizan hacen referencia a tener como punto de partida el nivel de desarrollo del individuo, la evaluación del proceso de intervención o el uso de estrategias de recursos naturales.

Dentro de este tipo de intervenciones, se encuentra la metodología PRT, también llamada “paradigma del lenguaje natural” debido a que inicialmente se diseñó como un tratamiento específico para problemas en la comunicación en personas con TEA. Fue desarrollado por Robert y Lyn Koegel (1995) y puede ser aplicado a niños de 6 a 16 años. Esta metodología plantea un enfoque centrado en potenciar las áreas fundamentales del desarrollo del niño para que pueda participar de forma independiente y autónoma en su vida y en la relación con los demás. El PRT debe aplicarse en entornos inclusivos y entrenados de acuerdo a las necesidades individuales de cada niño. Es por esto que el acompañamiento y la concientización de dichos entornos es fundamental. De acuerdo con algunos autores (Burke y Cerniglia, 1990; Koegel y

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Koegel, 1995; Pierce y Schreibman, 1997), el objetivo último de este método es obtener un aprendizaje generalizado de las habilidades aprendidas (citado en Koegel, Koegel, Harrower y Carter, 1999).

El PRT se centra en cuatro áreas centrales del desarrollo: 1) la motivación; 2) respuesta a estímulos múltiples; 3) gestión del propio comportamiento; y 4) comportamientos sociales. Gracias al trabajo de estas áreas, se observan mejoras en las habilidades sociales, comunicativas y conductuales (Güemes Careaga et al., 2009).

Este modelo presenta una estructura definida de cara a llevarlo a la práctica. De acuerdo con Suhrheinrich et al. (2018) debe dividirse en 3 momentos: planificación, puesta en práctica y evaluación o supervisión.

Como paso previo al desarrollo de la intervención debe existir una planificación. En ella se deben identificar aquellas tareas que le resultan más fáciles y más complejas al alumno, y se tendrá que seleccionar el tipo de material a utilizar, así como las estrategias motivacionales. Además, también se deberá reflexionar sobre el ambiente en el que se van a dar los aprendizajes, y las indicaciones y actividades a las que se deberá enfrentar el alumno. Finalmente, también resulta necesario identificar el tipo de evaluación que se va a llevar a cabo (Suhrheinrich et al., 2018).

A continuación, en la puesta en práctica de la intervención se debe crear oportunidades para que el alumno sea un participante activo. A la hora de realizar las actividades se tiene que disponer del tiempo suficiente para que el alumno tenga el tiempo necesario para elaborar su respuesta. Además, todos los intentos de respuesta deberán ser reforzados. Por otro lado, resulta muy beneficioso plantear situaciones de espera de turno durante las diferentes actividades (Suhrheinrich et al., 2018).

Y el último paso de la intervención, respondería a la comprobación del nivel de consecución de los objetivos propuestos. Para ello, se debe recopilar información sobre

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

el nivel de rendimiento del alumno así como realizar una sonda de generalización de las distintas habilidades trabajadas. Además, si el alumno está mostrando progreso, se determinarán los siguientes objetivos a conseguir continuando con la práctica con el alumno (Suhreinrich et al., 2018).

Las personas con TEA tienden a desarrollar una indefensión aprendida (Koegel y Egel, 1979; Seligman et al., 1976), es decir, presentan una falta de motivación e interés por formar parte de aquellas interacciones sociales que puedan suponer enfrentarse a una situación conflictiva (citado en Koegel, Koegel y Carter, 1998). Por ello, Koegel et al. (1998) plantean la motivación como una de las áreas fundamentales.

Por otro lado, otra de las áreas fundamentales es el comportamiento social. Dentro de este área, Vismara y Bogin (2009, p. 17) hablan de “Pivotal Behavior: Promoting Self-Initiations Using Learner-Initiated Strategies”, entendido como el trabajo de autoiniciaciones mediante el uso de la mediación por pares.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta, basada en la metodología PRT, está enfocada al desarrollo de la motivación por las relaciones interpersonales y las habilidades sociales en una alumna con TEA nivel 1 mediante la mediación por pares. El desarrollo de estas habilidades posibilitará una participación más eficiente, consiguiendo que las relaciones establecidas con los compañeros resulten más significativas al desarrollar el sentimiento de pertenencia del grupo. A su vez, de acuerdo con Monjas (2007, citado en Bravo Antonio y Herrera Torres, 2011), el logro de estos objetivos conllevará la inclusión plena de la alumna tanto dentro como fuera del aula.

El PRT responde a una metodología estructurada aplicada en contextos naturales que se divide en 3 fases diferentes: la planificación, la puesta en práctica y la evaluación

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

(Suhrheinrich et al., 2018), con el objetivo último de conseguir una generalización de los aprendizajes a la vida cotidiana (Güemes Careaga et al., 2009).

