



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación Especial

**Propuesta de intervención para fomentar
habilidades sociales en niños y niñas con
Trastorno del Espectro Autista de grado 1
en Educación Infantil**

Trabajo Fin de Estudio presentado por:	Sara Ferrándiz Fuentes
Modalidad:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Silvia Pilar Carrillo Subia
Fecha:	Julio 2025

Resumen

El presente Trabajo Final de Máster tiene como objetivo diseñar una propuesta de intervención educativa, orientada al desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de grado 1, en la etapa de Educación Infantil. A partir de una revisión teórica actualizada sobre las características del alumnado con autismo y la relevancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil, se plantea una propuesta de intervención compuesta por doce sesiones estructuradas, diseñadas para ser aplicadas en el aula desde un enfoque inclusivo. La metodología utilizada se basa en el uso de estrategias visuales, dinámicas cooperativas, actividades de regulación emocional y propuestas lúdicas, adaptadas a las necesidades específicas del alumnado con TEA, con el fin de fomentar la interacción social, la empatía y la comunicación. Este trabajo evidencia que una intervención temprana, estructurada y centrada en las particularidades del alumnado puede tener un impacto significativo en su bienestar social y en su capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas.

Palabras clave: autismo, habilidades sociales, interacción social, inclusión educativa, educación infantil.

Abstract

The aim of this Master's Degree Final Project is to design an educational intervention focused on the development of social skills in children diagnosed with Level 1 Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Early Childhood Education stage. Based on a current theoretical review of the characteristics of students with autism and the importance of social skills in child development, this proposal consists of twelve structured sessions designed to be implemented in the classroom through an inclusive approach. The methodology is based on visual strategies, cooperative dynamics, emotional regulation activities, and play-based activities, all adapted to the specific needs of students with ASD, in order to promote social interaction, empathy, and communication. This proposal aims to demonstrate that early, structured interventions focused on the students' individual characteristics can significantly enhance their social well-being and their ability to establish positive interpersonal relationships.

Keywords: autism, social skills, social interaction, educational inclusion, early childhood education.

Índice de contenidos

1.	Introducción.....	10
1.1.	Justificación de la elección del tema	10
1.2.	Planteamiento del problema	14
1.3.	Objetivos del TFE	15
2.	Marco teórico	16
2.1.	Trastorno del espectro autista	16
2.1.1.	Delimitación conceptual y criterios diagnósticos.....	16
2.1.2.	Teorías explicativas.....	18
2.1.3.	Prevalencia	20
2.1.4.	Método TEACCH	21
2.2.	Habilidades sociales.....	23
2.2.1.	Delimitación conceptual.....	23
2.2.2.	Clasificación de habilidades sociales	25
2.3.	Habilidades sociales y trastorno del espectro autista.....	27
2.3.1.	Intervenciones para mejorar habilidades sociales en niños y niñas con TEA ..	27
3.	Propuesta de Intervención	31
3.1.	Justificación y objetivos de la propuesta de intervención	31
3.1.1.	Justificación y necesidades detectadas	31
3.1.2.	Objetivos.....	32
3.1.3.	Destinatarios y características del centro	32
3.1.4.	Metodología	33
3.1.5.	Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades	35
3.1.6.	Temporalización: cronograma.....	46
3.1.7.	Recursos necesarios para implementar la intervención.	47

3.2.	Evaluación.....	48
3.2.1.	Procedimiento de recogida y análisis de los datos.	48
4.	Conclusiones.....	49
5.	Limitaciones y prospectiva	51
	Referencias bibliográficas.....	53
Anexo A.	Agenda visual sesión 1.....	57
Anexo B.	Tarjetas de emociones sesión 1, 2, 10 , 11 y 12	58
Anexo C.	Pictograma rincón de la calma sesión 1	59
Anexo D.	Agenda visual sesión 2.....	60
Anexo E.	Técnica de relajación muscular de Koeppen sesión 2	61
Anexo F.	Agenda visual sesión 3.....	62
Anexo G.	Pictogramas de conductas sesión 3, 7 y 12	63
Anexo H.	Agenda visual sesión 4.....	64
Anexo I.	Agenda visual sesión 5.....	65
Anexo J.	Tarjetas de personajes, lugares y elementos	66
Anexo K.	Agenda visual sesión 6.....	67
Anexo L.	Tarjetas situaciones sesión 6, 8 y 12	68
Anexo M.	Agenda visual sesión 7.....	69
Anexo N.	Puzle sesión 7.....	70
Anexo O.	Memory sesión 7	71
Anexo P.	Cartones de bingo sesión 7.....	74
Anexo Q.	Pictogramas rincones de juego sesión 7	75
Anexo R.	Medalla sesión 7.....	76
Anexo S.	Agenda visual sesión 8.....	77
Anexo T.	Agenda visual sesión 9.....	78

Anexo U. Pictogramas de gestos y expresiones de cortesía sesión 9 y 12	79
Anexo V. Agenda visual sesión 10.....	80
Anexo W. Agenda visual sesión 11.....	81
Anexo X. Agenda visual sesión 12.....	82
Anexo Y. Tablero de juego sesión 12	83
Anexo Z. Rúbrica de evaluación.....	84
Anexo AA. Escala tipo Likert	86

Índice de figuras

Figura 1. <i>Porcentaje del alumnado con autismo.</i>	11
Figura 2. <i>Evolución del alumno con TEA.</i>	11
Figura 3. <i>Porcentaje del alumnado con autismo por modalidad educativa.</i>	12
Figura 4. <i>Historia social para ir a comprar.</i>	28
Figura 5. <i>Agenda visual sesión 1.</i>	57
Figura 6. <i>Tarjetas de emociones sesión 1, 2, 10, 11 y 12.</i>	58
Figura 7. <i>Pictograma rincón de la calma sesión 1.</i>	59
Figura 8. <i>Agenda visual sesión 2.</i>	60
Figura 9. <i>Técnica de relajación muscular de Koeppen sesión 2</i>	61
Figura 10. <i>Agenda visual sesión 3.</i>	62
Figura 11. <i>Pictogramas de conductas positivas y negativas sesión 3.</i>	63
Figura 12. <i>Agenda visual sesión 4.</i>	64
Figura 13. <i>Agenda visual sesión 5.</i>	65
Figura 14. <i>Tarjetas de personajes, lugares y elementos mágicos sesión 5.</i>	66
Figura 15. <i>Agenda visual sesión 6.</i>	67
Figura 16. <i>Tarjetas situaciones sesión 6.</i>	68
Figura 17. <i>Agenda visual sesión 7.</i>	69
Figura 18. <i>Puzle sesión 7.</i>	70
Figura 19. <i>Memory sesión 7.</i>	71
Figura 20. <i>Ejemplo cartones de bingo sesión 7.</i>	74
Figura 21. <i>Pictogramas rincones de juego sesión 7.</i>	75
Figura 22. <i>Medalla sesión 7.</i>	76
Figura 23. <i>Agenda visual sesión 8.</i>	77
Figura 24. <i>Agenda visual sesión 9.</i>	78

Figura 25. <i>Pictogramas de gestos y expresiones de cortesía sesión 9.</i>	79
Figura 26. <i>Agenda visual sesión 10.</i>	80
Figura 27. <i>Agenda visual sesión 11.</i>	81
Figura 28. <i>Agenda visual sesión 12.</i>	82
Figura 29. <i>Tablero de juego sesión 12.</i>	83

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Niveles de gravedad del TEA.</i>	18
Tabla 2. <i>Clasificación habilidades sociales según su tipología.</i>	26
Tabla 3. <i>Sesión 1. Nuestro rincón de la calma.</i>	35
Tabla 4. <i>Sesión 2. Semáforo emocional.</i>	36
Tabla 5. <i>Sesión 3. Las normas de nuestra aula.</i>	37
Tabla 6. <i>Sesión 4. Mensajes con magia.</i>	38
Tabla 7. <i>Sesión 5. Historia en cadena.</i>	39
Tabla 8. <i>Sesión 6. ¿Cómo lo resolvemos?</i>	39
Tabla 9. <i>Sesión 7. Jugamos juntos.</i>	40
Tabla 10. <i>Sesión 8. ¡Adivina la escena!</i>	41
Tabla 11. <i>Sesión 9. Palabras mágicas.</i>	42
Tabla 12. <i>Sesión 10. Cortometraje.</i>	43
Tabla 13. <i>Sesión 11. Cuento</i>	44
Tabla 14. <i>Sesión 12. Juego de mesa.</i>	45
Tabla 15. <i>Cronograma.</i>	46
Tabla 16. <i>Recursos.</i>	47
Tabla 17. <i>Rúbrica de evaluación.</i>	84
Tabla 18. <i>Escala tipo Likert.</i>	86

1. Introducción

Este Trabajo Final de Máster está orientado a mejorar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de grado 1 en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se presenta una propuesta de intervención basada en el diseño de 12 sesiones estructuradas, en las que las habilidades sociales son el eje fundamental de todas ellas.

La elección del presente tema se fundamenta a partir de una revisión bibliográfica que evidencia un incremento significativo en la prevalencia de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista durante los últimos años. Además, la experiencia profesional en el ámbito docente evidencia que una de las principales dificultades que presenta el alumnado con TEA radica en el desarrollo de habilidades sociales. Por lo que resulta fundamental atender a las necesidades específicas mediante estrategias educativas inclusivas que promuevan su desarrollo integral.

El marco teórico expone los aspectos clave del autismo que sustentan la propuesta de intervención, facilitando la comprensión de las características del alumnado con TEA y orientando el diseño de intervención a través de estrategias adecuadas que promuevan las destrezas sociales.

1.1. Justificación de la elección del tema

La inclusión educativa de niños y niñas con autismo es un aspecto esencial en la educación actual, debido al incremento de casos diagnosticados y a la necesidad de garantizar un ambiente educativo que promueva la equidad y la inclusión (Morocho-Torres, 2025).

La elección del tema de este trabajo responde a la relevancia que tiene el autismo en el contexto escolar actual, así como a la necesidad de comprender sus características para intervenir de manera eficaz tanto en el aula como fuera de ella. En concreto, el presente trabajo se centra en promover el desarrollo de las destrezas sociales en el alumnado con TEA, considerando que, como señala Lacuzna (2011), los niños y niñas necesitan establecer vínculos con los demás y participar en una sociedad estructurada por valores y normas que rigen la convivencia.

Cabe destacar que, en el curso 2022-2023, en el contexto educativo español, se identificaron 262.732 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociado a una discapacidad, de los cuales, 78.063 alumnos diagnosticados con autismo, es decir, el 29,71% del total del alumnado con necesidades especiales asociadas a discapacidad, siendo la categoría más numerosa (Confederación Autismo España, 2024) En la Figura 1 se muestra el porcentaje del alumnado con autismo.

