

# TRABAJO FIN DE MÁSTER

## UN ESTUDIO DE REVISIÓN SOBRE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS/AS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).

**MÁSTER DE INTERVENCIÓN  
PSICOPEDAGÓGICA EN  
CONTEXTOS DE EDUCACIÓN  
FORMAL Y NO FORMAL**

**ALUMNA:**  
**Leticia Esther Guedes  
García**

**TUTORA:**  
**María Ángeles Axpe  
Caballero**

**2019/2020**

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	6
2.1. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES.. .....	6
2.3. ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES. ....	14
2.4. LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES. ....	17
2.5. CONCEPTO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	20
2.6. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y LAS HABILIDADES SOCIALES. ....	23
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	26
3.1. PROCEDIMIENTO .....	28
3.2. SELECCIÓN DE DOCUMENTOS. ....	29
3.3. ANÁLISIS. ....	30
<b>4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b> .....	32
<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	82
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	83
<b>7. ANEXOS</b> .....	87
Anexo 1.....	87
<i>Bibliografía de los documentos del análisis.</i> .....	87
Anexo 2.....	89
<i>Proceso de codificación en el Atlas.ti.</i> .....	89
Anexo 3.....	91
<i>Plantillas con la información según categorías.</i> .....	91
Anexo 4.....	117
<i>Matrices del análisis de los documentos.</i> .....	117

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Las categorías de identificación.	115
Tabla 2. Las categorías relacionadas con los participantes.	119
Tabla 3. Las categorías específicas del programa I.	32
Tabla 4. Las categorías específicas del programa II.	138

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Número de documentos según su tipología.	28
--	----

## **Resumen**

Las habilidades sociales son necesarias y tienen una gran importancia para que las personas puedan desenvolverse óptimamente, adecuarse a los diferentes contextos de la vida y tener autonomía personal. Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) muestran dificultades en estas habilidades, puesto que no desarrollan algunas capacidades relacionadas con ellas y que son necesarias adquirir desde una temprana edad. Cada vez la presencia de este trastorno es mayor y es preciso trabajar las competencias sociales necesarias, tanto en el ámbito escolar como familiar. El objetivo, que se persigue en este trabajo, es conocer los diversos programas de intervención que se han aplicado con personas con este diagnóstico y realizar una revisión de los resultados que se han obtenido en ellos, para conocer si se mejoran o no las habilidades sociales y cómo se han llevado a cabo dichas intervenciones.

**Palabras clave:** Programas de intervención, habilidades sociales, Trastorno del Espectro Autista y niños/as.

## **Abstract**

Social skills are necessary and important for people to perform optimally, adapt to different contexts of life and have personal autonomy. People with Autism Spectrum Disorder (ASD) show difficulties in these skills, as they do not develop some skills related to them and that they need to be acquired from an early age. The presence of this disorder is increasing and the necessary social skills need to be worked on, both at the school and family level. The objective, pursued in this work, is to know the various intervention programmes that have been implemented with people with this diagnosis and to carry out a review of the results that have been obtained in them, to know whether or not social skills are improved and how these interventions have been carried out.

**Keywords:** Intervention programs, social skills, Autism Spectrum Disorder and children.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las cualidades que tenemos las personas es que somos seres sociales por naturaleza, la base fundamental de nuestra subsistencia en el sistema es desarrollar de manera adecuada las habilidades que conforman esa integración con nuestros homónimos. Estas son las que nos permiten a los individuos que nos desarrollemos de manera afectiva en todos los ámbitos de nuestra vida, ya que estamos constantemente relacionándonos con los demás.

Para entender la implicación de las habilidades sociales, nos centramos en la descripción que hace Castro (2016), quien expone que estas suponen que los individuos deben comunicarse con el resto de personas, de manera que las relaciones generan una satisfacción tanto para la persona en sí, como para aquellos con los que establece relación. Las relaciones sociales no solo tienen como fin suplir las necesidades, las obligaciones y los placeres de una persona; sino que, deberán llevarse a cabo respetando las necesidades, las obligaciones y los placeres de las otras personas. Esto va a permitir que se realice un intercambio mutuamente beneficioso, compartiendo los derechos propios y de los demás, produciéndose así un intercambio libre y abierto.

Se considera importante trabajar las habilidades sociales desde temprana edad, pero en los centros educativos no se les suele dar la relevancia que este tema se merece. El no trabajar los aspectos relacionados con en este tema desde muy pequeños, puede ocasionar múltiples problemas, conforme el/la niño/a va creciendo. Si nos centramos en el alumnado que tiene Trastornos del Espectro Autista, para este grupo es muy complicado entablar relaciones con los demás y abarcar varios aspectos que ello implica. Se puede destacar que algunos de los problemas que estas personas alcanzan son: no mantener el contacto visual con el interlocutor, no usar debidamente la cortesía para dirigirse a las personas, presencia de dificultades para jugar o proponer juegos, no conocen en profundidad los sentimientos y las emociones propias y de los demás, etc.

El tema elegido objeto de estudio, parte de una curiosidad e interés surgido en mis prácticas del máster en el Complejo Acamán-Hermanas Hospitalarias, ya que pude observar la dificultad en las habilidades sociales del alumnado con TEA. En un primer momento, se planteó la realización de un programa de intervención

en las Habilidades Sociales en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Pero debido a la situación que se nos ha presentado a causa del COVID-19, se complicó la aplicación del programa con el alumnado y tuve que descartar dicha idea. Tras plantearme varias opciones, me decanté por empezar la elaboración de un estudio de revisión relacionado con el tema principal que me había planteado. Es por ello que en lugar de poner en práctica un programa de intervención, me encargaré de estudiar y conocer los resultados de las intervenciones para indagar si mejoran o no las habilidades sociales en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista.

Por último, destacar que mi motivación por elaborar este Trabajo Final de Másteres es debido a mis ganas de adquirir mayores conocimientos acerca de la educación especial y conocer con mayor profundidad las diferentes Necesidades Específicas de Apoyo Educativa, para en un futuro próximo desempeñar con pasión mi profesión y poder conocer a cada uno/a de mis alumnos /as, de manera que sea capaz de cubrir todas sus necesidades. Por otro lado, he escogido el Trastorno del Espectro Autista puesto que desde muy pequeña he vivido esta realidad muy de cerca y, además, he tenido el privilegio de ver diariamente, un proceso de mejora en la enseñanza y aprendizaje de una persona con dicha necesidad educativa.

Para poder profundizar en el tema seleccionado, a continuación, se presenta el marco teórico donde se explica aquellos aspectos que implica tener un buen desarrollo de las habilidades sociales. Además, se presentan los rasgos característicos de una persona con Trastorno del Espectro Autista. Posteriormente, se hará un estudio sobre una muestra de programas de intervención que se han llevado a cabo en los últimos años, para analizarlos y sacar conclusiones. Para este análisis, se aplica un programa informático (Atlas-ti) que permite codificar la información de cada uno de los programas de intervención presentados en distintos formatos, los documentos analizados son: tesis doctorales, artículos de revistas, trabajos de fin de máster, ponencias de congresos, estudios de caso y trabajos finales de grado. De este programa, se obtiene unas plantillas con todos los datos seleccionados (sistemas de categorías de análisis) y de los cuales se realizan unas matrices. Finalmente, se expone un análisis transversal comparativo que se desarrollará a través de las matrices previamente elaboradas. A partir de

Leticia Esther Guedes García

este análisis, se ofrece la discusión y las conclusiones de los objetivos de este estudio.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES.**

Las personas son seres sociales por naturaleza y tienen que tener una serie de habilidades y competencias que le permitan vivir en sociedad. Estas son las llamadas habilidades para la vida o destrezas psicosociales, es decir son las habilidades sociales las que les brindan a las personas la capacidad de afrontar con el mayor éxito posible aquellos retos y requerimientos que la vida les impone de alguna manera. Las habilidades sociales servirán para actuar responsablemente y, además, cuidar de sí mismos y relacionarse con el resto de personas que conforman la comunidad de una manera respetuosa y asertiva. Para este término se han identificado algunas características que serían las siguientes (Caballo,2002):

- Se trata de una característica propia de la conducta de la persona, y no de esta en sí.
- Se debe aprender, ya que para ser capaz de dar una respuesta debemos adquirir dicha capacidad.
- No es una característica universal, sino que se trata de una característica específica a las personas y a las situaciones.
- Para poder contextualizarla es importante entender la cultura del individuo y otras variables relacionadas con él.
- Con ella cada persona es libre de saber que debe hacer en cada momento.
- Deberá ser una conducta responsable en todos los aspectos, para que no se le cause daño a ningún miembro de la comunidad.

El concepto de habilidades se ha definido desde hace muchos años por diversos autores, quedando reflejadas algunas de estas descripciones de la siguiente manera:

“La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los

demás” (Libert y Lewinsohn, 1973, p.304). Esta capacidad de expresar las conductas positivas implica ser sinceros con uno mismo y los demás y es por eso que Rimm y Masters (1974) exponen que las habilidades se tratan de “la conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (p.81). Como se nombra anteriormente y coincidiendo con Rich y Schroeder (1976), la expresión de los sentimientos es muy importante para mantener relaciones interpersonales. Estos últimos autores lo reflejan expresando esto como “la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso el castigo” (p.1082). Esta expresión de los sentimientos de la que se ha hablado tiene que permitir a las personas hacer más estrechos vínculos sociales y es por esta razón que las personas deben tener las competencias necesarias para mostrar a los demás sus sentimientos sin importar que sean positivos o negativos, pero intentado siempre reforzar las relaciones sociales con los otros (Klaus, Hersen y Bellack, 1977). En lo que respecta al reforzamiento social, Kelly (1982) expone que las habilidades sociales son “un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (p.3). En otras palabras y englobando todo lo mencionado con anterioridad, las habilidades sociales se consideran como “la capacidad compleja de emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)” (Lihenam, 1984, p.153). También podemos definir este concepto, no solo como un comportamiento sino como un pensamiento donde cada individuo es capaz de desenvolverse de manera adecuada en aquellas situaciones sociales donde este es aceptado por los otros y por el contexto donde se encuentra (Trianes, 1996).

A pesar de que coexisten diversas definiciones acerca de este tema, existen una serie de aspectos principales que siempre se tienen en cuenta para poder desarrollar una buena habilidad social. Estas son las siguientes: (Huallpara y Benavides, 2017)



- El conocimiento de sí mismo, se trata de una habilidad que posibilita a la persona tener un mayor entendimiento sobre sí mismo, su carácter, fortalezas y debilidades. Además, permite conocer aquello que le causa sentimientos positivos y negativos y sobre todo cuando esta habilidad está reforzada se podrán eliminar aquellas características que no le gusta de sí mismo.
- La empatía, es un componente esencial ya que la persona consigue pensar y sentir lo mismo que otra persona puede experimentar cuando le ocurren algunos sucesos. Esto permitirá que las personas sean respetuosas las unas con las otras y aumentará el entendimiento entre ellas.
- La comunicación afectiva está relacionada con la forma en la que se utiliza el lenguaje verbal y no verbal para expresarse. Las expresiones lingüísticas y corporales pueden determinar el concepto que otras personas pueden tener acerca de otras y también, la comodidad que pueden sentir al estar juntas.
- Las relaciones interpersonales son la manera en que las personas inician las relaciones de manera cordial y respetuosa, haciendo esto que consigan conservar relaciones durante mucho más tiempo que en las ocasiones en las que no conseguimos tener esta actitud.
- La comunicación asertiva y/o toma de decisiones se trata de expresar los sentimientos, emociones, pensamientos y deseos teniendo en cuenta los derechos de las personas que se están comunicando sin necesidad de lastimarla en ningún momento. En cuanto a la toma de decisiones, estas se deben aplicar de manera responsable teniéndose en cuenta a uno mismo, primeramente, sin que esto afecte a la relación con los demás.
- Las soluciones de problemas y conflictos, tiene relación con los problemas que pueden surgir en el día a día y que las personas deben ser consecuentes y poner en práctica aquellas herramientas que le son dadas para enfrentar dichos problemas responsablemente.
- El pensamiento creativo, tiene que ver con la resolución de los conflictos de la vida cotidiana y a los cuales las personas tienen que dar respuestas creativas para así evitar que les engañen o cometan asedios hacia su persona.

- El pensamiento crítico consiste en realizar un análisis de la información que nos llega de la forma más objetiva posible; para ello es aconsejable hacer comparaciones con experiencias vividas con anterioridad o vividas por otras personas evitando así situaciones que afecten al bienestar de las personas.
- El manejo de sentimientos y emociones, esta habilidad permitirá reconocer en sí mismo las emociones y sentimientos que provocan las cosas cuando se comunican con otras personas y, además, se podrá identificar los sentimientos y emociones de los demás. Por otro lado, permitirá a la persona contrarlar aquellas situaciones que le producen rabia, enfado, etc.
- El manejo de las tensiones y el estrés, servirá para controlar o evitar aquellas situaciones que nos generan estos estados de ánimo y trabajar así la relajación en determinados casos dando respuestas positivas a los problemas.

Todos estos aspectos imprescindibles en las habilidades sociales conformarán que el individuo disponga de la competencia social, la asertividad y el comportamiento y las habilidades adaptativas que permitirá una óptima actitud cuando se relacionan con el resto de personas de la comunidad. Diversos autores han empleado estos términos anteriores para referirse a las habilidades sociales que quedarán explicados a continuación.

La competencia social tiene relación con el ámbito de la integración social y la prevención del fracaso personal y social, por tanto, se encarga de hacer hincapié en aquellas áreas que le permitirán hacer un ajuste personal y social. Se debe producir una adaptación que surgirá de haber desarrollado y puesto en práctica una serie de características social y culturalmente positivas. Se han considerado muchas maneras de definir explícitamente el término de competencia social, cabiendo destacar las que han hecho los siguientes autores: Masten, A., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S., Telle-gen, A., y Garmezy, N. (1995) y Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. y Friedman, J. (1999). Para ellos la competencia social debe tener los requisitos que sucede cuando se da una situación social, como puede ser el contexto y las habilidades individuales. Con esto último el individuo será capaz de estar acorde a cada situación y saber responder y modular sus emociones como las emociones

de los demás. Aunque algunos autores de los nombrados anteriormente consideran que es más importante los resultados que obtenemos de las relaciones sociales que de las conductas en sí que adoptamos en ellas.

La asertividad va a permitir a las personas garantizar sus derechos y el de otras personas cuando se relacionan para que ninguna de las dos partes se sienta manipulado; esto permitirá conseguir relaciones satisfactorias con todas las personas. Para conseguir esto último es necesario que los individuos sean capaces de expresar sus opiniones, deseos y sentimientos. Carnegie (2011) además, de definir de forma parecida el concepto de asertividad, hace hincapié en las técnicas que se pueden aprender para tener un comportamiento asertivo. Estas técnicas tienen que ver con la manera en la que se transmite un mensaje, es decir que el sujeto puede expresar lo que quiere decir sin necesidad de ser agresivo o pasivo, sino en un punto intermedio. Como se cita en Castro (2016), el autor anteriormente nombrado justifica que el mensaje asertivo puede estructurarse de la siguiente manera (p.10):

- Resumir los hechos de la situación.
- Expresar los pensamientos y/o sentimientos.
- Afirmar los deseos propios y las necesidades.

Otra de las definiciones que cabe destacar de este término es la que hace Caballo (2001) que viene a resumir lo dicho anteriormente y es que, para él, la asertividad es la capacidad de un sujeto para expresar pensamientos o sentimientos a otros de un modo directo, efectivo y apropiado. El sujeto asertivo tiene una conducta de afirmación de los conceptos u opiniones que sostiene, estando ausentes connotaciones de oposición o agresividad hacia el otro.

El comportamiento y las habilidades adaptativas serán entendidos a través de un programa que se encarga de evaluarlos, se trata del Sistema para la evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS-II). Este sistema permite evaluar las habilidades adaptativas con las que cuenta el individuo en diferentes escalas. Estas últimas quedan explicadas de la siguiente manera: (Oakland y Harrison, 2008)

- La comunicación se define como la capacidad de establecer un proceso recíproco de escucha y habla con otras personas y para ello hay que usar un vocabulario específico según el tema del que se hablará, responder a las preguntas que hace la persona o que le son hechas y componentes lingüísticos no verbales.
- Las habilidades preacadémicas funcionales sirven para que las personas puedan entender, esto engloba habilidades como son la escritura, la lectura, el dibujo, las matemáticas, etc. Esto además permite desenvolverse de forma independiente en el día a día.
- La utilización de los recursos comunitarios son aquellas habilidades que poseen las personas para adecuarse y comportarse de forma apropiada en la comunidad en la que viven. Esto se ve reflejado cuando se reconocen diversos lugares donde desenvolverse, pasear y realizar diferentes actividades a las que realizan dentro de casa.
- La vida en el hogar o en la escuela, para poder llevarla a cabo es necesario contar con la autonomía y las capacidades para realizar las tareas domésticas o las tareas que se marcan en la escuela.
- Saludo y seguridad son dos términos relacionados, ya que hay que tener habilidades para poder cuidar la salud propia y para ello es necesario seguir las normas de seguridad establecidas. Estas normas son hacer uso de medicamentos, acudir al centro de salud, etc.
- El ocio es una de las actividades para las cuales hay que desarrollar habilidades para planificar actividades o participar en otras, estas se pueden desarrollar dentro y fuera de casa.
- El autocuidado son aquellas destrezas que se adquieren para el cuidado personal y está relacionado con la alimentación, la higiene, el aspecto físico, etc.
- La autodirección se adquiere cuando se tienen destrezas para ser independientes, responsables y tener autocontrol, así como la capacidad de elegir cómo vestirse, realizar tareas, etc.
- La social comprende aquellas destrezas que permiten a las personas comunicarse y relacionarse con otras, incluso para establecer estrechas

relaciones de amistad, hacer muestras de cariño y afecto, identificar sentimientos y emociones, etc.

- La motora en este apartado se requieren tener habilidades motóricas básicas, así como como habilidades de psicomotricidad fina y gruesa para poder llevar a cabo diferentes actividades como: actuar en el entorno, hacer deporte, etc.
- El empleo requiere de destrezas necesarias para poder llevar a cabo un trabajo tanto a tiempo completo como a tiempo parcial. Para poder realizar aquellas tareas que se le asignan en cada puesto de trabajo y poderlas cumplimentar sin ningún problema.

## 2.2. CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Las habilidades sociales se pueden clasificar en seis grupos, en los cuales el individuo se va caracterizando por una serie de ítems que se intensifican a medida que aumenta su edad y su madurez personal. Goldstein, Sprafkin, Gershow y Klein (1989) han hecho esta clasificación de la siguiente manera: (citado en Ferro, 2016, p. 10-11)

Grupo I: Primeras habilidades sociales.

- Escuchar.
- Iniciar una conversación.
- Mantener una conversación.
- Formular una pregunta.
- Dar las gracias.
- Presentarse.
- Presentar a otras personas.
- Hacer un cumplido.

Grupo II: Habilidades sociales avanzadas.

- Pedir ayuda.
- Participar.
- Dar instrucciones.
- Seguir instrucciones.
- Disculparse.
- Convencer a los demás.

Grupo III:

- Conocer los propios sentimientos.
- Expresar los sentimientos.
- Comprender los sentimientos de los demás.
- Enfrentarse con el enfado del otro.
- Expresar afecto.
- Resolver el miedo.
- Auto-recompensarse.

Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión.

- Pedir permiso.
- Compartir algo.
- Ayudar a los demás.
- Negociar.
- Emplear el autocontrol.
- Defender los propios derechos.
- Responder a las bromas.
- Evitar los problemas con los demás.
- No entrar en peleas.

Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés.

- Formular una queja.
- Responder a una queja.
- Demostrar deportividad después del juego.
- Resolver la vergüenza.
- Arreglárselas cuando le dejan de lado.
- Defender a un amigo.
- Responder al fracaso.
- Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- Responder a una acusación.
- Prepararse para una conversación difícil.
- Hacer frente a las presiones de grupo.

Grupo VI: Habilidades de planificación.

- Tomar iniciativas.
- Discernir sobre la causa de un problema.
- Establecer un objetivo.

- Recoger información.
- Resolver los problemas según su importancia.
- Tomar una decisión.
- Concentrarse en una tarea.

### 2.3. ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

La adquisición de las habilidades sociales requiere que el sujeto sea capaz de tener una conducta verbal adecuada para establecer relaciones con otras personas, contar con una intención para interactuar socialmente, tener conocimiento para realizar preguntas funcionales, entablar conversaciones compartidas con varias personas, etc. Se puede decir que estos aspectos quedan resumidos en que el sujeto tenga un conocimiento acerca del lenguaje y del uso del mismo para poder aplicarlo según el contexto en el que se esté desarrollando y se originen así las interacciones con el resto de personas. Para Skinner (1957) lo más importante para tener habilidades sociales es contar con una conducta verbal, donde el individuo no solo aprenda a hablar con los demás sino saber escuchar lo que quieren decirle, tomando partido en estos dos roles que puede desempeñar. Sin embargo, Caballo (2000), defiende que para poder adquirir las habilidades sociales son importantes saber combinar tres componentes fundamentales. Estos son los componentes motores, los componentes verbales y los componentes cognitivos y fisiológicos.

Los componentes motores engloban las conductas observables que realiza la persona y que son muy difíciles de controlar. Estas conductas son aquellas relacionadas con la comunicación no verbal. Permitirán ayudar a poner énfasis en lo que se ha dicho, también implicará que se nos discuta lo que hemos dicho porque no hemos expresado lo mismo a través de la comunicación no verbal o acceder a la información que se quiere expresar sin necesidad de pronunciar palabra alguna. Esto se producirá por elementos como la expresión facial, la sonrisa, la mirada, la postura corporal, los gestos, la proximidad y la apariencia personal.

Los componentes verbales son muy importantes en cuanto a su contenido y a su forma. Las personas que más hablan son las que están retroalimentado de manera constante a los interlocutores con los que se comunican, realizando un

intercambio de información a través de preguntas y respuestas. Estas personas muestran interés en las relaciones que establecen y suelen tener elementos verbales positivos como son los cumplidos, los comentarios positivos, las expresiones de atención personal, el sentido del humor, la diversidad de temas, etc. Además, dentro de los componentes verbales, también entran en juego los componentes paralingüísticos, que son aquellos que le otorgan al mensaje modulación y acompaña al mensaje que se quiere dar. Estos componentes son el volumen, el tono, la fluidez, la velocidad y el tiempo o el turno de habla.

Los procesos internos, es decir los componentes cognitivos y fisiológicos, son aquellos aspectos no observables a simple vista, pero que tienen mucha importancia a la hora de tener buenas relaciones sociales. En cuanto a los componentes cognitivos, estos se refieren a la capacidad para generar ideas, pensamientos, percepciones e interpretaciones de las situaciones en las que se desenvuelve. En lo que respecta al componente fisiológico, hace referencia a las emociones y los sentimientos que las personas experimentan cuando están en diversas situaciones, eso puede ser traducido de manera que en nuestro cuerpo se producen cambios relacionados con la tasa cardíaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales, respuestas miográficas y la respiración.

Por otro lado, Buj (2017) considera que en la adquisición de las habilidades sociales es un proceso escalonado que varía según la edad. Las relaciones interpersonales que establecen los niños/as de los tres a los seis años, se van adquiriendo desde el contexto familiar que es donde el sujeto comienza a interactuar. Desde que los padres y madres empiezan a marcar pautas en la conducta de sus hijos/as y a establecer qué comportamientos están bien o no dependiendo del lugar donde se encuentren. Posteriormente, se empieza a desarrollar las habilidades sociales en la etapa preescolar que es cuando se interactúa no solo con personas adultas sino con sus iguales; para ello deberán aprender las normas que permitirán estas relaciones. Poco a poco y a medida que el niño/a se va adentrando en la etapa escolar, van aumentando su conocimiento acerca de los comportamientos sociales y los sentimientos. Estos le resultan más complejo, pero es donde empieza a relacionarse y a descubrir cuáles son sus intereses y sus preferencias a la hora de elegir con quién entablar una



conversación. Esta autora destaca cómo se relacionan los niños según intervalos de edad, quedando estos reflejados en los siguientes puntos:

- A partir de los tres años, el niño/a comienza a conocer cómo interpretar el punto de vista de la otra persona, sus pensamientos, sus sentimientos, sus intenciones, etc. Después de haber realizado este paso, se podrá entablar relaciones más complejas, sintiendo empatía por las otras personas y valorando los juicios que estas hacen, implicando esto que los niños/as empiecen a aceptar a los otros.
- Desde los cuatro a los seis años, el niño/a aprende a controlarse a sí mismo y a saber expresar sus sentimientos. Esto provocará que se establezcan relaciones donde algunos de ellos serán rechazados y otros no, dependiendo del estilo de interacción que usen y de las estrategias adaptativas que vayan adquiriendo para mejorar los resultados en sus relaciones sociales. Con esto último, se hace alusión a la desaparición de conductas poco adecuadas como el enfado o la agresividad, y que van siendo sustituidas por actitudes como la espera, la negociación, la cooperación, la ayuda o el compartir.
- Entre los seis y los ocho años, el componente verbal va tomando mayor importancia porque los niños/as lo usan con más frecuencia en su tiempo de ocio y se aumenta el sentimiento de ser aceptado por los demás, variando el concepto de amigos hasta la adolescencia temprana. Además, en esta etapa se sustituyen las agresiones físicas, que antes se realizaban sin intención de dañar al otro y sin un fin agresivo, por agresiones verbales, que sí se realizan con ánimo de querer dañar a la otra persona. Hasta los ocho años, se consideran amigos los que coinciden en las actividades o por tener algunas posesiones (por tener ciertos juguetes u objetos que le gustan al niño/a); por ello, las relaciones siguen siendo de manera unidireccional. Es a partir de esta etapa cuando se van introduciendo la reciprocidad en las relaciones de amistad.
- Entre los diez y los once años, la reciprocidad que se empieza a desarrollar a finales de la etapa anterior empieza a cobrar mayor importancia. Ahora las relaciones no se basan en el componente instrumental, sino que entra en juego el componente psicológico. Esto último, requiere que se valoren

los rasgos psicológicos de las otras personas y que haya sentimientos o pensamientos mutuos.

- En la adolescencia, las relaciones sociales cobran un sentido diferente pues dependerán de ella la concepción que se tenga de sí mismo, de la realidad que le rodea y de las demás personas. En esta etapa, el niño/a sufre muchos cambios tanto físicos como psíquicos y donde se consolida la personalidad y el esquema corporal. Es sumamente importante que se establezcan buenas relaciones sociales con sus iguales porque esto permitirá que logren la aceptación social, y tengan conformada una pareja y su grupo de amigos.

Según lo expuesto por Monjas y González (1998), para modificar las habilidades sociales y adquirirlas de manera eficaz se deben usar algunas técnicas de carácter conductual y otras de carácter cognitivas. Algunas de ellas son el modelado o la imitación, el juego de roles o las representaciones, la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en relajación y la resolución de los problemas interpersonales. Esto se deberá desarrollar en la etapa infantil, es decir hasta el período de los cuatro a los cinco años que se mencionó con anterioridad, porque permitirá que los niños/as consoliden sus conductas sociales. Para esto se pueden proponer programas de las habilidades que cuenten con los siguientes aspectos fundamentales:

- El entrenamiento en la apreciación y establecimiento de vínculos fluidos de relación con los iguales y los adultos que le rodean; es decir, capacitar para saber iniciar y mantener las relaciones sociales que les permitan un constructivo intercambio por ambas partes.
- La práctica adecuada de los patrones de la comunicación y la consolidación de la autoestima.
- El logro de la aplicación de todas estas habilidades en todos los contextos de interacción. (López, 2008, p.18).

#### 2.4. LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

La educación juega un papel muy importante en la adquisición de las habilidades sociales, ya que desde edades tempranas se deben trabajar destrezas y aptitudes relacionadas con la competencia social. Se deberán empezar a trabajar temas como

la amistad, la solución de conflictos interpersonales, la relación con otras personas.

Se entiende que la educación debe brindar por el máximo desarrollo del alumnado en todos sus ámbitos, por ello es importante que se tenga en cuenta las relaciones sociales del alumnado tanto dentro y fuera del centro escolar. Es por ello, que en el currículo de la Educación Primaria y Secundaria se enmarcan dos áreas, como son Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Valores Éticos y Valores Sociales y Cívicos, que velan por la adquisición de las competencias sociales y cívicas por parte del alumnado, para que sepan desenvolverse en su vida cotidiana y también que sea de carácter orientativo y los apliquen en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo que respecta a la asignatura de Valores Sociales y Cívicos se imparte en la etapa de Educación Primaria y según el BOC (2014) tiene como objetivo principal lo siguiente:

El aprendizaje de la ciudadanía democrática desde la reflexión y la acción crítica. Esta asignatura supone una práctica pedagógica meticulosa pues, tomando como eje transversal los valores sociales y cívicos, contribuye al desarrollo de la persona en su medio social, desde una dimensión práctica, que comienza en la Educación Primaria. Su virtud didáctica es fomentar en el alumnado la tolerancia, el respeto y la valoración positiva de las diferencias, tomando como referente ético y legal la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

Las asignaturas de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos y Valores Éticos se dan en la Educación Secundaria Obligatoria y aparecen en el BOC (2016). En el caso de los Valores Éticos centran su educación en los siguientes aspectos:

La educación en Valores Éticos se centra prioritariamente en aprendizajes sobre la reflexión y fundamentación de las decisiones y elecciones libremente elegidas, para que el alumnado confeccione su propio proyecto de vida como guía moral y emocional, tanto en el ámbito personal como en sus relaciones sociales y ciudadanas. Esta asignatura supone una práctica pedagógica que se estructura al menos en torno a cuatro aprendizajes, comenzados ya en la Educación Primaria, como son el desarrollo personal y social sobre los principios democráticos de

convivencia y ciudadanía; la potenciación de la autonomía y responsabilidad moral y social; la participación activa como ciudadanos y ciudadanas que respetan los valores éticos en los que debe fundamentarse la convivencia y la participación democrática y, por último, la reflexión sobre los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología.