En el ámbito escolar el contexto natural en el que los alumnos se relacionan entre sí de una forma más relajada estableciendo unos lazos afectivos más estrechos, es en el recreo (López Chamorro, 2010) a través del juego (Jiménez Rodríguez, 2006; Leaf y McEachin, 2000). Por ello, la propuesta está orientada a realizarse durante este espacio, poniendo el objetivo en que las interacciones de la alumna con sus compañeros se den de forma espontánea.

5.1. Objetivos

Objetivos generales:

- Potenciar la motivación a la hora de establecer relaciones interpersonales de una alumna de 9 años de edad con TEA nivel 1 cursando 4º de Educación Primaria a través de la mediación de pares en entornos naturales.
- Desarrollar estrategias de habilidades sociales con iguales.
- Generalización de los aprendizajes a la vida cotidiana

De los objetivos generales de la propuesta se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Compartir el tiempo de juego con sus iguales.
- Participar de forma significativa en el juego social.
- Comprender, aceptar y cumplir las reglas de las diferentes actividades.
- Trabajar la espera de turno.
- Presentar iniciativa a la hora de interactuar con sus compañeros.
- Ampliar los centros de interés de la alumna.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

- Desarrollar una mayor autonomía de la alumna en espacios fuera del aula, reduciendo el número de apoyos requeridos por parte del docente.

A su vez, también se van a plantear unos objetivos enfocados a los compañeros entrenados:

- Centrar la atención de la alumna.
- Plantear diferentes tipos de actividades/juegos y materiales.
- Desarrollar modelos de actuación.
- Reforzar de forma positiva las respuestas de la alumna.
- Fomentar situaciones conversacionales.
- Usar turnos de espera.

5.2. Contextualización

Contextualización de la participante

La intervención se va a realizar a una alumna de 9 años que actualmente está cursando 4º de Educación Primaria con una escolarización ordinaria en un centro de atención preferente TEA. Es una Alumna Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) derivadas de un TEA nivel 1. Respecto al plano académico, la alumna no precisa de una adaptación curricular significativa, siguiendo el ritmo de aprendizaje del aula. Sus principales centros de interés son la música y los animales, por lo que sus temáticas suelen aparecer a la hora de realizar cualquier tipo de actividad o juego.

A pesar de que la alumna no ha sufrido ningún tipo de acoso por parte sus compañeros, sus interacciones se limitan exclusivamente al ámbito académico dentro del aula, presentando dificultades a la hora de interactuar con éstos especialmente en aquellos espacios no estructurados tales como el recreo. Cuando la alumna sale de la rutina de trabajo, las interacciones con sus iguales disminuyen de forma notable,

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

llegando a observarse situaciones de aislamiento. Muestra interés por participar en actividades de juego social con iguales en entornos no estructurados (recreo), pero manifiesta dificultades significativas a la hora de aplicar estrategias adaptativas a las situaciones complejas sociales por una falta de conocimiento de las normas sociales básicas. La observación de situaciones de juego espontáneo realizadas en el recreo a lo largo de este curso académico llevan a concluir que su participación durante los periodos de recreo y su interacción con el resto de compañeros de curso no resulta significativa, apareciendo incluso situaciones no deseadas durante el desarrollo de los distintos juegos sociales que se dan en este espacio. Un ejemplo de estas situaciones podría ser un día en el que la alumna participó en el juego de “polis y cacos” cuando le tocó ser policía y pilló a uno de sus compañeros. La alumna llevó a su compañero hasta la “cárcel” pero no lo soltó en ningún momento, lo que dio lugar a que éste se sintiera agobiado, solicitando a la alumna que le soltara la mano porque le estaba haciendo daño. Debido a que la alumna creía que debía sujetarlo hasta el final del juego para que no se escapara, se generó un conflicto entre ambos.

Experiencias como la mencionada han dado lugar a que prefiera realizar un juego individual durante el espacio del recreo a interactuar con algún compañero. De esta manera, evita enfrentarse a situaciones que le provoquen sentimientos de frustración y falta de entendimiento.

Por otro lado, respecto al plano familiar, la alumna vive con sus padres siendo hija única. Ambos se encuentran muy implicados y son muy partícipes a la hora de colaborar ante cualquier intervención que se lleve a cabo con la alumna. La comunicación docente-familia es constante con el objetivo de informar sobre cualquier comportamiento o actitud llamativa en la alumna. Por lo tanto, se podría afirmar que se va a contar con la colaboración de la familia para el desarrollo de la intervención, algo

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

muy positivo puesto que va a potenciar el impacto de la intervención al facilitar la generalización de los aprendizajes a otros contextos de la vida cotidiana de la alumna.

Contextualización del grupo clase

El aula consta de 23 alumnos de edades comprendidas entre los 9 y 10 años.

Respecto al clima general del aula, es respetuoso y positivo con ausencia de situaciones conflictivas. Además, los alumnos se muestran participativos a la hora de enfrentarse a las distintas actividades que se proponen.