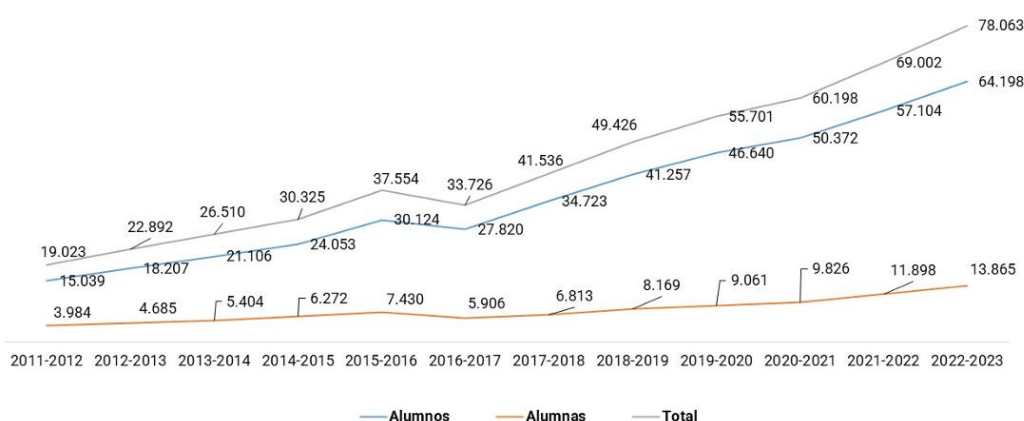
Figura 1. Porcentaje del alumnado con autismo.



Fuente: Confederación Autismo España, 2024.

Como se muestra en la Figura 2, se aprecia un incremento del alumnado con TEA, pasando de 19.023 alumnos en el curso 2011-2012 a 78.063 alumnos en el curso 2022-2023, un incremento de 59.040 alumnos (Confederación Autismo España, 2024).

Figura 2. Evolución del alumno con TEA.

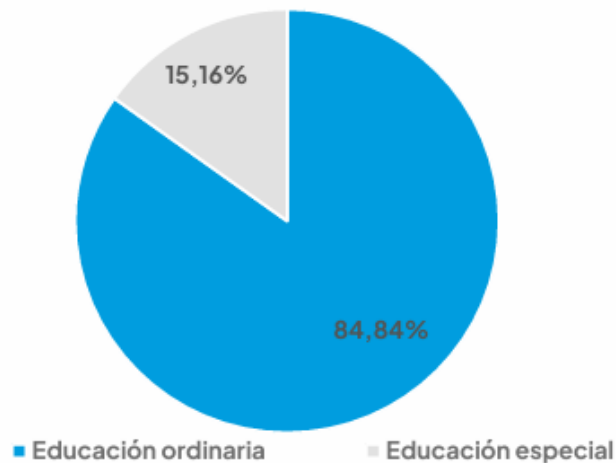


Fuente: Confederación Autismo España, 2024.

Del total de estudiantes con autismo en la educación no universitaria, 64.198 (82,24%) son niños y 13.865 (17,76%) niñas, lo que refleja una mayor prevalencia del autismo en niños que en niñas. (Confederación Autismo España, 2024).

El total de niños y niñas con autismo, tal y como se ha mencionado anteriormente, es de 78.063 alumnos, estando 11.837 escolarizados en la modalidad de educación especial, es decir, el 15,16%, y 66.226, el 84,84% en educación ordinaria (Confederación Autismo España, 2024). En la Figura 3 se muestra este porcentaje de manera visual.

Figura 3. *Porcentaje del alumnado con autismo por modalidad educativa.*



Fuente: Confederación Autismo España, 2024.

El incremento del alumnado con autismo durante los últimos años evidencia la necesidad de implementar metodologías que favorezcan el desarrollo de habilidades en los niños y niñas con autismo, con el objetivo de garantizar su inclusión y ofrecerles las mismas oportunidades que al resto del alumnado, tanto dentro como fuera del aula. Por lo tanto, resulta fundamental adaptar la práctica educativa a sus necesidades específicas.

Los niños y niñas con autismo presentan alteraciones en el neurodesarrollo que se manifiestan desde edades tempranas y que continúan, en mayor o menor intensidad, a lo largo de la vida. La rigidez frente a los cambios en su rutina o entorno puede generar dificultades en su comportamiento, e interferir en sus relaciones sociales con la gente más cercana (Hervás y Rueda, 2018).

Promover las competencias sociales en el alumnado con autismo es esencial, debido a que este trastorno se identifica por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social en diferentes contextos. Estas dificultades incluyen límites en la reciprocidad social, en el uso de la comunicación no verbal para interactuar con los demás, así como en la capacidad para establecer, mantener y comprender relaciones interpersonales (DSM-5-TR; Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2023).

Como afirma Kanner (1943), una de las principales características de los niños y niñas con TEA es la dificultad que presentan para relacionarse con los demás y enfrentarse y adaptarse a diversas situaciones sociales. Por ello, es fundamental implementar metodologías y estrategias en el aula que promuevan su inclusión y favorezcan el desarrollo de habilidades sociales, una de las áreas en las que los niños y niñas con autismo presentan mayores dificultades.

Diversos estudios han señalado que una de las manifestaciones más significativas del autismo es la dificultad para comunicarse e interactuar con los demás, lo cual está vinculado con deficiencias en la cognición social y la teoría de la mente, tanto en niños y adolescentes, como en personas adultas diagnosticadas con autismo (Arias et al., 2022).

Las habilidades sociales son aptitudes o competencias que los niños y niñas adquieren para interactuar de manera efectiva con los demás, permitiéndoles comunicarse con éxito y establecer relaciones sociales satisfactorias (Roca, 2014). Por lo que es fundamental promover la adquisición de las destrezas sociales en el alumnado con TEA desde edades tempranas, ya que durante los primeros años de vida se establecen las bases del comportamiento social y emocional.

Existen diferentes estrategias y programas de intervención diseñados para promover y desarrollar las habilidades sociales, especialmente en niños y niñas con autismo. Como afirma March-Miguez et al. (2018), los estudios realizados hasta el momento sobre estos programas muestran que existen diferentes estrategias, pero ninguna de ellas igual de efectiva en todos los niños y niñas, ya que cada una de las personas con TEA es única, y puede responder de forma distinta ante una misma intervención.

Por último, para resaltar la relevancia del desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con autismo en la etapa de Educación Infantil, se mencionan algunos de los estudios e investigaciones que se han centrado en este tema.

Ginestar et al. (2019) realizaron un estudio para evaluar la efectividad de las historias sociales en la intervención de habilidades comunicativas y sociales en niños y niñas con autismo. Los resultados de la investigación muestran que este recurso constituye un enfoque significativo para promover y desarrollar conductas en niños y niñas con TEA, especialmente en su entorno más cercano y con la participación de personas de referencia.

March-Miguez et al. (2018) llevaron a cabo una investigación sobre distintos programas para fomentar las destrezas sociales en alumnado con TEA. Los diferentes programas enfocan su intervención en actividades grupales, con una o dos sesiones semanales, dirigidas a niños y niñas de entre 4 y 13 años. Aunque las intervenciones varían, muchos programas han logrado mejorar el desarrollo de las habilidades sociales, la interacción social y la comunicación, además de fomentar el juego y la socialización. Sin embargo, los resultados dependen de factores como la variabilidad de síntomas, la muestra, el procedimiento de intervención y la duración de las sesiones. Por ello, es fundamental adaptar las intervenciones a las necesidades individuales de cada uno de los niños o niñas.

La inclusión educativa del alumnado con autismo es fundamental para favorecer su desarrollo y participación social. Implementar estrategias que estimulen sus habilidades sociales es la base para su integración tanto en el aula como fuera de ella, garantizando la igualdad de oportunidades y promoviendo su desarrollo integral.

1.2. Planteamiento del problema

La inclusión educativa de los niños y niñas con autismo supone un desafío significativo en el ámbito educativo, no solo por su creciente prevalencia, como hemos visto anteriormente, sino también por las dificultades que presentan en la comunicación e interacción social. Estas dificultades requieren una respuesta educativa que promueva entornos de aprendizaje flexibles, estrategias personalizadas, y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Una respuesta educativa que reconozca la diversidad del alumnado y garantice su participación en todos los aspectos de la vida escolar.

Las habilidades sociales son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que les permiten mantener relaciones sociales positivas con los demás, comunicarse de manera efectiva, adaptarse correctamente al entorno que les rodea, y resolver conflictos de forma adecuada, lo que favorece su bienestar emocional y su interacción social (Medina, 2021).

Por esta razón, se plantea realizar esta propuesta de intervención, centrada en el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con autismo. A través de técnicas y estrategias que se ajusten a las necesidades y características específicas del alumnado, se pretende promover un aprendizaje significativo e integral, además de mejorar su capacidad para interactuar de

manera adecuada en distintos contextos sociales, y mejorar su capacidad para comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, un aspecto clave para favorecer su adaptación en el entorno escolar.

Esta propuesta de intervención está dirigida al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente, a niños y niñas de entre 4 y 5 años de edad. En esta etapa del desarrollo, resulta esencial promover y fomentar el aprendizaje de las destrezas sociales en estudiantes con autismo, ya que constituye un momento clave para estimular la empatía, favorecer la expresión emocional y establecer las primeras interacciones sociales de manera significativa.

Promover el aprendizaje de las habilidades sociales desde una edad temprana proporciona a los niños y niñas con TEA las herramientas necesarias para desenvolverse de manera efectiva y autónoma en su entorno social, favoreciendo su desarrollo integral y su inclusión en la sociedad.

1.3. Objetivos del TFE

El objetivo general de este Trabajo Final de Máster es el siguiente:

- Diseñar una propuesta de intervención para fomentar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista de grado 1 en Educación Infantil.

Los objetivos específicos, que permiten la consecución de este objetivo general, son los siguientes:

- Describir las características y rasgos generales de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista.
- Analizar las dificultades específicas que presentan los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en el desarrollo de las habilidades sociales.
- Identificar estrategias y metodologías de intervención para fomentar las habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista.
- Elaborar una propuesta de intervención para promover las habilidades sociales del alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

2. Marco teórico

En este apartado se abordan los principales conceptos relacionados con el Trastorno del Espectro Autista y las habilidades sociales, ofreciendo una visión general sobre las características del alumnado con TEA, y las dificultades más frecuentes que presentan en el ámbito de la interacción social. Asimismo, se analizan los fundamentos teóricos que sustentan la intervención propuesta y las metodologías educativas que contribuyen al desarrollo de dichas habilidades desde un enfoque inclusivo.

2.1. Trastorno del espectro autista

En este punto se ahonda en los aspectos vinculados con el Trastorno del Espectro Autista, donde se abordará el concepto, así como su clasificación en función del grado, las diferentes teorías que explican el comportamiento y desarrollo de los niños y niñas con TEA, la prevalencia y el método TEACCH como una de las principales metodologías empleadas en la intervención.