En el caso de la asignatura de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, pretende ofrecer al alumnado lo siguiente:

Una formación básica en la reflexión, las actitudes y los comportamientos socialmente deseables que conciernen a cualquier persona que convive y se desenvuelve en la sociedad de nuestro tiempo, y pretende ofrecer las herramientas para una participación decidida, autónoma, responsable, crítica y solidaria en la sociedad. De esta manera podrán afrontar en un futuro los problemas más acuciantes y proponer nuevos retos para la transformación y mejora de la sociedad.

Según lo expuesto con anterioridad, se puede ver reflejada la importancia que tienen los valores y las normas sociales para la educación. De modo que se pretende formar a personas en estos ámbitos para que en un futuro puedan desenvolverse sin ningún problema en la sociedad y mantengan óptimas relaciones sociales. Además, entendiendo la importancia que las habilidades sociales se le da en la educación podemos decir que según Monjas y González (2000, p.47) se debe considerar lo siguiente:

- La responsabilidad de trabajar las habilidades sociales conjuntamente para obtener resultados óptimos en la enseñanza y aprendizaje de estas, es tanto de las familias como de los docentes.
- La administración pública deberá ofrecer recursos para poder llevar a cabo la competencia interpersonal. Esta se podría trabajar desde su investigación, programas de formación permanente del profesorado, etc.
- La importancia de una formación permanente de la comunidad educativa en las habilidades sociales, para que adquieran conocimientos y las trabajen tanto desde el ámbito profesional como del ámbito personal. De este modo, podrán aprenderlo e interiorizarlo de una mejor manera.

- La necesidad de que en el currículo haya un lugar para las habilidades sociales y se puedan aprender bajo una enseñanza directa y explicar las intenciones educativas hay al respecto con el aprendizaje de estas habilidades.

## 2.5. CONCEPTO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se trata de un síndrome neuropsiquiátrico con mayor gravedad y con mayor desestabilización de las apreciaciones de las principales motivaciones del ser humano. Las personas que tiene un diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista suelen mostrar alteraciones de carácter cualitativo en lo que se refiere a las interacciones sociales, las maneras en las que se comunica y una lista repetitiva, restrictiva y estereotipada de aquellas actividades e intereses con mayor importancia para estas personas. Cada vez se diagnostica un mayor número de personas que padecen este trastorno y se observa que tiene mayor frecuencia en los hombres; sin embargo, las mujeres que lo padecen tienen más agravados los síntomas con mayor intensidad (Quijada, 2008).

Los primeros signos que un niño/a puede realizar para posteriormente determinar que tiene autismo. Estos signos van a derivar en el inicio de un estudio o una atención temprana para corroborar si se trata de un posible Trastorno del Espectro Autista. Según Mulas, Ros-Cervera, Millá, Etchepareborda, Abad y Téllez de Meneses (2010), algunas de las señales que nos indican lo mencionado anteriormente son (citado en Bonilla y Chaskel, 2016, p.22):

- No se observan sonrisas u otras expresiones placenteras a partir de los 6 meses.
- No responde a sonidos compartidos, sonrisas u otras expresiones a partir de los 9 meses.
- No balbucea a los 12 meses.
- No hace o no responde a los gestos sociales (señalar, mostrar, decir adiós con la mano, entre otros) a partir de los 12 meses.
- No dice palabras sencillas a partir de los 16 meses.
- No hace frases espontáneas de dos palabras con sentido (no ecolalia) a partir de los 24 meses.
- Cualquier pérdida de lenguaje o habilidad social a cualquier edad.

En el caso de que se tengan los signos de alarma escritos anteriormente, habrá que comprobar según el niño/a se vaya desarrollando si tiene este trastorno. Para poder hacer un buen diagnóstico y comprobar efectivamente si se trata de autismo, existen una serie de criterios recogidos en varios manuales de diagnóstico y clasificación de los cuales cabe destacar el DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) y el CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades). Hay varias versiones de ambos manuales y las clasificaciones que se han hecho recientemente son el DSM-V y el CIE-10. En el primero de ellos se recogen los siguientes criterios diagnósticos:

- Déficits persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados.
- Déficits en reciprocidad socio-emocional; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; a un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.
- Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos; a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.
- Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones; rango de comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales; a dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos; hasta una ausencia aparente de interés en la gente.

Especificar la severidad actual:

La severidad se basa en la alteración social y comunicativa y en la presencia de patrones de comportamientos repetitivos y restringidos.

- Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados.
- Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos (ej., movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
- Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado (ej., malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).
- Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco (ej., apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
- Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).

Especificar la severidad actual:

La severidad se basa en la alteración social y comunicativa y en la presencia de patrones de comportamientos repetitivos y restringidos.

- Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).
- Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.
- Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro de autismo con frecuencia coocurren; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno del espectro de autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.

Nota: Los individuos con un diagnóstico DSM-IV bien establecido de trastorno autista, síndrome de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado, deben recibir el diagnóstico de trastorno del espectro de autismo. Los individuos que tienen marcados déficits en comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios para el trastorno de espectro de autismo, deberán ser evaluados para el trastorno de comunicación social (pragmática).

Especificar si:

- Se acompaña o no de discapacidad intelectual.
- Se acompaña o no de un trastorno del lenguaje.
- Se asocia con una condición médica o genética o con un factor ambiental conocido (Se pueden identificar la condición médica o genética por el que se ha generado).
- Se asocia con otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento (Se puede identificar otros trastornos asociados como pueden ser: el trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento asociado).
- Con catatonia (hacer referencia a los criterios de catatonia asociada con otro trastorno mental). La catatonia asociada con trastorno del espectro de autismo indicará la presencia de catatonia comórbida. (Traducido por Palomo, 2014, en Ramasco (2014)).

Los criterios del CIE-10 son muy parecidos a los expuestos en el DSM-V, las diferencias que existen entre ambas son las especificaciones que se hacen en cada apartado, ya que se explican de otra manera pero que ambos concluyen en las mismas características.

## 2.6. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y LAS HABILIDADES SOCIALES.

Los niños/as con autismo suelen presentar problemas en las habilidades comunicativas desde muy temprana edad, al igual que en las relaciones sociales que desde los 12 a 24 meses se evidencian déficits en estos rasgos. Según Canal, R., Rivière, A., y Martos, J. (2000) la carencia en estas habilidades se puede ver al no usarlas para responder a los estímulos sociales y afectivos o para



intercambiar con otras personas algunos conceptos y emociones. Los autores anteriores también exponen que existen obstáculos en las relaciones donde se combinan la atención, la acción y la referencia social de manera conjunta. Las dificultades en estos aspectos se pueden ver reflejados en otros inconvenientes posteriores como pueden ser el juego simbólico y funcional, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de las habilidades mentalistas. Para poder aminorar estas dificultades se debe intervenir tempranamente, que no podrá visualizarse en un principio pero que con el paso del tiempo se verán grandes avances en las habilidades sociales y comunicativas del niño/a.

Para poder realizar una intervención temprana y fomentar las habilidades comunicativas y sociales hay que tener en cuenta en qué nivel del Trastorno del Espectro Autista se encuentra el niño y la gravedad de las dificultades que el niño/a presenta. Los niveles de gravedad según el DSM-V son los siguientes:

- El nivel 1 se caracteriza por la presencia de dificultades en la comunicación social que causan alteraciones importantes. Además, hay presencia de dificultades para la iniciación de las interacciones sociales, siendo ejemplos las respuestas atípicas o fallidas cuando se establecen relaciones sociales con los otros. Esto puede hacer que parezca que su interés por interactuar socialmente está disminuido. La inflexibilidad del comportamiento causa una inferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía. En este caso el niño/a necesita ayuda.
- El nivel 2 se caracteriza por tener deficiencias notables en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal, problemas sociales notables incluso con apoyos, inicio limitado de las interacciones sociales y las respuestas reducidas cuando se contacta con los demás. Los aspectos más relevantes, donde el niño/a tiene más dificultades en este nivel, son: la inflexibilidad del comportamiento, aparición de conductas restringidas/repetitivas con una frecuencia que permite que otras personas las capten, interferencia de las conductas repetitivas/restringidas en una amplia variedad de contextos y la ansiedad o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta. En este nivel, la ayuda que necesita la persona es más notable.

- El nivel 3 se caracteriza por la presencia de deficiencias graves en las habilidades de la comunicación social verbal y no verbal. Estas deficiencias graves causan múltiples alteraciones en las interacciones sociales y en la respuesta mínima a la apertura social de otros. Al igual que en el nivel anterior, hay conductas muy repetitivas/restringidas y en este caso, estas afectan de forma extrema a todos los ámbitos donde se desenvuelve el niño/a y provocándoles ansiedad o una dificultad intensa a la hora de cambiar sus focos de interés o su propia conducta.

Las alteraciones sociales, que en general sufren los/as niños/as con Trastornos del Espectro Autista, son aquellas relacionadas con las dificultades en la integración en el juego conjunto con otros/as niños/as. Estas dificultades permiten detectar de manera temprana las carencias sociales del/la niño/a y pueden generar que el individuo manifieste conductas disruptivas o se ponga agresiva con sus compañeros/as de juego. Los siguientes autores Hernández, Artigas-Pallarés, Martos-Pérez, Palacios-Antón, Fuentes-Biggi, Belinchón-Carmona, Canal-Bedia, Díez-Cuervo, Ferrari-Arroyo, Hervás-Zúñiga, Idiazábal-Alecha, Mulas, Muñoz-Yunta, Tamarit, Valdizán, y Posada-De la Paz (2005) exponen más concretamente estas dificultades que presentan en relación al juego, las cuales son las siguientes:

- Falta de cumplimiento de las normas de la clase (criticar a los profesores, no cooperar en las actividades de clase, limitada habilidad para apreciar las normas culturales (por ejemplo, la moda en el vestir, el estilo del habla, los intereses, etc.).
- Los estímulos sociales le producen confusión o desagrado.
- Fracaso en la relación normal con adultos (demasiado intensa o inexistente).
- Muestra reacciones extremas ante la invasión de su espacio personal o mental (resistencia intensa cuando se le presiona con consignas distintas a su foco de interés). (p.243).

Además, se puede decir que los/as niños/as con Espectro Autista se caracterizan en las relaciones sociales según Revière (1997) por no disponer de la capacidad para establecer relaciones sociales de manera normal con otras personas y en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. Desde muy pequeño la persona autista se encuentra en una soledad profunda y esto supone una difícil comunicación con otras personas, que están fuera de su entorno. Cuando el/la

niño/a se percate de algunos factores que puedan interrumpir su soledad, como por ejemplo el contacto físico, movimientos, ruidos, etc. Estos últimos son tratados de manera que pueden hacer como si no estuviesen o pueden producir una interferencia dolorosa en la persona.

Más concretamente, se ha explicado que las dificultades del niño/a con Trastorno del Espectro Autista se producen desde las primeras edades de vida por la siguiente razón:

“Las deficiencias específicas de las capacidades imitativas de los niños con trastorno autista, expresan las dificultades con que se encuentran estas personas para reflejar un sentido de la “identidad” con otros, que en definitiva es una expresión fundamental de intersubjetividad. Por otra parte, estas deficiencias bloquean la adquisición de funciones superiores, para cuyo desarrollo es importante o necesaria la imitación” (Rivière, 2002, p. 91).

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

La justificación teórica anteriormente descrita nos permite conocer qué conceptos vamos a trabajar en este estudio, como se ha explicado se quiere indagar sobre las habilidades sociales en el alumnado autista y programas de intervención destinados a mejorar estas habilidades. Además, con este estudio se pretende que futuros investigadores tengan la posibilidad de conocer con mayor profundidad este tema y seguir avanzando en la aplicación de programas para mejorar las habilidades en estos/as niños/as. Es por ello que este trabajo de síntesis tiene como objetivos principales los siguientes:

- Seleccionar diversos programas de intervención que trabajen las habilidades sociales con los/as niños/as con Autismo.
- Describir y analizar los diferentes programas de intervención de Habilidades Sociales dirigido al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Para profundizar más en lo que se quiere conseguir se han formulado una serie de objetivos específicos:

- Conocer las características de los programas de intervención de habilidades sociales con el alumnado con TEA.
- Conocer los resultados de la aplicación de un programa de intervención en las habilidades sociales con los/as alumnos/as con Trastornos del Espectro Autista.
- Conocer los aspectos fundamentales a trabajar para mejorar las habilidades sociales con el alumnado con TEA.
- Conocer qué metodología es empleada para trabajar las habilidades sociales en el alumnado con TEA.
- Conocer los materiales que se han utilizado para fomentar las habilidades sociales en niños/as autistas.

Para poder llevar a cabo los objetivos de investigación se diseña un estudio de revisión, ya que este tipo de investigación tiene como finalidad la búsqueda y selección de documentos que permitan extraer información en aquellos programas de intervención de habilidades sociales con el alumnado con TEA y poder conocer si es posible la mejoría en estos/as niños/as. La metodología de los estudios de revisión se ve reflejada en los objetivos que según Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer (2008) debe perseguir un artículo de este tipo, los cuales son los que aparecen a continuación:

- Resumir información sobre un tema o problema.
- Identificar los aspectos relevantes conocidos, los desconocidos y los controvertidos sobre el tema revisado.
- Identificar las aproximaciones teóricas elaboradas sobre el tema.
- Conocer las aproximaciones metodológicas al estudio del tema.
- Identificar las variables asociadas al estudio del tema.
- Proporcionar información amplia sobre un tema.
- Ahorrar tiempo y esfuerzo en la lectura de documentos primarios.
- Ayudar al lector a preparar comunicaciones, clases, protocolos.
- Contribuir a superar las barreras idiomáticas.

- Discutir críticamente conclusiones contradictorias procedentes de diferentes estudios.
- Mostrar la evidencia disponible.
- Dar respuestas a nuevas preguntas.
- Sugerir aspectos o temas de investigación. (p. 5)

### 3.1.PROCEDIMIENTO

La elaboración de este trabajo requiere que se haga una búsqueda y selección de programas de intervención sobre el tema objeto de estudios a lo largo de los años, y así poder analizarlos. En lo que se refiere a la manera de encontrar esta documentación se ha requerido usar una serie de tópicos o descriptores como: “Tesis de programas de intervención en habilidades sociales en autistas”, “TFM de programas de intervención en habilidades sociales con el alumnado con TEA”, “Habilidades sociales en niños con autismo” y “Programa de intervención para niños con TEA”. Los tres primeros descriptores se utilizan para realizar una búsqueda con mayor exhaustividad del tema que se va a investigar, mientras que el último se usa para indagar acerca de la visión que se tiene de esta temática y ampliar la información, la cual serviría para detallar aspectos en el análisis. Nuestro interés principal se centra en programas de intervención que se hayan llevado a cabo y que presenten resultados.

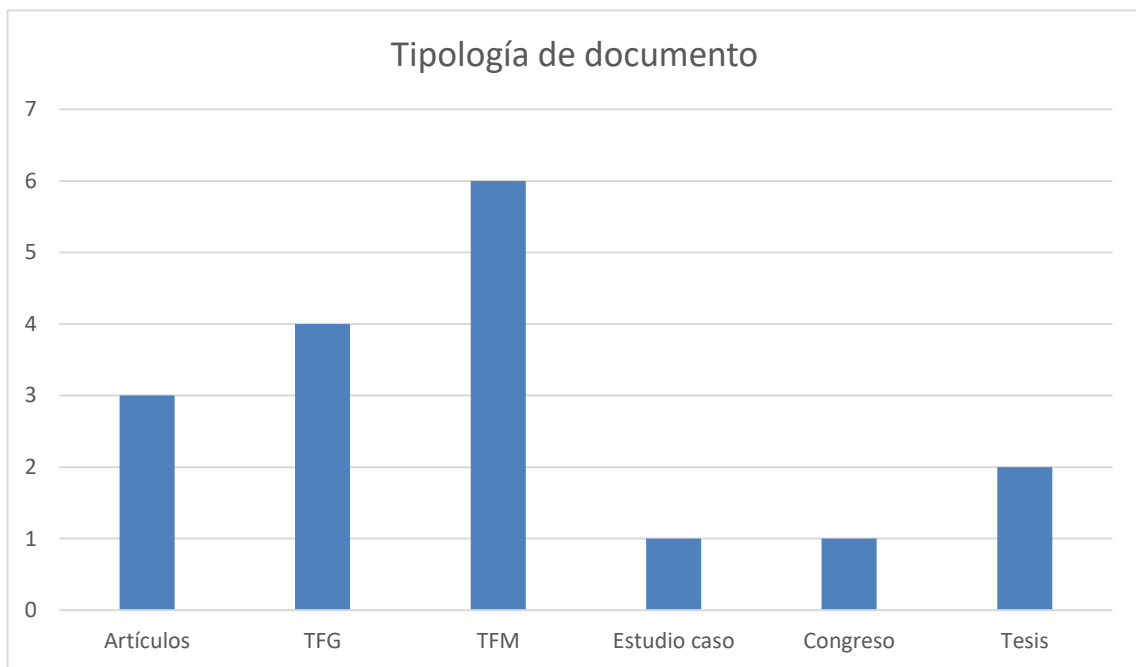
Estos descriptores se han utilizado en varias bases de datos, herramientas o fuentes, como el Punto Q de la ULL, DIALNET y Google Académico. Todas ellas permiten el acceso a una gran cantidad de documentos que han sido digitalizados y que pueden ser consultados de forma gratuita. Los documentos que facilita en su gran mayoría no solo contienen los datos principales (autor, título, fecha de publicación, tipo de documento, ...), sino que permite acceder al contenido completo de los mismos. Con algunas de estas bases de datos, herramientas o fuentes se ha necesitado registrarnos en dichas plataformas como en DIALNET o punto Q. En el caso de Google Académico esto no es necesario. Por otro lado, si somos miembros de la Universidad de La Laguna, el punto Q te permite acceder a aquellos documentos que aparecen como restringidos y para esto habría que usar el usuario y contraseña que la entidad ha facilitado para ello. En algunas de estas plataformas o bases, se pueden encontrar documentos

exclusivamente publicado en ellas o documentos que aparecen repetidamente en varias.

### 3.2. SELECCIÓN DE DOCUMENTOS.

Una vez realizada la búsqueda de los descriptores nombrados anteriormente en estas bases de datos, han resultado multitud de documentos. De los cuales se han seleccionado aquellos que en su título contenían algunas de las siguientes palabras: “habilidades sociales”, “alumnado con TEA”, “habilidades socio-emocionales” y “propuestas de intervención”. Después de haber realizado este filtro, hemos localizado diecisiete trabajos que estudian sobre las habilidades sociales y el alumnado con TEA y presentan resultados de la aplicación de una intervención. Entre estos diecisiete trabajos, uno de ellos se ha hallado en el Punto Q, dos se han extraído de DIALNET y el resto, es decir los catorce restantes, se han seleccionado a través del Google Académico. Como este resultado es un número asequible, se decidió que su totalidad formara parte de nuestro análisis.

La bibliografía de estos diecisiete documentos se encuentra en los anexos y de ellos se puede especificar, que están repartidos de la siguiente manera: tres son artículos de revista, cuatro son Trabajos Finales de Grado, seis son Trabajos Finales de Máster, un estudio de caso, un Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología y dos tesis doctorales. Además, se encuentran comprendidos entre los años 2007 y 2018, por lo que son considerados recientes. En el siguiente gráfico podemos observar, el número de documentos elegidos según la tipología de cada uno de ellos.



*Figura 1. Número de documentos según tipología.*

### 3.3. ANÁLISIS.

El análisis de estos documentos se elabora mediante la extracción de información relevante que en ellos se expone y se realiza a través de unas categorías de análisis. Para ello, se usa un programa informático denominado Atlas.ti, el cual permite realizar un análisis cualitativo de una gran cantidad de datos en múltiples documentos. Además, esta herramienta se usa para la recopilación de datos haciendo más fácil a la persona que lo utiliza, algunos procedimientos a llevar a cabo cuando se realiza un análisis cualitativo; los cuales pueden ser los siguientes: la segmentación de los textos en pasajes o en citas, la codificación de la información, la escritura de comentarios o anotaciones, la unión de la misma información en un mismo documento, etc.

La información se codificó en este programa siguiendo un procedimiento específico. En primer lugar, se suben al Atlas.ti, los diecisiete documentos seleccionados para elaborar la revisión y se clasifican, una vez dentro de esta, por orden alfabético. A continuación, se procede a la lectura de cada uno de ellos y a codificar la información, según las categorías de análisis que se explican a continuación (se presenta en el anexo 2, donde hay varios fragmentos de distintos

documentos con la información codificada). En un mismo párrafo puede haber distintos tipos de datos, como se ejemplifica en las fotografías de este anexo. Una vez se finaliza este procedimiento, se extraen unas plantillas con toda la información seleccionada en cada uno de los documentos para cada categoría. Estas plantillas se pueden ver en el anexo 3, en este último solo se exponen las matrices de las categorías “materiales”, “diagnóstico” y “objetivos” por cuestiones de espacio dado el volumen de información generada; pero, el resto de ellas tienen la misma estructura. Esta estructura se compone del usuario que realizó la codificación, la fecha en la que se llevó a cabo, la cantidad de documentos usados, el número de citas y el nombre del código/categoría, el número del documento y el nombre del autor, la página donde se haya el fragmento y la información seleccionada. Se han elegido estas plantillas, a modo de ejemplificación de las veinticuatro categorías; puesto que, la totalidad de páginas de estas veinticuatro plantillas eran de doscientos treinta y tres y le proporcionaba al trabajo una gran extensión.

Principalmente, se utiliza esta herramienta informática ya que es de gran utilidad para categorizar los documentos, como anteriormente se mencionaba. Estas categorías se refieren a lo que expone Varguillas (2006):

“Las categorías, en los sistemas de información, se llaman también códigos, índices o palabras claves, pero, en metodología cualitativa, esto es más elaborado, es decir, son ideas, conceptos o interpretaciones abreviadas de las citas, pues, en sentido estricto, el dato propiamente dicho no existe, ya que no es algo dado, sino el resultado final de un elaborado proceso entre un estímulo ambiguo, sin forma y la actividad interpretativa del perceptor.” (p. 76)

Las categorías de análisis, que se emplearon para analizar los programas de intervención fueron los siguientes:

#### IDENTIFICACIÓN:

- Autor.
- Tipo de documento.
- Lugar de publicación.



- Palabras clave.
- Tipo de centro.

#### USUARIOS/PARTICIPANTES:

- Diagnóstico.
- Perfil de los participantes.
- Agrupamiento.
- Criterios de selección de la muestra.

#### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN:

- Profesionales que intervienen.
- Temporalización.
- Objetivos.
- Instrumentos de diagnóstico.
- Evaluación.
- Metodología/Diseño.
- Procedimiento de la intervención.
- Actividades.
- Materiales.
- Competencias/contenidos.
- Resultados.
- Conclusiones.
- Registro de datos.
- Tipo de análisis.
- Mediciones.

Mencionar que la interpretación y conclusiones se realizaron haciendo un estudio transversal de las categorías, llevando a cabo un análisis comparativo de cada una de ellas en los diecisiete programas de intervención.

#### **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.**

El análisis y síntesis de los distintos programas de intervención que trabajaban las habilidades sociales, una vez codificados a través del Atlas-ti se han organizado

en unas matrices en forma de tablas. Estas se han dividido de forma que cada una de ellas recoge la información de los códigos agrupados en categorías de análisis. En este apartado solo se expone una de ellas, más concretamente la matriz (Tabla 3) que se titula “Las categorías específicas del programa I”. En ella se recoge algunas de las categorías de análisis de tipo “programa de intervención”. El resto de matrices se trasladan a los anexos de este trabajo (anexo 4), debido al límite de espacio de este informe y el volumen de información que genera este tipo de análisis.

El motivo de selección de esta matriz se debe a que recoge la información más relevante de los documentos seleccionados, es decir los puntos clave para entender el procedimiento aplicado a los/as niños/as para mejorar las habilidades sociales. A continuación, se presenta la matriz que sintetiza la información recogida en cada programa de intervención de las siguientes categorías: Documento, Profesionales que intervienen, Temporalización, Objetivos, Instrumentos de diagnóstico, Evaluación, Metodología/Diseño, Procedimiento de la intervención.

Tabla 3.

*Las categorías específicas del programa I.*

Documento	Profesionales que intervienen	Temporalización	Objetivos	Instrumentos de diagnóstico	Evaluación	Metodología/Diseño	Procedimiento de la intervención
Alonso, A.R. (2018)	En la intervención participan profesionales como la tutora, la Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y la de Audición y Lenguaje (AL) y la Orientadora del centro. Por otro lado, también participó la madre del alumno y la investigadora.	Se lleva a cabo nueve sesiones, una por semana y con una duración de 30 a 40 minutos. La temporalización del programa va a ser de cuatro meses (febrero, marzo, abril y mayo).	<p><u>Objetivos generales:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisar, exponer y analizar la fundamentación teórica sobre el TEA y sus implicaciones educativas y socioemocionales.</li> <li>2. Diseñar, planificar y elaborar una propuesta de intervención socioemocional para un alumno con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro escolar en donde se lleva a cabo.</li> <li>3. Analizar y evaluar la propuesta de</li> </ol>	No se indica ningún instrumento de diagnóstico.	Para evaluar la evolución del alumno, en su comprensión de las emociones, se va usar un test de veinte preguntas, incluido en el “Manual para la evaluación y enseñanza de las emociones”. También, se usó una hoja de registro.	Para llevar a cabo el programa se sigue una serie de pasos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisión y análisis teórico.</li> <li>2. Entrevistas previas a la intervención.</li> <li>3. Proceso de familiarización con el alumno, para ello se deberá observar a este en el aula.</li> <li>4. Diseño de la intervención socio-emocional.</li> <li>5. Implementación de la intervención.</li> <li>6. Recogida de datos.</li> <li>7. Análisis de los datos obtenidos</li> </ol>	Las tareas fueron organizadas en sesiones debido a las rutinas que requiere una persona con TEA. Estas fueron desarrolladas en el aula de inglés. Se le presentaban las actividades previamente al alumno, mediante un secuenciador de actividades.