Por otro lado, se ha observado que cuando se llevan a cabo actividades no estructuradas como el recreo los alumnos se dividen en dos grupos diferenciados. Por un lado aquellos que dedican el espacio del recreo a juegos de equipo que impliquen actividad física con balón como puede ser el fútbol, y por otro los que no presentan un patrón estable de juego, puesto que tienden a plantear diversos tipos de actividades (juegos de equipo, juego simbólico, juegos tradicionales...).

A pesar de que las interacciones de la alumna suelen llevarse a cabo con el segundo grupo, de forma habitual no muestra motivación y/o una participación eficiente en las distintas actividades o juegos que se llevan a cabo.

5.3. Procedimiento

Tal y como se ha señalado, la intervención se va a respaldar en el modelo PRT con el objetivo de potenciar la motivación y el desarrollo de las habilidades sociales de la alumna a través de la mediación de pares. De acuerdo con los principios de esta metodología, la finalidad es modificar el ambiente de tal forma que permita el desarrollo integral de la alumna con TEA. Por ello, la intervención va a comenzar con el entrenamiento de pares, ya que tal y como afirman Koegel y Koegel (1995), resulta una de las estrategias efectivas para abordar el trabajo de las habilidades sociales en

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

entornos naturales. Además, a través de esta técnica se podrá comprobar el nivel de generalización de los aprendizajes con aquellos compañeros que no han sido entrenados. Es por esto por lo que la intervención se va a centrar en un contexto lúdico con el objetivo de que los aprendizajes tengan lugar de forma espontánea. Serán entrenados 3 compañeros de la alumna, caracterizados por su motivación e interés por incluirla en las diferentes actividades que se dan a lo largo de la jornada escolar.

De acuerdo al procedimiento de aplicación del modelo PRT, la intervención se va a dividir en tres momentos diferentes: planificación, puesta en práctica y evaluación (Suhrheinrich et al., 2018) y será llevada a cabo por el docente especialista en Pedagogía Terapéutica.

En la primera fase de la intervención se realizará una observación durante el periodo del recreo con el objetivo de recopilar datos sobre las diferentes dinámicas y actividades habituales. A lo largo de la recogida de datos no se realizará ningún tipo de indicación o instrucción a los alumnos, permitiendo observar las interacciones de la alumna con sus compañeros, así como se identificarán sus principales centros de interés y los juegos más populares del recreo. Para observar la conducta y las interacciones sociales de la alumna se realizará una adaptación del registro de observación de enseñanza en respuestas pivote en el aula para niños con autismo de Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Schreibman y Bolduc (2011, citado en Suhrheinrich et al., 2018). Por otro lado, para registrar el tipo de actividades/juegos y la frecuencia con la que se dan en el recreo, así como el nivel de implicación de la alumna, se utilizará una adaptación del registro de observación de Stahmer et al. (2011, citado en Suhrheinrich et al., 2018).

Una vez analizada la situación y seleccionados los compañeros que van a formar parte de la intervención, se procederá a su entrenamiento respecto a los diferentes

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

principios que conforman el modelo PRT (Harper, Symon, y Frea, 2007; Pierce y Schreibman, 1995).

- Centrar la atención de la alumna: Resulta necesario recalcarles la importancia de que la alumna centre la atención antes de cualquier tipo de interacción, así como la manera de llevarlo a cabo.
- Plantear diferentes tipos de tareas/actividades y materiales: Los compañeros deben comprender los beneficios que supone plantear a la alumna diferentes opciones de juego, posibilitando la elección de su juego favorito. Además, también se deberá variar los materiales y juguetes en función de las preferencias de la alumna.
- Modelado: Resulta algo crucial para que se den los aprendizajes en la alumna. Por ello, se enseñará a los compañeros cómo se debe realizar, apoyándose sobretodo en la narración de las diferentes acciones realizadas. De esta manera, la alumna comprenderá cual es la forma correcta de utilizar un material o de participar en una actividad.
- Desarrollo de refuerzos: Los compañeros aprenderán cómo reforzar todos los intentos de respuesta de la alumna, buscando una mayor motivación.
- Fomentar las situaciones conversacionales: El objetivo es que a través del juego esto ocurra de una forma natural y espontánea.
- Usos de turnos de espera a lo largo del desarrollo de los juegos y/o actividades: Proporcionando un modelo de actuación, trabajando la espera de turno y potenciando la motivación.

Además, también se trabajará mediante el modelado del docente cómo deben actuar ante cualquier comportamiento desafiante de la alumna (Harper et al., 2007).

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Después de haber recogido datos sobre las habilidades de la alumna en el tiempo de juego del recreo y después de haber llevado a cabo el entrenamiento de pares, los compañeros llevarán a la práctica los distintos aspectos trabajados. Por ello, durante este periodo cada día antes de salir al recreo se recordarán cuáles son las estrategias y cómo deben llevarlas a cabo. En un primer momento, esto tendrá lugar en el aula contando con la alumna y los compañeros entrenados junto al apoyo del docente, para después llevarlo al espacio del recreo con el resto de compañeros (Harper et al., 2007).