2.1.1. Delimitación conceptual y criterios diagnósticos

Según Alcalá y Ochoa Madrigal (2022), el autismo es un trastorno del desarrollo neurológico que afecta a múltiples dimensiones, y que se caracteriza por dificultades en la interacción social con deficiencias en la comunicación tanto verbal como no verbal, así como rigidez en los comportamientos, que se expresan a través de conductas e intereses restringidos.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es uno de los trastornos del neurodesarrollo reconocido en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5-TR; Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2023). Este manual establece diversos criterios para su diagnóstico: la presencia de deficiencias en la comunicación e interacción social (Criterio A) y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos e interés (Criterio B). Ambos criterios diferencian el diagnóstico del TEA de otros trastornos que forman parte de la misma categoría.

Las deficiencias en la comunicación e interacción social (Criterio A) se manifiestan en tres aspectos principales: 1) reciprocidad socioemocional, 2) conductas comunicativas no verbales y 3) desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

Las alteraciones en la reciprocidad socioemocional se manifiestan a través las dificultades que se observan en el establecimiento de conversaciones, la disminución en las expresiones de intereses, sentimientos o vínculos afectivos, las dificultades que se observan en el establecimiento de conversaciones bidireccionales, así como el fracaso en iniciar y mantener interacciones sociales. Las dificultades en la comunicación no verbal se muestran en la falta de cohesión entre los elementos verbales y no verbales, alteraciones en el contacto visual, limitaciones en el entendimiento y en la utilización de expresiones corporales, y en la escasa expresividad facial y de interacción no verbal. Por último, las deficiencias para establecer e interpretar las interacciones sociales se reflejan en dificultades para adaptar el comportamiento en distintos entornos, participar en juegos imaginativos, establecer amistades, y en falta de interés por interactuar con otras personas.

Los niños y niñas con TEA también presentan patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos e intereses (Criterio B) que se manifiestan en: 1) movimientos, habla o uso de objetos de manera estereotipada y repetitiva, 2) rigidez e insistencia en rutinas o comportamientos ritualizados, 3) intereses limitados y fijos con una intensidad inusual, y 4) reacciones poco comunes a estímulos sensoriales, caracterizados por hipo o hiperreactividad.

Estas manifestaciones deben surgir en las etapas tempranas del desarrollo, generar un impacto significativo en diferentes ámbitos de la vida de la persona, además de considerar que otros trastornos no determinen una explicación más adecuada de los síntomas (American Psychiatric Association [APA], 2023).

Los criterios diagnósticos mencionados previamente constituyen un aspecto común en todas las personas diagnosticadas con TEA, aunque las manifestaciones y la gravedad varían dentro del mismo trastorno. Cada persona presenta determinados intereses restringidos, diferentes conductas repetitivas, así como distintos niveles en las habilidades comunicativas (Mesibov et al., 2021).

Como afirma Bonilla y Chaskel (2016), el TEA es un trastorno que presenta diferentes grados de severidad y síntomas, e incluso puede pasar desapercibido en las situaciones en las que la gravedad del trastorno es insignificante o está asociado con dificultades físicas más severas. Las manifestaciones clínicas y su nivel de intensidad requieren un enfoque individualizado, ya que la severidad de los síntomas varían entre los niños y niñas.

A continuación, en la Tabla 1, se presentan los diferentes niveles de gravedad del TEA, destacando las características principales y la necesidad de apoyo en cada uno de ellos.

Tabla 1. *Niveles de gravedad del TEA.*

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 1 “Necesita ayuda”	Sin ayuda, poseen dificultades en la comunicación social, deficiencias para iniciar interacciones sociales con respuestas atípicas, además de escaso interés por interactuar socialmente.	Comportamiento restringido y repetitivo en uno o más contextos, dificultades para cambiar de actividad, y desafíos en la autonomía debido a problemas de organización y planificación.
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Muestran deficiencias notables en la comunicación social, dificultades sociales incluso con ayuda, escasa iniciativa y respuesta reducida y poco normal en las interacciones sociales.	Comportamiento restringido y repetitivo en diferentes entornos, dificultades ante los cambios y ansiedad para variar el foco de atención.
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Presentan dificultades graves en la comunicación social verbal y no verbal, así como una iniciativa muy limitada y una respuesta mínima ante las interacciones sociales.	Comportamiento restringido y repetitivo en todos los ámbitos, rigidez y dificultad ante los cambios, además de intensa ansiedad para modificar el foco de atención.

Fuente: Adaptada de American Psychiatric Association (2023).

2.1.2. Teorías explicativas

Para entender el comportamiento y desarrollo de los niños y niñas con autismo, y proporcionar una respuesta adecuada a sus necesidades, es fundamental conocer las diferentes teorías que buscan explicar cómo las personas perciben y entienden el entorno que les rodea (Calderón et al., 2012).

2.1.2.1. Teoría de la mente

Esta teoría hace referencia a la capacidad que tienen las personas para entender las emociones y sentimientos de los demás, y para interpretar y anticipar sus comportamientos, conocimientos, intenciones y creencias (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007).

Como afirma Mazza (2017) el alumnado con TEA muestra déficits para imaginar los pensamientos de los demás, anticipar sus reacciones y combinar aspectos cognitivos y emocionales de una situación. Además, presentan problemas para reconocer tanto sus propias emociones como las de los demás, influyendo negativamente en su proceso de socialización.

La cognición social engloba aspectos sociales y cognitivos e implica la combinación de procedimientos a través de los cuales las personas captan señales sociales, interpretan situaciones mentales, y provocan reacciones afectivas que motivan y regulan la conducta. Cuando estos procesos cognitivos se ven afectados, se presentan alteraciones en la esta teoría, lo que limita la capacidad de determinar estados mentales o reconocer las intenciones de los demás (Arias et al., 2022).

2.1.2.2. Teoría de la coherencia central débil

La teoría de la coherencia central, planteada por Uta Frith (2003), hace alusión a la capacidad cognitiva de combinar datos de diferentes fuentes para procesarlos de manera global y coherente.

Teniendo en cuenta esta teoría, los niños y niñas con TEA muestran déficits para alcanzar esta integración global de la información, mantienen el foco de su atención en un solo estímulo, en un solo objeto. Las personas con TEA muestran un estilo cognitivo caracterizado por un procesamiento centrado en los detalles, tienden a identificar y recordar detalles, dificultando la comprensión global y contextualizada de una determinada situación (Frith, 2003).

2.1.2.3. Teoría de la disfunción ejecutiva

Esta teoría busca explicar los patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento, intereses y actividades, así como la rigidez de los niños y niñas con autismo, debido a un déficit en estas funciones ejecutivas (Ozonoff et al., 1991).

Como afirma Calderón et al. (2012), las investigaciones llevadas a cabo sobre el aprendizaje de las funciones ejecutivas en niños y niñas con TEA indican que muestran déficits en la memoria operativa, en la organización, en el control del comportamiento, la anticipación y en el manejo de la información.

2.1.3. Prevalencia

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) se estima que aproximadamente 1 de cada 160 niños presenta TEA. Esta cifra representa un promedio, ya que la prevalencia varía significativamente en función de los diferentes estudios. En los 50 últimos años, las investigaciones epidemiológicas han evidenciado un aumento en la prevalencia del autismo. Este incremento podría entenderse por diversos factores, como una mayor sensibilización, la ampliación de los criterios diagnósticos, el desarrollo de herramientas más precisas para su detección, y una óptima comunicación sobre el trastorno (Reviriego et al., 2021).

La probabilidad de presentar TEA no se muestra con la misma frecuencia en ambos sexos, los hombres tienen entre tres y cuatro veces más probabilidades de ser diagnosticados (Zeidan et al., 2022). Estas diferencias se incrementan cuando las mujeres no presentan discapacidad intelectual asociada con el autismo (Montagut et al., 2018). Estas cifras generan una cuestión relevante: ¿realmente el autismo afecta en menor medida a las mujeres, o existen sesgos en la investigación y el diagnóstico que influyen de manera negativa a este grupo? Diferentes teorías pretenden explicar este fenómeno.

Por un lado, algunos estudios recientes han determinado que las mujeres presentan una mayor protección genética frente al autismo, lo que implica que requieren una carga genética más elevada para que el trastorno se desarrolle (Zeidan et al., 2022). Sin embargo, estas diferencias biológicas no son suficientes para explicar la diferencia del porcentaje diagnosticado entre sexos.

Por otro lado, según Montagut (2018), las mujeres con autismo, especialmente las que presentan una alta capacidad cognitiva, tienden a encubrir las manifestaciones del trastorno, ya que suelen contar con mayores habilidades para compensar las dificultades en la comunicación e interacción social, características propias del TEA. Este motivo podría dar lugar a la presencia de falsos negativos, donde mujeres con autismo no son diagnosticadas.

Además, es fundamental considerar que los instrumentos empleados para diagnosticar el TEA han sido diseñados y validados generalmente sobre una muestra con predominio masculino, lo que puede reducir su precisión y eficacia para determinar casos de autismo en niñas y mujeres (Reviriego et al., 2021).

Todos estos factores influyen en que el diagnóstico en mujeres sea menos frecuente y de manera más tardía. Esto deriva a que su acceso a la atención se retrasa y resulta menos ajustado a las necesidades, repercutiendo en su bienestar y calidad de vida (Green et al., 2019).

La edad es otro factor que puede influir en la presión del diagnóstico del TEA. En la infancia, las niñas tienen mayor facilidad para adaptarse a las necesidades sociales, interactuando en juegos con otros niños y niñas y haciendo un mayor uso del juego simbólico. Sin embargo, en edades más avanzadas, las exigencias sociales aumentan, dificultando la capacidad para afrontarlas. En este momento, la presencia de un trastorno se hace más evidente, ya que las demandas sociales se incrementan, siendo más complejas y dificultando su capacidad para participar eficazmente en un entorno social (Montagut, 2018).

2.1.4. Método TEACCH

Una de las estrategias que puede facilitar el acceso curricular de los niños y niñas con autismo es el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), un enfoque centrado en la Enseñanza Estructurada (Mesibov et al., 2021). El objetivo del método TEACCH es ofrecer entornos estructurados, predecibles y dirigidos al aprendizaje, además, busca generalizar esos aprendizajes a otros contextos de la vida diaria, favoreciendo que el alumnado pueda desenvolverse de forma significativa, autónoma y efectiva en su entorno familiar, escolar y comunitario (Escobar, 2024).

Es un método que incorpora cuatro elementos clave en cualquier programa educativo basado en esta Enseñanza Estructurada: la organización del espacio físico, la planificación de horarios, los sistemas de trabajo y el uso de apoyos visuales para facilitar la comprensión y fomentar la autonomía (Mesibov et al., 2021).

La estructuración física del aula hace referencia a la disposición del mobiliario y a la manera en la que se delimitan las distintas zonas destinadas a actividades específicas. Cada zona del

aula debe estar claramente diferenciada, identificada con una fotografía o un pictograma de la tarea concreta que se lleva a cabo en cada una de ellas.

La organización del espacio debe tener en cuenta las necesidades individuales de cada alumno, variando según su edad y nivel de desarrollo, aunque esta disposición, facilitará que los niños y niñas se adapten mejor al entorno que les rodea, promoviendo el desarrollo de su autonomía, ya que les permite reconocer fácilmente a qué zona dirigirse y qué hacer en cada una de ellas.