			<p>intervención socioemocional, así como los resultados obtenidos de la misma.</p> <p><u>Objetivos específicos del estudio de caso:</u></p> <p>1.Determinar el nivel inicial que presenta el alumno respecto al reconocimiento y comprensión de las emociones primarias.</p> <p>2.Fomentar la comprensión y reconocimiento de las emociones primarias en el alumno objeto de la intervención.</p> <p>3. Evaluar el progreso del alumno tras la propuesta de intervención socioemocional.</p> <p>4.Comparar y analizar el nivel de</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

			<p>comprensión emocional con otro alumno de similares características y contexto.</p> <p>5.Examinar diferentes aplicaciones informáticas dirigidas al desarrollo de las habilidades emocionales en personas con TEA.</p> <p>6. Utilizar las TIC como herramienta educativa que permita mejorar las competencias emocionales del alumno.</p>				
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>
Antuña, C.B. (2016)	Las personas que intervienen son: el observador, el niño colaborador y	No se especifica en el programa.	<p>Los objetivos que se persiguen son los siguientes:</p> <p>-Se pretende estudiar cómo es el proceso de</p>	No se indica en el programa.	La intervención se evalúa con un diseño de línea base múltiple a	Se realiza cuatro experimentos que tenía la misma estructura, pero se hizo con alumnos diferentes. Los experimentos comienzan con la	El procedimiento que se lleva a cabo consistía en establecer una línea base, donde siempre

	<p>el investigador.</p>		<p>aprendizaje de habilidades sociales de los niños de desarrollo típico de 4 y 5 años, que por su etapa del desarrollo aún no muestran interacciones sociales apropiadas.</p> <p>-Se pretende explorar si el diseño de un procedimiento nuevo para enseñar una cadena de habilidades sociales con un reforzador natural puede facilitar el aprendizaje y la generalización de habilidades sociales en los niños de desarrollo típico de 4 y 5 años.</p> <p>-Se pretende explorar si el</p>		<p>través de conductas.</p>	<p>realización de una línea base de cada conducta. Después, se procedía a enseñar una cadena de tres preguntas, usando un diseño AB. Donde las variables dependientes fueron las tres conductas del niño y la variable independiente fue el procedimiento de enseñanza. Cuando se consiguió esto, se realizaba modificaciones a lo que inicialmente se implementó, para observar si los niños conseguían realizar algunas conductas como habilidades independientes.</p>	<p>se le entregaban unos cromos al alumnado para que a partir de ahí formularan preguntas. Después, se realizaban generalizaciones, las cuales consistían en realizar la intervención en otros contextos o con otro niño. Finalmente, se introducían algunas variabilidades.</p>
--	-------------------------	--	---	--	-----------------------------	--	--

			<p>procedimiento diseñado con un reforzador natural durante la interacción social es efectivo para aprender a iniciar interacciones sociales con los iguales.</p> <p>-Se pretende observar si los niños de desarrollo típico de 4 y 5 años pueden aprender a iniciar interacciones con las personas adecuadas ante diferentes situaciones, así como a responder con mucha variabilidad.</p> <p>-Se pretende comprobar si el procedimiento de enseñanza diseñado con los niños de desarrollo típico es también útil para enseñar</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

			<p>interacciones sociales a niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo, con autismo o síndrome de Asperger.</p> <p>-Se pretende se pretende conocer si el procedimiento nuevo para enseñar una cadena de habilidades sociales con un reforzador natural puede facilitar el aprendizaje, la generalización de habilidades sociales y la variabilidad de respuesta en los niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo, con autismo o síndrome de Asperger.</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--



			<p>-Se pretende observar si con este procedimiento de enseñanza se producen cambios en la cantidad y calidad de las interacciones sociales en la clase y en el recreo en los niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo, con autismo o síndrome de Asperger.</p> <p>- Se pretende conocer la variabilidad de respuesta en los niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo acorde a las condiciones naturales en que se dan las interacciones sociales entre los niños.</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

			- Se pretende conocer si este procedimiento de enseñanza a niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo ayuda a generar nuevas habilidades sociales o a ejecutar habilidades ya aprendidas ante las variaciones de respuestas inesperadas de otros niños.				
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>
Arjona, B. M. (2016)	Los profesionales que intervienen son la maestra de Pedagogía Terapéutica (PT), la experta en Audición y Lenguaje (AL) y la interventora.	Las actividades se proponen para seis sesiones de corta duración, que se desarrollan a lo largo de seis semanas.	Los objetivos generales son:  -Diseñar sesiones de trabajo ajustadas y adecuadas a las características del alumnado con TEA, objeto de dicha intervención que den respuesta principalmente a las	No aparecen instrumentos en el programa.	La evaluación se divide en tres momentos. La evaluación inicial, donde buscaban la información de la que partían sobre el alumno. La	La metodología que se emplea se basa en lo siguiente:  -TEACCH  -PEANA  -PICTOGRAMAS  -SAAC  -Beson Schaëffer.	Según la actividad se procede de una manera diferente. De manera general, el niño tiene que representar, tocar expresiones faciales, reconocer,

			<p>necesidades de tipo emocional.</p> <p>-Conseguir que los alumnos lleguen a comprender las emociones en sí mismos y en los otros individuos.</p> <p>Los objetivos específicos que se indican son:</p> <p>-Conocer el desarrollo emocional en los dos niños con TEA.</p> <p>-Familiarizar y dar a conocer las emociones básicas a los dos niños con TEA.</p>		<p>evaluación continua, donde realizó un seguimiento del niño para tomar decisiones acerca de cómo adaptar la docencia al niño. Y en la evaluación final, se comprobó si el alumno había desarrollado las competencias básicas y había cumplido o no los objetivos propuestos por el docente.</p>	<p>Además, se sigue la metodología que las profesionales implementaron en el aula.</p>	<p>aprender, gesticular...las diferentes emociones, mediante la utilización de diversos recursos.</p>
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>

<p>Casado, S. M. (2013)</p>	<p>Principalmente , interviene el psicopedagogo, quien se encarga de este taller y colabora con todos los agentes implicados en la intervención y forma un equipo multidisciplinaria. Algunos de los agentes son: Psicólogos o Psicopedagogos de centros educativos, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), Departamentos de Orientación de Institutos de Educación Secundaria, otros especialistas que intervengan</p>	<p>El taller propuesto se desarrollará a lo largo de 8 meses. Coincidiendo con el curso escolar, se inicia comenzando el mes octubre y se concluye al terminar el mes de mayo. Las sesiones serán de periodicidad semanal con una duración de una hora y media en horario de tarde.</p>	<p>El principal objetivo general que se pretende conseguir con este taller es generar un espacio común en el que un grupo de adolescentes que presentan TEA-AF, experimenten, interactúen y conozcan la existencia de otras formas de expresión, así como que aprendan a interpretar y comprender lo que otros expresan desarrollando actividades de dramatización a lo largo de las sesiones como preparación a una actividad final, culminante y motivadora, que es la representación de una obra que los propios usuarios elegirán entre unas opciones. Los</p>	<p>No aparece en el documento.</p>	<p>Se propone, por parte del responsable, que se realice una autoevaluación y una coevaluación entre el grupo que compone el taller. También, se propone que se evalúen. La práctica Psicopedagógica y el proceso de desarrollo del programa.</p>	<p>Este trabajo se enmarca dentro de una metodología de taller, tomando como punto principal el teatro, Se trata de un modelo de intervención ecológica, que contempla a las personas como una parte integrante de un entorno con el que se establecen relaciones de reciprocidad e intercambio continuo.</p>	<p>Con el alumnado se va a proceder, siguiendo una serie de pasos: - <u>Instrucción verbal y explicación del ejercicio:</u> el Psicopedagogo hace una descripción de la actividad que se va a realizar, ofreciendo pautas claras y concretas y explicando la finalidad que tiene. -<u>Modelado:</u> Esta técnica se basa en el aprendizaje por imitación a través de la observación. Consiste en que, primeramente, el responsable del taller exhibe la actividad que tienen que</p>
-----------------------------	--	---	--	------------------------------------	---	---	--

	<p>con los destinatarios (profesionales de la psiquiatría, servicio médico...), y por supuesto, la familia.</p>		<p>objetivos específicos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Generar un espacio de encuentro relajado y lúdico entre jóvenes que comparten circunstancias comunes, potenciando así la cohesión y trabajo en equipo, promoviendo el apoyo emocional y la mejora de la autoestima.</li> <li>-Conocer y desarrollar las habilidades de interacción social.</li> <li>-Explorar el espacio físico y social a través de las situaciones que se plantean en las actividades.</li> <li>-Aumentar la motivación por las actividades teatrales y por la pertenencia a un</li> </ul>				<p>realizar y, posteriormente, se toman modelos que la imiten con la ayuda del Psicopedagogo, haciendo hincapié en que se actúe de forma clara, detallada, secuenciando el grado de dificultad y con bastante repetición.</p> <p><u>-Puesta en práctica de la actividad o juego dramático:</u> Esta fase es fundamental. Todos los participantes deben realizar la actividad propuesta bajo la supervisión del responsable. Es importante fomentar el</p>
--	---	--	--	--	--	--	---

			<p>grupo por el propósito de aumentar los focos de interés.</p> <p>-Estimular la capacidad creativa y la imaginación.</p> <p>-Desarrollar actitudes asertivas: capacidad para resolver problemas, tomar decisiones y defender sus derechos.</p> <p>-Trabajar la comprensión y expresión de emociones a través de la empatía.</p> <p>-Trabajar la proyección y la modulación de la voz en los distintos contextos.</p> <p>-Aprender a alejarse y respirar adecuadamente tomando conciencia de la propia respiración.</p>			<p>éxito y las posibilidades de refuerzo, evitando el error, para así evitar sentimientos de frustración. Para ello, se irá secuenciando la tarea en distintos grados de dificultad y actividad. Las primeras veces se proporcionará instrucción verbal y/o apoyo físico para realizar adecuadamente el ejercicio. A medida que se va progresando, se irán retirando las ayudas y los apoyos.</p> <p><u>-Feed-back:</u> la retroalimentación y refuerzo se da generalmente</p>
--	--	--	---	--	--	--

			<p>-Montar un espectáculo en el que ellos serán los protagonistas, tanto en la propia actuación final, como en la elaboración del proceso, diciendo el tema sobre el que se hará la dramaturgia.</p> <p>-Trabajar el cuerpo, a través de ejercicios de expresión corporal para relajarlo y conseguir ampliar sus capacidades motrices y su comprensión del gesto y del movimiento.</p>				después de terminada la actividad, aunque puede darse también durante el desarrollo de la misma para informar al individuo de cómo lo está haciendo y animarle a continuar.
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>
Castro, E.M. (2016)	Las personas que toman partido en el programa, son los docentes, las familias y el	Las sesiones están diseñadas para desarrollarlas aproximadamente en unos cuarenta y cinco	<p>Los objetivos generales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las habilidades sociales básicas, que</li> </ul>	No se especifica en el documento.	La evaluación se desarrolla durante toda la puesta en práctica de este proyecto,	La metodología de este trabajo consiste en analizar el grado de adquisición de las habilidades sociales, apoyándose en técnicas como la observación, el	Se comienzan las rutinas, haciendo una asamblea para consensuar las normas del grupo, las

	<p>tutor del grupo clase.</p>	<p>o cincuenta minutos, pudiendo dedicar más tiempo siempre que fuese necesario. Este proyecto se inicia a comienzos del mes de enero, logrando tener una planificación para poder realizar algunas de sus actividades en el transcurso de los meses marzo y abril. Aunque se ha de tener en cuenta que la planificación de este proyecto está pensada para llevarla a la práctica durante el curso 2016/17.</p>	<p>permitan a los alumnos adquirir una mayor competencia social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucrar a las familias para favorecer el desarrollo de niños y niñas de Educación Infantil.</li> </ul> <p>En cuanto a los específicos podemos decir que busca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el hábito del saludo en distintas situaciones de la vida cotidiana del niño.</li> <li>• Mejorar las habilidades de comunicación que ayuden los niños a aprender a expresarse, así como a comprender las expresiones de los demás, ya sea de forma verbal o no verbal.</li> <li>• Favorecer el juego cooperativo,</li> </ul>		<p>antes de que comience, durante el mismo y al finalizarlo.</p> <p>En la evaluación inicial, se busca obtener información acerca de los conocimientos previos, experiencias y habilidades del alumnado, así como de sus familias, con respecto a las habilidades sociales.</p> <p>La evaluación procesual, se trata de una evaluación continua y sistemática, que tiene lugar a lo largo de todo</p>	<p>registro y la modificación de conductas.</p> <p>Busca un enfoque globalizador, donde el aprendizaje sea significativo. Por tanto, el aprendizaje ha de ser activo siguiendo el principio del juego.</p>	<p>cuales quedarán recogidas en una cartulina. Posteriormente, en la hora del recreo se propondrán juegos, siendo algunos de ellos conocidos por los alumnos y otros serán nuevos para ellos,</p> <p>Se realizan algunas actividades y dinámicas.</p>
--	-------------------------------	--	---	--	---	--	---



			<p>aprendiendo a compartir y disfrutar jugando con los compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar la resolución de conflictos, mediante la transmisión de empatía hacia los demás compañeros.</li> <li>• Aprender a expresar los sentimientos, tanto positivos como negativos e interpretar los sentimientos de los demás.</li> <li>• Fomentar el hábito de pedir perdón.</li> <li>• Aprender técnicas de relajación.</li> <li>• Proporcionar estrategias a las familias para fomentar el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos.</li> </ul>		<p>el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de las mismas. Para eso, se usa un instrumento que consiste en un registro anecdótico de cada uno de los seis alumnos. Además, se incorpora una autoevaluación para que los alumnos desarrollen una capacidad crítica ante su trabajo.</p> <p>En la evaluación final, se volverá a llevar a cabo una observación, que tendrá</p>	
--	--	--	---	--	--	--

					lugar en las dos semanas posteriores a la finalización del programa.		
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>
De la Iglesia, M. y Olivar, J.S. (2007)	No se indica en el programa de intervención.	Solo se indica que cada sesión tiene una duración de 30 y 45 minutos.	El objetivo principal de nuestro trabajo es mejorar la competencia socio comunicativa de las personas con TEA-AF mediante la aplicación de un programa de entrenamiento en comunicación referencial. El objetivo que se persigue de forma más específica es evaluar el cambio que provoca el entrenamiento en comunicación referencial de las	Los instrumentos de diagnóstico que se nombran en el documento son: el Test Peabody, las Escalas de Inteligencia Wechsler y la escala ABC de Krug.  Además, los dos grupos fueron equiparados mediante	Para evaluar se usan tres tareas de comunicación referencial. Para el pretest se emplea una tarea denominada "Organización de una sala". En el postest, se usó la "Organización de habitación vieja" y para la	La metodología que se emplea es en función de la aplicación del programa de entrenamiento (sujetos entrenados y sujetos no entrenados) y los momentos de evaluación (pretest, postest y generalización).	En todas las actividades, el emisor se va a hallar sentado a un lado de la mesa, el receptor al otro lado (separados por una pantalla opaca) y el adulto que va a experimentar va a estar entre ambos.

			habilidades de cooperación y de evaluación en un grupo de personas con TEA-AF entrenadas, en comparación con otro grupo sin entrenar.	la prueba U de Mann-Whitney	prueba de generalización, se aplica una actividad similar a la del pretest y postest, pero más compleja. Esta última se denomina "Organización de una habitación nueva".		
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>
Goyoaga, Z.E. (2017)	En las actividades toman parte la psicopedagoga y la profesora tutora.	El programa de intervención se lleva a cabo a lo largo de seis meses. En total fueron veintidós semanas que comenzaron tras las vacaciones navideñas, desde enero hasta la	El objetivo general que se persigue es facilitar la adquisición de las habilidades sociales y las habilidades para la vida diaria en un alumno con Trastorno del Espectro Autista.	No aparece en el documento.	No se explica la manera de evaluar al alumnado durante el programa.	El programa se hace bajo el diseño cualitativo de caso único. Por otro lado, la intervención consta de catorce programas conductuales que se presentan en forma de actividades en las que se utilizaron diversas técnicas como el modelado, el refuerzo positivo o la	Luis, el sujeto con el que se interviene, tiene que reconocer emociones, saber qué necesita para realizar diversas cosas, etc. Se procederá a usar técnicas de relajación, para

		segunda semana de junio.	<p>Los objetivos específicos son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Evitar conductas disruptivas.</li> <li>-Enseñar y fomentar los pilares de la vida social.</li> <li>-Alcanzar un nivel de autonomía acorde a su edad.</li> <li>-Fomentar las habilidades que posibiliten realizar actividades de la vida diaria.</li> <li>-Desarrollar conductas funcionales e intencionales.</li> <li>-Conseguir la máxima participación en las actividades de aula.</li> <li>-Facilitarles estrategias de comunicación.</li> <li>-Aumentar la capacidad para</li> </ul>		<p>encadenación de acciones, entre otras, las cuales mediante ensayos de las conductas deseadas consiguen que el alumno vaya asimilando hasta llegar a integrar nuevas pautas. Cabe destacar que se empleaba una metodología abierta y flexible ante la que se podía elaborar las modificaciones necesarias.</p>	<p>que reduzca el estrés y evitar situaciones problemáticas.</p> <p>Uno de los modos de actuar, implica que se sigan los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se comenzará con la observación de los diferentes momentos por los que el alumno atraviesa cuando está en el aula. Identificando aquellos en los que su actitud pasa a ser considerada como distraída o ausente.</li> <li>2. Se eliminarán los objetos presentes en la mesa que puedan distraer su atención y se situará al alumno en una</li> </ol>
--	--	--------------------------	---	--	--	---

			<p>adaptarse a nuevas situaciones sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar el bienestar físico y emocional.</li> <li>-Desarrollar competencias de higiene acordes a su edad.</li> </ul>				<p>posición cercana a la profesora.</p> <p>3. Dado que uno de sus principales intereses son los coches, se utilizará un coche de juguete que la profesora tendrá en la mano. Además, ésta dará las instrucciones de manera clara y precisa, sin alargar la explicación.</p>
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>
Larripa, M. (2010)	Se realiza con diversos profesionales como psicólogos, psicopedagogos, maestros integradores y, maestros de grado común.	No se indica en el programa de intervención.	<p>Lo que se persigue con este programa es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Analizar convergencias y divergencias discursivas entre distintos agentes sobre problemas e</li> </ul>	No aparece en el documento.	No se explica en el programa.	El estudio es descriptivo y exploratorio de perspectiva etnográfica, con reelaboración de análisis cualitativos, a partir de entrevistas semidirigidas en profundidad realizadas a diversos profesionales, especialmente psicólogos,	No se expone el procedimiento llevado a cabo.

			<p>intervenciones escolares.</p> <p>-Indagar dificultades y posibilidades de construcción de objetivos comunes de actividad.</p>			<p>psicopedagogos, maestros integradores y maestros de grado común involucrados en escenarios de integración en TEA/TGD, siendo la mayoría de dichos escenarios escuelas comunes con programas de integración escolar. A estos agentes se les ha administrado el “Cuestionario sobre intervenciones en espectro autista/TGD”.</p>	
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>
López, D.R. (2016)	No aparece en el documento.	No se indica en el trabajo.	<p>Los objetivos generales son:</p> <p>-Realizar un trabajo de fin de grado siguiendo las directrices marcadas en la guía didáctica de la asignatura.</p> <p>-Crear una propuesta de intervención en las habilidades sociales para niños con</p>	No hay instrumentos de diagnóstico en el documento.	Se evalúa mediante: un cuestionario para evaluar las habilidades referentes al inicio de la conversación, un cuestionario para los padres que serviría para conocer el cómo se	Las sesiones son participativas, cooperativas y activas. Se pedía en todo momento la participación del alumno a la hora de realizar las diferentes actividades y se realizaban actividades en grupo para que los alumnos puedan aprender de sus compañeros, procuraban que fuesen activas haciendo	La profesora explica todos los elementos que se llevaban a cabo a la hora de iniciar una conversación y lo importante que es para relacionarse con los demás. Se les pone un vídeo y deben localizar los elementos que

			<p>trastorno del espectro autista de grado uno.</p> <p>Los objetivos específicos que se quieren obtener son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje referentes a las habilidades sociales en el alumnado con TEA de grado 1.</li> <li>-Adquirir la capacidad para saber promover la adquisición de las habilidades sociales en este colectivo usando su autonomía, el afán de curiosidad, la observación directa e indirecta, la experimentación, la imitación de comportamientos sociales y la aceptación de normas y de límites.</li> <li>- Conocer la dimensión</li> </ul>		<p>comportaban los alumnos a la hora de iniciar las conversaciones fuera de la escuela y un cuestionario de comunicación social SQD que se les pasaría a los padres del alumno con TEA.</p>	<p>participes a los alumnos de sus propios aprendizajes.</p>	<p>les explica con anterioridad. Posteriormente, se pone otro vídeo para analizar diversas situaciones y después, se divide la clase en dos grupos y cada vez que encuentran a un compañero deben realizar un saludo. A continuación, se divide la clase en tres grupos para hacer una dramatización y por último, se hacen grupos de seis alumnos para hacer la representación de una conversación adecuada.</p>
--	--	--	---	--	---	--	---

			<p>pedagógica de las habilidades sociales para poder enseñar al alumnado el cómo iniciar las conversaciones y ayudarle a interaccionar con el entorno en el que vive.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar y organizar actividades para el desarrollo de habilidades sociales en un alumno con trastorno del espectro autista de grado uno.</li> <li>- Capacidad para identificar y atender debidamente las necesidades sociales que el alumno pueda tener, transmitiendo seguridad, calma y cariño.</li> <li>- Buscar información sobre diversas perspectivas y metodologías de investigaciones aplicadas a las habilidades sociales.</li> </ul>				
--	--	--	---	--	--	--	--



Documento	Profesionales que intervienen	Temporalización	Objetivos	Instrumentos de diagnóstico	Evaluación	Metodología/Diseño	Procedimiento de la intervención
Lozano, M.J., Motos, G.E. y Castillo, R. I. (2013)	Intervienen dos maestras del centro educativo especialistas en Educación Primaria (tutora y pedagoga terapéutica de la alumna) y tres miembros de un equipo de investigación del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.	No aparece explicado en el documento.	El objetivo general es enseñar a una alumna con TEA a identificar, reconocer y comprender emociones y estados de creencia y demostrar si mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático y desarrollado en contextos naturales, existe una mejora de dichas habilidades y generalización de los aprendizajes, así como una mejora de las habilidades sociales.  Los objetivos específicos son:  - <u>Objetivo 1:</u> Valorar los posibles efectos de la enseñanza de comprensión de	No se indica en el programa de intervención.	Se evaluó a través de la escala valorativa de las habilidades emocionales y sociales en personas con Trastorno del Espectro Autista.	Se trata de un estudio de caso único, ya que es la modalidad que más se ajustaba al propósito del trabajo y a las características y las necesidades de los participantes, ya que no hay dos alumnos con TEA iguales.	Se siguen cinco niveles para enseñar las emociones.

			<p>emociones y predicción de creencias en las habilidades emocionales y sociales de una alumna con TEA escolarizado en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia.</p> <p><u>-Objetivo 2:</u> Valorar la capacidad de extrapolar y generalizar los aprendizajes a otros contextos, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de emociones y creencias se lleva a cabo en situaciones de enseñanza reales y naturales como son la escuela.</p>				
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>

March- Miguez, I., Montag ut- Asunci ón, M, Pastor- Cerezue la, G. y Fernánd ez- Andrés, M.I. (2018)	No aparece en el documento.	No se indica la temporalización del programa.	El objetivo principal de este trabajo es revisar distintos artículos publicados recientemente, que exponen diferentes programas de intervención en habilidades sociales y que se han venido utilizando en los últimos años en niños con TEA, para explorar cómo se han hecho estas intervenciones y qué conclusiones pueden resultar más interesantes para la práctica en el trabajo con estos niños.	No está expuesto en el documento.	No está explicado en el documento.	La metodología usada se basa en la identificación de información a través de una búsqueda sistemática. Posteriormente, se hace un cribado de todos los documentos seleccionados y una vez obtenidos, se descartan unos pocos hasta quedar con la muestra.	No se indica en el documento.
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>
Merino, R.S. (2017)	Los profesionales que participan en este programa son: la tutora del aula abierta (quien era	La investigación tiene una duración de tres cursos escolares.	El objetivo general del programa es comprobar que una propuesta didáctica para el desarrollo de competencias emocionales y	No hay instrumentos de diagnóstico en este documento.	Se explica que en la evaluación inicial como en la evaluación final, cada uno de los	La metodología en este programa se rige por fases. Estas se basan en lo siguiente:  -Fase 1: es la fase preparatoria de la investigación (reflexión	El procedimiento que se sigue en este programa va por años, pero siempre se siguen las

	<p>especialista en pedagogía terapéutica) y el equipo de investigación, conformado por dos miembros del ámbito universitario.</p>		<p>sociales en alumnos con TEA, desde un ámbito de colaboración entre la escuela, la familia y el equipo investigador universitario, favorece la mejora y la generalización de dichas habilidades en los sujetos objeto de estudio.</p> <p>Para dar solvencia al objetivo general, nombrado anteriormente, se articulan de manera más específica, los siguientes objetivos:</p> <p>-Valorar si el diseño e implementación de un programa de enseñanza/aprendizaje de habilidades emocionales y sociales contribuye a la mejora de los</p>		<p> cursos de implementación del programa de intervención , los padres y la docente de los alumnos participantes , cumplimentaron el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales.</p>	<p>y diseño de la investigación).</p> <p>-Fase 2: es el trabajo de campo (acceso al campo y recogida de datos).</p> <p>-Fase 3: es la fase analítica (reducción y transformación de datos).</p> <p>-Fase 4: análisis y discusión de resultados (análisis de los resultados obtenidos y su posterior discusión).</p> <p>-Fase 5: conclusiones e implicaciones educativas.</p>	<p>mismas etapas. Estas son:</p> <p>-1ª etapa: planificación.</p> <p>-2ª etapa: acción.</p> <p>-3ª etapa: evaluación-reflexión.</p>
--	---	--	---	--	---	--	---

			<p>alumnos con TEA participantes en la investigación.</p> <p>-Comprobar que el desarrollo de dicho programa de enseñanza y aprendizaje mejora la resolución de situaciones conflictivas de la vida cotidiana y las habilidades sociales del alumnado participante.</p> <p>-Valorar los beneficios de la elaboración de materiales didácticos para el alumnado de pautas y estrategias de intervención educativa dirigidos a la docente y a las familias.</p> <p>-Valorar la percepción y repercusión de la coordinación y el trabajo conjunto</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

			entre familias, docente y equipo investigador universitario en los beneficios de la enseñanza de habilidades emocionales y sociales al alumnado con TEA participante.				
Documento	Profesionales que intervienen	Temporalización	Objetivos	Instrumentos de diagnóstico	Evaluación	Metodología/Diseño	Procedimiento de la intervención
Peris i García, J. (2015)	Se ha tenido en cuenta la participación e implicación de toda la comunidad educativa.	Las sesiones duraron 50 minutos y quedan repartidas de la siguiente manera:  -Concienciación y sensibilización que dura de tres sesiones.  -La asignatura de música dura cuatro sesiones, aunque pueden extenderse si se desea.	Los objetivos generales son:  - Diseñar un programa de intervención para un niño con Trastorno del Espectro Autista basado en el desarrollo de la competencia socio-emocional e inclusión en el grupo-clase.  - Investigar y profundizar sobre el Trastorno del Espectro Autista a	Como instrumento de diagnóstico se ha usado el cuestionario IDEA.	La evaluación se realiza en tres momentos del proceso de intervención. La evaluación inicial, se lleva a cabo al iniciar el programa y programa y facilita información sobre la realidad a la que se van a enfrentar. La	La metodología usada en el programa es mixta, aunque predominaron las técnicas cualitativas. Las técnicas que se usan fueron la entrevista, la observación directa y test sociométrico. Luego, en la intervención se lleva a cabo una serie de actividades de concienciación y sensibilización para trabajar con el grupo y, por otro lado, se elaboran unas actividades dirigidas a la inclusión del alumno en el día a día	No aparece en el documento.

		<p>-La asignatura de Educación Física dura un mes para que se puede ver el progreso en las distintas actividades/juegos y la manera en la que se explica mediante pictogramas.</p> <p>-En el primer trimestre se pasa lista y en el resto de trimestres se le da otro rol.</p>	<p>partir de la revisión bibliográfica y documentación.</p> <p>Profundizando en los objetivos nombrados, podemos nombrar otros más específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar actividades acordes al programa diseñado.</li> <li>- Planificar las sesiones de intervención.</li> <li>- Orientar a las familias en el proceso de intervención.</li> <li>- Utilizar las técnicas y herramientas necesarias de recogida y análisis de información.</li> <li>- Programar un seguimiento acorde</li> </ul>		<p>evaluación del proceso se realiza durante todo el desarrollo del programa y proporciona información valiosa sobre aquellos aspectos que funcionaron y los que no, para modificarlos por otros y mantener los que dan resultados positivos. La evaluación final se efectúa cuando acaba la intervención y con ella se consigue observar los resultados finales, corroborando si se alcanzaron los</p>	<p>de las clases y al desarrollo de sus habilidades sociales.</p>	
--	--	--	---	--	---	---	--

			<p>al programa propuesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevar a cabo una evaluación inicial, del proceso y final del programa.</li> <li>- Realizar una búsqueda y fundamentación teórica sobre el tema que nos concierne.</li> </ul>		<p>objetivos, los problemas que surgieron, etc.</p>		
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>
Ramírez, C. L. (2016)	No se exponen los profesionales que intervienen.	El programa se lleva a cabo durante 4 meses. Realizando un total de 32 sesiones. Se comienza el once de enero y finaliza el cinco de mayo. Se realizan dos sesiones a la semana, miércoles y viernes, con una duración de noventa minutos.	<p>Los objetivos que se persiguen, están divididos según las habilidades trabajadas. Para las habilidades sociales, los objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dar a conocer la importancia de una buena comunicación basada en la escucha de forma activa</li> </ul>	No se indica en el documento.	<p>Se lleva a cabo una evaluación pretest y postest, donde se emplean distintas escalas para determinar la evolución del alumnado. Las escalas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La escala de comportamie</li> </ul>	No está indicado en el programa.	No aparece en el programa de intervención.



		<p>Los miércoles se trabajan las habilidades sociales y los viernes se trabajan las habilidades emocionales.</p>	<p>-Seguir instrucciones escritas con diferentes grados de complejidad.</p> <p>-Expresar su opinión de manera adecuada, escuchando y respetando las opiniones de los demás.</p> <p>-Desarrollar en el alumnado conocimientos sobre normas necesarias en la vida del aula.</p> <p>-Proponer normas que deben cumplirse en el aula.</p> <p>-Comprometerse en el cumplimiento de las normas.</p> <p>-Saber ser amable y servicial con cualquier compañero.</p> <p>-Reforzar las</p>		<p>nto asertivo para niños.</p> <p>-el cuestionario de interacción social.</p> <p>-el cuestionario de Trait-Meta Mood Scale.</p> <p>A parte de esto se usaron técnicas e instrumentos como diálogos en el seno de los equipos de coordinación del centro, entrevistas, cuestionarios y anecdotarios.</p> <p>Se comienza evaluando de manera directa y continua.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

			<p>estrategias de autocontrol de los impulsos.</p> <p>-Medir las consecuencias positivas y negativas de las conductas.</p> <p>-Potenciar el desarrollo de factores de socialización estimulando la conducta prosocial.</p> <p>-Promover la empatía y la ayuda mutua.</p> <p>-Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro.</p> <p>-Fomentar la necesidad de cooperar para conseguir un fin común.</p> <p>-Ayudar a comprender diferentes</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>perspectivas de un conflicto.</p> <p>-Fomentar la comunicación y la colaboración.</p> <p>-Educar en valores tales como respeto y solidaridad.</p> <p>Los objetivos de las habilidades emocionales son:</p> <p>-Reconocer, nombrar y emparejar las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo.</p> <p>-Identificar los distintos estados emocionales en diversas situaciones.</p> <p>-Ser capaz de explicar la relación causal entre situación y emoción.</p> <p>-Identificar las emociones</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>resultantes al cumplirse o no determinados deseos</p> <p>-Reconocer los conceptos de pensar, creer, imaginar y decir</p> <p>-Comprender la relación entre pensamiento y emoción</p> <p>-Mostrar cómo las personas pueden sentir distintas emociones, semejantes u opuestas, ante una misma situación.</p> <p>-Reflejar sus propias emociones mediante la creación de historias.</p> <p>-Utilizar su rostro y cuerpo para expresar emociones.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>-Conocer los grados de intensidad de las emociones.</p> <p>-Reconocer cómo nos sentimos ante distintas situaciones.</p> <p>-Conocer normas básicas de conducta social en relación con la expresión de emociones.</p> <p>-Analizar situaciones en las que se indique la respuesta emocional correcta.</p>				
<b>Documento</b>	<b>Profesionales que intervienen</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de diagnóstico</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Metodología/Diseño</b>	<b>Procedimiento de la intervención</b>
Ruano, L.S. (2015)	No aparecen en el documento.	Las actividades son desarrolladas dos días a la semana, martes y jueves, de manera alternativa, es decir, una semana sí y otra	El objetivo general que se plantea en el programa es mejorar mediante la realización del mismo las habilidades sociales y comunicativas, tanto con las que	No se nombran en el trabajo.	No está explicado en el documento.	Se usaron metodologías conductuales basadas en la intervención temprana sobre determinadas conductas específicas del niño/a.	No se menciona en esta investigación.