Tras finalizar la fase de intervención, se comprobará si la actitud y conducta de la alumna en relación al juego y las interacciones sociales ha sufrido cambios. Es por esto por lo que se deberá realizar una evaluación mediante una adaptación del registro de evaluación de enseñanza de respuestas pivote en alumnos con TEA de Stahmer et al. (2011, citado en Suhrheinrich et al., 2018), y una sonda de generalización que permita observar el progreso de la alumna respecto a los objetivos marcados previamente a través de una adaptación del registro para comprobar la generalización de la enseñanza de respuestas pivote en alumnos con TEA de Stahmer et al. (2011, citado en Suhrheinrich et al., 2018). Para ello, y al igual que en la primera fase de la intervención, no se aportará ninguna instrucción, puesto que se pretende observar la situación real. Además, durante esta fase también se comprobará el nivel de consecución de los objetivos propuestos para el entreno de pares mediante una tabla de registro y una adaptación de un registro anecdótico para evaluar el entrenamiento de pares de Stahmer et al. (2011, citado en Suhrheinrich et al., 2018).

Una vez comprobado el progreso de la alumna, se plantearán los nuevos objetivos a conseguir a través de esta práctica. En el caso de no observar progresos, se realizará un estudio sobre qué factores son los que han podido influir en el desarrollo del programa,

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

siendo una posible solución llevar a cabo una adaptación introduciendo las correcciones oportunas de ésta.

5.4. Temporalización

De acuerdo con lo mencionado, la intervención se va a dividir en 3 partes diferentes. Las 4 primeras semanas estarán destinadas a la primera de ellas, en la que se llevará a cabo la planificación. Esta fase a su vez se dividirá en dos periodos, el de evaluación y recogida de datos, y el de entrenamiento de pares, cada uno de ellos con una duración de 2 semanas.

Una vez llevada a cabo la primera parte de la intervención, comenzará su puesta en práctica con una duración de 4 semanas. De forma progresiva, la alumna interactuará y participará en las actividades de juego en distintos espacios, variando el número de alumnos implicados. Se dividirá en 3 periodos diferentes: intervención en el espacio del aula con los compañeros entrenados, intervención en el espacio del recreo con los compañeros entrenados e intervención durante el periodo del recreo con todo el grupo clase.

Finalmente, durante 3 semanas se comprobará el nivel de consecución de los objetivos propuestos tanto con la alumna como con los compañeros entrenados. Además, se realizará una sonda de generalización de los aprendizajes.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Tabla 1

Temporalización de la intervención

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35
36	37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56
57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77

5.5. Sesiones

5.5.1. Sesiones de planificación.

Evaluación

La evaluación inicial va a tener una duración de 2 semanas con sesiones diarias y se realizará a lo largo del periodo del recreo con el objetivo de observar el tipo de interacciones y los juegos más populares. Además, se observarán cuáles son las necesidades y habilidades de la alumna en este espacio. Para esto último, se utilizará la siguiente tabla:

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Tabla 2

Evaluación alumna

Alumno: _____					
Fecha	Actividad/ juego	Tipo de indicaciones	Respuesta	Ejemplo de respuesta	Observa- ciones
		C - P F - V - Vs	1 2 3 4 5		
		C - P F - V - Vs	1 2 3 4 5		
		C - P F - V - Vs	1 2 3 4 5		
		C - P F - V - Vs	1 2 3 4 5		
<p><i>Tipo de indicaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - C: Completa. - P: Parcial. - F: Física. - V: Verbal. - Vs: Visual <p><i>Respuesta:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Responde de forma autónoma a más del 80% de las oportunidades. 2- Responde de forma autónoma al menos al 50% de las oportunidades. 3- La mayoría de respuestas han sido solicitadas, mostrando alguna respuesta independiente. 4- Precisa apoyo para elaborar la mayoría de las respuestas correctas. 5- No se observa respuesta, aun existiendo apoyo en todas las oportunidades de participación. <p>Conclusiones: _____</p>					

Adaptación de Stahmer et al. (2011, citado en Suhrheinrich et al., 2018).

Por otro lado, también se evaluarán las diferentes actividades y juegos que se dan en el recreo y se comprobará el nivel de implicación de la alumna. Para ello se utilizará la siguiente tabla de registro, donde se deberá justificar el por qué la alumna presenta un nivel de motivación u otro:

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Tabla 3

Observación actividades y juegos del recreo

Alumno: _____		Fecha: _____
Actividad/Juego	Número de veces que aparece	Nivel de motivación

Nivel de motivación:

- *Alto.*
- *Medio.*
- *Bajo.*

Adaptación de Stahmer et al. (2011, citado en Suhrheinrich et al., 2018).