Otro de los componentes de la Enseñanza Estructurada son los horarios, un material que proporciona una estructura visual clara y predecible sobre la secuencia de actividades que el alumno llevará a cabo, con el fin de facilitar la anticipación y comprensión de las tareas que realizará a lo largo de del día. La complejidad de los horarios puede variar, dependiendo de los elementos utilizados, como objetos reales, fotografías, pictogramas, palabras, etc. Existen horarios en los que se combinan diferentes formas de representación de manera simultánea, como el uso de pictogramas junto a la palabra escrita. Además, la extensión de los horarios también puede variar, pudiéndolos utilizar para anticipar la secuencia completa de la jornada escolar, de una parte de ella, o incluso de una actividad o tarea concreta.

Por otro lado, están los sistemas de trabajo, este material también ofrece información, proporcionando organización y estructura. A diferencia de los horarios, estos se centran en cada tarea de manera independiente. Los sistemas de trabajo proporcionan información sobre qué se debe hacer, cuántos pasos incluye la actividad, cuándo se habrá terminado la tarea, y qué sucederá después de su finalización.

Por último, el método TEACCH determina como cuarto componente la estructura e información visual. Es fundamental que todas las actividades que se realicen estén organizadas y cuenten con una estructura visual clara, facilitando su comprensión y reduciendo la ansiedad (Mesibov et al., 2021).

Hoy en día, el método TEACCH es el programa de educación especial más empleado a nivel mundial. La evidencia muestra que este enfoque es efectivo para mejorar las habilidades sociales y comunicativas, reducir conductas desadaptativas, incrementar la calidad de vida y disminuir la ansiedad (Escobar, 2024).

2.2. Habilidades sociales

Las habilidades sociales son esenciales en el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que facilitan una interacción positiva con los demás, y una adecuada adaptación al entorno que les rodea (Cordero, 2017). En este apartado, se hará hincapié en el concepto de habilidades sociales, la importancia que tienen en el ámbito educativo, las consecuencias de su ausencia y su clasificación según diferentes dimensiones.

2.2.1. Delimitación conceptual

Las habilidades sociales hacen referencia al conjunto de comportamientos que facilitan la expresión de emociones, necesidades y opiniones en diferentes entornos. Cada uno de los niños y niñas adquiere sus habilidades a partir de una combinación de factores, como la educación que recibe, el entorno en el que crece y sus experiencias y vivencias personales (Ramírez et al., 2024).

Las habilidades sociales comprenden un conjunto de comportamientos que se reflejan tanto en conductas observables como en pensamientos y emociones, favoreciendo una comunicación efectiva y relaciones interpersonales satisfactorias. Estas habilidades nos permiten expresar nuestras necesidades, alcanzar nuestros objetivos y garantizar el respeto hacia nuestros derechos, evitando que otros interfieran en nuestro bienestar y desarrollo personal (Roca, 2014).

Según Betina y Contini de González (2011), las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos que facilitan a los niños y niñas el desarrollo tanto a nivel personal como en sus interacciones con los demás, expresando emociones, actitudes, deseos, opiniones o derechos de manera apropiada a cada situación.

Como afirma Medina (2021) las destrezas sociales permiten al alumnado interactuar con los demás de manera adecuada, favoreciendo la construcción de relaciones sociales positivas. Estas habilidades se basan en principios como la autoestima, la empatía y la asertividad, las cuales son esenciales para desarrollar una competencia social que les permita saber cómo actuar y participar de manera efectiva en diferentes contextos sociales.

Como expone Vaello (2005), las habilidades sociales persiguen dos objetivos principales. El primero de ellos, el área emocional, que facilita la obtención de recompensas positivas y favorece el desarrollo de interacciones sociales enriquecedoras. Esta finalidad permite

reconocer y satisfacer las necesidades y expectativas de los demás, logrando vínculos sociales efectivos. El segundo objetivo está estrechamente relacionado con el área instrumental, que favorece el éxito en las actividades realizadas en diferentes áreas.

Las habilidades sociales están directamente relacionadas con el desarrollo integral, ya que, para que el aprendizaje sea significativo, es imprescindible que los niños y niñas tengan una actitud autónoma, confianza en sí mismos y un interés por el entorno que les rodea. Estas habilidades son esenciales para lograr la aceptación de los demás y participar de manera activa en las interacciones grupales. La presencia de conductas sociales inadecuadas generan el rechazo del resto de niños y niñas, dificultando la posibilidad de establecer relaciones sociales con sus compañeros (Cordero, 2017).

La dificultad para adaptarse socialmente puede deberse o persistir por determinados factores cognitivos, como las percepciones, actitudes o expectativas erróneas. Determinados tipos de pensamientos pueden favorecer el desarrollo de habilidades sociales, y otros pueden interferir de manera negativa dificultando el desarrollo de estas habilidades (Peñafiel y Serrano, 2010).

La falta de habilidades sociales, como la comunicación eficaz, la interacción y la empatía puede influir negativamente en la capacidad para trabajar de manera colaborativa y adaptarse a situaciones sociales. La ausencia de estas habilidades dificulta la capacidad de iniciar y mantener interacciones, expresar emociones, resolver conflictos y determinar límites personales (Ramírez et al., 2024).

Tal como señala Cordero (2017), la actitud de los adultos en el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas es fundamental. Ellos deben proporcionar un modelo adecuado, reconocer y reforzar los aspectos positivos de sus conductas, fomentar el desarrollo de un pensamiento divergente y ofrecer oportunidades que permitan poner en práctica habilidades sociales. El desarrollo de estas habilidades debe comenzar lo más pronto posible, ya que estas no mejoran de manera automática con el tiempo, sino que pueden empeorar si provocan el rechazo o la indiferencia de las personas de referencia.

El concepto habilidad se utiliza para resaltar que la competencia social no es una característica innata de la personalidad, sino un conjunto de respuestas concretas relacionadas con

determinados tipos de estímulos, adquiridas a través del aprendizaje (Peñafiel y Serrano, 2010).

Como argumenta González et al. (2016), las condiciones biológicas, por si solas, no definen el desarrollo de las habilidades sociales, sino que requiere una estimulación constante, teniendo en cuenta las condiciones bio-psico-sociales del alumnado, en las que el entorno se adapte a las capacidades de respuesta de cada uno de ellos.

2.2.2. Clasificación de habilidades sociales

Según Peñafiel y Serrano (2010), en función del tipo de destreza que se desarrolle, se pueden distinguir tres categorías de habilidades sociales:

- En primer lugar, habilidades cognitivas, capacidades que implican procesos psicológicos relacionados con el pensamiento. Estas habilidades permiten reconocer necesidades, preferencias, gustos y deseos tanto en uno mismo como en los demás, identificar y diferenciar comportamientos socialmente apropiados, resolver problemas mediante el pensamiento alternativo, consecuencial y relacional, autorregularse a través del empleo del refuerzo y la autocrítica, así como, identificar estados emocionales propios y ajenos.
- En segundo lugar, habilidades emocionales, habilidades relacionadas con la expresión y manifestación de diferentes emociones, como la ira, la alegría, la tristeza, el asco y la vergüenza.
- En tercer, y último lugar, habilidades instrumentales, habilidades prácticas relacionadas con la acción. Incluyen conductas verbales, como iniciar y mantener una conversación o plantear preguntas y respuestas; estrategias para evitar conflictos sin agresión como la negociación y el control de provocaciones; y conductas no verbales, como la postura, el tono e intensidad de la voz, el ritmo, los gestos y el contacto visual.

Como afirma Cordero (2017), el aprendizaje de las habilidades sociales tiene una gran importancia durante los primeros años de vida, ya que la etapa preescolar es el momento en el que los niños y niñas se inician en los procesos de socialización. Las primeras experiencias sociales condicionarán la manera en la que los niños y niñas interactúen con los demás, y se adapten al entorno que les rodea, influyendo en su desarrollo personal y en sus habilidades para establecer relaciones en diferentes contextos.

El desarrollo de habilidades sociales en la primera infancia implica la colaboración conjunta entre la escuela y la familia, con el fin de determinar objetivos comunes en el proceso educativo, favoreciendo un enfoque integral que permita un aprendizaje significativo en la adquisición de las habilidades.

En la Tabla 2, se presentan las habilidades sociales clasificadas según su tipología.

Tabla 2. *Clasificación habilidades sociales según su tipología.*

Habilidades sociales básicas	Habilidades sociales	Habilidades relacionadas con los sentimientos
• Atender • Iniciar una conversación • Mantener una conversación • Plantear una cuestión • Agradecer • Presentarse • Presentar a otras personas • Halagar	• Pedir apoyo • Colaborar • Orientar • Respetar las indicaciones • Excusarse • Persuadir a los demás	• Conocer las emociones propias y ajenas • Exteriorizar emociones • Enfrentarse al enfado del otro • Mostrar afecto • Gestionar el miedo • Auto gratificarse
Habilidades alternativas a la agresión	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación
• Pedir permiso • Compartir • Ayudar a los demás • Defender los derechos • Reaccionar ante las bromas • Prevenir conflictos • Evitar peleas	• Plantear una queja • Ofrecer una solución • Aceptar la derrota • Resolver la vergüenza • Adaptarse a la soledad • Defender a un amigo • Aprender de los errores • Lidar con la confusión • Resistir a la presión social	• Decidir con objetividad • Identificar la causa de un conflicto • Fijar un objetivo • Recopilar información • Abordar los problemas según su gravedad • Enfocarse en una tarea • Establecer prioridades • Gestionar el tiempo

Fuente: Adaptada de Miller, 2019.

2.3. Habilidades sociales y trastorno del espectro autista

Según el DSM-5-TR (APA, 2023), los niños y niñas con TEA presentan una alteración persistente en la comunicación e interacción social. Estos síntomas se manifiestan desde la niñez, y pueden restringir o impedir significativamente el funcionamiento en la vida diaria. La dificultad que presentan los alumnos y alumnas con autismo para desarrollar aptitudes sociales y comunicativas limita la capacidad de comprender e interpretar las señales sociales (March-Miguez et al., 2018).

Los niños y niñas con autismo suelen mostrar una preferencia por la soledad, evitan el contacto visual, y no buscan captar la atención de los adultos mediante sonidos, gestos o expresiones faciales. Les resulta difícil desarrollar relaciones sociales, y su interacción con el entorno suele ser limitada, cuando logran interactuar, tienden a centrarse únicamente en sus propios intereses, sin considerar las motivaciones, emociones o necesidades de los demás. Además, presentan dificultades en la empatía, lo que implica una menor capacidad de comprender la perspectiva de los demás (Johnson y Myer, 2007).

2.3.1. Intervenciones para mejorar habilidades sociales en niños y niñas con TEA

En este apartado se muestran diferentes programas y técnicas de intervención para trabajar las habilidades sociales en niños y niñas con autismo, las historias sociales, el aprendizaje cooperativo, el videomodelaje, el moldeamiento, las intervenciones mediadas por pares, el role playing y los programas de habilidades sociales.