		<p>no para que pudiesen realizarse todas las sesiones propuestas y, además, se respetasen la inclusión del alumno con TEA en el aula ordinaria.</p>	<p>los alumnos y alumnas que muestran dificultades en el aula, como aquellos alumnos con TEA. En cuanto a los específicos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fomentar la interacción entre los niños.</li> <li>-Participar en las actividades organizadas de grupo y colaborar en su realización.</li> <li>- Incentivar el aprendizaje a través del juego.</li> <li>- Tratar de ayudar a los compañeros.</li> <li>- Aumentar la autoestima.</li> <li>- Sentirse querido por el grupo.</li> <li>- Expresar mediante el</li> </ul>				
--	--	---	--	--	--	--	--

			<p>lenguaje sus sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas a través de las descripciones que hacen los alumnos/as mediante la participación de estos.</li> <li>- Respetar el turno de los grupos y mantener el orden.</li> <li>- Potenciar la escucha.</li> <li>- Aumentar y desarrollar la creatividad y la imaginación.</li> <li>- Preparar a los niños/as para la vida social.</li> <li>- Establecer habilidades comunicativas a través del lenguaje</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--

Documento	Profesionales que intervienen	Temporalización	Objetivos	Instrumentos de diagnóstico	Evaluación	Metodología/Diseño	Procedimiento de la intervención
Velasco, E. M. (2016)	No se indica en el documento.	No está descrito en el programa de intervención.	<p>El objetivo general del trabajo es conocer en profundidad el Trastorno Autista para poder identificar niños/as que presenten este trastorno, así como fomentar su integración en el aula ordinaria y proponer una adecuada intervención educativa que atienda las necesidades educativas que el niño/a presenta.</p> <p>Los objetivos específicos que se pretendían alcanzar con este proyecto fueron:</p> <p>-Conocer el origen, causas, síntomas y</p>	No se nombran en el trabajo.	No está explicado en el documento.	<p>La metodología de trabajo está fundamentada en el método TEACCH, el cual permite establecer una buena distribución y organización espacio-temporal del aula. De ahí que esté dividida en rincones, quedando estos de la siguiente manera:</p> <p>- Rincón de la Asamblea: en este lugar nos reuniremos por la mañana para realizar la asamblea con todo el grupo. Aquí hablaremos de todas las actividades que vamos a realizar a lo largo de la jornada escolar.</p> <p>- Rincón de trabajo “uno a uno”: formado por una mesa, especial en la que trabajaremos de forma individual con nuestro alumno/a con TEA. Utilizaremos este</p>	<p>El procedimiento que se sigue con el alumnado fue:</p> <p>-Asamblea: cuando los niños/as se ponen el babi, se dirigen hacia este rincón, donde hablaremos de las actividades que vamos a realizar durante la mañana, desde la primera hasta la última. También ubicaremos el día de la semana y el tiempo que hace, cómo hemos explicado anteriormente.</p> <p>-Rutina de trabajo individual en mesa: a continuación,</p>



			<p>diagnóstico, así como la terminología relacionada con el Trastorno Autista.</p> <p>-Conocer diferentes instrumentos para el diagnóstico y evaluación del autismo.</p> <p>-Conocer los programas de intervención psico-educativa existentes para poder usarlos en el aula.</p> <p>-Detectar cuál debe de ser el papel del educador para poder actuar y atender de forma adecuada las necesidades educativas especiales que presenta un niño/a con autismo.</p> <p>-Conocer los requisitos curriculares y organizativos que debe tener y establecer un centro educativo ordinario</p>			<p>rincón para trabajar las habilidades de comunicación e interacción con los otros niños/as y desarrollar el trabajo autónomo.</p> <p>- Rincón de trabajo individual: este rincón lo forman las mesas del aula. Podemos tener las mesas del aula organizadas por colores. El alumno/a con TEA, estará sentado en una de ellas, con sus demás compañeros, pero le marcaremos cuál es su sitio con su foto, su nombre y su color correspondiente.</p> <p>-Rincón del material para trabajar: tendremos dos estanterías donde se encontrará todo el material que tienen que utilizar en el rincón de trabajo. Organizaremos el material desde la primera a la última actividad, y cada estantería la identificaremos por el color y la</p>	<p>realizaremos el trabajo individual correspondiente a ese día. Al niño/a con TEA podemos ayudarle con la tarea, llevarle la mano si fuera necesario, e indicarle claramente lo que queremos y no queremos conseguir en la tarea.</p> <p>Rutina de juego: primeramente, debemos enseñar al niño/a con TEA a jugar solo. Es importante definir la estructura del juego e indicarle cuando se acaba.</p> <p>-Actividad central del día: asociaremos a cada día de la semana a un color, y una actividad, de</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>para poder escolarizar al alumnado con Trastorno Autista.</p>		<p>fotografía de cada uno de ellos.</p> <p>- Rincón del ordenador: en este rincón se encuentra el ordenador, para trabajar de forma grupal o individual.</p> <p>- Rincón de juego: en este rincón se encuentran los juegos.</p> <p>- Rincón de relajación: este rincón está acondicionado para pasar el último cuarto de hora del día. Se distingue bien del resto de la clase, ya que en esta zona tenemos situadas las colchonetas y la pared de este rincón está pintada de azul clarito.</p> <p>Para mejorar las habilidades comunicativas se usó el PECS.</p>	<p>forma que durante todo el año realizaremos estas actividades con esta secuencia.</p> <p>- Rutina de relajación: al finalizar la mañana llevaremos a cabo la relajación, como indicación de que se acerca la hora de irnos a casa. Para ello nos iremos al rincón de relajación, nos tumbamos en las colchonetas y bajamos las persianas y realizamos las técnicas de relajación.</p> <p>- Rutina de despedida: los niños/as se quitarán el babi, se pondrán el abrigo y se irán a sus respectivas mesas. A continuación, la</p>
--	--	--	--	--	--	--

Documento	Profesionales que intervienen	Temporalización	Objetivos	Instrumentos de diagnóstico	Evaluación	Metodología/Diseño	Procedimiento de la intervención
Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Ríos-Gallardo, A.M. y Solovieva, Y. (2018)	No se indica en el documento.	La aplicación del programa es aplicada durante trece semanas, donde se realizan actividades presenciales dos veces por semana.	El objetivo principal es describir el efecto de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en tres niños con Trastorno del Espectro Autista.	No se nombran en el trabajo.	Para la evaluación de los/as niños/as de este programa se ha usado lo siguiente:  -La evaluación Neuropsicológica Infantil, que valora el componente neurocognitivo (habilidades construccional es, memoria, atención, funciones ejecutivas...) en niños entre los cinco y dieciséis años.  -Test de reconocimient	Para llevar a cabo el programa se emplea un diseño de caso múltiple, orientado por principios de la metodología microgenética para determinar las características emocionales, neurocognitivas y sociales de tres niños con autismo, posterior a la aplicación de un programa de intervención basado en el juego de roles sociales.	No se determina en el programa.

					<p>o de expresiones emocionales. Este consta de 36 vídeos que representan las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo y asco).</p> <p>-Escala Autónoma para la detección del Síndrome de Asperger, diseñado para identificar las habilidades sociales y emocionales, la comunicación, las habilidades cognitivas, los intereses específicos y las habilidades motoras que pueden ser indicativas del síndrome de Asperger en</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

					niños durante sus primeros años escolares.		
--	--	--	--	--	---	--	--

Analizando cada una de las categorías, podemos comprobar que los programas de intervención de habilidades sociales en niños/as con Trastorno del Espectro Autista coinciden en varios aspectos. A continuación, interpretamos la información sintetizada en las matrices, realizando un análisis comparativo entre cada una de las intervenciones, utilizando como hilo conductor las categorías de análisis y las aportaciones de algunos autores.

En lo que respecta a la categoría “año”, los trabajos están comprendidos entre el año 2007 y el 2018. Siendo uno de ellos del 2007, uno del 2010, dos del 2013, dos del 2015, seis son del 2016, dos del 2017 y tres son del 2018. Como podemos observar, los documentos del año 2016 son los que tienen mayor predominio. Se trata de documentos muy recientes, teniendo en cuenta que, según Chara, Montesinos de La Cuba, Contreras, Murillo y Ayala (2018) las primeras aproximaciones que se hicieron del TEA están explicadas en algunas publicaciones de Kanner (1943) y Asperger (1944).

Se puede observar que la categoría “tipología del documento” queda clasificada en tres artículos de revista, cuatro trabajos de finales de grado (TFG), seis trabajos finales de máster (TFM), un estudio de caso, un congreso y dos tesis doctorales. Como se puede comprobar la mayoría de los estudios, que han llevado a cabo propuestas de intervención con los/as niños/as, son trabajos finales de máster (TFM).

Los lugares de publicación de los distintos trabajos se distribuyen en diferentes ciudades, de los que tres pertenecen a Valladolid, de Oviedo hay dos, dos de La Rioja, uno de Buenos Aires, dos de Murcia, uno de Valencia, dos de Jaén y uno de México. Se destacan por tanto los trabajos realizados a través de la Universidad de Valladolid.

Las palabras claves que más se mencionan en los informes son: TEA, Intervención, Habilidades sociales, Habilidades comunicativas y Autismo. En el marco teórico reflejado con anterioridad, Huallpara y Benavides (2017) explican que existen una serie de aspectos que se han de tener en cuenta para desarrollar algunas de las habilidades nombradas anteriormente, como por ejemplo las habilidades sociales, que dicen que posibilita a la persona a tener un mayor entendimiento de sí mismo. También, otra de las palabras claves que sobresale en

los documentos ha sido la competencia socio-emocional, a la que se refieren estos autores con el manejo de sentimientos y emociones, permitiéndonos reconocer estos aspectos que provocan las cosas cuando se comunican con otras personas y provoca una comunicación asertiva.

Las intervenciones se llevan a cabo en diferentes tipos de centro de Educación Infantil y Primaria, los cuales son: públicos, concertados, privados y rurales. En la tabla 1, se refleja que la mayoría de programas se ponen en práctica en Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria. En este tipo de centros, tal y como exponen Oakland y Harrison (2008), el individuo debe desarrollar habilidades adaptativas en diferentes escalas. Una de ellas es la de la vida en el hogar o en la escuela, para la cual debe contar con la autonomía y las capacidades necesarias. Es por ello, que estos programas de intervención se desarrollan en el ámbito escolar, puesto que es importante introducir habilidades para la vida en los/as niños/as desde temprana edad.

El perfil de las personas con las que se trabajan, son niño/as desde la etapa Infantil hasta la etapa Secundaria. Todas ellas tienen en común que se les diagnostica Trastorno del Espectro Autista, Trastorno Generalizado del Desarrollo sin especificar y Trastorno Generalizado del Desarrollo de tipo Trastorno Autista. Además, a estos/as niños/as se les asocia un ligero grado de discapacidad intelectual. Para poder contrastar los resultados de los programas y favorecer la inclusión en el aula, también se incluyen niños/as con desarrollo típico. Las características principales que en las personas con TEA, se destacan en los programas de intervención son las dificultades en la motricidad, la no coordinación en las miradas y gestos, las dificultades en la vocalización, la escasa interacción social y comunicativa, la presencia de conductas disruptivas, el déficit de atención, la no adecuación a las situaciones y la no participación en los juegos. Todo esto se puede contemplar en lo expuesto por Quijada (2008), el cual se refiere a que las personas con este trastorno muestran alteraciones en las interacciones sociales y en la manera en la que se comunican. A su vez, Mulas, Ros-Cervera, Millá, Etchepareborda y Abad y Téllez de Meneses (2010) nos indican que cuando a un/a niño/a se le diagnostica TEA, presenta una serie de características, las cuales afectan a sus relaciones sociales.

Los agrupamientos que se hacen en los programas van desde intervenciones individuales hasta en gran grupo. Esto está relacionado con los criterios de selección de la muestra para los programas. Cuando se aplican las actividades individuales, se justifica la elección de una muestra tan pequeña, con que un número tan reducido es preferible para este tipo de intervenciones, debido a que se quiere perseguir una muestra significativa y no representativa. Otra de las razones, por las que se trabaja individualmente, era porque no existen dos personas iguales que tengan TEA. Mientras que, en las intervenciones de gran grupo, es decir aquellos grupos con todos/as los/as niños/as con TEA y/o desarrollo típico, defendían la elección de un mayor número de personas porque se podía trabajar cómodamente con ellas.

Los profesionales que intervienen, en su mayoría son las tutoras de las clases, los profesionales de Pedagogía-Terapéutica, los maestros de Audición y Lenguaje, las familias de los/as niños/as, los investigadores y los psicólogos. Para obtener resultados óptimos con los/as niños/as y haciendo referencia a lo que enuncian Monjas y González (2000), se deben trabajar las habilidades sociales conjuntamente con las familias y los docentes.

La temporalización de los programas de intervención es muy variada desde seis semanas hasta tres cursos escolares. Pero, todos quieren conseguir los mismos objetivos, los cuales son:

- Diseñar y planificar un programa de intervención para mejorar las habilidades socioemocionales.
- Evaluar al alumnado para ver si ha progresado tras la propuesta de intervención socioemocional.
- Se pretende observar si con este procedimiento de enseñanza, se producen cambios en la calidad y cantidad de las interacciones sociales.
- Conseguir que el alumnado llegue a comprender las emociones en sí mismos y en los otros individuos.
- Desarrollar actitudes asertivas: capacidad para resolver problemas, tomar decisiones y defender sus derechos.

Los test que más se usan para diagnosticar son Peabody, Escalas de Inteligencia Wechsler, Escala ABC de Krug y el cuestionario IDEA. Para evaluar



al alumnado en estos programas, también, se usan algunas herramientas, como por ejemplo el “Manual para la evaluación y enseñanza de las emociones”. Estas evaluaciones se realizan, en su gran mayoría, antes, durante y después de las intervenciones. Los términos que se usan para definirlos son evaluación inicial, continua o procesual y final o evaluación pretest y postest.

La metodología usada en estos programas, se basan en actividades de carácter experimental y dónde se aplicaban varios programas o instrumentos como son: TEACCH, PEANA, PICTOGRAMAS, SAAC, BESON SCHAËFFER... Por otro lado, se tiene presente el principio activo del juego y una metodología conductual basados en la intervención temprana. Se destaca el método TEACCH, basado en rincones. Los alumnos con autismo no aprenden las competencias sociales de manera natural, sino que necesitan programas para enseñarles y es por ello que Argente (2016) expone el programa TEACCH como uno de los programas más usados en estas intervenciones, ya que permiten conseguir objetivos individualizados a partir de cuatro fases; las cuales son:

1. Evaluación de las habilidades sociales y comunicación.
2. Entrevistas con los padres que determinen su punto de vista sobre las habilidades sociales y prioridades.
3. Establecer prioridades y expresarlas en forma de objetivos tras el diagnóstico.
4. Hacer un diseño individualizado tras la exposición de todos los objetivos para entrenar las HHSS y el lenguaje. (p. 14).

En lo que respecta a la manera de proceder en la intervención para poder llevar a cabo las actividades, los profesionales encargados de dirigirlo establecen las sesiones con rutinas como asambleas, rutinas de trabajo individual, rutinas de juego, rutinas de relajación y de despedida. Para ello, se dan pautas de lo que el alumnado debe realizar y después de haber iniciado la modelación, se pone en práctica el programa. Las actividades propuestas se basan en ejercicios relacionados con las TIC, cuentos, juegos y ejercicios para trabajar las emociones, expresiones, sentimientos, de pertenencia al grupo, de relajación, comunicativos y de escucha activa. Para poder poner en práctica estas actividades, los materiales que se necesitaron fueron: medios audiovisuales, aplicaciones informáticas,

juegos, cuentos, fichas, fotografías, pictogramas, juguetes, alfombras o esterillas, espejo y material fungible.

Las competencias o contenidos que se deben desarrollar en estos programas, de manera general, fueron los patrones gestuales, la autorregulación de las emociones, el fomento de las habilidades lingüísticas, la asociación de las emociones a situaciones, el fomento de la empatía, la resolución de problemas, la expresión de emociones de forma espontánea y el cumplimiento de normas según contextos.

Estos programas de intervención, son estudios cualitativos y cuantitativos; donde se realizan estudios de casos individuales y múltiples. Los datos de cada uno de ellos se recogieron mediante diferentes técnicas como son: los cuadernos de campo, las hojas de registro, las memorias, las grabaciones de vídeo, los diarios... Además, se hacen mediciones con el alumnado, las cuales algunas de ellas se establecen antes o después de las intervenciones. Para ello, se aplican entrevistas, cuestionarios, pruebas y test sociométricos.

Después de haber iniciado las actividades y de haber fomentado estas competencias, los programas de intervención llegan a unos resultados y unas conclusiones. En lo que respecta a los resultados, se describe que en la mayoría de los programas se consiguen desarrollar los objetivos propuestos, el alumnado consigue ser capaz de reconocer todas las emociones pues no se diferencian tanto de las características de los/as niños/as de desarrollo típico y, además, se observa que disminuyen las conductas disruptivas y aumenta el autocontrol. De manera general, los programas de intervención concluyen con una serie de aspectos en común, los cuales también son nombrados por algunos autores (Alonso, (2018), Castro (2016), Ramírez, (2016), Velasco (2016)):

- Las respuestas adecuadas para el alumnado con TEA se dan cuando se profundicen en las dificultades de cada uno de ellos.
- Las habilidades sociales no mejoran por la simple observación o instrucción formal, sino que hay que enseñarlas de un modo directo.
- Los comportamientos sociales positivos y negativos del niño/a se conforman para relacionarse con su entorno.

- El entrenamiento de las habilidades sociales hace que se obtengan mejores resultados.
- Los resultados dependen de los conocimientos y experiencias previas del alumnado.
- El Trastorno del Espectro Autista es aún desconocido por la sociedad y por algunos/as maestros/as.
- El logro de estos programas se debe a la creatividad con la que se elaboraron las actividades.

## **5. CONCLUSIONES**

Este estudio de revisión muestra una serie de programas de intervención que han trabajado las habilidades sociales con los/as niños/as con Trastorno del Espectro Autista. En su gran mayoría, la muestra con la que trabajan presenta dificultades en la interacción social y comunicativa, asociados con problemas de conducta y de adaptación a las distintas situaciones o contextos en los que se desenvuelve. Los documentos que se han escogido son muy recientes, pudiendo deducir que cada vez son más demandados estos programas. Esto es debido a que estas habilidades son muy importantes, puesto que va a permitir a la persona desarrollarse en su entorno satisfactoriamente. Rico (1988) define las habilidades sociales de una manera que contribuye a esa adaptación satisfactoria con el resto de las personas:

“Aquella conducta que permite a la persona la consecución de algo que desea en situaciones de interacción social, expresando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas y/o defendiendo derechos propios y respetando los de los otros.” (p.45)

Los objetivos, que se plantearon en este trabajo se han alcanzado; puesto que, se logra conocer las características principales de los programas de intervención de habilidades sociales con el alumnado con TEA y conocer los resultados, los aspectos fundamentales, la metodología y los materiales de dichas intervenciones.

Todos los resultados obtenidos muestran avances en las capacidades de los alumnos, mejorando la comunicación, disminuyendo los síntomas depresivos y la

regulación emocional en los contextos escolares y familiares. También hay un incremento de la socialización y del autocontrol. Todo ello se ha conseguido gracias a poder profundizar en las dificultades que mostraba el alumnado y trabajar con estas propuestas en todos estos campos, dando la mejor respuesta posible para cada problema. Además, hay que intentar que ninguna persona con algún tipo de dificultad o trastorno se quede fuera de estos programas, involucrando a las organizaciones gubernamentales a la hora de facilitar toda la información que pueda tener de ciudadanos con alguna limitación social y sobre todo ayudando a implantar estas muestras en colegios e incluso para personas mayores en las residencias que están habilitadas para ellos.

Como bien sabemos, existen diferentes tipos de alumnado dependiendo del trastorno que presente y el grado de dificultad en el que se encuentre en el momento de tratarlos, por ello es muy importante saber con qué tipo de programa se ha de trabajar en cada caso y, sobre todo, tiene que existir la implicación familiar para poder optimizar en mayor grado los resultados que se pueda obtener en el ámbito escolar y en su vida social.

Concluimos este trabajo con la idea que este tipo de intervenciones son necesarias para poder normalizar la situación social y familiar, así como para que el alumnado se vea integrado y pueda llevar una vida independiente en la medida de lo posible, frente a las dificultades que presentan. Como futura línea de investigación proponemos estudiar si los resultados positivos perduran en el tiempo, siendo necesario establecer planes de seguimiento posteriores a la intervención.

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

*American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (2013). American Psychiatric Publishing.

Argente, B.L. (2016). *Revisión bibliográfica de los programas y técnicas de intervención en el TEA*. (Trabajo Final de Grado, Universidad Jaume I).

Buj, P. M. (2017). *HABILIDADES SOCIALES. Propuestas didácticas para niño y niñas de 6 a 12 años*. Horsori.

- Caballo, V.E. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades Sociales*. Siglo XXI.
- Caballo, V.E. (2001). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI
- CABALLO, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Siglo XXI.
- Canal R, Rivière A, Martos J. Habilidades comunicativas y sociales de los niños pequeños preverbales con Autismo. En A. Rivière y J. Martos (eds.), *El niño pequeño con autismo* (pp.51-71). APNA.
- Carnegie, D. (2011). *Las cinco habilidades esenciales para tratar con las personas. Cómo ganas confianza, escuchar a los demás y resolver los conflictos*. Editorial Eclipse.
- Castro, E.M. (2016). “*Aprendiendo a relacionarnos*”. *Proyecto de intervención en habilidades sociales en Educación Infantil*. (Trabajo Final de Máster, Universidad de Oviedo).
- Chara, Q.F., Montesinos de La Cuba, L., Contreras, T.L., Murillo, M.D. y Ayala, P.H. (2018). Una breve historia del autismo. *Revista Psicológica*, 8(2), 127-133.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 156, de 13 de agosto de 2014, pp. 21911-22582.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 136, de 15 de julio de 2016, pp. 17046-19333.
- Fabes, R.; Eisenberg, N.; Jones, S.; Smith, M.; Guthrie, I.; Poulin, R.; Shepard, S. y Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers’ socially competent peer. *Child Development*, 70 (2), 432-442.

- Ferro, L.A. (2016). *Habilidades sociales en Educación Secundaria*. (Trabajo Final de Grado, Universidad de Jaén).
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca.
- Guirao-Goris, J.A., Olmedo, S.A., y Ferrer, F.E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), 25.
- Hernández, J.M., Artigas-Pallarés, J., Martos-Pérez, J., Palacios-Antón, S., Fuentes-Biggi, J., Belinchón-Carmona, M., Canal-Bedia, R., Díez-Cuervo, A., Ferrari-Arroyo, M.A., Hervás-Zúñiga, A., Idiazábal-Alecha, M.A., Mulas, F., Muñoz-Yunta, J.A., Tamarit, J., Valdizán, J.R., y Posada-De la Paz, M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista Neurológica*, 41 (4), 237-245.
- Huallpara, T. E. y Benavides S.C. (2017). *Fortalecimiento del ejercicio de los derechos de salud sexual y reproductiva de los adolescentes*. Gobierno Autónomo Municipal de La Paz.
- Kelly, J.A. (1982). *Social-skills training: A practical guide for interventions*. Springer.
- Klaus, D., Hersen, M. y Bellack, A.S. (1977). Survey of dating habits of male and female college students: A necessary precursor to measurement and modification. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 369-375.
- Libert, J. y Lewinsohn, P.M. (1973). The concept of social skills with special reference to the behaviour of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- Lihenam, M. M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. En E.A. Bleechman (comp.), *Behaviour modification with women*. Guilford Press.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.

- Masten, A., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S., Telle-gen, A., & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635–1659.
- Monjas, I. y González, B. (1998). *Las Habilidades Sociales en el currículo, ayudas para la investigación educativa*. CIDE.
- Monjas, M.I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Mulas F, Ros-Cervera G, Millá MG, Etchepareborda MC, Abad L, Téllez de Meneses M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurológica*, 50 (3), 77-84.
- Oakland, T. y Harrison, P.L. (2008). *ABAS-II. Clinical Use and Interpretation*. Academic Press.
- Palomo, S. R. (2014). DSM-V: La nueva clasificación de los TEA. Citado en Ramasco, J. M. (2014). *Bases de un programa de intervención en niños con TEA: desarrollo de conductas comunicativas preverbales*. (Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid).
- Quijada, C. (2008). Espectro Autista. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), 86-91.
- Rich, A.R. y Schroeder, H.E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- RIMM, D.C. y MASTERS, J.C. (1974). *Behaviour therapy: Techniques and empirical findings*. Academic.
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Rayuela.
- Rivière, A. (1997). *Desarrollo normal y Autismo II. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo*. Curso de Desarrollo Normal y Autismo, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rivière A. (2002). *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y Semiosis*. Médica Panamericana.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour Englewood cliffs*. Prentice-Hall.

Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Aljibe.

Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Revista de Educación*, 12, 73-87.

## **7. ANEXOS**

### **Anexo 1.**

*Bibliografía de los documentos del análisis.*

#### **PUNTO Q:**

Merino, R. S. (2017). *Desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con trastornos del espectro autista: Una propuesta de colaboración familia-escuela*. (Tesis, Universidad de Murcia).

#### **DIALNET:**

De la Iglesia, G.M. y Olivar, P.J. (2007). Entrenamiento en habilidades socio-comunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 12(1), 33-42.

March, M. I., Montagut, M., Pastor, C.G. y Fernández, A. M. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista, una revisión bibliográfica. *Papeles del psicólogo*, 39(2), 140-149.

#### **GOOGLE ACADÉMICO:**

Alonso, A.R. (2018). *Estudio de caso: propuesta y análisis de intervención socioemocional en alumno con TEA*. (Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid).

Antuña, C.B. (2016). *Aprendizaje de habilidades sociales y enseñanza específica de interacciones sociales en niños con autismo y síndrome de Asperger: respuestas flexibles y emergencia de nuevas habilidades de comunicación*. (Tesis, Universidad de Oviedo).



- Arjona, B.M. (2016). *Intervención socio-emocional en alumnos de educación primaria con Trastorno del Espectro Autista*. (Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid).
- Casado, S.M. (2013). *Programa de intervención de habilidades de interacción social para personas con Trastorno del Espectro autista de alto funcionamiento a través del teatro: “sentimos como actuamos”*. (Trabajo Final de Máster, Universidad de Valladolid).
- Castro, E. M. (2016). *“Aprendiendo a relacionarnos”*. *Proyecto de intervención en habilidades sociales en Educación Infantil*. (Trabajo Final de Máster, Universidad de Oviedo).
- Goyoaga, Z.E. (2017). *Propuesta de Intervención para la Adquisición de Habilidades de la Vida Diaria y Habilidades Sociales en un niño con TEA*. (Trabajo Final de Máster, Universidad Internacional de La Rioja).
- Larripa, M. (2010). *Intervenciones educativas y desarrollo de habilidades sociales en trastornos del espectro autista un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por engeström*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII, Universidad de Buenos Aires.
- López, D.R. (2016). *Las habilidades sociales en alumnos con Trastorno del Espectro Autista de grado uno: propuesta de intervención*. (Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid).
- Lozano, M.J., Motos, G.E. y Castillo, R.I. (s.f.). *Enseñanza de habilidades emocionales y sociales: estudio de caso de un alumno con trastorno del espectro autista*. Universidad de Murcia.
- Peris i Garcia, J. (2015). *Elaboración de un programa de intervención para el desarrollo de la competencia socio-emocional y mejora de la inclusión en el aula de un niño con Trastorno del Espectro Autista*. (Trabajo Final de Máster- Universidad Internacional de La Rioja).
- Ramírez, C.L. (2016). *Proyecto de intervención en habilidades sociales y emocionales en niños autistas*. (Trabajo Final de Máster, Universidad de Jaén).

Ruano, L.S. (2015). *Programa de intervención en habilidades sociales y comunicación en el aula de Educación Infantil: El caso de un niño con Trastorno del Espectro Autista*. (Trabajo Final de Grado, Universidad de Granada).

Velasco, E. M. (2016). *Autismo Infantil: Propuesta de programa de intervención educativa con niño autista en el aula ordinaria de Educación Infantil*. (Trabajo Final de Grado, Universidad de Jaén).

Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J, Ríos-Gallardo, A. y Solovieva, Y. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 19(3), 43-59.

## Anexo 2.

### Proceso de codificación en el Atlas.ti.

comprenderían y utilizarán de forma adecuada el lenguaje social a través de actividades de juego. El programa constó de 25 sesiones presenciales de actividades de juego, 24 actividades de lápiz y papel que fueron desarrolladas por los niños con ayuda de sus familiares con el fin de apropiarse y reforzar lo aprendido en las actividades presenciales y 3 sesiones de psicoeducación dirigidas a las personas que comparten con el niño en la cotidianidad (Familia, terapeutas, profesores). La implementación del programa fue realizada en 13 semanas, donde se realizaron actividades presenciales dos veces por semana en las instalaciones de la Universidad Surcolombiana, el lugar era acondicionado de acuerdo a los materiales didácticos que se necesitaban para la

cada actividad no presencial estuvo directamente relacionada con los contenidos empleados en las sesiones de juego presenciales. En el transcurso de las 13 semanas se distribuyeron equitativamente las 3 sesiones psicoeducativas con familiares, terapeutas y maestros de los niños.