Entrenamiento de pares

Se va a dividir en dos fases, una primera destinada a la comprensión de la existencia de diferencias entre las personas, así como a la sensibilización sobre las personas con TEA, y una segunda fase enfocada a la capacitación de los compañeros. La duración de las sesiones de esta primera parte de la intervención será de 20 minutos (Sam y AFIRM Team, 2015).

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

La primera parte se realizará durante tres sesiones, con el objetivo principal de que los compañeros observen sus similitudes y diferencias, extrapolándolo al caso de las personas con TEA. De esta manera, comprenderán las principales características y necesidades de los niños con estas características. Para ello, se utilizarán situaciones y ejemplos concretos sobre las necesidades y habilidades de su compañera en concreto (Sam y AFIRM Team, 2015).

A continuación, durante las siguientes 6 sesiones se llevará a cabo el entrenamiento de pares, respetando una misma estructura. En cada una de ellas se trabajará una de las medidas mencionadas en el procedimiento con el objetivo de que los alumnos adquieran unas estrategias específicas que sean eficientes de cara a participar en cualquier juego o interacción social con la alumna. La estructura de las sesiones es la siguiente (Neitzel, 2008; Sam y AFIRM Team, 2015):

- Primer paso: El docente modela a los alumnos cómo debe llevarse a cabo esa estrategia utilizando los juegos populares del recreo observados, así como los juegos preferidos de la alumna.
- Segundo paso: Se realiza un juego de roles para que los alumnos representen la acción. El docente participa en estas actividades, con el objetivo de que el resto de compañeros de consejos o críticas sobre qué aspectos habrían realizado de forma diferente (Sam y AFIRM Team, 2015).
- Tercer paso: El docente solicita a los alumnos una descripción sobre en qué consiste la estrategia y cómo se lleva a cabo.
- Cuarto paso: Para finalizar la sesión, el docente realizará un breve resumen y reforzará la actitud y los avances de los compañeros, con la finalidad de potenciar su motivación e implicación en la intervención (Neitzel, 2008).

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Para la sesión de entrenamiento de pares restante, se va a plantear un repaso de los distintas estrategias trabajadas a lo largo del entrenamiento. Para ello, se simularán situaciones en las que los alumnos deberán actuar de acuerdo con lo trabajado.

5.5.2. Sesiones de puesta en práctica.

Intervención en el aula con apoyo del docente

Para la primera toma de contacto de la alumna con el programa, se comenzará trabajando en el aula junto a los compañeros entrenados durante 20 minutos antes del recreo. Esto se llevará a cabo durante 1 semana con una sesión diaria.

En esta primera parte de la puesta en práctica se contará con el apoyo docente con el objetivo de guiar y orientar a los compañeros en primera persona. Además deberá observar y asegurar que aparecen interacciones de forma continua. Consistirán en sesiones de juego diarias junto a la alumna con el objetivo de poner en práctica las estrategias desarrolladas. Para potenciar las interacciones de la alumna con sus compañeros se plantearán juegos que se encuentren dentro de sus centros de interés (Sam y AFIRM Team, 2015).

Intervención en el recreo con apoyo del docente

En este caso, la duración, el tiempo de las sesiones y los participantes coincide con las anteriores. Sin embargo, la intervención se llevará a cabo en el espacio del recreo con la finalidad de generalizar las estrategias al espacio al que está enfocado la intervención. Antes de poner en prácticas las estrategias durante el tiempo de juego libre en el recreo, se deben integrar los aprendizajes hasta que éstos aparezcan de forma natural, buscando evitar la pérdida de motivación por parte de los compañeros (Sam y AFIRM Team, 2015).

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Intervención en el recreo con todo el grupo clase.

Finalmente, una vez que los compañeros han interiorizado las distintas estrategias y la alumna se ha familiarizado con la nueva situación de juego, a lo largo de 2 semanas lo anterior se llevará a cabo durante el periodo del recreo con todo el grupo clase contando con la supervisión del docente.

Durante esta parte de la intervención, gracias al trabajo realizado junto a los compañeros entrenados, aumentará la participación de la alumna en las diferentes actividades y juegos que aparezcan. Una mayor participación en las actividades sociales del recreo junto al apoyo de los compañeros, posibilitará un mayor desarrollo respecto a sus habilidades sociales a la hora de iniciar o mantener interacciones con el resto de iguales.

5.6. Evaluación.

Tras el desarrollo de la propuesta resulta necesario evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos. Para ello, se va a evaluar tanto a la alumna como a los compañeros que han sido entrenados. Este periodo de evaluación va a tener una duración de 2 semanas y va a tener lugar a lo largo del tiempo de recreo. El docente no dará ninguna instrucción o directriz con el objetivo de observar la situación real.

A lo largo del periodo de evaluación se irán recogiendo datos diariamente mediante la observación y la información recabada se recogerá en tablas de registro, con el objetivo de identificar un patrón estable que permita desarrollar unas conclusiones finales.