- Las historias sociales son una estrategia de intervención para fomentar el desarrollo de habilidades sociales con niños y niñas con autismo. Este método parte de las fortalezas en el procesamiento visual y en la preferencia por la estructuración y predictibilidad, con el fin de facilitar la comprensión del entorno en el que se encuentra (Baixauli-Fortea, 2017).

Las historias sociales son guiones estructurados, formados por relatos o frases personalizadas, que establecen cómo se debe actuar en determinados contextos o situaciones. Estos guiones pueden incluir las posibles consecuencias de la conducta, con el objetivo de comprender por qué y cómo deben comportarse en una determinada situación. Para alcanzar el objetivo, es imprescindible que los niños y niñas entiendan el contenido de la historia social, por lo que es necesario adaptar el

formato de la presentación, como fotografías, pictogramas y palabra escrita, a las necesidades individuales (Ginestar, 2019).

Como afirma Ginestar (2019), el empleo de historias sociales de manera correcta y rigurosa podría mejorar el desarrollo de habilidades sociales y competencias específicas en niños y niñas con autismo. El elevado nivel de individualización y concreción visual de esta técnica, permite aprovechar las potencialidades de aprendizaje de los niños y niñas con TEA.

En la figura 4 se muestra un modelo de historia social sobre cómo comportarse al ir a comprar con sus padres. Este recurso permite a los niños y niñas conocer las conductas apropiadas en este contexto.

Figura 4. Historia social para ir a comprar.



Fuente: Elaboración propia con imágenes ARASAAC.

- El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa en la que los niños y niñas trabajan juntos en pequeños grupos con el objetivo de alcanzar metas comunes, fomentando su propio aprendizaje y el de los demás. El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje competitivo son dos estrategias completamente diferentes. En el aprendizaje competitivo los estudiantes compiten entre sí para destacar

individualmente, mientras que en el aprendizaje cooperativo comparten una meta común y participan activamente para alcanzarla. Esta metodología de trabajo favorece el desarrollo de las habilidades sociales, como la comunicación, la empatía, la colaboración, la resolución de conflictos y el respeto por las ideas de los demás (Jonhson et al., 1999).

- El videomodelaje es una estrategia que pretende enseñar una conducta o habilidad específica mediante la observación de grabaciones en las que otra persona realiza la acción de manera correcta. El modelo puede ser un compañero o compañera, un adulto o una animación. Esta técnica se basa en el interés que suelen mostrar los niños y niñas con TEA por los estímulos visuales, como los vídeos (Baixauli, 2017). Además, el videomodelaje, permite una repetición ilimitada de los vídeos, lo que facilita la práctica continua y la interiorización de las conductas, permitiendo al alumnado aprender a su propio ritmo y reforzar los comportamientos deseados.
- El moldeamiento es una técnica basada en el reforzamiento, con el objetivo de facilitar la adquisición de nuevas conductas mediante el refuerzo progresivo de aproximaciones sucesivas a la conducta que se pretende alcanzar. Esta estrategia resulta especialmente eficaz cuando el comportamiento deseado no se ha manifestado o ha ocurrido en muy pocas ocasiones, lo que dificulta el reforzamiento directo. Para aplicar esta técnica es necesario determinar y planificar una secuencia de conductas intermedias que conduzcan desde la conducta inicial hasta la final, reforzando cada paso a medida que se aproxime a la conducta deseada, retirando el refuerzo de las anteriores una vez aprendidos (Froján, 2011).
- Las intervenciones mediadas por pares son una estrategia que consiste en enseñar, a los compañeros y compañeras del alumnado con TEA, diferentes maneras de interactuar y ayudarles, proporcionándoles técnicas que promuevan la interacción social y les permitan comportarse adecuadamente en distintas situaciones sociales (González, 2020).

Como afirma Wang et al., (2011) la intervención mediada por pares ha demostrado ser una estrategia efectiva y versátil para promover el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con autismo. Especialmente, en espacios escolares ordinarios, en los

que la implicación de los compañeros en los programas de intervención facilita poner en práctica habilidades de interacción social en situaciones reales. Esta estrategia de intervención promueve la inclusión social, ya que fomenta la empatía y la comprensión entre el alumnado, creando un ambiente escolar más inclusivo y colaborativo, favoreciendo la participación activa de los niños y niñas con autismo en dinámicas grupales.

- El role playing es una estrategia en la que los participantes asumen e interpretan un papel o personaje específico, actuando según las características, actitudes o comportamientos asociados al rol o al personaje que representan. El role playing se caracteriza por ser un juego cooperativo, en el que todos los participantes asumen el papel de actores y espectadores en algún momento de la actividad (Sierra y Mendoza, 2024).
- Por último, los programas de habilidades sociales son intervenciones estructuradas y grupales que incorporan múltiples estrategias, como la enseñanza directa en competencias cognitivas y comunicativas, el empleo de historias sociales, el modelado de conductas y la dramatización o role-playing (Baixauli, 2017).

Como afirma Baixauli (2017), la intervención en habilidades sociales en niños y niñas con autismo debe combinar la enseñanza personalizada con la consideración del entorno en el que se desarrolla. Esto implica la participación de las figuras de referencia en su vida, como padres, docentes y compañeros y compañeras, quienes deben estar informados y sensibilizados de la situación, teniendo en cuenta tanto las limitaciones como las capacidades de los niños y niñas con autismo.

3. Propuesta de Intervención

La presente propuesta se fundamenta en los contenidos teóricos desarrollados en el apartado anterior, con el fin de dar respuesta a las necesidades detectadas en el ámbito de las habilidades sociales en el alumnado con TEA. A continuación, se expone su justificación, objetivos y estructura metodológica, junto con las sesiones diseñadas para su aplicación en el aula.

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención

Antes de detallar la estructura metodológica y el desarrollo de la propuesta, es necesario presentar la justificación que da origen a esta intervención, basada en las necesidades observadas en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, particularmente en el ámbito social.

3.1.1. Justificación y necesidades detectadas

La propuesta de intervención ha sido diseñada a partir de las necesidades que presenta el alumnado con autismo en sus destrezas sociales, lo cual no implica que esta iniciativa esté dirigida exclusivamente a niños y niñas con TEA, ya que se ha elaborado desde un enfoque inclusivo y flexible que promueve el desarrollo de las competencias sociales de todo el grupo clase.

Este diseño surge a partir una revisión bibliográfica y una observación sistemática en el entorno escolar, donde se han evidenciado dificultades en el alumnado con autismo, especialmente, en el ámbito social, relacionadas con aspectos como la comunicación e interacción con los demás, el juego compartido y la comprensión de normas sociales. El diseño de la propuesta responde a diferentes cuestiones relacionadas con las necesidades del alumnado con autismo como: ¿Cómo se relacionan los niños y niñas con TEA con sus compañeros durante el juego? ¿Reconocen y responden de manera adecuada a las emociones propias y de los demás? ¿Presentan iniciativa para iniciar y mantener una conversación con sus compañeros y maestros de manera adecuada? ¿Logran entender y seguir instrucciones y normas sociales? ¿Participan activamente en las dinámicas grupales? ¿Son capaces de esperar su turno durante los juegos y actividades?

La intervención se centra en promover las habilidades sociales en entornos educativos estructurados, en los que los niños y niñas puedan aprender mediante el uso de estrategias dinámicas e inclusivas como el juego, el modelado, el uso de apoyos visuales y el aprendizaje cooperativo.

3.1.2. Objetivos

Este diseño de intervención tiene como objetivos:

Objetivo general:

Fomentar el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con autismo de grado 1, en el segundo ciclo de Educación Infantil, a través de estrategias metodológicas inclusivas, estructuradas y visuales, que promuevan la comunicación, la empatía y la participación activa en el entorno escolar.

Objetivos específicos:

1. Fomentar la identificación y expresión de las emociones propias y de los demás.
2. Desarrollar habilidades de autorregulación emocional.
3. Fomentar la empatía y el respeto hacia los demás.
4. Facilitar la comprensión y aplicación de las normas sociales y reglas del juego.
5. Desarrollar la capacidad de toma de decisiones.
6. Fomentar la participación activa, el respeto en dinámicas grupales y la cooperación, respetando el turno de palabra.
7. Desarrollar la capacidad de resolución de conflictos.
8. Favorecer la comprensión y seguimiento de pasos mediante la anticipación visual de la sesión.

3.1.3. Destinatarios y características del centro

La presente propuesta de intervención está diseñada para implementarla en un centro público de Educación Infantil y Primaria situado en la localidad de Xàtiva, una ciudad de la provincia de Valencia. La localidad cuenta con una población de aproximadamente 30.320 habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2024). En cuanto al perfil de las familias residentes en la localidad, un alto porcentaje presenta una condición socioeconómica media. La gran parte de ellas trabaja en la ciudad o en

municipios cercanos, lo que facilita la conciliación entre la vida laboral y familiar, y favorece una participación activa en la educación de sus hijos e hijas.

El centro dispone de dos líneas educativas, es decir, dos grupos por nivel, y un equipo docente formado por 32 profesionales. La etapa de Educación Infantil cuenta con seis tutores, un maestro de apoyo, y especialistas en Audición y Lenguaje (AL), Pedagogía Terapéutica (PT), psicomotricidad, inglés y música. También posee diferentes espacios que se utilizan para llevar a cabo distintas actividades, como el aula de psicomotricidad, el aula de AL, el aula de PT, el aula TIC, el aula de ciencias, el aula multiusos, la sala de profesores, los despachos de dirección, el patio, el comedor y el huerto, además de las aulas asignadas a los diferentes grupos de clase.

El entorno escolar cuenta con múltiples recursos espaciales accesibles para el alumnado, como la biblioteca y ludoteca municipal, las instalaciones deportivas, el museo de Bellas Artes, la casa de la cultura y el conservatorio profesional de música.

La intervención se implementará en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, concretamente en el aula de 5 años. El grupo clase cuenta con 20 alumnos, 8 de ellas son niñas y 12 niños. El aula incluye a un alumno diagnosticado de TEA de grado 1, el cual presenta limitaciones en sus habilidades sociales, mostrando dificultades en sus interacciones con los demás, dificultades para comprender normas e instrucciones implícitas, poca iniciativa para iniciar y mantener conversaciones, y poca empatía.

Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta de intervención no se dirige de manera exclusiva al alumnado con autismo, sino que se llevará a cabo con todo el grupo clase, ya que todo el alumnado podrá beneficiarse del desarrollo de destrezas sociales y de la creación de un ambiente inclusivo y cooperativo. Por lo que será necesario, conocer las características de todo el grupo para adaptar la intervención a las necesidades individuales de cada uno de los niños y niñas.

En general, el grupo clase se caracteriza por ser dinámico y participativo, con una gran disposición hacia el aprendizaje. La mayoría de los niños y niñas muestran interés por colaborar, compartir, resolver pequeños conflictos con autonomía, y adaptarse con facilidad a los cambios, facilitando la implementación de diferentes estrategias metodológicas. Algunos estudiantes presentan dificultades para gestionar la frustración y respetar su turno, especialmente en actividades estructuradas que implican esperar.