El juego activo con reglas se empleó en las primeras fases del programa. Se caracteriza por no poseer roles distribuidos entre los participantes y por tener reglas claras sobre su ejecución. Para la elaboración de las actividades, se tuvieron en cuenta juegos infantiles (Collage de emociones, ruleta de emociones, el ponchado y el mural de las emociones, entre otros) que pudieran ser adaptados al aprendizaje de las habilidades ToM y

conforman la intervención.

Posteriormente, la aplicación de dichas actividades junto a la valoración de los cambios producidos lleva al análisis de los resultados. La efectividad de las acciones desarrolladas se establece mediante los criterios de evaluación recogidos en cada actividad, a través de registros y observaciones. Tras lo que se presentan las conclusiones de la presente propuesta de intervención.

**4-3. Contextualización de la intervención**

En el presente trabajo se describe la intervención llevada a cabo en un colegio concertado de la provincia de Bizkaia. En él, Luis (nombre ficticio), un niño de 5 años con TEA cursa el último año de Educación Infantil.

Luis, llegó hace dos años al colegio con un vocabulario muy limitado y sin un diagnóstico en firme. Tras ser diagnosticado obtuvo diversos recursos en el centro; sesiones semanales con la profesora de Pedagogía Terapéutica (en adelante PT) y tres horas diarias de acompañamiento en el aula por una Técnica de Apoyo Educativo.

Máster en Psicopedagogía 21

P 7: Goyoaga (2017) -> Mi biblioteca Página: 21 de 1 Tamaño: 1 PDF Predetermi

DESARROLLAR COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SOCIALES EN ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA: UNA PROPUESTA DE COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA

reflexionaría en las conclusiones, a las que llegaríamos tras la valoración y discusión de resultados. El proceso cíclico que fue desarrollándose a lo largo de los tres cursos de duración de la investigación, comenzó en cada uno de ellos en la primera fase, *planificación*. En ella se diseñó en el primer seminario de investigación la metodología a seguir con los alumnos, acordando la evaluación inicial a desarrollar en el aula abierta, para tantear el nivel que presentaban los discentes. En segundo lugar, se efectuó la fase de *actuación*, donde se perpetró esa primera evaluación, para posteriormente trabajar los materiales establecidos del programa de intervención en el aula y en el contexto familiar. La tercera etapa, correspondió a la *observación*, donde se registraron todas esas observaciones de la implementación, quedando reflejadas en el diario del investigador, produciéndose el trabajo de campo. La cuarta fase consistió en *reflexionar* y analizar los resultados conseguidos por los alumnos, siendo plasmados en un documento que entregaríamos en el siguiente seminario de trabajo a las familias y a la docente de los alumnos. Una vez finalizado este primer periodo, volveríamos de nuevo a la fase de *planificar*, estableciendo y delimitando el proceso a seguir en el segundo curso, donde se repetirían de nuevo las etapas contempladas en el esquema indicado anteriormente. Este mismo proceso se reprodujo hasta en tres ocasiones, correspondiendo a cada uno de los cursos en los que se desarrolló nuestro estudio.

**6.2.4.2. Escenario de investigación y participantes**

Tras delimitar la naturaleza del diseño de investigación, proseguiremos describiendo su creación. En este apartado, se describirán los escenarios de investigación: el centro educativo y dentro de este el aula abierta, así como el hogar de los alumnos donde se llevó la parte correspondiente a las familias. Además, se indicarán ciertas características del alumnado participante, así como de sus familias, de la docente del aula abierta, la auxiliar técnico educativo y del equipo investigador.

P12: Merino (2017) Página: 229 de 7 Tamaño: 7 PDF Predetermi

### Anexo 3.

*Plantillas con la información según categorías.*

#### Reporte de consulta

---

UH: HHSS  
File: [C:\Users\Letiguedes\Desktop\HHSS.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2020-06-15 10:16:27

---

Filtro de documento:  
No hay filtro activo -usar 17 documentos primarios en consulta

87 Citas encontradas por consulta:  
"Material"

---

**P 1: Alonso (2018) - 1:24 [utilizan medios visuales o man..] (23:498-23:537) (Super)**  
Códigos: [Material]  
No memos

utilizan medios visuales o manipulativos

**P 1: Alonso (2018) - 1:25 [l uso de programas o aplicacio..] (23:602-23:746) (Super)**  
Códigos: [Material]  
No memos

l uso de programas o aplicaciones informáticas y  
herramientas TIC diseñadas para el desarrollo de la competencia emocional en personas con TEA.

**P 1: Alonso (2018) - 1:32 [Manual para la evaluación y en..] (23:1835-23:1904) (Super)**  
Códigos: [Material]  
No memos

Manual para la evaluación y enseñanza de las emociones (Zardaín, 2013)

**P 1: Alonso (2018) - 1:33 [-Sistemas Alternativos y Aumen..] (23:1980-23:2116) (Super)**  
Códigos: [Material]  
No memos

-Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC) que fomentan  
la comunicación y ayudan a la comprensión del lenguaje oral

**P 1: Alonso (2018) - 1:35 [Pictogramas: son los signos qu..] (24:221-24:312) (Super)**  
Códigos: [Material]  
No memos

Pictogramas: son los signos que se utilizan en los sistemas alfabéticos basados en  
dibujos

**P 1: Alonso (2018) - 1:36 [Aplicaciones informáticas y re..] (24:506-24:546) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Aplicaciones informáticas y recursos TIC:

**P 1: Alonso (2018) - 1:41 [Literatura infantil:] (@229-@220) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

### **Literatura infantil:**

**P 1: Alonso (2018) - 1:42 [1. The Colour Monster (Llenas,..] (24:2350-24:2715) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

1. The Colour Monster (Llenas, 2015): cuento que permite conocer cómo nos sentimos cuando nuestras emociones están todas mezcladas y cómo se pueden ordenar las emociones primarias para encontrarnos mejor.
2. El cucú-tras mágico (Manceau, 2017): libro interactivo que permite trabajar la ToM y visualizar que las imágenes no son lo que parecen a simple vista

**P 1: Alonso (2018) - 1:43 [- Materiales manipulativos:] (25:241-25:267) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

- Materiales manipulativos:

**P 1: Alonso (2018) - 1:44 [1. La caja de las sorpresas: c..] (25:560-25:657) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

1. La caja de las sorpresas: caja pintada con los colores que son más atractivos para el alumno.

**P 1: Alonso (2018) - 1:45 [2. El bote del miedo: en este ..] (25:885-25:977) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

2. El bote del miedo: en este bote el alumno guarda todas las imágenes que le causan miedo.

**P 1: Alonso (2018) - 1:46 [3. Forma la cara: varios puzle..] (25:1228-25:1393) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

3. Forma la cara: varios puzles con el mismo rostro, pero expresando diferentes emociones primarias. El alumno debe formar las caras y decir qué emoción expresan.

**P 1: Alonso (2018) - 1:47 [4. ¿Qué emoción tengo?: activi..] (25:1397-25:1567) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

4. ¿Qué emoción tengo?: actividad complementaria a la anterior, el objetivo es que el alumno pueda reconocer y asociar visualmente los gestos faciales de cada emoción.

**P 1: Alonso (2018) - 1:48 [5. El dado de las emociones: d..] (25:1744-25:1876) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

5. El dado de las emociones: dado con diferentes caras que el alumno debe lanzar y después imitar la cara que ha salido en el dado.

**P 1: Alonso (2018) - 1:49 [6. Las emociones de mi familia..] (25:1879-25:2099) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

6. Las emociones de mi familia: fotografías de todos los miembros de la familia del alumno (padres, hermanos, tíos, primos y abuelos), de la Tutora y de la Especialista de PT y AL expresando las 5 emociones primarias.

**P 1: Alonso (2018) - 1:51 [1. Manual para la evaluación y..] (24:748-24:983) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

1. Manual para la evaluación y enseñanza de las emociones (Zardaín, 2013): este manual incluye un programa informático con diferentes actividades para trabajar el reconocimiento y comprensión de las emociones primarias y secundarias

**P 1: Alonso (2018) - 1:52 [2. José Aprende (Aprendices Vi..] (24:1136-24:1211) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

2. José Aprende (Aprendices Visuales, 2012): colección de cuentos visuales

**P 1: Alonso (2018) - 1:53 [3. Proyecto emociones (Mancill..] (24:1382-24:1583) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

3. Proyecto emociones (Mancilla, 2013): aplicación gratuita para dispositivos móviles que tiene como objetivo desarrollar las habilidades sociales y de empatía a través de juegos táctiles sencillos.

**P 1: Alonso (2018) - 1:54 [4. Emotion Learning for Autist..] (24:1586-24:1812) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

4. Emotion Learning for Autistic Children (MGames, 2018): este juego táctil que cuenta con modo historia ayuda a los niños con TEA a mejorar el reconocimiento facial de las emociones en caras reales y situaciones cotidianas.

**P 1: Alonso (2018) - 1:55 [5. Autimo (Auticel, 2017): apl..] (24:1815-24:1921) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

5. Autimo (Auticel, 2017): aplicación móvil permite reconocer y trabajar las expresiones faciales básicas

**P 2: Antuña (2016) - 2:19 [Los materiales utilizados fuer..] (57:1189-57:1567) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Los materiales utilizados fueron varias cartulinas de colores, papel para plastificar, tijeras, velcro, cromos de distintas colecciones: mascotas, jugadores de fútbol, de Spiderman, de muñecas Winx, además de otros materiales acordes con la operación motivacional de cada niño que fueron usados como reforzadores: pompas de jabón, plastilina de colores y un calidoscopio.

**P 2: Antuña (2016) - 2:94 [Los materiales utilizados fuer..] (78:1729-78:1812) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Los materiales utilizados fueron varias cartulinas de colores, plastificar, tijeras,

**P 2: Antuña (2016) - 2:95 [velcro, cromos variados: masco..] (79:5-79:342) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

velcro, cromos variados: mascotas, jugadores de fútbol, camisetas de futbol, Spiderman, de muñecas, de High School Musical, Hanna Montana, además de otros materiales acordes con la operación motivacional de cada niño como: pompas de jabón, plastilina de colores, un calidoscopio y letras de canciones escritas en inglés para cantar.

**P 2: Antuña (2016) - 2:123 [Los materiales utilizados fuer..] (87:143-87:548) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Los materiales utilizados fueron varias cartulinas de colores plastificadas, tijeras, velcro, cromos variados: animales, jugadores de fútbol, camisetas de fútbol, los Simpson, de películas variadas, además de otros materiales acordes con la operación motivacional de cada niño como: pompas de jabón, globos, plastilina de colores, máquinas de sonidos, muñecos pequeños, un calidoscopio y pegatinas.

**P 2: Antuña (2016) - 2:196 [Los materiales utilizados fuer..] (109:1265-109:1745) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Los materiales utilizados fueron varias cartulinas de colores con fotos de los cromos que van en cada lugar, papel para plastificar, tijeras, velcro, cromos de distintas colecciones: animales, jugadores de fútbol, camisetas de fútbol y películas de Disney, además de otros materiales acordes con la operación motivacional de cada niño que fueron usados como reforzadores: pompas de jabón, pegatinas, máquinas de sonidos divertidos, un juego de arcoiris y un calidoscopio.

**P 3: Arjona (2016) - 3:28 [una metodología basada en el uso..] (30:1504-30:1573) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

una metodología basada en el uso de las TIC y en material de impresos.

**P 3: Arjona (2016) - 3:48 [alfombra] (32:210-32:217) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

alfombra

**P 4: Casado (2013) - 4:53 [? Pelotas de goma y espuma. ? ..] (59:583-59:1104) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

- Pelotas de goma y espuma.
- Esterilla o colchoneta.
- Espejo.
- Fichas de registro de las características de los personajes.
- Marionetas y títeres.
- Música relajante o envolvente.
- Velas aromáticas, de olores muy básicos y difusos, ya que este colectivo presenta hipersensibilidad a los olores.
- Papel continuo y pinturas para el logotipo y nombre del grupo de taller, etc.
- Recursos para elegir o elaborar tomar la obra final. Se pueden tener en cuenta los materiales de Cutillas, Morato y Rizo (2005).

**P 5: Castro (2016) - 5:29 [Mural del anexo 9 y ficha del ..] (41:698-41:735) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Mural del anexo 9 y ficha del anexo 10

**P 5: Castro (2016) - 5:32 [Cartulina, lana, velcro y glob..] (41:1475-41:1507) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Cartulina, lana, velcro y globos.

**P 5: Castro (2016) - 5:35 [Folios, lápices de colores, pr..] (42:1251-42:1287) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Folios, lápices de colores, proyector

**P 5: Castro (2016) - 5:39 [El libro titulado “¿Me perdona..] (43:1198-43:1306) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

El libro titulado “¿Me perdonas?” de Norbet Landa, la lámina del cuento del Anexo 6 y la ficha del Anexo 7.

**P 5: Castro (2016) - 5:43 [El libro titulado “El monstruo..] (44:771-44:946) (Super)**

Códigos: [Material]



No memos

El libro titulado “El monstruo de los colores” de Anna Llenas Serra, cartulina, ficha del Anexo 11, dibujos de “El Monstruo de los colores”, para realizar el “Emociómetro”.

**P 5: Castro (2016) - 5:49 [Globos, mural (Anexo 13), cuen..] (45:1238-45:1325) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Globos, mural (Anexo 13), cuento “Vaya rabieta” de Mireilled’allance, caja, tela roja.

**P 5: Castro (2016) - 5:54 [Proyector o pizarra digital, f..] (46:659-46:723) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Proyector o pizarra digital, fichas (Anexo 15 y 16), jumping clay

**P 5: Castro (2016) - 5:58 [Plantilla del anexo 19, tijera..] (47:42-47:198) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Plantilla del anexo 19, tijeras, pegamento, materiales para “la mesa de la paz” (mesa pequeña, dos cojines, dos mantas, un bonsái y dos figuras de buda).

**P 5: Castro (2016) - 5:62 [Proyector o pizarra digital, f..] (47:1128-47:1192) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Proyector o pizarra digital, ficha anexo 22, témperas y pinceles.

**P 5: Castro (2016) - 5:65 [Radio cd con música chillout.] (48:401-48:429) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Radio cd con música chillout.

**P 7: Goyoaga (2017) - 7:35 [Se utilizarán láminas con figu..] (37:838-37:889) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Se utilizarán láminas con figuras y caras diferentes

**P 7: Goyoaga (2017) - 7:41 [Serán necesarios útiles habitu..] (38:303-38:416) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Serán necesarios útiles habituales del aula y el comedor: pinturas, cuaderno, lápiz, goma de borrar y cubiertos.

**P 7: Goyoaga (2017) - 7:51 [únicamente será necesario un c..] (40:1974-40:2019) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

únicamente será necesario un coche de juguete.

**P 7: Goyoaga (2017) - 7:54 [Serán necesarios diversos jugu..] (41:1563-41:1597) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Serán necesarios diversos juguetes.

**P 7: Goyoaga (2017) - 7:66 [Se utilizará un cuaderno con d..] (44:1651-44:1719) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Se utilizará un cuaderno con dibujos de las actividades habituales.

**P 9: López (2016) - 9:22 [o Video 1. Conversación entre ..] (38:428-38:667) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

o Video 1. Conversación entre dos personas:

<https://www.youtube.com/watch?v=dzcIYy2OXvQ>.

o Video 2. Presentaciones en español, conversación básica:

<https://www.youtube.com/watch?v=d86t65RjGBM>.

o Pizarra, tizas, cuadernos y lapiceros.

**P 9: López (2016) - 9:29 [o Papel. o Bolígrafos. o Mater..] (41:1105-41:1264) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

o Papel.

o Bolígrafos.

o Materiales para la dramatización: cartulinas, pinturas, papeles de diferentes tipos (seda, pinocho, celofán...), tijeras, pegamento.

**P 9: López (2016) - 9:38 [o Personales: familiares cerca..] (44:435-44:487) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

o Personales: familiares cercanos.

o Diario semanal.

**P 9: López (2016) - 9:41 [o Diario. o Material fungible...] (45:675-45:705) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

o Diario.

o Material fungible.

**P10: Lozano, Motos y Castillo (2013). - 10:11 [“Aprende con Zapo. Propuestas ..] (4:2090-4:2190)**

**(Super)**

Códigos: [Material]

No memos

“Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales”

**P12: Merino (2017) - 12:51 [las! colecciones! de! material..] (257:601-257:759) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

las!

colecciones! de! materiales! didácticos! “Aprende' con' Zapo.' Propuestas' didácticas' para' el' aprendizaje' de' habilidades' emocionales' y' sociales”

**P12: Merino (2017) - 12:52 [e! “Ilusiónate' con'Tachín'y's..] (257:791-257:858) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

e! “Ilusiónate'

con'Tachín'y'sus'historias'emocionales'y'sociales”!

**P12: Merino (2017) - 12:57 [esta!colección!además!de!estar..] (263:3176-263:3253) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

esta!colección!además!de!estar!en!formato!impreso,!se!presentaba!  
en! CD\Rom,

**P12: Merino (2017) - 12:58 [“Aprende' con' Zapo.' Propuest..] (267:1082-267:1501) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

“Aprende' con' Zapo.' Propuestas' didácticas' para' el' aprendizaje'de'habilidades'emocionales'y'sociales”! (Lozano! y! Alcaraz,!2009),! no!suponían!  
una! gran! dificultad,! y! por! este! motivo,! el! equipo! de! investigación! universitario,! diseñó!  
nuevos! materiales,! tratándose! en! este! caso! de! unas! historias! sociales,! denominadas!  
“Ilusiónate' con' Tachín y' sus' historias' emocionales' y' sociales”

**P13: Peris i Garcia (2015) - 13:29 [los tubos sonoros] (35:646-35:662) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

los tubos sonoros

**P13: Peris i Garcia (2015) - 13:32 [Recursos materiales: Cuent, cu..] (37:1481-37:1597) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Recursos materiales: Cuent, cubiertos de plástico, objetos comunes de clase, plantilla de cubiertos, tubos sonoros.

**P14: Ramírez (2016) - 14:20 [guiones para las representacio..] (46:269-46:311) (Super)**

Códigos: [Material]  
No memos

guiones para las representaciones teatrales

**P14: Ramírez (2016) - 14:21 [fichas con imágenes de un niño..] (47:245-47:412) (Super)**

Códigos: [Material]  
No memos

fichas con imágenes de un niño que expresa las cuatro emociones básicas y cuatro tarjetas con caritas alegres, cuatro tristes, cuatro enfadadas y cuatro asustadas.

**P14: Ramírez (2016) - 14:22 [tarjetas con las pistas, mapa ..] (48:237-48:276) (Super)**

Códigos: [Material]  
No memos

tarjetas con las pistas, mapa del tesoro

**P14: Ramírez (2016) - 14:23 [imágenes, puzle, pegatinas, fi..] (48:900-48:948) (Super)**

Códigos: [Material]  
No memos

imágenes, puzle, pegatinas, fichas de situaciones

**P14: Ramírez (2016) - 14:24 [papel y lápiz] (49:1101-49:1113) (Super)**

Códigos: [Material]  
No memos

papel y lápiz

**P14: Ramírez (2016) - 14:25 [viñetas] (50:519-50:525) (Super)**

Códigos: [Material]  
No memos

viñetas

**P14: Ramírez (2016) - 14:26 [cartulina, colores, lápiz] (51:335-51:359) (Super)**

Códigos: [Material]  
No memos

cartulina, colores, lápiz

**P14: Ramírez (2016) - 14:27 [imágenes y fichas] (52:15-52:31) (Super)**

Códigos: [Material]  
No memos

imágenes y fichas

**P14: Ramírez (2016) - 14:28 [cartulina, colores, lápiz, peg...] (52:802-52:837) (Super)**

Códigos: [Material]  
No memos

cartulina, colores, lápiz, pegamento

**P14: Ramírez (2016) - 14:29 [historias sociales, fotografía...] (53:473-53:526) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

historias sociales, fotografías, dibujos y pictogramas

**P14: Ramírez (2016) - 14:33 [cartulina, colores, pegamento,..] (54:264-54:309) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

cartulina, colores, pegamento, palos de madera

**P14: Ramírez (2016) - 14:35 [historias sociales, fotografía..] (55:225-55:278) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

historias sociales, fotografías, dibujos y pictogramas

**P14: Ramírez (2016) - 14:39 [imágenes, tarjetas] (56:759-56:776) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

imágenes, tarjetas

**P14: Ramírez (2016) - 14:42 [proyector, pantalla, ficha de ..] (57:291-57:329) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

proyector, pantalla, ficha de preguntas

**P14: Ramírez (2016) - 14:44 [imágenes, cartulina, tijeras, ..] (58:271-58:325) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

imágenes, cartulina, tijeras, colores, pegamento, ficha

**P14: Ramírez (2016) - 14:47 [imágenes, cartulina, tijeras, ..] (60:15-60:62) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

imágenes, cartulina, tijeras, colores, pegamento

**P14: Ramírez (2016) - 14:49 [bancos, picas, aros] (60:724-60:742) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

bancos, picas, aros

**P14: Ramírez (2016) - 14:53 [un dado y tres montones de fic..] (62:276-62:411) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

un dado y tres montones de fichas

- Fichas rojas: actividades de dibujar y escribir
- Fichas verdes: preguntas
- Fichas rosas: juegos

**P14: Ramírez (2016) - 14:55 [tablero con cuatro tipos de ca..] (63:710-63:773) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

tablero con cuatro tipos de casillas y tarjetas correspondientes

**P14: Ramírez (2016) - 14:58 [cartulinas de colores, fotogra..] (64:884-64:939) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

cartulinas de colores, fotografías de alegría y tristeza

**P14: Ramírez (2016) - 14:64 [Material fungible: cuadernos, ..] (68:174-68:369) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Material fungible: cuadernos, lápices, gomas, rotuladores, ceras, revistas, periódicos...

· Materiales audiovisuales e informáticos: ordenador, internet, video, televisión, retroproyector, etc.

**P15: Ruano (2015) - 15:20 [Materiales Papel, pictogramas ..] (@543-@514) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

**Materiales**

Papel, pictogramas o fotografías y un panel.

**P15: Ruano (2015) - 15:22 [Materiales Cartulina blanca DL..] (@481-@429) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

**Materiales**

Cartulina blanca DIN A-3 y un cesto con las etiquetas (diferentes partes de la cara) para cada grupo.

**P15: Ruano (2015) - 15:25 [Materiales Radiocasete o cualq..] (@408-@383) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

**Materiales**

Radiocasete o cualquier instrumento musical.

**P15: Ruano (2015) - 15:28 [Materiales Hojas de papel de p..] (@665-@649) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

**Materiales** | Hojas de papel de periódico.

**P15: Ruano (2015) - 15:29 [Materiales Un trozo de papel, ..] (@773-@753) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

---

**Materiales** | Un trozo de papel, rotulador o lápiz.

**P15: Ruano (2015) - 15:31 [Materiales Pizarra o folio bla..] (@220-@185) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

**Materiales** | Pizarra o folio blanco.  
| Tiza o lápiz.

**P15: Ruano (2015) - 15:37 [Materiales Cartas con diferent..] (@344-@327) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

**Materiales** | Cartas con diferentes imágenes.

**P15: Ruano (2015) - 15:40 [Materiales Cualquier objeto de..] (@522-@503) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

**Materiales** | Cualquier objeto de la clase.

**P16: Velasco (2016) - 16:24 [le presentaremos el material a..] (33:1512-33:1571) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

le presentaremos el material a través de fotos y pictogramas

**P16: Velasco (2016) - 16:25 [las fichas de trabajo individu..] (33:1668-33:1699) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

las fichas de trabajo individual

**P16: Velasco (2016) - 16:26 [información visual con fotos o..] (33:1764-33:1805) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

información visual con fotos o pictogramas

**P17: Villanueva-Bonilla, Bonilla-Santos, Ríos-Gallardo y Solovieva (2018) - 17:21 [Para la elaboración de las act..] (6:1661-6:1845) (Super)**

Códigos: [Material]

No memos

Para la elaboración de las actividades, se tuvieron en cuenta juegos infantiles (Collage de emociones, ruleta de emociones, el ponchado y el mural de las emociones, entre otros)

---

**Reporte de consulta**

UH: HHSS

File: [C:\Users\Letiguedes\Desktop\HHSS.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2020-06-15 10:11:30

---

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 17 documentos primarios en consulta

25 Citas encontradas por consulta:

"Diagnóstico"

---

**P 1: Alonso (2018) - 1:59 [Además de la correspondiente e..] (26:367-26:643) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

Además de la correspondiente evaluación psicopedagógica en el Centro escolar, también le han realizado: una evaluación particular por parte de un equipo de especialistas en evaluación y diagnóstico del TEA y un diagnóstico emitido por el Centro de Referencia Hospitalario.

**P 1: Alonso (2018) - 1:60 [En cuanto a su diagnóstico, la..] (26:645-26:798) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

En cuanto a su diagnóstico, la evaluación psicopedagógica determina que se trata de un alumno con TEA (sin concretar nivel) y así se recoge en el ATDI

**P 1: Alonso (2018) - 1:63 [determina que el niño presenta..] (26:1075-26:1413) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

determina que el niño presenta TEA, obteniendo en la prueba del ADOS-2

2

una puntuación de 16 puntos (la puntuación de corte que presenta rasgos calificados de autismo es de 12 puntos). El diagnóstico del Centro de Referencia también coincide en su diagnóstico, además de establecer un Grado Total de Discapacidad superior al 60%.



**P 2: Antuña (2016) - 2:125 [diagnosticados de TGD] (85:299-85:319) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

diagnosticados de TGD

**P 2: Antuña (2016) - 2:126 [trastorno del espectro Autista..] (85:917-85:946) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

trastorno del espectro Autista

**P 2: Antuña (2016) - 2:127 [síndrome de Asperger] (85:1130-85:1149) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

síndrome de Asperger

**P 2: Antuña (2016) - 2:128 [síndrome de Asperger] (85:1027-85:1046) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

síndrome de Asperger

**P 2: Antuña (2016) - 2:130 [diagnosticados de síndrome de ..] (78:625-78:662) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

diagnosticados de síndrome de Asperger

**P 2: Antuña (2016) - 2:190 [diagnosticados de TGD] (109:233-109:253) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

diagnosticados de TGD

**P 2: Antuña (2016) - 2:193 [diagnosticados de trastorno ge..] (109:825-109:898) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo  
sin especificar:

**P 4: Casado (2013) - 4:7 [con TEA-AF] (33:1872-33:1881) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

con TEA-AF

**P 5: Castro (2016) - 5:8 [Para poder detectar las necesi..] (31:930-31:1063) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

Para poder detectar las necesidades de los alumnos con respecto al desarrollo de las HHSS se ha realizado una escala de observación

**P 6: De la Iglesia y Olivar (2007) - 6:4 [en personas con TEA-AF] (3:3421-3:3442) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

en personas con TEA-AF

**P 7: Goyoaga (2017) - 7:15 [TEA] (21:2224-21:2226) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

TEA

**P 9: López (2016) - 9:8 [con TEA de grado uno] (32:1458-32:1477) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico] [Perfil]

No memos

con TEA de grado uno

**P10: Lozano, Motos y Castillo (2013). - 10:6 [En la investigación ha partici..] (3:1951-3:2003) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

En la investigación ha participado una alumna con TEA

**P12: Merino (2017) - 12:7 [con!cuatro!alumnos!con!TEA!] (36:781-36:807) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

con!cuatro!alumnos!con!TEA!

**P12: Merino (2017) - 12:16 [Este! alumno! tenía! necesidad..] (234:947-234:1402) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico] [Perfil]

No memos

Este! alumno! tenía! necesidades! educativas! especiales! asociadas! a! un! TEA,! en! ese! momento,!el!informe!psicopedagógico!lo!diagnosticaba!como! Trastorno! Generalizado! del! Desarrollo! no! Especificado! (TGD)! Además! de! esto,! y! tal! y! como! se! describió! en! dicho! informe,! poseía! una! discapacidad! intelectual! de! grado! ligero.! Presentaba! sintomatología! propia! de! TEA! con! dificultades! graves! en! las! relaciones! sociales

**P12: Merino (2017) - 12:26 [un!diagnóstico!de!un!“Trastorn..] (235:2497-235:2712) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico] [Perfil]

No memos

un!diagnóstico!de!un!“Trastorno!Generalizado!del!“Desarrollo”!de!tipo!“Trastorno!Autista”,! como!contemplaba! su!informe!psicopedagógico!de! aquel! momento,! llevando! asociado! un! nivel!intelectual!de!tipo!Límite.

**P12: Merino (2017) - 12:30 [El diagnóstico de este alumno.] (236:1870-236:2033) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico] [Perfil]

No memos

El diagnóstico de este alumno era, en aquel momento, de Trastorno generalizado del desarrollo no especificado, con discapacidad intelectual de grado ligero.

**P12: Merino (2017) - 12:35 [El diagnóstico de este alum..] (237:1314-237:1439) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico] [Perfil]

No memos

El diagnóstico de este alumno, en aquel momento, era de Trastorno Autista, con discapacidad intelectual de grado ligero.

**P13: Peris i Garcia (2015) - 13:6 [es un niño con Trastorno del E..] (30:230-30:276) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

es un niño con Trastorno del Espectro Autista

**P13: Peris i Garcia (2015) - 13:18 [el dictamen de escolarización ..] (30:1940-30:2025) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

el dictamen de escolarización que especificaba el grado de minusvalía psíquica (39%)

**P13: Peris i Garcia (2015) - 13:20 [En los resultados se pudo comp..] (31:333-31:708) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

En los resultados se pudo comprobar que Javier obtuvo una puntuación de 16 sobre 24 (máxima afectación) en el área de desarrollo social. Por otro lado, en cuanto al área de comunicación y lenguaje Javier presentó una puntuación de 15 sobre 24 (máxima afectación). En total obtuvo una puntuación de 71 sobre 96 (máxima afectación) en el inventario de Espectro Autista.