Los objetivos propuestos con la alumna serán evaluados a través de la siguiente tabla:

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Tabla 4

Evaluación de la alumna

Alumno: _____															
FECHA															
ACTIVIDAD, MATERIALES Y DURACIÓN															
HABILIDAD TRABAJADA															
Nivel de respuesta	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
Mejor respuesta															
Indicaciones dadas															
MOTIVACIÓN	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><i>Nivel de respuesta:</i></p> <p>1- Responde de forma autónoma a más del 80% de las oportunidades. 2- Responde de forma autónoma al menos al 50% de las oportunidades. 3- Precisa apoyo para elaborar una respuesta correcta.</p> <p><i>Motivación:</i></p> <p>1- Baja motivación y malos comportamientos. 2- Escasa motivación y presencia de algunos malos comportamientos. 3- Buena motivación pero con presencia de malos comportamientos. 4- Motivación alta, con escasos problemas de comportamiento. 5- Motivación óptima y presencia mínima de malos comportamientos.</p> <p>Conclusiones: _____</p>															

Adaptación de Stahmer et al. (2011, citado en Suhrheinrich et al., 2018).

Por otro lado, para evaluar el nivel de compromiso de los compañeros respecto a los objetivos propuestos en relación a las estrategias abordadas a lo largo del periodo de entrenamiento, se utilizará la siguiente tabla:

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Tabla 5

Evaluación entrenamiento de pares

Alumno: _____

FECHA					Observación
Centrar la atención de la alumna	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	
Plantear diferentes tipos de actividades	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	
Modelado	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	
Desarrollo de refuerzos	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	
Fomento de situaciones conversacionales	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	
Uso de turnos de espera	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	
Apoyo ante conducta desafiante	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	C - I - NR	

Respuesta:

- C: El alumno elabora la respuesta correcta.
- I: El alumno elabora una respuesta incorrecta.
- NR: El alumno no elabora ninguna respuesta.

Conclusiones: _____

Además, con el objetivo de desarrollar una valoración cualitativa se llevará a cabo un registro anecdótico de aquellas situaciones o comportamientos que hayan llamado la atención durante el periodo de evaluación. Para ello, se utilizará el siguiente registro anecdótico:

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Tabla 6

Registro anecdótico del entrenamiento de pares

Alumno: _____		
FECHA	COMPAÑERO	OBSERVACIÓN

Adaptación de Stahmer et al. (2011, citado en Suhrheinrich et al., 2018).

Y por último, tras comprobar el nivel de consecución de los objetivos propuestos, se debe realizar una sonda de generalización, ya que nos aportará una imagen más completa respecto a las diferentes habilidades trabajadas. Para ello, se seleccionarán 3 tipos de actividades diferentes, de entornos y de compañeros presentes. Se enumerará a cada uno de ellos del 1 al 3 y se comprobará cómo actúa la alumna en relación con cada uno de ellos, a través de la siguiente tabla:

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Tabla 7

Sonda de generalización de los aprendizajes

Alumna: _____

Actividades	1.	2.	3.
Entornos	1.	2.	3.
Compañeros	1.	2.	3.

FECHA	ACTIVIDAD			ENTORNO			COMPAÑEROS			RESPUESTA		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	C	I	NR
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	C	I	NR
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	C	I	NR
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	C	I	NR
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	C	I	NR
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	C	I	NR
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	C	I	NR
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	C	I	NR

Respuesta:

- C: La alumna elabora la respuesta correcta.
- I: La alumna elabora una respuesta incorrecta.
- NR: La alumna no elabora ninguna respuesta.

Conclusiones: _____

Adaptación de Stahmer et al. (2011, citado en Suhrheinrich et al., 2018).

Finalmente, tras evaluar los distintos aspectos mencionados y en función de los resultados observados, se determinarán los nuevos objetivos a conseguir a través de esta práctica, considerando la posible retirada progresiva de los apoyos.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Una vez desarrollado el trabajo, he comprobado que se han cumplido los objetivos propuestos (objetivo 1: Profundizar mis conocimientos, adquiriendo una formación más específica sobre el Trastorno del Espectro Autista nivel 1; y objetivo 2: Realizar una revisión teórica sobre las diferentes estrategias y principios básicos para trabajar con alumnos con este trastorno en la escuela, concretamente en entornos lúdicos como es el recreo). Concretamente, he observado que a pesar de que he trabajado con alumnos con TEA nivel 1 en distintos contextos, la realización de este trabajo me ha aportado un nivel de conocimiento mucho más profundo respecto al trastorno y la forma de trabajar con este alumnado. La lectura de diferentes tipos de documentos y autores abordando el tema me ha permitido comparar la información y elaborar una visión más personal.

Mediante el desarrollo de la revisión teórica he sido consciente de cómo las alteraciones a nivel social de los alumnos con TEA nivel 1 suponen una serie de dificultades que interfieren en muchas de las actividades del día a día. A menudo no se les da la importancia que requieren, probablemente debido a que nos encontramos con un grupo de alumnos que no presentan grandes necesidades respecto al plano académico, a las cuales se les tiende a aportar una mayor relevancia.