3.1.4. Metodología

La metodología de la presente propuesta de intervención se fundamenta en el principio de atención a la diversidad, reconociendo que cada uno de los niños y niñas presenta características particulares que

requieren una respuesta educativa diferenciada. Como señala Silva (2007), existen diferentes factores de diversidad que inciden en el proceso educativo, como la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones, necesidades y cultural.

Desde esta perspectiva, se plantea una metodología inclusiva, orientada tanto al alumnado con autismo, como al resto de niños y niñas del grupo clase. El objetivo es crear un entorno educativo en el que se promueva el desarrollo integral de todo el alumnado, mediante una intervención educativa planificada y continua que combine medidas de compensación y reeducación, orientada a promover el desarrollo de habilidades sociales.

La metodología definida tiene como objetivo fomentar la participación activa de todo el alumnado mediante propuestas que involucren el trabajo en gran grupo, pequeño grupo y de manera individual. Por ello, la propuesta busca crear un entorno estructurado y motivador en el que se promueva la interacción social y se garantice la implicación de todo el alumnado en la realización de las actividades planteadas.

La base de la metodología empleada en esta propuesta de intervención es el método TEACCH, un programa centrado en la organización del tiempo y del espacio en el que los niños y niñas se desenvuelven. El apartado 2.1.4 del marco teórico profundiza en esta metodología y en diferentes recursos que se utilizan para alcanzar sus objetivos, y que se llevarán a cabo en la presente propuesta de intervención.

Otras estrategias utilizadas en esta propuesta es el uso de historias sociales, que facilitan el modelado de conductas apropiadas mediante narraciones visuales e individualizadas, el role playing, que permite representar comportamientos sociales en escenarios ficticios, así como el aprendizaje cooperativo, una estrategia clave para estimular la interacción social, el respeto mutuo y la inclusión dentro del grupo. Estas estrategias, detalladas en el apartado 2.3.1 del marco teórico, se integran de manera coherente en esta propuesta con el fin de fomentar el desarrollo social del alumnado.

La intervención se desarrollará a lo largo de 7 semanas, con una frecuencia de dos sesiones semanales de aproximadamente 45 minutos. En cada sesión, la intervención seguirá una estructura que facilitará la anticipación, comprensión y participación del alumnado. Las actividades comenzarán con una anticipación en la que se presentarán, a través de una agenda visual, los diferentes pasos que se llevarán a cabo. A continuación, se desarrollará la actividad central, que incorporará estrategias como el juego cooperativo, el role playing o las historias sociales, seleccionadas según el contenido y los objetivos específicos de cada sesión. Finalmente, se propondrá una reflexión de cierre orientada a consolidar los aprendizajes adquiridos y facilitar su generalización a otros contextos. Esta estructura

ofrecerá un entorno estable, accesible y emocionalmente seguro, especialmente adaptado a las necesidades del alumnado con TEA.

El docente tutor, con apoyo del especialista en pedagogía terapéutica, será responsable de implementar las actividades, garantizar la adaptación de los materiales y llevar a cabo un seguimiento individualizado del alumnado. A lo largo de la intervención, se realizarán observaciones sistemáticas sobre la participación y evolución de cada estudiante, con el objetivo de ajustar las actividades y apoyos a sus necesidades específicas.

Abordar la diversidad implica comprender que cada niño y niña es único. Por tanto, resulta esencial considerar las diferencias como una realidad para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, proporcionando respuestas educativas adecuadas a sus necesidades y ajustando la intervención educativa a las particularidades de cada alumno.

3.1.5. Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades

A continuación, se presentan las distintas sesiones que conforman la propuesta de intervención, diseñadas en coherencia con los objetivos establecidos previamente en el apartado 3.1.2. Cada sesión incluye la duración, descripción detallada, objetos y recursos.

Tabla 3. *Sesión 1. Nuestro rincón de la calma.*

Título: NUESTRO RINCÓN DE LA CALMA		
Sesión: 1	Objetivos: 1, 2, 3, 6, 8	Contenidos: identificación y expresión de emociones propias, empatía, autorregulación emocional, participación activa.
Duración: 45 minutos		
Recursos: agenda visual (anexo A), tarjetas de emociones (anexo B), botella de plástico, agua, purpurina, colorante, pictograma rincón de la calma (anexo C).		
Descripción: Esta actividad consiste en la creación de un rincón de la calma dentro del aula, un espacio en el que el alumnado podrá acudir cuando necesite un momento de tranquilidad o de autorregulación emocional. La sesión comenzará con una asamblea en la que la maestra presentará la agenda visual para anticipar las tareas de la sesión. A continuación, se llevará a cabo una dinámica de reflexión sobre las emociones, utilizando tarjetas que ayudarán al alumnado a identificar y		

expresar cómo se sienten ante distintas situaciones propuestas por la maestra. Además, se reflexionará sobre la importancia de contar con momentos de relajación.

Luego, cada niño y niña elaborará su propia botella de la calma, un recurso sensorial que favorecerá la autorregulación. La maestra presentará una secuencia visual con los pasos a seguir y los materiales necesarios. Para su elaboración, se utilizará una botella de plástico transparente con agua, purpurina y colorante. El alumno con TEA recibirá el apoyo necesario por parte de la maestra o de sus compañeros y compañeras.

Finalmente, las botellas se colocarán en el rincón de la calma, junto a un pictograma identificativo del rincón. Este espacio se convertirá en una herramienta de apoyo emocional, promoviendo un ambiente más respetuoso y armonioso.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. *Sesión 2. Semáforo emocional.*

Título: SEMÁFORO EMOCIONAL		
Sesión: 2	Objetivos: 1, 2, 3, 6, 8	Contenidos: identificación y expresión de emociones propias y ajenas, empatía, autorregulación emocional, participación activa.
Duración: 45 minutos		
Recursos: agenda visual (anexo D), tarjetas de emociones (anexo B), semáforo emocional, técnica de relajación muscular de Koeppen (anexo E).		
Descripción: Esta actividad consiste en identificar y expresar las emociones mediante un semáforo visual, aprendiendo a gestionarlas mediante técnicas de autocontrol. Antes de comenzar, la maestra presentará la secuencia de la sesión mediante una agenda visual. El semáforo emocional está compuesto por tres colores que representan distintos tipos de emociones: verde (emociones agradables, como la alegría o la calma), naranja (emociones intermedias, como la preocupación o el nerviosismo) y rojo (emociones intensas, como la rabia o la furia). Tras una reflexión inicial, los niños y niñas colocarán las tarjetas de emociones en el color correspondiente, entendiendo que todas las emociones son válidas, y que deben		

gestionarse de manera adecuada. Para ello, se les enseñarán estrategias de autocontrol, como la técnica de relajación muscular de Koeppen.

Durante la asamblea, se practicará la técnica de relajación muscular de Koeppen para que puedan utilizarla cuando la necesiten. Por último, se realizará una puesta en común en la que se reflexionará sobre cómo se han sentido después de practicar la técnica.

Esta actividad se incorporará como un recurso diario que facilitará la identificación y regulación emocional.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Sesión 3. Las normas de nuestra aula.

Título: LAS NORMAS DE NUESTRA AULA		
Sesión: 3	Objetivos: 4, 5, 6, 8	Contenidos: comprensión de normas sociales, toma de decisiones, participación activa, respeto, cooperación en grupo.
Duración: 45 minutos		
Recursos: agenda visual (anexo F), pictogramas con conductas positivas y negativas (anexo G), cartulina.		
Descripción: Antes de comenzar con la elaboración del mural, la maestra explicará la actividad durante la asamblea, utilizando una agenda visual que anticipará cada parte del proceso. Además, se fomentará la reflexión sobre la importancia de respetar las normas en el aula a través de preguntas como: ¿Qué sucede si un compañero o compañera grita? ¿Qué pasa si nos subimos a las mesas? ¿Qué ocurre si tiramos papeles al suelo? A partir de estas reflexiones, cada niño y niña elegirá una norma que considere importante para favorecer la convivencia en el aula. Para facilitar la comprensión, se ofrecerán apoyos visuales mediante pictogramas que representen conductas positivas (respetar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, recoger los juguetes, cuidar el material o hablar en voz baja) y conductas negativas (gritar, empujar, tirar papeles al suelo, romper el material del aula). Cada niño y niña elegirá una acción que consideren adecuada para convertirla en una norma para el grupo.		

Por último, los pictogramas seleccionados se colocarán en una cartulina grande titulada “Las normas de nuestra aula”, que se ubicará en un lugar visible y accesible. Este mural formará parte de la rutina diaria y servirá como recordatorio visual de las normas establecidas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. *Sesión 4. Mensajes con magia.*

Título: MENSAJES CON MAGIA		
Sesión: 4	Objetivos: 1, 3, 6, 8	Contenidos: expresión de emociones, empatía, participación activa.
Duración: 45 minutos		
Recursos: agenda visual (anexo H), ejemplos de mensajes positivos, sobres pequeños, cartulinas, lápices.		
Descripción: La actividad consiste en escribir o dibujar un mensaje bonito a un compañero o compañera. Antes de comenzar con la actividad, en la asamblea, se anticiparán los pasos de la sesión mediante una agenda visual. La actividad empezará con una reflexión sobre la importancia de expresar cosas bonitas a los demás, destacando que cada persona tiene cualidades que lo hacen único. La maestra planteará preguntas como ¿Cómo te sientes cuando los demás te dicen cosas bonitas? ¿Qué cosas te gustan de tus compañeros? ¿Cómo te sientes cuando alguien te dice algo feo? Los niños y niñas responderán respetando su turno de palabra. A continuación, la maestra presentará ejemplos visuales de mensajes y dibujos bonitos, para que los niños y niñas puedan usarlos como idea. Después, cada niño y niña escribirá su nombre en un sobre, y de manera aleatoria, se entregará a cada uno el sobre de un compañero, a quien deberá dedicar unas palabras amables o un dibujo. El alumno con TEA podrá contar con la ayuda de la maestra o de un compañero para facilitar su expresión. Una vez terminados los mensajes, se colocarán en los sobres correspondientes. Para finalizar la actividad, cada niño y niña leerá el mensaje recibido y se llevará a cabo una reflexión en la que cada uno compartirá cómo se ha sentido al recibirlo.		

Tabla 7. Sesión 5. Historia en cadena.

Título: HISTORIA EN CADENA		
Sesión: 5	Objetivos: 1, 3, 6, 8	Contenidos: Expresión, cooperación en grupo, empatía, respeto hacia los demás.
Duración: 50 minutos		
Recursos: agenda visual (anexo I), dado con imágenes y palabras clave, tarjetas con imágenes de personajes, lugares y elementos mágicos (anexo J).		
Descripción: La actividad consiste en la creación de una historia grupal. Para comenzar, durante la asamblea, se explicarán los pasos de la actividad mediante una agenda visual. Después se organizarán cinco grupos de cuatro niños y niñas. A continuación, cada grupo iniciará su historia con una frase inventada por uno de sus miembros. Luego, por turnos y de manera respetuosa, un compañero o compañera lanzará un dado que contiene imágenes y palabras clave, y añadirá una nueva frase relacionada con la imagen o palabra obtenida. Para facilitar la expresión de ideas, los niños y niñas podrán utilizar tarjetas con imágenes que les ayuden a desarrollar su parte de la historia. Al finalizar, se llevará a cabo una reflexión grupal en la asamblea, en la que los niños y niñas podrán compartir si les ha gustado la actividad y si les ha resultado divertida.		