**P16: Velasco (2016) - 16:12 [se le detectó el Trastorno Aut..] (29:1621-29:1676) (Super)**

Códigos: [Diagnóstico]

No memos

se le detectó el Trastorno Autista a la edad de 3 años

## Reporte de consulta

---

UH: HHSS

File: [C:\Users\Letiguedes\Desktop\HHSS.hpr7]

Edited by: Super

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 17 documentos primarios en consulta

38 Citas encontradas por consulta:

"Objetivos"

---

**P 1: Alonso (2018) - 1:6 [Objetivos generales: 1. Revisa..] (8:201-8:1423) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

Objetivos generales:

1. Revisar, exponer y analizar la fundamentación teórica sobre el TEA y sus implicaciones educativas y socioemocionales.
2. Diseñar, planificar y elaborar una propuesta de intervención socioemocional para un alumno con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro escolar en donde se lleva a cabo.
3. Analizar y evaluar la propuesta de intervención socioemocional, así como los resultados obtenidos de la misma.

Objetivos específicos del estudio de caso:

1. Determinar el nivel inicial que presenta el alumno respecto al reconocimiento y comprensión de las emociones primarias.
2. Fomentar la comprensión y reconocimiento de las emociones primarias en el alumno objeto de la intervención.
3. Evaluar el progreso del alumno tras la propuesta de intervención socioemocional.
4. Comparar y analizar el nivel de comprensión emocional con otro alumno de similares características y contexto.
5. Examinar diferentes aplicaciones informáticas dirigidas al desarrollo de las habilidades emocionales en personas con TEA.
6. Utilizar las TIC como herramienta educativa que permita mejorar las competencias emocionales del alumno.

**P 2: Antuña (2016) - 2:4 [se pretende estudiar cómo es e..] (54:54-54:267) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

se pretende estudiar cómo es el proceso de aprendizaje de habilidades sociales de los niños de desarrollo típico de 4 y 5 años, que por su etapa del desarrollo aún no muestran interacciones sociales apropiadas.

**P 2: Antuña (2016) - 2:5 [se pretende explorar si el dis..] (54:317-54:579) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

se pretende explorar si el diseño de un procedimiento nuevo para enseñar una cadena de habilidades sociales con un reforzador natural puede facilitar el aprendizaje y la generalización de habilidades sociales en los niños de desarrollo típico de 4 y 5 años.

**P 2: Antuña (2016) - 2:6 [se pretende explorar si el pro..] (54:629-54:813) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

se pretende explorar si el procedimiento diseñado con un reforzador natural durante la interacción social es efectivo para aprender a iniciar interacciones sociales con los iguales.

**P 2: Antuña (2016) - 2:7 [se pretende observar si los ni..] (54:873-54:1089) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

se pretende observar si los niños de desarrollo típico de 4 y 5 años pueden aprender a iniciar interacciones con las personas adecuadas ante diferentes situaciones, así como a responder con mucha variabilidad.

**P 2: Antuña (2016) - 2:8 [se pretende comprobar si el pr..] (54:1139-54:1397) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

se pretende comprobar si el procedimiento de enseñanza diseñado con los niños de desarrollo típico son también útiles para enseñar interacciones sociales a niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo, con autismo o síndrome de Asperger.

**P 2: Antuña (2016) - 2:9 [se pretende conocer si el proc..] (54:1453-54:1783) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

se pretende conocer si el procedimiento nuevo para enseñar una cadena de habilidades sociales con un reforzador natural puede facilitar el aprendizaje, la generalización de habilidades sociales y la variabilidad de respuesta en los niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo, con autismo o síndrome de

**P 2: Antuña (2016) - 2:10 [Asperger] (55:5-55:12) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

Asperger

**P 2: Antuña (2016) - 2:11 [se pretende observar si con es..] (55:72-55:348) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

se pretende observar si con este procedimiento de enseñanza se producen cambios en la cantidad y calidad de las interacciones sociales en la clase y en el recreo en los niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo, con autismo o síndrome de Asperger.

**P 2: Antuña (2016) - 2:12 [se pretende comprobar si apare..] (55:402-55:621) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

se pretende comprobar si aparecen respuestas nuevas relacionadas con la reciprocidad en la interacción social en los niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo, con autismo o síndrome de Asperger.

**P 2: Antuña (2016) - 2:13 [se pretende conocer la variabi..] (55:677-55:891) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

se pretende conocer la variabilidad de respuesta en los niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo acorde a las condiciones naturales en que se dan las interacciones sociales entre los niños.

**P 2: Antuña (2016) - 2:14 [se pretende conocer si este pr..] (55:941-55:1213) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

se pretende conocer si este procedimiento de enseñanza a niños diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo ayuda a generar nuevas habilidades sociales o a ejecutar habilidades ya aprendidas ante las variaciones de respuestas inesperadas de otros niños.

**P 3: Arjona (2016) - 3:8 [Objetivos generales: ? Diseñar..] (27:1013-27:1525) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

Objetivos generales:

- Diseñar sesiones de trabajo ajustadas y adecuadas a las características del alumnado con TEA objeto de dicha intervención, que den respuesta principalmente a las necesidades de tipo socioemocional.
- Conseguir que los alumnos lleguen a comprender las emociones en sí mismos y en los otros individuos.

Objetivos específicos de la propuesta:

- Conocer el desarrollo emocional en los dos niños con TEA.
- Familiarizar y dar a conocer las emociones básicas a los dos niños con TEA.

**P 3: Arjona (2016) - 3:9 [Integrar el uso de recursos te..] (28:7-28:210) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

Integrar el uso de recursos tecnológicos (ordenador y tableta) en el desarrollo de las actividades de trabajo que faciliten la adquisición de habilidades sociales y emocionales del alumnado con TEA

**P 4: Casado (2013) - 4:21 [El principal objetivo general ..] (47:534-47:1082) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

El principal objetivo general que se pretende conseguir con este taller es generar un espacio común en el que un grupo de adolescentes que presentan TEA-AF, experimenten, interactúen y conozcan la existencia de otras formas de expresión, así como que aprendan a interpretar y comprender lo que otros expresan desarrollando actividades de dramatización a lo largo de las sesiones como preparación a una actividad final, culminante y motivadora, que es la representación de una obra que los propios usuarios elegirán entre unas opciones propuestas.

**P 4: Casado (2013) - 4:22 [objetivos de carácter más espe..] (47:1371-47:1406) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

objetivos de carácter más específico

**P 4: Casado (2013) - 4:23 [? Generar un espacio de encuen..] (47:1521-47:2371) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

- Generar un espacio de encuentro relajado y lúdico entre jóvenes que compartan circunstancias comunes, potenciando así la cohesión y trabajo en equipo, promoviendo el apoyo emocional y la mejora de la autoestima.
- Conocer y desarrollar las habilidades de interacción social.
- Explorar el espacio físico y social a través de las situaciones que se plantean en las actividades.
- Aumentar la motivación por las actividades teatrales y por la pertenencia a un grupo con el propósito de aumentar los focos de interés.
- Estimular la capacidad creativa y la imaginación.
- Desarrollar actitudes asertivas: capacidad para resolver problemas, tomar decisiones y defender sus derechos.
- Trabajar la comprensión, expresión de emociones a través de la empatía.
- Trabajar la proyección y la modulación de la voz en los diferentes contextos.

**P 4: Casado (2013) - 4:24 [? Aprender a relajarse y respi..] (48:101-48:588) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

- Aprender a relajarse y respirar adecuadamente tomando conciencia de la propia respiración.
- Montar un espectáculo en el que ellos serán los protagonistas, tanto en la actuación final, como en la elaboración del proceso, decidiendo el tema sobre el que se hará la dramaturgia.
- Trabajar el cuerpo a través de ejercicios de expresión corporal para relajarlo y conseguir comunicar a través de él, ampliando sus capacidades motrices y su comprensión del gesto y el movimiento.

**P 5: Castro (2016) - 5:10 [• Mejorar las habilidades soci..] (34:1941-34:2152) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

- Mejorar las habilidades sociales básicas, que permitan a los alumnos adquirir una mayor competencia social.
- Involucrar a las familias para favorecer el desarrollo de niños y niñas de Educación Infantil.

**P 5: Castro (2016) - 5:11 [Respecto a los objetivos espec..] (35:6-35:861) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

Respecto a los objetivos específicos son los siguientes:

- Fomentar el hábito del saludo en distintas situaciones de la vida cotidiana del niño.
- Mejorar las habilidades de comunicación que ayuden los niños a aprender a expresarse, así como a comprender las expresiones de los demás, ya sea de forma verbal o no verbal.
- Favorecer el juego cooperativo, aprendiendo a compartir y disfrutar jugando con los compañeros.
- Facilitar la resolución de conflictos, mediante la transmisión de empatía hacia los demás compañeros.

- Aprender a expresar los sentimientos, tanto positivos como negativos e interpretar los sentimientos de los demás.
- Fomentar el hábito de pedir perdón.
- Aprender técnicas de relajación.
- Proporcionar estrategias a las familias para fomentar el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos.

**P 6: De la Iglesia y Olivar (2007) - 6:5 [El objetivo principal de nuest..] (3:3446-3:3643) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

El objetivo principal de nuestro trabajo es mejorar la competencia sociocomunicativa de las personas con TEA-AF mediante la aplicación de un programa de entrenamiento en comunicación referencial.

**P 6: De la Iglesia y Olivar (2007) - 6:6 [más específica nos proponemos ..] (3:3656-3:3905) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

más específica nos proponemos evaluar el cambio que provoca el entrenamiento en comunicación referencial en las habilidades de cooperación y de evaluación en un grupo de personas con TEA-AF entrenadas, en comparación con otro grupo sin entrenar.

**P 7: Goyoaga (2017) - 7:6 [OBJETIVO GENERAL Facilitar la ..] (9:178-9:929) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

**OBJETIVO GENERAL**

Facilitar la adquisición de habilidades sociales y habilidades para la vida diaria en un alumno con Trastorno del Espectro Autista.

- Objetivos específicos

- Evitar conductas disruptivas.
- Enseñar y fomentar los pilares de la vida social.
- Alcanzar un nivel de autonomía acorde a su edad.
- Fomentar las habilidades que posibiliten realizar actividades de la vida diaria.
- Desarrollar conductas funcionales e intencionales.
- Conseguir la máxima participación en las actividades de aula.
- Facilitarles estrategias de comunicación.
- Aumentar la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones sociales.
- Potenciar el bienestar físico y emocional.
- Desarrollar competencias de higiene acordes a su edad.

**P 8: Larripa (2010) - 8:9 [Se analizan convergencias y di..] (4:3961-4:4084) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

Se analizan convergencias y divergencias discursivas entre distintos agentes sobre problemas e intervenciones en TEA/TGD



**P 9: López (2016) - 9:5 [Objetivo generales: o Realizar..] (7:111-7:1433) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

Objetivo generales:

o Realizar un trabajo de fin de grado siguiendo las directrices marcadas en la guía didáctica de la asignatura.

o Crear una propuesta de intervención en habilidades sociales para niños con trastorno del espectro autista de grado uno.

· Objetivos específicos:

o Comprender los procesos educativos y de aprendizaje referentes a las habilidades sociales en el alumnado con TEA de grado 1.

o Adquirir la capacidad para saber promover la adquisición de las habilidades sociales en este colectivo usando su autonomía, el afán de curiosidad, la observación directa e indirecta, la experimentación, la imitación de comportamientos sociales y la aceptación de normas y de límites.

o Conocer la dimensión pedagógica de las habilidades sociales para poder enseñar al alumnado el cómo iniciar las conversaciones y ayudarle a interaccionar con el entorno en el que vive.

o Diseñar y organizar actividades para el desarrollo de habilidades sociales en un alumno con trastorno del espectro autista de grado uno.

o Capacidad para identificar y atender debidamente las necesidades sociales que el alumno pueda tener, transmitiendo seguridad, calma y cariño.

o Buscar información sobre diversas perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a las habilidades sociales.

**P10: Lozano, Motos y Castillo (2013). - 10:4 [enseñar a una alumna con TEA a..] (3:651-3:997) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

enseñar a una alumna con TEA a

identificar, reconocer y comprender emociones y estados de creencia; y demostrar, si mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático y desarrollado en contextos naturales existe una mejora de dichas habilidades y generalización de los aprendizajes, así como una mejora de las habilidades sociales.

**P10: Lozano, Motos y Castillo (2013). - 10:5 [¿ Objetivo 1: Valorar los posi..] (3:1400-3:1933) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

· Objetivo 1: Valorar los posibles efectos de la enseñanza de comprensión de emociones y predicción de creencias en las habilidades emocionales y sociales de una alumna con TEA escolarizado en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia.

· Objetivo 2: Valorar la capacidad de extrapolar y generalizar los aprendizajes a otros contextos, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de emociones y creencias se lleva a cabo en situaciones de enseñanza reales y naturales como son la escuela.

**P11: March, Montagut, Pastor y Fernández (2018) - 11:5 [El objetivo principal de este ..] (4:1750-4:2125) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

El objetivo principal de este trabajo es revisar distintos artículos publicados recientemente, que exponen diferentes programas de intervención en HS y que se han venido utilizando en los últimos años en niños con TEA, para explorar cómo se han hecho estas intervenciones y qué conclusiones pueden resultar más interesantes para la práctica en el trabajo con estos niños.

**P12: Merino (2017) - 12:9 [Objetivo(general: Comprobar! q..)] (212:1023-212:2215) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

Objetivo(general:

Comprobar! que! una! propuesta! didáctica! para! el! desarrollo! de! competencias! emocionales! y! sociales! en! alumnos! con! TEA,! desde! un! ámbito! de! colaboración! entre! la! escuela,! la! familia! y! el! equipo! investigador! universitario,! favorece! la! mejora! y! generalización!de!dichas!habilidades!en!los!sujetos!objeto!de!estudio.!

Y Objetivos(específicos:

Para! dar! solvencia! a! dicho! objetivo! general! de! investigación! se! articulan,! de! manera!más!específica,!los!siguientes!objetivos!de!investigación:!

\ Valorar! si! el! diseño! e! implementación! de! un! programa! de! enseñanza\ aprendizaje! de! habilidades! emocionales! y! sociales! contribuye! a! la! mejora! de!los!alumnos!con!TEA!participantes!en!la!investigación.

- Comprobar! que! el! desarrollo! de! dicho! programa! de! enseñanza! y! aprendizaje! mejora! la! resolución! de! situaciones! conflictivas! de! la! vida! cotidiana!y!las!habilidades!sociales!del!alumnado!participante.!

- Valorar! los! beneficios! de! la! elaboración! de! materiales! didácticos! para! el! alumnado!y!de!pautas!y!estrategias!de!intervención!educativa!dirigidos! a!la! docente!y!las!familias.

**P12: Merino (2017) - 12:10 [- Valorar! la! percepción! y! ..] (213:161-213:429) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

- Valorar! la! percepción! y! repercusión! de! la! coordinación! y! el! trabajo! conjunto!entre!familias,!docente!y!equipo!investigador!universitario!en!los! beneficios! de! la! enseñanza! de! habilidades! emocionales! y! sociales! al! alumnado!con!TEA!participante.

**P13: Peris i García (2015) - 13:5 [OBJETIVOS 3.1. Generales Ø Dis..] (14:71-14:888) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

OBJETIVOS

3.1. Generales

Ø Diseñar un programa de intervención para un niño con Trastorno del Espectro Autista basado en el desarrollo de la competencia socio-emocional e inclusión en el grupo-clase.

Ø Investigar y profundizar sobre el Trastorno del Espectro Autista a partir de la revisión bibliográfica y documentación.

3.2. Específicos

Ø Elaborar actividades acordes al programa diseñado.

Ø Planificar las sesiones de intervención.

Ø Orientar a las familias en el proceso de intervención.

Ø Utilizar las técnicas y herramientas necesarias de recogida y análisis de información.

Ø Programar un seguimiento acorde al programa propuesto.

- Ø Llevar a cabo una evaluación inicial, del proceso y final del programa.
- Ø Realizar una búsqueda y fundamentación teórica sobre el tema que nos concierne.

**P14: Ramírez (2016) - 14:6 [Elaborar un programa de interv..] (42:439-42:1411) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

Elaborar un programa de intervención destinado a mejorar las habilidades sociales y emocionales en niños con autismo.

o Habilidades sociales:

- § Dar a conocer la importancia de una buena comunicación basada en la escucha de forma activa
- § Seguir instrucciones escritas con diferentes grados de complejidad
- § Expresar su opinión de manera adecuada, escuchando y respetando las opiniones de los demás
- § Desarrollar en el alumnado conocimientos sobre normas necesarias en la vida del aula
- § Proponer normas que deben cumplirse en el aula
- § Comprometerse en el cumplimiento de las normas
- § Saber ser amable y servicial con cualquier compañero
- § Reforzar las estrategias de autocontrol de los impulsos
- § Medir las consecuencias positivas y negativas de las conductas
- § Potenciar el desarrollo de factores de socialización estimulando la conducta prosocial
- § Promover la empatía y la ayuda mutua
- § Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro

**P14: Ramírez (2016) - 14:7 [¿ Fomentar la necesidad de coo..] (43:5-43:1226) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

§ Fomentar la necesidad de cooperar para conseguir un fin común

§ Ayudar a comprender diferentes perspectivas de un conflicto

§ Fomentar la comunicación y la colaboración

§ Educar en valores tales como respeto y solidaridad

o Habilidades emocionales:

§ Reconocer, nombrar y emparejar las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo

§ Identificar los distintos estados emocionales en diversas situaciones

§ Ser capaz de explicar la relación causal entre situación y emoción

§ Identificar las emociones resultantes al cumplirse o no determinados deseos

§ Reconocer los conceptos de pensar, creer, imaginar y decir

§ Comprender la relación entre pensamiento y emoción

§ Mostrar cómo las personas pueden sentir distintas emociones, semejantes u opuestas, ante una misma situación

§ Reflejar sus propias emociones mediante la creación de historias

§ Utilizar su rostro y cuerpo para expresar emociones

§ Conocer los grados de intensidad de las emociones

§ Reconocer cómo nos sentimos ante distintas situaciones

§ Conocer normas básicas de conducta social en relación con la expresión de emociones.

§ Analizar situaciones en las que se indique la respuesta emocional correcta.

**P15: Ruano (2015) - 15:6 [El objetivo general que se pla..] (7:1496-7:1768) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

El objetivo general que se plantea en el programa de intervención, es mejorar mediante la realización del mismo las habilidades sociales y comunicativas tanto con las que los alumnos y alumnas que muestran más dificultades en el aula de EI como con el alumno con TEA,

**P15: Ruano (2015) - 15:7 [los objetivos específicos de n..] (7:2040-7:2300) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

los objetivos específicos de nuestro programa de intervención son los siguientes:

- Fomentar la interacción entre los niños.
- Participar en las actividades organizadas de grupo y colaborar en su realización.
- Incentivar el aprendizaje a través del juego.

**P15: Ruano (2015) - 15:8 [Tratar de ayudar a los compañe..] (8:3-8:572) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

Tratar de ayudar a los compañeros.

- Aumentar la autoestima.
- Sentirse querido por el grupo.
- Expresar mediante el lenguaje sus sentimientos.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas a través de las descripciones que hacen los alumnos/as mediante la participación de éstos.
- Respetar el turno de los grupos y mantener el orden.
- Potenciar la escucha.
- Aumentar y desarrollar la creatividad y la imaginación.
- Preparar a los niños/as para la vida social.
- Establecer habilidades comunicativas a través del lenguaje empleado por cada niño/a

**P16: Velasco (2016) - 16:6 [El objetivo general de nuestro..] (5:19-5:1065) (Super)**

Códigos: [Objetivos]

No memos

El objetivo general de nuestro trabajo será:

Conocer en profundidad el Trastorno Autista para poder identificar niños/as que presenten este trastorno, así como fomentar su integración en el aula ordinaria y proponer una adecuada intervención educativa que atienda las necesidades educativas que el niño/a presenta.

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con este proyecto son:

1. Conocer el origen, causas, síntomas y diagnóstico, así como la terminología relacionada con el Trastorno Autista.
2. Conocer diferentes instrumentos para el diagnóstico y evaluación del autismo.
3. Conocer los programas de intervención psico-educativa existentes para poder usarlos en el aula.
4. Detectar cuál debe de ser el papel del educador para poder actuar y atender de forma adecuada las necesidades educativas especiales que presenta un niño/a con autismo.
5. Conocer los requisitos curriculares y organizativos que debe tener y establecer un centro educativo ordinario para poder escolarizar al alumnado con Trastorno Autista.

**P17: Villanueva-Bonilla, Bonilla-Santos, Ríos-Gallardo y Solovieva (2018) - 17:2 [Objetivo: Describir el efecto ..] (1:990-1:1171) (Super)**

Códigos: [Objetivos]  
No memos

Objetivo: Describir el efecto de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en tres niños con trastorno del espectro autista (TEA).

#### Anexo 4.

##### Matrices del análisis de los documentos.

Tabla 1.

##### Las categorías de identificación.

Autor	Año	Tipo de documento	Lugar de publicación	Palabras clave	Tipo de centro
Alonso, A.R.	2018	Se trata de un Trabajo de Fin de Grado.	Se publica a través de la Universidad de Valladolid.	Las palabras claves que se destacan en este documento son: TEA, intervención educativa, emociones primarias.	La intervención se lleva a cabo en un colegio de titularidad pública, hallado en la provincia de Segovia.
Antuña, C.B.	2016	Se trata de una tesis doctoral.	Se publica mediante la Universidad de Oviedo.	En el documento no se indican palabras claves	La intervención de esta tesis se realiza en varios centros, los cuales son: una escuela pública y una concertada de Gijón y dos escuelas públicas de Oviedo.
Arjona, B. M.	2016	Es un Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria.	Este documento se publica en la Facultad de Educación de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid.	Las palabras claves que se indican son: Trastornos del Espectro Autista., intervención habilidades emocionales y TIC	En el documento se explica que la intervención se lleva a cabo en un centro ordinario donde hay integrada un aula de Educación Especial.

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Lugar de publicación</b>	<b>Palabras clave</b>	<b>Tipo de centro</b>
Casado, S. M.	2013	Es un Trabajo de Fin de Máster.	El lugar donde se publica este trabajo es Valladolid.	Las palabras que se indican en este documento son: Trastorno del espectro Autista de Alto Funcionamiento cognitivo, investigación-acción, programa de intervención Psicopedagógica, taller y teatro terapéutico.	En este caso no hay un colegio específico, sino que, se indica que todas las personas que acuden al taller provienen de centros de educación espacial, aulas de educación especial, centros ordinarios educativos (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) u otras instituciones educativas.
Castro, E.M.	2016	Se trata de un Trabajo de Fin de Máster.	Se publica en la Universidad de Oviedo.	En este documento no se indican palabras clave.	La intervención se lleva a cabo en el colegio público Maestra Humbelina Alonso Carreño.
De la Iglesia, M. y Olivar, J.S.	2007	Se trata de un artículo de revista, publicado en la Revista de Psicopedagogía y Psicología Clínica.	Se publica en Valladolid.	Las palabras claves que aparecen en este documento son. Trastorno del Espectro Autista, comunicación referencial, habilidades sociales, habilidades comunicativas, programas de entrenamiento, evaluación e intervención.	No aparece en el documento.

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Lugar de publicación</b>	<b>Palabras clave</b>	<b>Tipo de centro</b>
Goyoaga, Z.E.	2017	Es un Trabajo Fin de Máster, más concretamente de un máster de Psicopedagogía.	Se publica a través de la Universidad Internacional de La Rioja.	Las palabras clave que aparecen en este TFM son: Trastorno del Espectro Autista, Intervención psicopedagógica, habilidades sociales, habilidades de la vida diaria, etapa infantil e inclusión.	La intervención fue llevada a cabo en un colegio concertado de la provincia de Bizkaia.
Larripa, M.	2010	Se trata de un Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.	Se llevó a cabo en Buenos Aires, por parte de la Universidad de Buenos Aires.	Las palabras clave en este documento son: TEA/TGD, integración escolar, desarrollo de habilidades sociales y CHAT.	No se indica el centro donde se llevó a cabo la intervención.
López, D.R.	2016	Se trata de un Trabajo de Fin de Grado.	Se publicó en Valladolid, a través de la Universidad.	Las palabras clave que se destacan en este trabajo son: TEA, habilidades sociales, programas, técnicas, Educación Primaria y familia.	En este caso, la intervención se llevó a cabo en un centro público situado en un entorno rural de la provincia de Valladolid.
Lozano, M.J., Motos, G.E. y Castillo, R. I.	2013	No se indica el tipo de documento del que se trata.	Se publica mediante la Universidad de Murcia.	Las palabras que aparecen en este documento son: Trastornos del espectro Autista, investigación colaborativa, habilidades emocionales y sociales y creencias.	El centro en el que se desarrolló la intervención fue en uno público de educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia.



<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Lugar de publicación</b>	<b>Palabras clave</b>	<b>Tipo de centro</b>
March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M, Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M.I.	2018	Se trata de un artículo de revista publicado en Papeles del Psicólogo.	Se publica en España, más concretamente a través de la Universidad de Valencia.	Las palabras clave que se indican son: Intervención, Autismo, TEA y habilidades sociales.	No se indica ningún centro donde se haya realizado una intervención.
Merino, R.S.	2017	Se trata de una tesis doctoral.	Se publica en la Universidad de Murcia.	No aparecen palabras clave en este documento.	La intervención de esta tesis se va a desarrollar en un aula abierta específica de un centro de Educación Secundaria de la Región de Murcia.
Peris i García, J.	2015	Se trata de un Trabajo de Fin de Máster.	Se publica a través de la Universidad Internacional de La Rioja.	Las palabras clave de este documento son: Autismo, competencia socio-emocional, inclusión, escuela e intervención.	El centro es de carácter público donde se engloba tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria.
Ramírez, C. L.	2016	Es un Trabajo de Fin de Máster.	Este trabajo se publica por la Universidad de Jaén.	Las palabras son: Autismo, intervención educativa, competencia social y habilidad emocional.	El programa se llevará a cabo en un centro de Educación Infantil y Primaria que cuenta con un aula de educación especial.
Ruano, L.S.	2015	Es un Trabajo Final de Grado.	No se indica en el documento.	Las palabras clave de este trabajo son: Trastorno del Espectro Autista, Habilidades sociales, comunicación, programa de	No aparece en el documento.

				intervención y Educación Infantil.	
Velasco, E. M.	2016	Se trata de un Trabajo de Fin de Grado.	Se publica a través de la Universidad de Jaén.	Las que aparecen en dicho documento son: Autismo, Trastorno del Espectro Autista, evolución conceptual, síntomas, causas, diagnóstico e intervención educativa.	La intervención se produce en un colegio rural.
Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Ríos-Gallardo, A.M. y Solovieva, Y.	2018	Se trata de un artículo publicado en la Revista Mexicana de Neurociencia.	Se publica en México.	Las que aparecen en este artículo son: Autismo, habilidades emocionales, habilidades sociales, juego de rol y teoría de la mente.	No aparece en el documento.

Tabla 2

*Las categorías relacionadas con los participantes.*

Documento	Diagnóstico	Perfil de los estudiantes	Agrupamiento	Criterios de selección de la muestra
Alonso, A.R. (2018)	En esta intervención, el alumno con el que se trabaja tiene diagnosticado Trastorno del Espectro Autista. Para ello, se le realizó su correspondiente informe psicopedagógico y previamente, se le hizo una	El alumno con el que se va a llevar a cabo la intervención tiene cinco años, por lo que está cursando el tercer curso de Educación Infantil. Este alumno tiene Trastorno del Espectro	No se indica en el programa.	Se realiza un estudio de caso sobre este alumno porque no busca que la muestra sea significativa. Además, se elige afrontar esta intervención en un alumno con TEA

	<p>evaluación particular por parte de un equipo de especialistas en evaluación y diagnóstico del TEA y un diagnóstico emitido por el Centro de Referencia Hospitalario. Este diagnóstico está recogido en el ATDI y, además, se le aplicó la prueba ADOS-2. Por otro lado, el alumno cuenta con un 60% en su grado total de discapacidad.</p>	<p>Autista (sin concretar nivel), previo a este diagnóstico, el alumno precisó de la ayuda de profesionales de PT y AL y adaptaciones curriculares. El niño presenta un desarrollo acorde a la edad que presenta. Tuvo intención comunicativa normal hasta los doce meses, pero a partir de ahí se perdió dicha intención. En cuanto al desarrollo psicomotor, presenta algunas dificultades en la motricidad fina y gruesa. Le costó adaptarse a la guardería y a la escuela, ya que presentaba dificultades en el comportamiento, tenía escasa interacción social y comunicativa con los compañeros y una baja tolerancia a la frustración y presentaba rabietas continuas. Expresa su enfado golpeando el mobiliario de la clase, tirando el material escolar cuando no quiere realizar una actividad o gritando cuando no se le permite hacer lo que él quiere. En cuanto a las dificultades del lenguaje, presenta problemas en la articulación de algunos fonemas, aunque reconoce algunas palabras. Siendo en el último</p>	<p>individualmente, ya que la realidad emocional del alumno está ligada a los contextos en los que se desenvuelve y a sus características personales.</p>
--	---	--	---

		<p>año, cuando empieza a pronunciar un mayor número; a pesar de apoyarse en la Lengua de Signos Española. Cuando se comunica no coordina la mirada con los gestos o la vocalización y muchas veces señala lo que quiere. No comunica su estado emocional, excepto cuando estaba alegre o triste, aunque esta última la confunde con estar enfadado. En cuanto a su nivel de adaptación a los diferentes contextos, el alumno no suele seguir las instrucciones dadas a su grupo de referencia. Le incomodan las actividades que son nuevas o han sido modificadas repentinamente. Cuando alguna persona nueva entra en clase muestra su rechazo y, aunque no evita el contacto con otros adultos, no le gusta que invadan su espacio. Por otro lado, presenta una escasa tolerancia a la frustración, la cual expresa con rabietas, gritos y golpes. Además, se autoagrede cuando siente estrés. No interactúa demasiado con sus compañeros y no suele participar en los juegos en grupo. Destaca su capacidad visoespacial, por ser mayor que la de sus</p>		
--	--	--	--	--

		compañeros y se interesa mucho por algunas cosas. Presenta un apego seguro con su tutora y un apego desorganizado con el resto de profesores.		
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
Antuña, C.B. (2016)	El diagnóstico de los participantes de esta intervención era muy variado; de los cuales cuatro presentaban un desarrollo normal, cuatro participantes tenían diagnosticado síndrome de Asperger, uno presentaba Trastorno del Espectro Autista y tres participantes tenían diagnosticado Trastorno Generalizado del Desarrollo sin especificar.	En este caso se va a realizar cuatro experimentos con diferentes grupos de alumnos. El grupo uno está formado por cuatro niños con desarrollo normal: Samuel de 5 años y dos meses, Fernando de 5 años y Celeste de 4 años y 7 meses y Darío de 4 años y 5 meses de edad. Perteneían todo al segundo curso de infantil. El grupo dos estaba formada por dos niños con Síndrome de Asperger. Manuel de 7 años y 11 meses, el cual presentaba un lenguaje poco funcional y presencia de repeticiones sin adecuarse a las situaciones en las que se desenvolvía. Se solía sentar solo en la hora del recreo y no participaba en los juegos, esto también ocurría en clase. El otro alumno se llamaba Tomás y tenía 11 años y 8 meses. Este alumno presentaba	El alumnado se va a agrupar según el experimento que se va a llevar cabo. En el experimento 1, el alumnado se agrupa en cuatro alumnos, el segundo experimento se agrupa por una pareja de alumnos, el experimento tres se agrupa en tres alumnos y en el cuarto y último experimento, el alumnado se agrupa en tres.	El alumnado del grupo uno fue elegido al azar. Este es el grupo que indica la manera en que se seleccionó.