En lo que respecta al objetivo 3: Desarrollar una propuesta de intervención orientada al desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1 a través de la metodología PRT en este tipo de entornos, he podido observar los múltiples beneficios que supone abordar el trabajo de las habilidades fundamentales con los alumnos con TEA, ya que potencian el desarrollo de muchas otras aptitudes. Por otro lado, me gustaría destacar que durante el transcurso de creación del trabajo, he observado que a pesar de que coexisten multitud de estudios e investigaciones sobre las necesidades del alumnado con TEA en la escuela y sobre la importancia del entorno para su desarrollo,

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

en muchas ocasiones las intervenciones que se llevan a cabo ponen el punto de mira exclusivamente en el alumno en concreto, olvidando la gran influencia que tiene el entorno de cara a desarrollar y generalizar nuevos aprendizajes.

Además, a través del desarrollo de la propuesta de intervención he comprendido la necesidad de evaluar previamente a la alumna y al entorno para optar a darle una respuesta educativa lo más ajustada posible a sus características. Por ello, si el objetivo reside en lograr el mayor desarrollo posible del alumno, independientemente de la metodología que respalde la propuesta, toda intervención debe tener como punto de partida las necesidades y potencialidades del alumno en concreto. Por lo tanto, una vez conocidas las características y los objetivos que se quieren conseguir, será cuando se deberá seleccionar la metodología más adecuada.

Sin embargo, a lo largo del desarrollo del trabajo he observado que existen ciertas limitaciones. Por un lado, la principal limitación reside en que habría que llevar a la práctica la propuesta para comprobar su efectividad, así como para poder experimentar y observar en primera persona el proceso de llevar a cabo la intervención.

Por otro lado, debido a que la intervención debe estar adaptada a las características y necesidades de la alumna y del entorno, resulta imposible plantear unas actividades concretas para cada una de las sesiones tanto del entrenamiento de pares como de la puesta en práctica, puesto que para ello debe existir la fase de planificación previa donde se observan las necesidades de la alumna durante el periodo del recreo, así como las diferentes dinámicas y actividades que se dan en él. A partir de estas observaciones se podrá determinar qué aspectos y actividades se van a trabajar.

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). DSM-5. *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales*. Arlington, Estados Unidos: Editorial Médica Panamericana.
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger*. Recuperado de:
<http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2014/12/Sindrome-de-Asperger.pdf>
- Attwood, A., Frith, U. y Hermelin, B. (1988). The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's syndrome children. *Journal of autism and developmental disorders*, 18(2), 241-257. doi: 10.1007/bf02211950
- Baena Extremera, A. y Ruiz Montero, P. J. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *EmásF: revista digital de educación física*, (38), 73-86. Recuperado de: <https://emasf.webcindario.com/>
- Bravo Antonio I. y Herrera Torres L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA Revista de Educación y humanidades*, (1), p. 173-212. Recuperado de:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica>
- Capps, L., Sigman, M. y Yirmiya, N.(1992). Understanding of simple and complex emotions in non-retarded children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(7), 1169-1182. doi: 10.1111/j.1469-7610.1992.tb00936.x
- Chaves Álvarez, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*. 17(1), 67-87. Recuperado de:
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE>

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

De Francisco Nielfa, N. (2016). *Aprendo en el recreo: una guía para desarrollar*

habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo. Recuperado

de:

http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5035/Aprendo_en_el_recreo.pdf?sequence=1&rd=0031658344175431

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón, núm. 240*, del 18 de diciembre del 2017 (36450-36465). Recuperado de:

<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=994406845050>

Delgado, B. y Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado Egido (Ed.), *Psicología del desarrollo Vol. 2: desde la infancia a la vejez* (p. 35-66). Madrid, España: Editorial Mcgraw-hill.

Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*. 13(1), 11-26. Recuperado de:

<https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica>

Frontera Sancho, M. (2010). El desafío del desarrollo. Alumnos con Síndrome de Asperger. Necesidades y respuesta educativa. En Martín Andrade, P., Garay-Gordovil, A., Gutiérrez Jiménez, I., Fernández Morodo, T., Nieva Martínez, A., Frontera Sancho, M. y Ramos Bárcena, S. (Eds.), *Desafíos de la diferencia en la escuela* (pp. 179-250). Madrid, España: Edelvives.