Tabla 8. Sesión 6. ¿Cómo lo resolvemos?

Título: ¿CÓMO LO RESOLVEMOS?		
Sesión: 6	Objetivos: 1, 3, 4, 6, 7, 8	Contenidos: identificación y expresión de emociones, empatía, respeto hacia los demás, participación activa, cooperación en grupo, resolución de conflictos.
Duración: 50 minutos		

Recursos: agenda visual (anexo K), tarjetas de situaciones (anexo L)

Descripción: La actividad consiste en representar escenas (role playing) para resolver situaciones cotidianas que implican un reto social o emocional.

Antes de comenzar, durante la asamblea, se explicará el proceso de la actividad utilizando una agenda visual con pictogramas. Luego, se organizarán cinco grupos de cuatro niños y niñas.

A continuación, se presentarán tarjetas visuales con diferentes situaciones problemáticas que podrían enfrentar en el aula o en casa como “Un compañero no me deja jugar”, “Un niño está triste”, “Mi amiga se ha tropezado y se ha caído”. Cada grupo recibirá al azar una tarjeta que deberá representar, y resolver actuando en equipo. Para facilitar la comprensión y expresión verbal, los niños y niñas podrán utilizar pictogramas.

Por último, cada equipo compartirá con el resto del grupo cómo han resuelto la situación y por qué eligieron esa solución.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Sesión 7. Jugamos juntos.

Título: JUGAMOS JUNTOS		
Sesión: 7	Objetivos: 1, 3, 4, 5, 6, 8	Contenidos: expresión de emociones, empatía, respeto hacia los demás, normas sociales y reglas del juego, toma de decisión, participación activa y cooperación en grupo.
Duración: 60 minutos		
Recursos: agenda visual (anexo M), pictogramas conductas positivas (anexo G), puzle gigante (anexo N), Memory de animales (anexo Ñ), cartones de bingo (anexo O), sillas, pelota, pictogramas que representen las diferentes estaciones (anexo P), medalla (anexo Q).		
Descripción: La actividad consiste en la realización de una gymkana. Antes de comenzar, la maestra explicará la dinámica utilizando una agenda visual con pictogramas que anticiparán la secuencia de la sesión. Además, se repasarán las normas de comportamiento (respetar		

el turno de palabra, respetar a los compañeros, cuidar el material y jugar en equipo) con apoyo visual. A continuación, se organizarán cuatro grupos de cinco niñas y niños.

En el patio, se presentarán cinco pruebas, cada una con apoyo visual para facilitar su comprensión.

- La primera prueba será un puzle gigante, que deberán completar en grupo de forma cooperativa.
- La segunda será un Memory de animales, teniendo en cuenta el gran interés que el alumno con TEA presenta hacia este tema.
- La tercera prueba un bingo con imágenes de animales, donde cada alumno marcará en su cartón los animales nombrados.
- La cuarta prueba será el juego de la silla, en la que caminarán al ritmo de la música y se sentarán cuando pare.
- La última prueba será una carrera de relevos, en la que cada miembro del grupo llevará una pelota hasta una meta y se la pasará al siguiente.

Cada estación estará delimitada y señalizada con una imagen representativa, y los equipos rotarán siguiendo un orden visual marcado con números.

Al finalizar la gymkana, se realizará una asamblea en el aula para reflexionar sobre la experiencia, con preguntas como: ¿Qué os ha gustado más? ¿Cómo lo habéis pasado? ¿Os gustaría repetir esta actividad? Como refuerzo positivo por su participación, cooperación y respeto a las normas sociales, se entregará una medalla a cada niño y niña.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. *Sesión 8. ¡Adivina la escena!*

Título: ¡ADIVINA LA ESCENA!		
Sesión: 8	Objetivos: 1, 3, 5, 6, 8	Contenidos: Expresión de emociones, empatía, toma de decisiones, participación activa y cooperación en grupo.
Duración: 50 minutos		
Recursos: agenda visual (anexo R), pictogramas de situaciones (anexo L).		

Descripción: La actividad consiste en representar escenas mediante mímica. En primer lugar, la maestra anticipará los pasos de la sesión mediante una agenda visual, y presentará las tarjetas con las escenas que los niños y niñas podrán representar. A continuación, se organizarán cuatro grupos de cinco niños y niñas.

A cada grupo se le entregará una tarjeta con la situación que deberá representar únicamente con mímica. Dispondrán de unos minutos para planificar su actuación, decidiendo entre todos los miembros, los gestos y movimientos que utilizarán. Además, podrán realizar un breve ensayo para coordinar su interpretación.

Las representaciones se llevarán a cabo de forma individual, cada grupo actuando frente al resto de la clase. Los compañeros y compañeras deberán observar los detalles del lenguaje no verbal para intentar identificar la situación representada.

Al finalizar cada actuación, y respetando el turno de palabra, los demás niños y niñas podrán adivinar la situación representada. Para facilitar la comprensión y expresión, se podrán utilizar las tarjetas visuales que representan las diferentes escenas.

Finalmente, se realizará una puesta en común durante la asamblea, donde se comentarán las emociones observadas, los gestos más representativos y las escenas más sencillas o complejas de adivinar. También se reflexionará sobre la capacidad de transmitir situaciones y emociones sin utilizar el lenguaje verbal.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. *Sesión 9. Palabras mágicas.*

Título: PALABRAS MÁGICAS		
Sesión: 9	Objetivos: 1, 3, 4, 6, 8	Contenidos: reconocimiento y expresión de emociones, empatía, normas sociales, habilidades de cortesía, participación activa, escucha y cooperación en grupo.
Duración: 45 minutos		
Recursos: agenda visual (anexo S), historias sociales, pictogramas de expresiones y gestos de cortesía (anexo T).		

Descripción: Esta actividad se centra en el desarrollo de habilidades básicas de cortesía, como saludar, dar las gracias, pedir permiso, pedir perdón y despedirse.

La sesión comenzará en la asamblea, donde se presentará la actividad mediante una agenda visual. A continuación, se introducirá el tema a través de una breve reflexión sobre la importancia de usar palabras y gestos amables en situaciones cotidianas, apoyándose en historias sociales.

Estas historias representarán escenas habituales del entorno escolar (llegar al aula, pedir ayuda, pedir permiso, cometer un error o despedirse) y servirán como punto de partida para conversar sobre diferentes formas de actuar con cortesía. Durante la actividad, se plantearán preguntas relacionadas con las situaciones de las historias sociales, como: ¿Qué hará la niña después de empujar a su amigo? ¿Qué hará al llegar a clase? ¿Qué podría hacer el niño para pedir el juguete que tiene su compañero? ¿Qué dirá al salir del aula?

Tras esta reflexión grupal, se presentarán diversas maneras de comportarse con cortesía ante una misma situación, utilizando pictogramas. Estos pictogramas estarán organizados en un panel visual y accesible en el aula, permitiendo a los niños y niñas usarlos cuando necesiten expresar alguna de estas habilidades de manera adecuada.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Sesión 10. Cortometraje.

Título: CORTOMETRAJE		
Sesión: 10	Objetivos: 1, 3, 4, 6, 7, 8	Contenidos: identificación y expresión de emociones, empatía y respeto por la diversidad, normas sociales, resolución de conflictos, participación activa y cooperación en grupo
Duración: 40 minutos		
Recursos: agenda visual (anexo U), cortometraje “La caja” (Escoda, 2006), pictogramas de emociones (anexo B).		

Descripción: En esta actividad se visualizará el cortometraje “La caja” (Escoda, 2006), una historia en la que se reflejan valores como la empatía, el respeto por la diversidad y la resolución de conflictos.

La sesión comenzará con una asamblea, en la que se presentará de forma anticipada y estructurada la secuencia de tareas mediante una agenda visual.

A continuación, se visualizará el cortometraje en un entorno tranquilo y sin distracciones, con el objetivo de favorecer la atención y la comprensión de todo el grupo, especialmente del niño con TEA.

Tras visionado, se realizará una breve reflexión grupal mediante preguntas guiadas como: ¿Cómo se sentía el hombre al principio? ¿Y al final? ¿Cómo crees que se sintió el ratón? Para fomentar la participación de todos los niños y niñas, y especialmente del alumno con TEA, se utilizarán pictogramas de emociones y de acciones que representen escenas clave del cortometraje, facilitando así la comprensión y la respuesta a las preguntas planteadas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Sesión 11. Cuento

Título: CUENTO “OREJAS DE MAERIPOSA” (Aguilar y Neves, 2007)		
Sesión: 11	Objetivos: 1, 3, 4, 6, 8	Contenidos: identificación y expresión de emociones, empatía, autoestima, respeto por la diversidad, gestión de conflictos, participación.
Duración:		
Recursos: agenda visual (anexo V), cuento, pictogramas de emociones (anexo B).		
Descripción: “Orejas de mariposa” (Aguilar y Neves, 2007) es un cuento que, a través de la historia y las emociones de su protagonista, ofrece una excelente oportunidad para trabajar habilidades sociales como la empatía, la gestión de conflictos, la autoestima, y el respeto. Durante la lectura, la maestra mostrará ilustraciones del cuento a medida que avanza la historia. En momentos clave, realizará pausas para fomentar la participación activa del grupo, formulando preguntas como: ¿Cómo se siente la niña cuando los demás se burlan de ella? ¿Está contenta o triste? ¿Cómo te sentirías tu? Para facilitar la expresión emocional		

de los niños y niñas, especialmente del alumno con TEA, se ofrecerán pictogramas de emociones como apoyo visual, permitiéndoles responder a las preguntas de forma visual y concreta.

Una vez finalizada la lectura, la maestra planteará la pregunta: ¿Todos somos iguales?, con el objetivo de iniciar una reflexión grupal sobre la importancia de respetar las diferencias y valora lo que nos hace únicos.