		<p>un lenguaje bastante funcional, pero con un estilo no habitual para su edad. Era capaz de expresar sus sentimientos en diferentes situaciones, pero en cuanto a las habilidades sociales, solía estar solo y sin jugar; a excepción de la clase de educación física. El grupo tres está formado por tres niños: Nicolás de 6 años y 10 meses, con Trastorno del Espectro Autista que acudía a 3º curso de infantil, Iván de 9 años y 3 meses con Síndrome de Asperger que acudía a 4º curso de primaria y Mario de 12 años y 4 meses con síndrome de Asperger que acudía a 5º curso de primaria. Nicolás presentaba un lenguaje escaso y poco funcional, tenía mala pronunciación y mostraba déficit en las habilidades sociales. No participaba en los juegos, sino que siempre corría de un lado a otro aleteando. Iván contaba con un lenguaje bastante funcional, pero el estilo y la entonación que usaba no eran propios de su edad. No realizaba las tareas solo, no solía atender si alguien le preguntaba algo que no fuese</p>		
--	--	---	--	--

		<p>de su interés. Tenía dificultades para desarrollarse con sus iguales y solía participar en juegos cuando comprendía lo que tenía que hacer. Por último, Mario presentaba un lenguaje muy funcional, intentaba destacar, tenía problemas de concentración y atención y jugaba con sus compañeros cuando se trataba de deportes y si no caminaba con un compañero por el recreo.</p> <p>El cuarto y último grupo estaba formado por: Dimas de 7 años y 9 meses que cursaba 2º de primaria, Arturo de 5 años y 5 meses que cursaba 3º de infantil ambos y Leo de 9 años y 10 meses de edad que cursaba 4º de primaria.</p>		
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
Arjona, B. M. (2016)	Esta intervención está dirigida para dos niños, a los cuales se le diagnosticaron Trastorno del Espectro Autista.	Los sujetos de esta intervención son dos niños con TEA, de los cuales uno de ellos tiene siete años y el otro, cuatro años. El niño de siete años presenta un déficit en las conductas comunicativas no verbales cuando se producen	No aparece expuesto en el documento.	Se especifica que la muestra fue elegida específicamente asociada al TEA porque este trastorno hace que tengan alteraciones en el área socio-emocional.

		<p>las interacciones sociales y ausencia de juego social. No presenta ningún déficit cognitivo y a nivel social es capaz de estar con otros/as niños/as que presentan un desarrollo típico. Pero, cuando percibe un exceso de contacto se frustra y responde pegando o llorando. Es capaz de expresar algunos sentimientos y mantener el contacto visual. Presenta un pensamiento rígido frente a sus intereses, expresa malestar extremo ante pequeños cambios y tiene dificultades para adaptarse a situaciones no cotidianas. Sigue órdenes sencillas dentro de su rutina, entiende el lenguaje social y tiene una atención selectiva. El niño de cuatro años, se caracterizaba por tener un buen desarrollo social, incluso manteniendo el contacto visual con los adultos. Comprendía sus emociones, cuando estaba alegre o enfadado. Comenzó a tener juego simbólico y a hacer frases de tres elementos. Solía tener iniciativa para jugar con su grupo de iguales y le encantaba el contacto y la comunicación que entablaba con otros niños.</p>		
--	--	--	--	--



Documento	Diagnóstico	Perfil de los estudiantes	Agrupamiento	Criterios de selección de la muestra
Casado, S. M. (2013)	Un grupo de alumnos, donde todos tienen Trastorno del Espectro Autista- AF.	Los usuarios de esta intervención son entre 7 y 12 chicos/as con TEA-AF. Tenían edades comprendidas entre los 13 y los 18 años y unas características y necesidades homogéneas. De manera general, presentaban un deterioro en las interacciones sociales. Estas se manifestaban la ausencia de reciprocidad social y emocional, implicando esto que no se mantuviese relaciones sociales adecuadas al nivel. Con respecto a la comunicación no verbal, presenta dificultades a la hora de realizar gestos, expresiones faciales y usar una adecuada postura corporal y tono de voz. En lo que se refiere al área socio-emocional, estos individuos no comprenden las normas sociales, tienen dificultades para percibir y comprender los estados emocionales de los demás y vincularlos a sus propios comportamientos. Por tanto, las emociones más complejas le son difíciles de asimilar. Por	No aparece especificado en este programa.	El número de participantes fue elegido, debido a que se trata de una cifra con la que se puede trabajar cómodamente y poder conseguir un buen desarrollo del programa.

		otro lado, en el área comunicativa-lingüística, tienen problemas para establecer secuencias de acciones complejas y se muestran resistentes antes los cambios en las rutinas diarias.		
Documento	Diagnóstico	Perfil de los estudiantes	Agrupamiento	Criterios de selección de la muestra
Castro, E.M. (2016)	En este caso, no se especifica ningún diagnóstico para el grupo de alumnos. Por lo que se sobreentiende que tienen un desarrollo normal.	En este programa se va a implicar un grupo de seis alumnos de primero de Educación Infantil. Se trata de dos alumnas y seis alumnos.	El agrupamiento que se va a desarrollar no se especifica.	El criterio de selección que se expone, indica que al trabajar con un número reducido de alumnos/as permite trabajar de manera individualizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, esto también favorece el desarrollo del grupo en diferentes ámbitos: el cognoscitivo, el lenguaje, el movimiento y el socio-afectivo.
Documento	Diagnóstico	Perfil de los estudiantes	Agrupamiento	Criterios de selección de la muestra
De la Iglesia, M. y Olivar, J.S. (2007)	Está dirigido a personas con Trastorno del Espectro Autista-AF.	Este estudio está dirigido para veinte personas con TEA-AF, divididos en dos grupos. El grupo entrenado (G1) está formado por 10 personas con una edad cronológica. Además, tienen un cociente intelectual medio de 79,10 y el nivel de	El estudio se realizó para dos grupos, cada uno compuesto por 10 usuarios. En este caso, los grupos se llamarán G1 y G2.	Los criterios de selección de la muestra fueron: a) Que tuvieran diagnósticos de TEA (autismo de alto funcionamiento y/o síndrome de Asperger), diagnosticados partir del DSM-IV-TR (APA,

		<p>sintomatología autista es de 56,90. En cuanto al grupo no entrenado (G2), también formado por 10 personas, presenta una edad cronológica media de 13,11 y una edad mental verbal media de 9,96. En lo que se refiere al cociente intelectual, tiene una media de 86,80 y cuenta con un nivel de sintomatología medio de un 54.</p>		<p>2002) o de la CIE-10 (OMS, 1992).</p> <p>b) Que no presentaran ninguna discapacidad o alteración física o sensorial añadida o asociada.</p>
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
<p>Goyoaga, Z.E. (2017)</p>	<p>El alumno, al que se dirige la intervención de este programa, tiene un diagnóstico que indica que presenta Trastorno del Espectro Autista.</p>	<p>El niño, al cual llaman Luis de manera ficticia, tiene cinco años y se le diagnosticó TEA. Al llegar al colegio, contaba con un vocabulario muy limitado y sin un diagnóstico claro. Una vez que se supo que era un caso de TEA, el colegio le facilitó diversos recursos como: sesiones semanales con la profesora de Pedagogía Terapéutica y tres horas diarias de acompañamiento en el aula aplicándole una Técnica de Apoyo Educativo. Las dificultades más importantes que en Luis se observaban son: la interacción con sus compañeros y sus conductas</p>	<p>No hay agrupamientos.</p>	<p>No aparece explicado en el trabajo.</p>

		<p>disruptivas. Además, el alumno presentaba un retraso cognitivo moderado, no controlaba totalmente sus esfínteres y precisaba de apoyos para alimentarse y vestirse. Su vocabulario aumentó cuando se escolarizó, aunque sus intereses siguen aún limitados. Presenta conductas disruptivas, rabietas, gritar, etc. y solía tocar objetos específicos de manera reiterada. Su maestra de Pedagogía Terapéutica ha diseñado actividades para que mejore su aprendizaje de los números y letras. En las actividades a veces necesita apoyo físico y otras simplemente verbal.</p>		
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
Larripa, M. (2010)	Está destinado a aquellos sujetos que presentan Trastorno del Espectro Autista o Trastorno Generalizado del Desarrollo.	No se especifican rasgos característicos de los sujetos a los que va dirigido el programa. Pero se recogen en él algunos datos proporcionados por algunos profesionales de la educación. Estos datos son que los sujetos solían tener comportamientos disruptivos o desorganizados, autolesionarse	No se indica qué tipo de agrupamiento se sigue.	No aparece expuesto en el documento.

<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
López, D.R. (2016)	El sujeto con el que se desarrolla la intervención tiene diagnosticado Trastorno del Espectro Autista de grado uno.	o realización de agresiones a terceras personas...  La intervención se llevará a cabo con un niño que está cursando el primer ciclo de primaria. Su nivel académico es normal para la edad que tiene y lleva escolarizado desde los tres años en el mismo centro. Se le diagnosticó TEA de grado uno. En lo que se refiere a sus puntos fuertes, podemos decir que tenía un buen nivel cognitivo, buena retención de datos y detalles, buen desarrollo del procesamiento de la información visual, gran interés por determinados temas y habilidad para acceder y almacenar la información que le interesa. Por el contrario, tiene dificultades en las habilidades sociales, déficit de atención, problemas en el pensamiento abstracto y generalizado, dificultad en las habilidades de comprensión, evaluación e interpretación de la información y dificultades en	Para algunas actividades se tendrán que trabajar en tres grupos, en dos grupos o en seis grupos. Esto dependerá de aquellas actividades que lo requieran.	No aparece en el documento.

		la planificación y organización. La intervención está basada en una clase de 20 alumnos/as del primer ciclo de Educación Primaria, que es donde está el alumno con TEA.		
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
Lozano, M.J., Motos, G.E. y Castillo, R. I. (2013)	Se trata de una alumna, a la cual se le ha diagnosticado Trastorno de Espectro Autista.	Se le va a aplicar a una alumna con TEA. Esta empezó el programa con 7 años y lo acabó con 9. Está escolarizada en un centro público de educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia.	No se indica en el documento.	Se ha elegido a esta alumna, puesto que se trataba de un estudio de caso y porque no hay dos alumnos con TEA con las mismas características y que requieran de una intervención similar.
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M, Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M.I. (2018)	Los sujetos sobre los que se estudia en este documento presentan Trastorno del Espectro Autista.	No aparece expuesto en el documento.	No se explica los grupos que se hacen.	No se determina el criterio de selección de la muestra.
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>

<p>Merino, R.S. (2017)</p>	<p>Se interviene con cuatro alumnos con un diagnóstico que indica que tienen Trastorno del Espectro Autista. El alumno 1 tenía asociado un ligero grado de grado de discapacidad intelectual y presentaba necesidades educativas especiales, indicando su diagnóstico que era un caso de Trastorno Generalizado del Desarrollo sin especificar. El alumno 2 presentaba un Trastorno Generalizado del Desarrollo de tipo Trastorno Autista. EL alumno 3 presenta un Trastorno Generalizado del Desarrollo sin especificar y tiene asociado un ligero grado de discapacidad intelectual. Y el alumno 4 tenía diagnosticado TEA con un grado ligero de discapacidad intelectual.</p>	<p>La muestra que se ha elegido es de cuatro alumnos, cada uno con unas características específicas. El alumno 1 tenía trece años cuando se inició su participación en la investigación. El alumno tenía necesidades asociadas a un TEA, aunque en su diagnóstico se especificaba como un TGD no especificado. Además, también contaba con un ligero grado de discapacidad intelectual. Carece de desarrollo en las relaciones sociales y en la competencia comunicativo/lingüística, más concretamente en la pragmática y en la semántica. Se regía por rutinas, requiriendo una vida organizada y estructurada. Le costaba adaptarse a los cambios y sufría un aislamiento social llamativo. En algunas ocasiones, solía mostrarse ansioso, terco, impulsivo y tímido; pero</p>	<p>No aparece en el documento.</p>	<p>No se indica en el programa de intervención.</p>
----------------------------	---	---	------------------------------------	---

		<p>la mayor parte del tiempo era obediente.</p> <p>El alumno 2 empezó el programa con quince años. Su diagnóstico refleja que posee un TGD del tipo Trastorno Autista asociado a un nivel intelectual limitado. Su nivel morfosintáctico, semántico y pragmático estaba afectado y por ello, presentaba problemas en el discurso. Sus puntos fuertes eran los aprendizajes mecánicos, visuales y memorístico. Sin embargo, el razonamiento le era más costoso de aprender.</p> <p>El alumno 3 comenzó la intervención con trece años. En aquel momento, su diagnóstico era un caso de TGD no especificado con un grado ligero de discapacidad intelectual. El alumno presentaba mayores dificultades en los aspectos verbales que</p>		
--	--	---	--	--



		<p>en el razonamiento perceptivo, visual y la memoria. Además, requería una gran atención por parte de los adultos y en las situaciones sociales, se solía mostrar desconectado. Normalmente, se encontraba feliz y relajado.</p> <p>El alumno 4 tenía dieciséis años y contaba con un diagnóstico de TEA asociado con un grado ligero de discapacidad intelectual. Sus principales dificultades eran: su escaso vocabulario, sus habilidades en la comunicación y el lenguaje y su poca relación con otros/as chicos/as. Debido a esto último y a que sus intereses distaban del resto de sus iguales, no tenía amigos. Requería del apoyo de la tutora o auxiliar, aunque procesaba y memorizaba</p>		
--	--	--	--	--

		adecuadamente la información visual.		
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
Peris i García, J. (2015)	El programa se desarrolla para un niño que tiene un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.	El niño con el que se va a llevar a cabo la intervención se llama Javier y tiene diez años. Está en un aula de cuarto de primaria, pero no presenta una adecuada inclusión en el aula ni una buena relación e interacción con sus compañeros. Esto se debe a que tiene problemas en la competencia socio-emocional, por su Trastorno del Espectro Autista,	Se realizarán actividades individualmente y con el grupo-clase, ya que para mejorar la inclusión y las relaciones del niño en el aula estar con sus compañeros es el factor más importante.	No se especifica en el documento.
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
Ramírez, C. L. (2016)	El programa va dirigido a niños que tengan un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.	El programa está destinado a un grupo de doce niños y niñas con edades comprendidas entre 7 y 11 años.	No se identifica en el documento.	No se señala en el programa de intervención.
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
Ruano, L.S. (2015)	De los 25 alumnos a los que va dirigido la intervención, uno de	El grupo clase contaba con veinticinco alumnos, todos ellos tenían cinco años. Uno de los alumnos tenía	No se expone en el trabajo.	No se indica ningún criterio de selección.

	ellos tiene diagnosticado Trastorno del Espectro Autista.	diagnosticado Trastorno del Espectro Autista, Los problemas principales que se presentaban en el grupo estaban relacionados con el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales y la adquisición y uso del lenguaje.		
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
Velasco, E. M. (2016)	Se trata de un sujeto imaginario, el cual presenta TEA.	Se interviene con un sujeto imaginario, al cual se le llamó Juan. Este sujeto tenía cinco años y se encontraba en el segundo ciclo de Educación Infantil. Se encontraba escolarizado en un colegio rural con poca afluencia de alumnado. En su aula de referencia solo había doce niños, por lo que se podía realizar una atención individualizada por parte del docente. Se le había diagnosticado TEA a los tres años y sus principales dificultades eran en la dimensión social y comunicativa.	Se especifica que en una intervención educativa se debe proceder de manera individual.	No aparece en el documento.

		<p>En lo que se refiere a la dimensión comunicativa, no hace uso del lenguaje, pero si comprende los mensajes y órdenes directas, claras y sencillas. Y en lugar de pedir algo, lleva a alguna persona hacia donde se encuentra el objeto.</p> <p>En lo que se refiere a lo social, no juega ni se relaciona con sus compañeros, solo se relaciona con los adultos para satisfacer algún deseo, tiene poco apego con sus familiares y no le gusta realizar cambios en el aula.</p>		
<b>Documento</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Perfil de los estudiantes</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Criterios de selección de la muestra</b>
Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Ríos-Gallardo, A.M. y Solovieva, Y. (2018)	En este programa se lleva a cabo con tres casos, donde todos tienen Trastorno del Espectro Autista.	<p>Se va a trabajar con tres casos. El caso 1 es un niño de 9 años de edad, con escasa identificación y expresión emocional, así como dificultades para mantener conversaciones fluidas y coherentes.</p> <p>El caso 2 se trata de un niño de 10 años de edad, con lenguaje mecánico, poco fluido y dificultades para iniciar y mantener una conversación.</p>	Todas las actividades fueron grupales e incluyeron a los 3 niños y en ocasiones, se implican las familias y/o acompañantes de los niños e investigadores.	No aparece explicado en el documento.

		El caso 3 es una niña de 8 años de edad que presenta déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social y dificultades para adaptarse a situaciones no cotidianas.		
--	--	---	--	--

Tabla 4.

*Las categorías específicas del programa II.*

Documento	Actividades.	Materiales.	Competencias/contenidos	Resultados.	Conclusiones.	Registro de datos.	Tipo de análisis.	Mediciones
Alonso, A.R. (2018)	Las actividades que se van a realizar fueron: -Aprende con Leo”. Actividad TIC. - “José aprende”	Se usaron medios visuales o manipulativos , programas o aplicaciones informáticas, manual para la evaluación y enseñanza de las emociones, sistemas	Los contenidos a trabajar en este trabajo son: - Reconocimiento facial de las emociones. Test inicial.  - Introducción de los patrones gestuales de las emociones primarias.  -Identificación de los patrones gestuales en las emociones.	Se consiguieron los objetivos propuestos en este trabajo. Se expresó la necesidad de fomentar en el alumno, las competencias emocionales ya que, no habían sido trabajadas de forma	Se concluye que, para ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades presentes en el alumnado, es necesario llevar a cabo procesos de investigación que permitan	Los datos se recopilan en el cuaderno de campo de la investigadora. Además, cada semana la madre, la	Se trata de un estudio de caso, realizado mediante una investigación cualitativa.	Se realizaron varias entrevistas con un cuestionario previo al diseño e implementación de la intervención socioemocional.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Forma la cara”</li> <li>- “¿Qué emoción tengo”</li> <li>- “Caja de las sorpresas”</li> <li>- “Cuento: Colour Monster”</li> <li>- “El dado de las emociones”</li> <li>- “Cuento: Cucú-tras mágico”</li> <li>- “El bote de las emociones”</li> <li>- “Las emociones en mi familia”</li> <li>- “Aplicación : Proyecto emociones.”</li> </ul>	<p>alternativos y aumentativos de la comunicación , pictogramas, libros de literatura infantil, caja de las sorpresas, bote del miedo, puzles de caras, dado con diferentes caras, fotografías y cuentos visuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprender y organizar las emociones.</li> <li>-Desarrollar ToM, reconocimiento y comprensión de las emociones.</li> <li>-Distinguir y organizar emociones.</li> <li>-Reconocimiento, comprensión y expresión emocional.</li> <li>-Fomentar empatía.</li> <li>-Autorregulación emocional.</li> </ul>	<p>específica con él. Con el programa, se ha conseguido que reconozca las emociones, incluso el enfado y la sorpresa, en las cuales tenían más dificultades. En el dolor y la vergüenza, aún presenta dificultades para reconocerlas. El alumno es capaz de expresar casi todas las emociones, a excepción de la sorpresa y el miedo. Al hacer un test al niño de la intervención y a otro, el cual tiene las mismas características, pero no ha</p>	<p>conocer de manera más profunda cuáles son las dificultades del alumno, qué herramientas educativas son necesarias y cómo van a ser implementadas para lograr los objetivos planteados. Sólo así puede garantizarse los principios de inclusión, equidad y atención individualizada .</p>	<p>tutora y la especialista de PT y AL, completan unas hojas de registro de las emociones , en las que se recogen las emociones expresadas por el niño, el nivel de reconocimiento e imitación y la comprensión de estas en otras personas.</p>	
---	--	--	--	---	---	--

	- "Aplicación Emotion Learning for Autistic Children."  - "Semáforo emocional"			participado en el programa, resulta que el nivel del niño de la intervención es muy superior al otro.				
Documento	Actividades.	Materiales.	Competencias/contenidos	Resultados.	Conclusiones.	Registro de datos.	Tipo de análisis.	Mediciones
Antuña, C.B. (2016)	No se indican actividades en el programa.	Los materiales utilizados fueron varias cartulinas de colores, papel para plastificar, tijeras, velcro, cromos de distintas colecciones: mascotas, jugadores de fútbol, de Spiderman, de muñecas Winx, además de otros materiales acordes con la operación	Se ha querido fomentar la enseñanza y poder aprender habilidades sociales. Las habilidades sociales a niños diagnosticados de TGD que habían mostrado habilidades prerrequisitas como son lenguaje, contacto ocular e imitación fluida. Además, se quería responder de forma natural ante la variabilidad de las interacciones e iniciar un lenguaje nuevo en ellas.	El procedimiento demostró que se puede enseñar habilidades sociales a niños de desarrollo típico y a niños diagnosticados con TGD. También, se observó la generalización de las habilidades aprendidas ante los iguales, ante contextos diferentes y variabilidad de respuesta.	Se consiguió enseñar a hacer preguntas con el mismo diseño a tres niños diagnosticados de TGD con síndrome de Asperger y cuatro niños diagnosticados de TGD, tres de ellos con trastorno generalizado del desarrollo sin especificar y uno de ellos con trastorno	Los datos se tomaron de acuerdo entre observado res en el 100 % de los ensayos en todos los niños. El registro de datos se realizó anotando en cada ensayo las respuestas correctas con un positivo y	No se explica en programa.	No aparece en el documento.

		<p>motivacional de cada niño que fueron usados como reforzadores: pompas de jabón, plastilina de colores, un calidoscopio, letras de canciones en inglés, pegatinas, máquinas de sonidos, muñecos pequeños y un juego de arcoíris.</p>		<p>El programa nos muestra que los niños con autismo pueden aprender interacciones sociales para solucionar problemas y que, al emerger nuevas conductas más adecuadas socialmente, nos hace pensar que estas nuevas conductas pudieron influir para que se redujeran las estereotipias que se mostraba antes de la intervención.</p>	<p>del espectro Autista que habían mostrado habilidades prerrequisitas para la enseñanza como son lenguaje, contacto ocular e imitación fluida. Se observó que algunos niños diagnosticados de TGD presentaron dificultades similares en el aprendizaje y la discriminación a las que mostraron los niños de desarrollo típico. Esto mostró que estudiar la forma en que aprenden habilidades</p>	<p>las incorrectas con un negativo.</p>		
--	--	--	--	---	---	---	--	--



					sociales los niños de desarrollo típico y realizar programas para las dificultades que tengan en el proceso de aprendizaje de esas habilidades fue útil para tratar las dificultades de los niños con autismo.			
Documento	Actividades.	Materiales.	Competencias/contenidos	Resultados.	Conclusiones.	Registro de datos.	Tipo de análisis.	Mediciones
Arjona, B. M. (2016)	El programa de intervención integra estas actividades: - “José Aprende”. - “Even Better”	Los materiales son una metodología basada en el uso de las TIC, material impreso y una alfombra.	Los contenidos son: -Desarrollar y/o reforzar el ámbito socioemocional de ambos. -Familiarizar y conocer las emociones	Los resultados obtenidos fueron satisfactorios. En ambos casos, se pueden observar que la mayoría de los contenidos trabajados mejoran en la	Se comprobó que los niños eran capaces de expresar emociones e interactuar con el individuo para la realización de las sesiones. Además, en relación con los resultados	Con la evaluación del alumnado, se recogen datos que permiten conocer el proceso de aprendizaje e que están llevando a	Se ha hecho un análisis cualitativo como cuantitativo.	No aparece en el documento.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Pequeñas historietas”</li> <li>- “Proyecto emociones”</li> <li>- “Ejercitamos la expresión”</li> <li>- “Sentimiento de Color”</li> <li>- “Toca la emoción”</li> <li>- “Caras expresivas”</li> <li>- “Tocamos la cara correcta”</li> <li>- “David en el colegio”</li> </ul>		<p>básicas: alegría, enfado y tristeza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuir colores a sentimientos y utilizar las TIC.</li> <li>-Reconocer los sentimientos en las caras.</li> <li>-Reconocer los sentimientos en las caras e imitar las mismas.</li> <li>- Asociar una emoción y la situación que la causa.</li> <li>-Fomentar la empatía a través de las TIC.</li> </ul>	<p>última sesión o se mantienen, pero ninguna de ellas disminuye.</p>	<p>obtenidos y la última hipótesis establecida “los niños con TEA pueden trabajar sus habilidades emocionales mediante el material multimedia, pues de esta manera realizan las actividades de una forma lúdica y optimizan su aprendizaje” podemos confirmar que la incorporación de los medios multimedia en la enseñanza de las habilidades sociales y emocionales supone un gran apoyo para el alumnado con TEA.</p>	<p>cabo con esta actividad, además de observar su proceso de desarrollo evolutivo. Se basaron en una serie de técnicas para realizar la recogida de datos como son la observación directa a los participantes, los informes de los alumnos, el cuaderno de campo y una ficha de control</p>		
--	--	--	--	---	--	---	--	--

Documento	Actividades.	Materiales.	Competencias/contenidos	Resultados.	Conclusiones.	Registro de datos.	Tipo de análisis.	Mediciones
Casado, S. M. (2013)	En este trabajo se indica qué tipo de actividades se iban a trabajar. En la primera sesión se trabajaron:  - Actividades de pertenencia al grupo de teatro y habilidades interpersonales: contacto, trabajo en equipo y grupo. Ejemplos de actividades o juegos de Cohesión de	Los materiales usados fueron:  • Pelotas de goma y espuma.  • Esterilla o colchoneta.  • Espejo.  • Fichas de registro de las características de los personajes.  • Marionetas y títeres.  • Música relajante o envolvente.  • Velas aromáticas, de olores muy básicos y difusos, ya	Las competencias/contenido a trabajar fueron:  -Las habilidades de interacción social: Habilidades básicas de relación interpersonal, conversacionales, relacionadas con los sentimientos, emociones, opiniones y asertividad. -El uso de técnicas de representación teatral: lenguaje y expresión oral, lenguaje no verbal, representación corporal y mímica. respuestas interpersonales en Situaciones sociales. -Los segmentos que componen el esquema corporal. Técnicas de relajación y regulación de la respiración: clavicular, torácica o profunda. -Posibilidades y características de la voz, el cuerpo y el movimiento.	No aparecen los resultados del programa.	Este trabajo concluye con la idea de que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación o instrucción formal, sino que hay que enseñarlas de un modo directo, sistemático y activo, donde las personas participen en su propio desarrollo y la educación formal puede responder de manera efectiva a estas necesidades. Este programa no se puso en práctica, pero se considera	Se utilizó una memoria, la observación directa, registro individual de los individuos y grabaciones en vídeo.	No se indica en el documento.	Se usaron pruebas estandarizadas para comprobar los resultados.