Gandón, A. (2008). *El juego en la escuela*. Recuperado de:

http://www.especialmentemusica.com.ar/descargas/articulos_varios/articulo_varios_14.pdf

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

- García, E., García, C. y Rodríguez, G. (1993). La competencia social como exigencia escolar: técnicas y procedimientos para su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 11(1), 83-106. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie>
- García Junco, C. y Lagar, G. (2017). ¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares. *8ª Congreso de Tecnología Educativa para la Atención a la diversidad (Tecnoneet 2017)*. Conferencia llevada a cabo en el congreso llevado a cabo en Murcia, España. Recuperado de: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=18078&IDTIPO=246&RASTRO=c2709\\$m4331,4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=18078&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331,4330)
- Gras P. y Paredes G. (2015). El recreo ¿sólo para jugar?. *EmásF: revista digital de educación física*, (36), 18-27. Recuperado de: <https://emasf.webcindario.com/>
- Güemes Careaga, I., Martín Arribas, M. C., Canal Bedia, R. y Posada de la paz, M. (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista*. Recuperado de: https://repisalud.isciii.es/bitstream/handle/20.500.12105/5272/Evaluaci%c3%b3n%20delasterapiaspsicoeducativas_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Harper, C., Symon, J. y Frea, W. (2007). Recess is Time-in: Using Peers to Improve Social Skills of Children with Autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 38(5), 815-826. doi: 10.1007/s10803-007-0449-2
- Hervas, A., Martos Pérez, J., Frontera Sancho, M., Ruiz Lázaro, P., Martín Borreguero, P., y Cuesta García, R. (2007). *Síndrome de Asperger: Aspectos discapacitantes y valoración*. Recuperado de: <https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/DOSSIER-ASPERGER-Valoracion-Discapacidad.pdf>
- Jiménez Rodríguez, E. (2006). La importancia del juego. *Revista Digital "Investigación Y Educación.*, 3(26), Recuperado de:

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

<https://www.csif.es/contenido/sevilla/general/105637>

Koegel, R. y Koegel, L. (1995). *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. Baltimore, MD: P.H. Brookes Publishing.

Koegel, L., Koegel, R. y Carter, C. (1998). Pivotal Responses and the Natural Language Teaching Paradigm. *Seminars In Speech And Language*, 19(04), 355-372. doi: 10.1055/s-2008-1064054

Koegel, L., Koegel, R., Harrower, J. y Carter, C. (1999). Pivotal Response Intervention I: Overview of Approach. *Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps*, 24(3), 174-185. doi: 10.2511/rpsd.24.3.174

Leaf, R. y McEachin, J. (2000). *Esperanzas para el autismo. Estrategias para el Manejo de Comportamiento y de Aprendizaje y Plan de Estudio para el Tratamiento Intensivo de Comportamientos Autistas*. Cartagena, Colombia: Fundación E.S.C.O.

López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. Recuperado de: <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>

Martín, B. (2009). Estudio de las capacidades y habilidades personales en la competencia social. *Revista Digital “Innovación y Experiencias educativas”*, (22). Recuperado de: <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/199487>

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*, 50(Extra 3), 77-84. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/revista>

Neitzel, J. (2008). Steps for implementation: PMII for early childhood. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on ASD, Frank Porter

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.

Recuperado de:

https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/PMII_Steps-EC.pdf

Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria: un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de educación*, (304), 235-280. Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html#>

Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Idea La Mancha*, (4), 50-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7859>

Orden de 26 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín oficial de Aragón, núm. 128, del 3 de julio del 2014 (21110-21125). Recuperado de: [http://www.boa.aragon.es/cgi-](http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=800576420707)

[bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=800576420707](http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=800576420707)

Pérez Neira, L., Guillén Rubio, A., Pérez Martínez, M. I., Jiménez León, I., y Bonilla Barragán, M. J. (2014). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Recuperado de: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/LA-ATENCION-EDUCATIVA-PARA-ALUNOS-COM-AUTISMO.pdf>

Pierce, K. y Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295. doi: 10.1901/jaba.1995.28-285

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de

la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, del 1 de marzo de 2014,

núm.52. (1934-1942). Recuperado de:

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>

Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Recuperado de:

<http://www.cop.es/colegiados/pv00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>

Sam, A. y AFIRM Team. (2015). Peer-mediated instruction and intervention. Chapel

Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum

Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina.

Recuperado de: <https://afirm.fpg.unc.edu/peer-mediated-instruction-and-intervention>

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G.,

Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby,

A. & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions:

Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2411-2428. doi: 10.1007/s10803-015-2407-8

Soledad Manrique, M., y Renata Rosemberg, C. (2009). El lenguaje infantil en

situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 105-

118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12119>

Suhrheinrich, J., Chan, J., Malgarejo, M., Reith, S., Stagmer, A. y AFIRM Team

(2018). Pivotal response training. Chapel Hill, NC: National Professional

Development Center of Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development

Center, University of North Carolina. Recuperado de:

<https://afirm.fpg.unc.edu/pivotal-response-training>

Propuesta de intervención en contextos naturales mediante el entrenamiento de pares con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de una alumna con TEA nivel 1.

Vismara, L. A. y Bogin, J. (2009). Steps for implementation: Pivotal response training.

Sacramento, CA: The national Professional Development Center on Autism

Spectrum Disorders, The MIND Institute, The University of California at Davis

School of Medicine. Recuperado de:

<https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/P>

[RT-Complete-10-2010.pdf](https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/P)