	<p>Grupo: Rueda de nombres, presentaciones al son de la música y juego de “persecución de nombres”.</p> <p>- Actividades de relajación, respiración y conciencia del propio cuerpo. Ejemplos de actividades de relajación y respiración tomando conciencia del propio cuerpo: utilización de la técnica de contracción y relajación progresiva</p>	<p>que este colectivo presenta hipersensibilidad a los olores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel continuo y pinturas para el logotipo y nombre del grupo de taller, etc.</li> <li>• Recursos para elegir o elaborar tomar la obra final. Se pueden tener en cuenta los materiales de Cutillas, Morato y Rizo (2005).</li> </ul>	<p>-Las actividades dramáticas como escenarios de desarrollo de la capacidad imaginativa y empática.</p>		<p>que al aplicarlo los adolescentes deberían tener menos dificultades a la hora de expresar sus opiniones de forma espontánea, transmitir e interpretar emociones, hacer peticiones, iniciar interacciones positivas, desarrollar un mejor concepto de sí mismos y ser más asertivos.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>de elementos que componen cada segmento del esquema corporal.</p> <p>- Actividades de Expresión: técnicas de voz, cuerpo y movimiento . Algunos ejercicios para trabajar esto son: andar imitando los andares de un personaje tipo, hablar con la entonación propia de un político o locutor de radio, utilizar el habla lenta</p>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	<p>alargando las sílabas de un breve discurso, jugar a interpretar películas a través de la mímica, el juego del “teléfono estropeado” utilizando diferentes tonos de voz y modulaciones, etc.</p> <p>- Comentamos y reflexionamos: feedback de la sesión. Los ejercicios que se proponen en este apartado son siempre muy sencillos y similares.</p>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	<p>Se les propondrá a los participantes que reflexionen acerca de las diferentes actividades que se han realizado a lo largo de la sesión, fomentando que expresen su opinión personal sobre cada una de ellas, así como las dificultades y los beneficios encontrados .</p> <p>En la segunda sesión se trabajaron, las siguientes: -Actividades de relajación consciente.</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>Como estos ejercicios ya fueron introducidos en el trimestre anterior, se reducirá el tiempo dedicado a cada uno de ellos, se aumentará la complejidad y se comenzará a realizar ejercicios que impliquen una relajación general del cuerpo, introduciendo unos patrones adecuados de respiración comenzando así a interiorizar estas técnicas para su puesta en práctica en situaciones cotidianas de los participantes.</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--	--



	<p>-Técnicas de expresión: voz, cuerpo y movimiento. El procedimiento, los ejemplos de actividades y los objetivos son similares a los de la sesión anterior. En este caso se realizará más hincapié en juegos de expresión verbal y expresión corporal más complejos.</p> <p>- Comunicación dramatización e improvisación. Algunos ejemplos de posibles ejercicios dramáticos son: Dada una situación buscar una solución al</p>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	<p>problema planteado, dramatizándola, se relata una anécdota y se pide a los participantes que representen la situación en pequeños grupos. Posteriormente se puede inducir un debate donde cada persona explique cómo se comportaría en esa situación.</p> <p>-Preparación y ensayo de la obra. Unas propuestas expuestas por el Psicopedagogo o por los propios participantes, y comiencen con el</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>aprendizaje del papel a través de un análisis de cada rol, dando y recibiendo opiniones del grupo sobre los personajes y el posterior ensayo. -Comentamos y reflexionamos: feed-back de la sesión.</p> <p>Estas actividades se repiten, en la última sesión. Aunque, ya se introduce la obra elegida.</p>							
<b>Documento</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Materiales.</b>	<b>Competencias/contenidos</b>	<b>Resultados.</b>	<b>Conclusiones.</b>	<b>Registro de datos.</b>	<b>Tipo de análisis.</b>	<b>Mediciones</b>
Castro, E.M. (2016)	Las actividades de	Los materiales eran un mural, una ficha, cartulina,	Las competencias que se trabajaban eran el saludo, el juego grupal y cooperativo, la empatía,	No aparece en el documento.	La conclusión que se ha sacado de	No se explica en el trabajo.	No aparece en el documento.	Se utilizó un cuestionario.

	<p>este programa fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mural.</li> <li>-Ficha.</li> <li>-Juegos.</li> <li>-Visualización de un corto.</li> <li>- Lluvia de ideas a partir de una imagen.</li> <li>-Lectura del cuento: ¿Me perdonas? Y ficha.</li> <li>- Lectura del cuento: “El monstruo de los colores”.</li> <li>- Decoración de botes.</li> <li>- “Nuestras emociones”</li> <li>- “La ruleta” y ficha.</li> </ul>	<p>lana, velcro, globos, folios, lápices de colores, proyector, libro con su respectiva lámina y ficha, el libro del monstruo de los colores y su ficha, globos, caja, tela roja, proyector o pizarra digital, jumping clay, tijeras, pegamento, materiales para la mesa de la paz, témperas, pinceles y radio con música chillout.</p>	<p>el perdón, los sentimientos básicos propios y de los demás, el autocontrol (las rabietas y el enfado), la resolución de conflictos, la resolución de conflictos de los pensamientos positivos, el compartir y la resolución de los conflictos mediante la relajación.</p>		<p>este trabajo es que los comportamientos sociales que el niño o la niña tenga, tanto los negativos como los positivos, van a ir configurando el patrón de comportamiento que va a tener el niño para relacionarse con su entorno. Por tanto, es importante iniciar cuanto antes el entrenamiento o en HHSS, ya que estas no mejoran espontáneamente con el paso del tiempo resulte efectivo, se</p>	
--	---	---	--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Emociómetro”</li> <li>- Las estatuas con las emociones revueltas.</li> <li>- Lectura: “Vaya rabieta”</li> <li>- “La caja del enfado”.</li> <li>- “El caos”</li> <li>- “La técnica de la tortuga”.</li> <li>- Jumplinclay</li> <li>- Visualización de un corto.</li> <li>- “El cariñograma”.</li> <li>- “La mesa de la paz”</li> <li>-</li> <li>- “Cuentacuentos: Cocorico”</li> <li>- Sesión de relajación</li> </ul>				<p>debe llevar a cabo conjuntamente entre escuela y familia.</p>			
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	<p>progresiva de Jacobson.</p> <p>Las sesiones donde se realizaban estas actividades se llamaban:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “El saludo”</li> <li>- “Me gusta jugar en grupo”</li> <li>- “Aprendo a entenderte”</li> <li>- “Nuestros sentimientos”</li> <li>- “Roberto se enfada”</li> <li>- “Adiós a los conflictos”</li> <li>- “Pensamientos positivos”</li> <li>- “La negociación”</li> <li>- “La relajación”</li> <li>- “Ponte en mi lugar”</li> <li>- “Dinámica</li> </ul>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

Documento	Actividades.	Materiales.	Competencias/contenidos	Resultados.	Conclusiones.	Registro de datos.	Tipo de análisis.	Mediciones
De la Iglesia, M. y Olivar, J.S. (2007)	Todas las actividades constaban de dos láminas, una para el emisor y otra para el receptor; y un conjunto de objetos referentes móviles (que se diferencian por algunos detalles) cuya ubicación, atributos o cualidades deberán ser comunicados por el sujeto que hace las veces de hablante al sujeto que	Lo que se usó para las actividades fueron: láminas, pizarra, objetos móviles y objetos fijos.	No se indican las competencias ni los contenidos.	Los resultados indican que no existe una disminución tan acusada en el grupo 2 (no entrenado) como la que se observa en grupo 1 (entrenado).  El intragrupo del grupo 1 destaca un progresivo aumento que se produce tras el período de entrenamiento.	El grupo entrenado (G1) obtiene un mejor rendimiento (disminuye el porcentaje de regulaciones calificadas como «no adaptadas») que el no entrenado (G2), tras el programa de entrenamiento. En resumen, se podría decir que los resultados obtenidos marcan una cierta tendencia en el sentido de que el entrenamiento ha resultado eficaz en la mejora de la competencia	No se indica en el documento.	No se explica en el trabajo.	Se usó el programa informático SPSS. Al tratarse de un análisis estadístico no paramétrico se realizó la prueba W de Wilcoxon y U de Mann-Withney, para comparaciones de intragrupo e intergrupos.

	hace las veces de oyente. El receptor deberá identificar el referente que se le indica en su propio grupo de objetos y procurar colocarlos en su lámina, en la que sólo figuran los dos objetos básicos fijos.				sociocomunicativa (capacidad de adopción de perspectiva y de evaluación de la tarea) en el grupo que ha recibido el entrenamiento, pero con ciertas cautelas.			
<b>Documento</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Materiales.</b>	<b>Competencias/contenidos</b>	<b>Resultados.</b>	<b>Conclusiones.</b>	<b>Registro de datos.</b>	<b>Tipo de análisis.</b>	<b>Mediciones</b>
Goyoaga, Z.E. (2017)	En este programa se desarrollaron ocho actividades:	Los materiales usados fueron: láminas con figuras y caras diferentes, pinturas, cuaderno,	No aparece en el documento.	Con este programa se espera que, a través de los resultados obtenidos, se confirme la	En la presente propuesta se han trabajado aspectos considerados básicos:	Se llevaron a cabo recogidas de datos acerca del niño y su	Se trata de una propuesta de intervención.	No se indica en el documento.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocido emociones.</li> <li>-Comunicar mis necesidades.</li> <li>- Aprendiendo a controlarme .</li> <li>- Escuchando a la profesora.</li> <li>- Escuchando a mis compañeros .</li> <li>- Participando en la clase.</li> <li>-Rituales.</li> <li>-Cambiando planes.</li> </ul>	<p>lápiz, goma de borrar, cubiertos, un coche de juguete, juguetes y dibujos de las actividades habituales.</p>		<p>consecución de la mayor parte de los objetivos propuestos. El planteamiento inicial se realiza fundamentado en la necesidad de mejorar el desarrollo de las capacidades del alumno, especialmente de aquellas que potencian la autonomía y la comunicación. Con el desarrollo de las habilidades sociales se ha pretendido que las actividades planteadas sean esencialmente motivadoras para el alumno. Además, de primar su inclusión en el aula. Los resultados esperados se orientan hacia la mejora de las</p>	<p>control de esfínteres, higiene, vestido y alimentación. La efectividad en los resultados de estas actividades supone un cambio sustancial y positivo en la vida del menor. Un aspecto considerado esencial ha sido también el entrenamiento del autocontrol. La obtención de resultados positivos en este sentido incide en el estado de salud del niño, ya que implica</p>	<p>familia. Las técnicas cualitativas usadas fueron las entrevistas y las observaciones.</p>		
--	---	---	--	--	--	--	--	--

				interacciones entre el niño y sus compañeros, la participación en el grupo de iguales y el aumento de la flexibilidad.	mejorar su estado emocional.			
<b>Documento</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Materiales.</b>	<b>Competencias/contenidos</b>	<b>Resultados.</b>	<b>Conclusiones.</b>	<b>Registro de datos.</b>	<b>Tipo de análisis.</b>	<b>Mediciones</b>
Larripa, M. (2010)	No se especifican las actividades.	No aparece el material utilizado.	No aparece en el programa de intervención.	Se presentaron conflictos en la división de tareas en los sistemas de educación común, cuando la implementación de programas de Integración escolar de TEA/TGD se restringen a un set de procedimientos que deberán crear y/o ejecutar integradores e integrados.	No se indica en el documento.	No se explica en el trabajo.	Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio de perspectiva etnográfica, con reelaboración de análisis cualitativos.	Se realizaron entrevistas semidirigidas.

Documento	Actividades.	Materiales.	Competencias/contenidos	Resultados.	Conclusiones.	Registro de datos.	Tipo de análisis.	Mediciones
López, D.R. (2016)	<p>Las actividades están divididas en seis sesiones.</p> <p>En la sesión 1: ¿Cómo saludamos?, ¿Qué vemos? y ¿Qué de tipos hay!</p> <p>En la sesión 2: ¿Qué hacen tus vecinos? Y ¿Cómo se saludan en tu barrio?</p> <p>En la sesión tres: Nos saludamos y Somos actores.</p> <p>En la sesión 4: ¿Qué le</p>	<p>Los materiales que se necesitaban fueron:</p> <p>-Video 1. Conversación entre dos personas: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dzcIYy2OXvQ">https://www.youtube.com/watch?v=dzcIYy2OXvQ</a>.</p> <p>-Video 2. Presentaciones en español, conversación básica: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=d86t65RjGBM">https://www.youtube.com/watch?v=d86t65RjGBM</a>.</p> <p>-Pizarra, tizas, cuadernos y lapiceros.</p> <p>-Papel.</p>	Se trabaja el inicio de las conversaciones.	No aparece en el programa de intervención.	Se concluye que la intervención puede tener dificultades a la hora de ponerla en práctica, ya que se necesitan agentes externos para poder llevarla a cabo y que es importante a la hora de ejercerla, se tenga presente que los alumnos a los que va dirigido, necesiten y quieran sentirse parte de su grupo de amigos.	Se reunieron con las familias para hacer una evaluación inicial y final. Y con los niños, se hará un registro de las evoluciones que van teniendo a lo largo de las semanas.	No se indica en el documento.	No aparece en el trabajo.

	<p>pasa a la profesora? y Adivina como lo hago.</p> <p>En la sesión 5: Mi diario y ahora te toca a ti.</p> <p>En la sesión 6: ¿Qué problemas hemos tenido? Y Nos divertimos otra vez.</p>	<p>-Bolígrafos.</p> <p>-Materiales para la dramatización: cartulinas, pinturas, papeles de diferentes tipos (seda, pinocho, celofán...), tijeras, pegamento.</p> <p>-Personales: familiares cercanos.</p> <p>-Diario semanal.</p> <p>-Material fungible.</p>			<p>Por último, cabe destacar que aún queda mucho por descubrir, en lo que respecta al autismo, porque no se conoce de manera certera las causas que provocan dicho trastorno.</p>			
<b>Documento</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Materiales.</b>	<b>Competencias/contenidos</b>	<b>Resultados.</b>	<b>Conclusiones.</b>	<b>Registro de datos.</b>	<b>Tipo de análisis.</b>	<b>Mediciones</b>
Lozano, M.J., Motos, G.E. y Castillo, R. I. (2013)	No se indican las actividades llevadas a cabo.	El material que se necesitó fue “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales”.	Los contenidos que se querían trabajar eran:  -Sonreír cuando otro lo hace.  -Imitar acto desarrollados por los demás sobre los objetos.	Los resultados obtenidos en la escala valorativa y la entrevista realizada a la tutora, podemos destacar que tras la aplicación del proceso de enseñanza-	Se puede considerar que un proceso de enseñanza de emociones, creencias y habilidades sociales integrado en el currículum escolar de los	La recogida de datos se hace con una entrevista a la tutora de la alumna, al finalizar el	No aparece en el documento.	No se indica en el trabajo.

			<p>-Mirar o preguntar cuando alguien esté alegre, triste, enfadado o asustado.</p> <p>-Mirar o preguntar cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.</p> <p>-Expresar emociones de forma espontánea.</p> <p>-Sentirse alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.</p> <p>-Ser capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue no lo que quiere.</p> <p>-Cooperar en juegos con un grupo de niños.</p> <p>-Ser capaz de realizar un juego simbólico.</p> <p>-Responder adecuadamente cuando se le pregunta el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona,</p> <p>-Emplear términos como contento, creer, pensar</p>	<p>aprendizaje se identifican mejoras en las habilidades emocionales y sociales del caso presentado. Concretamente, en la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales obtuvo mayor puntuación tras el proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto, la aplicación de éste dio lugar a mejoras en las habilidades emocionales y sociales de la niña.</p> <p>Los docentes observan una disminución de las conductas impulsivas y un mayor autocontrol emocional y razonamiento de las</p>	<p>alumnos con TEA, como una disciplina más a lo largo de todo el curso, permitiría conocer mejor las relaciones y bondades de la enseñanza de emociones y creencias sobre las habilidades sociales de los niños con TEA y contribuiría a la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA.</p>	<p>proceso de intervención. Esto se hizo con el fin de rescatar valoraciones, comentarios, anécdotas e informaciones complementarias.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

			...refiriéndose a sí mismo y a otros.	situaciones; la alumna ha sido capaz de mejorar las dificultades que tenía para regular su conducta en situaciones interactivas, modulando su conducta en función de cómo se desenvuelve una situación.				
<b>Documento</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Materiales.</b>	<b>Competencias/contenidos</b>	<b>Resultados.</b>	<b>Conclusiones.</b>	<b>Registro de datos.</b>	<b>Tipo de análisis.</b>	<b>Mediciones</b>
March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M, Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M.I. (2018)	No se explican las actividades llevadas a cabo.	No se indican los materiales necesarios.	No aparece en el documento.	Los distintos programas de intervención en HHSS para niños con TEA incluidos en los artículos revisados basan su intervención en sesiones grupales, en la mayoría de los casos, con una o dos sesiones semanales, dirigidas a niños	La conclusión recoge que la presente revisión nos muestra que existen diversos programas y técnicas de intervención que se han venido utilizando en los últimos años para trabajar las	El registro no está en el documento.	Se trata de una revisión bibliográfica.	No se indica en el documento,

				de entre 4 y 13 años. Además, señalan la implicación de la familia como aspecto fundamental a la hora de realizar cualquier tipo de intervención de HHSS.	HHSS en los niños con TEA. Aunque las intervenciones incluidas en la revisión son numerosas y en muchos casos se observa un cierto consenso en la elección de determinados programas que se consideran más efectivos, cada intervención aporta unos resultados y se debe tener en cuenta que cada niño con TEA es totalmente distinto a otro, por lo que una intervención puede ser adecuada para unos y para otros no.			
--	--	--	--	---	---	--	--	--

Documento	Actividades.	Materiales.	Competencias/contenidos	Resultados.	Conclusiones.	Registro de datos.	Tipo de análisis.	Mediciones
Merino, R.S. (2017)	<p>Las actividades se llevan a cabo por niveles. En el nivel 1, la actividad trataba de juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas y complejas).</p> <p>En el nivel 2, trataba los juicios de emoción basados en deseos y los juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.</p> <p>En el nivel 3, se trataba los juicios de</p>	<p>Los más utilizados eran las colecciones de materiales didácticos “Aprende con Zapo” e “ilusionate con Tachín y sus historias emocionales y sociales”.</p>	<p>Las competencias/contenido trabajados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Juicios de emoción basados en una situación específica.</li> <li>-Juicios de emoción basados en una situación específica.</li> <li>-Juicios de emoción basados en deseos.</li> <li>-Juicios de emoción basados en creencias.</li> <li>-Historias de comunicación metafórica.</li> <li>-Creencias falsas de contenido inesperado.</li> <li>-Creencias falsa de localización inesperada.</li> <li>-Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.</li> </ul>	<p>De manera general, los tres alumnos consiguieron reconocer y justificar todas las emociones complejas. Algunas de las emociones fueron más difíciles de interiorizar, pero finalmente consiguieron identificarlas.</p>	<p>Tras la finalización del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta investigación, el alumnado reconoció y atribuyó un motivo a todas las emociones básicas en función de una situación. Aunque, los progresos fueron diferentes en función de los conocimientos y experiencias previas con las que contaban cada uno de ellos.</p>	<p>Se usaron los informes psicopedagógicos, cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales y de relación social, grabaciones de vídeo y entrevistas. Además, toda la información fue plasmada en el diario del investigador.</p>	<p>Se trata de un estudio de casos múltiples.</p>	<p>Las mediciones se realizaron mediante cuestionarios.</p>



	<p>emoción basados en creencias.</p> <p>En el nivel 4, trabajaron las historias de comunicación metafórica.</p> <p>En el nivel 5, se trabajaron la creencia falsa de contenido inesperado y la creencia falsa de localización inesperada.</p> <p>Además, se le mandaba al alumnado a realizar relatos del fin de semana, ver películas, celebrar días señalados, ir de excursión, hacer trabajos de plástica, celebrar cumpleaños,</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	adornar el aula abierta, hacer lecturas en grupo, ir al taller de música...							
Documento	Actividades.	Materiales.	Competencias/contenidos	Resultados.	Conclusiones.	Registro de datos.	Tipo de análisis.	Mediciones
Peris i García, J. (2015)	Una primera actividad consistía en la lectura de un cuento/historia donde se contaba una historia de un personaje con autismo en una situación concreta. Este cuento se llamaba “El mundo al revés”. Tras haber concluido que el protagonista del cuento se parecía al niño con	Los materiales pedidos eran los tubos sonoros, cubiertos de plástico, objetos comunes de clase y plantilla de cubiertos.	No aparece en el programa.	No se explica en el documento.	Se concluye que este trabajo aportará una nueva visión a la clase, un inicio de cambio metodológico por parte del profesor y en un futuro no solo a nivel de clase sino de centro.	Se combinaron métodos cualitativos y cuantitativos, aunque predominaron los primeros como las entrevistas, la observación directa, ...	Se trata de un plan de intervención.	Se emplea un test sociométrico.

	<p>TEA. Luego, se pasó a enseñar a los niños un power point sobre el autismo. Cuando se terminó esto, se hizo una rueda de preguntas, para que los niños expusiesen y resolviesen sus dudas entre ellos o con la ayuda del profesor. Posteriormente, se proyectó un vídeo sobre la inclusión y la aceptación de las diferencias que se dan en las aulas. Dentro de este punto de concienciación y sensibilización</p>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	n se hizo una dinámica dirigida a comprender como se sentía el niño con TEA. Después, se llevó a cabo una actividad donde había que imitar al alumno con TEA que usará unos tubos sonoros y a partir del tercer trimestre, este alumno pasaba lista.							
<b>Documento</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Materiales.</b>	<b>Competencias/contenidos</b>	<b>Resultados.</b>	<b>Conclusiones.</b>	<b>Registro de datos.</b>	<b>Tipo de análisis.</b>	<b>Mediciones</b>
Ramírez, C. L. (2016)	Las actividades que se desarrollaron fueron:  -El juego del despiste.	Se necesitaban los guiones para las representaciones, fichas con imágenes de un niño que expresa las	En este trabajo se clasificaron por bloque:  Bloque 1. La conducta del otro. Partiendo de la necesidad de que los niños sean capaces de aprender a escuchar activamente, ya que a la vez que trabajan la	No se expone en el documento.	La aplicación de este programa fue necesaria para mejorar las habilidades de carácter	No aparece en el documento.	Se trata de una intervención educativa.	No se explica si se usaron mediciones.

	<p>-Hablamos todos a la vez.</p> <p>-El teatro de la no escucha.</p> <p>Con estas actividades se querían reflexionar sobre la importancia de escuchar a los demás y la necesidad de que nos escuchen para sentirnos valorados.</p> <p>Otras actividades fueron:</p> <p>-Tarea de comprensión.</p> <p>-Tarea de denominación .</p> <p>-Construimos nuestro álbum de emociones.</p>	<p>cuatro emociones básicas y cuatro tarjetas con caritas alegres, cuatro enfadadas, cuatro caritas tristes y cuatro asustadas, tarjetas con las pistas, mapa del tesoro, imágenes, puzle, pegatinas, fichas de situaciones papel, lápiz, viñetas, historias sociales, fotografías, pictogramas, dibujos, cartulinas, pegamento, palos de madera, proyectos, pantalla, bancos, aros, picas, dados y fichas de</p>	<p>escucha activa, se está trabajando la atención, la concentración, etc. se trabajarán aspectos como:</p> <p>-La escucha activa -El seguimiento de instrucciones -Expresión de la propia opinión -El cumplimiento de normas.</p> <p>Bloque 2. Mi conducta social. -El habla amable -El pensar antes de hablar -Conductas prosociales -La empatía</p> <p>Bloque 3. Interacción conjunta. -Conocimiento de estrategias de resolución de conflictos -El trabajo en grupo -El respeto de opiniones ajenas Referente a las habilidades emocionales, los contenidos a trabajar en este programa se dividen en dos bloques:</p> <p>Bloque 4. Comprensión emocional</p>		<p>emocional y social para aumentar los niveles de adaptación y ajuste en la sociedad y en los procesos de interacción.</p>			
--	---	---	--	--	---	--	--	--

	<p>-Realizamos una búsqueda del tesoro.</p> <p>-Analizar imágenes que expresen emociones.</p> <p>-Puzles de las emociones.</p> <p>-Fichas de situaciones cotidianas.</p> <p>-Visita al parque de bomberos.</p> <p>- Historietas con viñetas.</p> <p>-Dinámicas de normas de clase.</p> <p>-Trabajar conceptos de pensamiento.</p> <p>-Puesta en común mediante imágenes.</p>	<p>colores, tablero, ordenador, revistas, ...</p>	<p>-Identificación de expresiones faciales</p> <p>-Comprensión de relación entre situación y emoción.</p>					
--	--	---	---	--	--	--	--	--

	<p>-Rellenamos nubes.</p> <p>-El amigo invisible.</p> <p>-El árbol de la amistad.</p> <p>-Nuestras situaciones a través de dibujos.</p> <p>-Construimos las paletas de semáforo.</p> <p>- Usamos las paletas.</p> <p>-Relatar experiencias.</p> <p>-Observamos imágenes y dibujamos.</p> <p>-Sombras emparejadas.</p> <p>-Las figuras.</p> <p>-Imitamos imágenes.</p>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	<p>-La expresividad de los ojos.</p> <p>- El juego del espejo.</p> <p>-Vídeo “llévame contigo”.</p> <p>-Me pongo en tu lugar.</p> <p>- Termómetro de emociones.</p> <p>-Dinámica de grupos.</p> <p>- Situaciones conflictivas.</p> <p>- Elaboramos nuestro libro de normas.</p> <p>-Desatar el nudo.</p> <p>-Cruzamos el río.</p> <p>- “Buscando a nemo”.</p> <p>-La importancia</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--	--



	de respetar emociones.  Se desarrollaron más actividades para trabajar las habilidades socioemocionales.							
<b>Documento</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Materiales.</b>	<b>Competencias/contenidos</b>	<b>Resultados.</b>	<b>Conclusiones.</b>	<b>Registro de datos.</b>	<b>Tipo de análisis.</b>	<b>Mediciones</b>
Ruano, L.S. (2015)	La primera actividad consistía en confeccionar un dado de doce caras, donde en cada cara se escribe un número y preparar un panel con doce gestos reflejados en pictogramas. Esto se pegó en la pared de	Lo que se ha usado es lo siguiente; papel, pictogramas o fotografías, panel, cartulina blanca, etiquetas, radio, papel de periódico, trozos de papel, rotulador, lápiz, pizarra, tizas y objetos de la clase.	No aparece en documento.	No se indica en el programa.	El logro de este programa ha sido la creatividad e imaginación en el momento de desarrollar actividades para todo tipo de alumnado. Además, este programa puede ser aplicable en la práctica docente porque ayuda a todo el	Se elaboró un registro descriptivo de observaciones, donde se recogieron los aprendizajes, logros o dificultades los/as niños/as.	Se trata de un programa de intervención.	No se indica en el trabajo.

	<p>la clase y en él se cambiaban las fotos en días sucesivos.</p> <p>La segunda actividad consistía en ponerse por grupo para ordenar adecuadamente las partes de una cara.</p> <p>En la tercera actividad había que bailar hasta que se parase la música y abrazar a un compañero.</p> <p>-La cuarta actividad consistía en pisar un papel de periódico y salvarse entre ellos.</p> <p>-En la actividad</p>				<p>alumnado, presente o no TEA, a mejorar y utilizar herramientas para desenvolverse, comunicarse y potenciar las relaciones con los demás mediante actividades que motiven a los niños/as.</p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

	<p>cinco había que escribir que sentíamos hacia una persona del grupo que se había elegido previamente.</p> <p>-La actividad seis, un alumno debía describir un dibujo de formas geométricas a otro para que lo dibujase en la pizarra.</p> <p>-En la séptima actividad se leía un libro de animales y el alumnado debía realizar una onomatopeya.</p> <p>- La octava, consistía en narrar un cuento a</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	través de ilustraciones.  - En la novena se debía coger un objeto escondido y describirlo ante el resto de niños.							
Documento	Actividades.	Materiales.	Competencias/contenidos	Resultados.	Conclusiones.	Registro de datos.	Tipo de análisis.	Mediciones
Velasco, E. M. (2016)	Las actividades se clasificaron según los días de la semana.  Los lunes salida al patio del colegio y realización de juegos tradicionales. Los martes se trabaja con el ordenador.	El material fue presentar a través de fotos y pictogramas. Además, se utilizaron fichas de trabajo individual.	No se explican en el trabajo.	No se indica en el documento.	La conclusión principal de este programa ha sido que el autismo es un trastorno muy desconocido por la sociedad en general y que los maestros de Educación Infantil deberían conocerlo e investigar para poder	No se indica en el documento.	Es un programa de intervención educativa.	No aparecen las mediciones.

	Los miércoles se realizaba un cuentacientos. El jueves se veía un vídeo relacionado con la unidad que se esté tratando y el viernes, estudiar las técnicas artísticas de Andy Warhol.				actuar ante los diferentes casos.			
Documento	Actividades.	Materiales.	Competencias/contenidos	Resultados.	Conclusiones.	Registro de datos.	Tipo de análisis.	Mediciones
Villanueva - Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Ríos-Gallardo, A.M. y Solovieva, Y. (2018)	Se distribuyen en 25 sesiones de actividades de juego, 24 actividades de lápiz y papel y 3 sesiones de psicoeducación. Cada semana constó de dos	Para la elaboración de las actividades, se tuvieron en cuenta juegos infantiles (Collage de emociones, ruleta de emociones, el	El programa de intervención se optó por el desarrollo de las habilidades ToM en los siguientes niveles:  -Emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco).	Los resultados que se obtuvieron fueron que los tres niños presentaron una mayor cantidad de aciertos, posterior a la ejecución de la primera fase (Postest 1) y al	Se expone que el programa generó cambios en la identificación, expresión y comprensión de las emociones básicas que incidieron positivamente	No se indica en el trabajo.	No se especifica el tipo de análisis.	No se establece en el documento,

	<p>actividades presenciales y 1 o 2 actividades extraescolares</p>	<p>ponchado y el mural de las emociones, entre otros).</p>	<p>-Estados mentales de creencia (primer y segundo orden).</p> <p>-Lenguaje social (mentira, mentira piadosa e ironía).</p>	<p>finalizar el programa de intervención (Postest 2) con relación a la evaluación inicial. Los 3 niños presentaron mayor porcentaje de aciertos en tareas que evaluaban habilidades construccional es, habilidades perceptuales, atención, habilidades conceptuales y lectura.</p>	<p>en las habilidades sociales de los niños según la percepción de los padres, maestros o terapeutas, medidas a través de escalas de comportamiento. Además, se presentaron cambios atencionales, visos construccional es, comprensivos y ejecutivos tras la finalización del programa.</p>			
--	--	--	---	--	---	--	--	--