Para finalizar la actividad, los niños y niñas ordenarán una serie de tarjetas que representan escenas del cuento, colocándolas en el orden correcto según la secuencia de los hechos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. *Sesión 12. Juego de mesa.*

Título: JUEGO DE MESA		
Sesión: 12	Objetivos: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Contenidos: identificación y expresión de emociones, conductas sociales positivas y negativas, habilidades de cortesía, resolución de conflictos, normas sociales y del juego, participación activa y cooperación en grupo.
Duración: 50 minutos		
Recursos: agenda visual (anexo X), 2 tableros (anexo Y), 2 dados, pictogramas de situaciones (anexo L), pictogramas de expresiones y gestos de cortesía (anexo T), pictogramas de conductas positivas y negativas (anexo G), tarjetas de emociones (anexo B).		
Descripción: Esta actividad consiste en un juego de mesa diseñado para reforzar las habilidades sociales trabajadas en sesiones anteriores.		
La sesión comenzará en la asamblea, donde la maestra explicará las normas y el desarrollo del juego utilizando una agenda visual que facilitará la comprensión de los pasos. A continuación, se organizarán cuatro grupos de cinco niños y niñas.		
El juego se llevará a cabo sobre un tablero compuesto por casillas de diferentes colores, cada una asociada a un tipo de reto social. Para facilitar la participación y el ritmo de la sesión, se dispondrá de dos tableros, en cada uno de ellos jugarán dos equipos. Los grupos		

avanzarán por turnos utilizando un dado, y al caer en una casilla deberán resolver la tarea correspondiente al color.

- Casilla roja: el grupo cogerá una tarjeta con una situación problemática, y en equipo, deberán proponer tres posibles soluciones.
- Casilla azul: el equipo cogerá una tarjeta con una acción social (saludar, pedir perdón) y deberán mencionar tres gestos o expresiones de cortesía relacionadas con esa acción.
- Casilla verde: el grupo cogerá una tarjeta con una acción concreta, y deberá identificar si se trata de una conducta positiva o negativa en el contexto del aula.

Al finalizar las partidas, en la asamblea, se realizará una breve puesta en común, en la que los grupos compartirán cuáles fueron los retos o momentos del juego que más les gustaron. Para expresar cómo se han sentido durante el juego, los niños y niñas podrán utilizar pictogramas de emociones que les ayuden a identificar y comunicar sus sentimientos.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.6. Temporalización: cronograma.

La intervención se llevará a cabo durante el segundo trimestre del curso 2024-2025, concretamente en los meses de enero y febrero. Se realizarán dos sesiones por semana, lunes y miércoles, con un total de 12 sesiones. En la Tabla 15 se detallan las sesiones programadas para el mes de enero y febrero. Esta planificación está diseñada para garantizar una progresión continua y efectiva en el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas, y especialmente en el alumno con TEA.

Tabla 15. Cronograma.

SESIÓN	ENERO					FEBRERO				
	SEMANA					SEMANA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sesión 1. Nuestro rincón de la calma			13							
Sesión 2. Semáforo emocional			15							

Sesión 3. Las normas de nuestra aula				20						
Sesión 4. Mensajes con magia				22						
Sesión 5. Historia en cadena					27					
Sesión 6. ¿Cómo lo resolvemos?					29					
Sesión 7. Jugamos juntos							3			
Sesión 8. ¡Adivina la escena!							5			
Sesión 9. Palabras mágicas								10		
Sesión 10. Cortometraje								12		
Sesión 11. Cuento									17	
Sesión 12. Juego de mesa									19	

Fuente: Elaboración propia.

3.1.7. Recursos necesarios para implementar la intervención.

Los recursos necesarios para el desarrollo de la propuesta de intervención se presentan en la Tabla 16. A continuación, se detallan clasificados en materiales, visuales, digitales, humanos y espaciales, en función de las características de las actividades propuestas y las necesidades de los niños y niñas, especialmente del alumno con TEA.

Tabla 16. Recursos.

Tipo de recurso	Descripción
Materiales	Botella de plástico, agua, purpurina, colorante, cartulinas, colores, sobres pequeños, lápices, cuento, dado, puzle, Memory, cartones de bingo, silla, pelota, tablero.
Visuales	Agenda visual, tarjetas de emociones, pictograma rincón de la calma, pictograma de conductas positivas y negativas, pictogramas de personajes, situaciones, emociones y

	acciones, pictogramas que representen los espacios de juego, pictogramas de expresiones y gestos de cortesía, tarjetas con escenas del cortometraje, tarjetas con escena del cuento.
Digitales	Cortometraje “La caja” (Aguilar y Neves, 2007).
Humanos	Tutora y maestra de apoyo.
Espaciales	Aula de 5 años, patio del colegio.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Evaluación

La evaluación constituye un elemento clave en la propuesta de intervención, ya que permite valorar su adecuación, relevancia y eficacia. A través de un enfoque sistemático, se busca recopilar evidencias sobre el progreso del alumnado participante, especialmente del niño con TEA, en relación con los objetivos planteados. Este proceso evaluativo contempla distintas fases, instrumentos y agentes implicados, y está orientado a facilitar una toma de decisiones fundamentada que permita ajustar y optimizar la intervención a lo largo de su desarrollo.

3.2.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos.

En esta propuesta de intervención se llevará a cabo una evaluación continua durante todo el proceso, con el objetivo de observar y reflexionar sobre el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas, especialmente del alumno con TEA.

Asimismo, al finalizar la intervención, se realizará una evaluación final que permitirá determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

La evaluación continua se desarrollará mediante una observación directa y sistemática, lo que facilitará la obtención de información precisa y contextualizada sobre las conductas sociales en el entorno escolar. Para ello, la maestra utilizará un diario de campo como instrumento de recogida de información, en el que se registrará, de forma narrada, las conductas observables de los niños y niñas durante las sesiones de la intervención.

Este recurso no solo permitirá documentar el progreso individual, sino también identificar patrones de conducta, dificultades específicas y avances significativos en la adquisición de

habilidades sociales. Además, facilitará la adaptación de las actividades a las necesidades reales del grupo, considerando especialmente las particularidades del alumno con TEA.

La evaluación final se llevará a cabo mediante el uso de una rúbrica de evaluación, incluida en el anexo Z. Esta rúbrica permitirá valorar el grado de consecución de los objetivos establecidos en la intervención. A través de unos criterios de evaluación alineados con los objetivos específicos de la propuesta, se podrá determinar de manera clara y estructurada el progreso de los niños y niñas en las habilidades sociales trabajadas durante las sesiones.

Por último, para evaluar la propuesta de intervención, se aplicará una escala tipo Likert, recogida en el anexo AA. Esta escala estará compuesta por una serie de afirmaciones vinculadas con aspectos del desarrollo, la implementación y los resultados de la intervención, y permitirá recoger el grado de acuerdo o desacuerdo de la maestra en cada una de ellas.

4. Conclusiones

El objetivo general de este Trabajo Final de Máster ha sido diseñar una propuesta de intervención para fomentar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con autismo de grado 1, en la etapa de Educación Infantil. Este objetivo se ha alcanzado con éxito, tras un análisis profundo de las características del alumnado con TEA, evidenciando que las dificultades en la interacción social constituyen una de sus principales limitaciones. A partir del estudio teórico y la elaboración de una propuesta concreta, se ha logrado ofrecer una intervención inclusiva y adaptada al contexto educativo infantil.

Para ello, ha sido fundamental cumplir con los objetivos específicos planteados, que han guiado y estructurado de forma clara y precisa el desarrollo del trabajo. El primero de ellos, centrado en describir las características y rasgos generales de los niños y niñas con autismo, se ha cumplido mediante una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el trastorno, su clasificación y sus principales manifestaciones en Educación Infantil. Este análisis ha permitido comprender la diversidad del trastorno y la importancia de considerar las particularidades individuales para diseñar intervenciones efectivas, personalizadas y ajustadas a sus necesidades educativas.

El segundo objetivo específico, analizar las dificultades específicas que presentan los niños y niñas con autismo en el desarrollo de las habilidades sociales, se ha alcanzado a través de un análisis detallado de sus limitaciones comunicativas, cognitivas y conductuales, que dificultan

la interacción social. Esta revisión ha permitido identificar las principales áreas de dificultad, como la comprensión de normas sociales, la expresión y comprensión emocional y la reciprocidad en las relaciones interpersonales. Estos aspectos han sido clave para orientar la propuesta de intervención hacia la mejora de dichas habilidades.

El tercer objetivo específico, identificar estrategias y metodologías de intervención para fomentar las habilidades sociales en el alumnado con autismo, se ha logrado mediante la recopilación y análisis de diversas prácticas educativas centradas en la etapa de Educación Infantil. Este estudio ha permitido seleccionar enfoques efectivos que favorecen la participación, la interacción social y el desarrollo de destrezas sociales, constituyendo la base para una propuesta coherente y contextualizada.

El cuarto objetivo se ha cumplido con la elaboración de una propuesta de intervención estructurada y adaptada al alumnado con autismo, que integra sus características, las dificultades detectadas y las estrategias educativas seleccionadas. La propuesta incluye actividades y recursos accesibles que favorecen la adquisición de habilidades sociales en un entorno inclusivo.

En relación con las aportaciones más significativas de este Trabajo Final de Máster, destaca la elaboración de una propuesta de intervención innovadora y adaptada, que responde a las necesidades específicas del alumnado con autismo de grado 1. Este trabajo no solo se basa en un conocimiento profundo y actualizado del trastorno, sino que también incorpora estrategias prácticas y accesibles para el contexto educativo, facilitando su aplicación por parte de docentes y profesionales de la educación.

Asimismo, el estudio aporta una visión integral y coherente que relaciona la teoría con la práctica, evidenciando la importancia de una atención educativa personalizada y centrada en la inclusión y desarrollo social desde las primeras etapas escolares. Esta perspectiva promueve la sensibilización y el compromiso hacia la adaptación de los entornos educativos a las particularidades individuales, favoreciendo no solo la inclusión, sino también el bienestar y la participación activa de todo el alumnado.

Por tanto, este Trabajo Final de Máster aporta un marco teórico y práctico que puede contribuir significativamente a mejorar la atención educativa de los niños y niñas con TEA, favoreciendo su inclusión efectiva y el desarrollo integral de sus habilidades sociales. Además,

este estudio resalta la importancia de una intervención temprana y personalizada, que potencie las capacidades de cada alumno y fomente su participación activa en el entorno escolar. Este trabajo es reflejo de la construcción de una educación accesible, en la que todos los niños y niñas formen parte de una sociedad inclusiva y diversa.

5. Limitaciones y prospectiva

La realización de este Trabajo Final de Máster ha supuesto un proceso enriquecedor, tanto a nivel personal como profesional, ya que ha permitido profundizar en un área de gran relevancia educativa y social. Sin embargo, este proceso también ha implicado afrontar una serie de limitaciones que han condicionado el desarrollo del trabajo y los resultados obtenidos.

Una de las principales limitaciones ha sido la imposibilidad de implementar la propuesta de intervención en un contexto educativo real. Esta circunstancia ha impedido su aplicación práctica directa, así como la evaluación empírica de sus efectos y resultados derivados de la intervención. En consecuencia, no ha sido posible verificar con datos concretos la eficacia de la propuesta ni valorar su impacto real en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado con TEA.

Otra limitación importante radica en la duración y el número de sesiones previstas en la intervención. En concreto, la propuesta contempla un total de 12 sesiones, aunque esta duración puede ser suficiente para iniciar ciertos aprendizajes, el desarrollo de habilidades sociales requiere un proceso continuo y progresivo de aprendizaje, práctica y generalización. Por lo que, la limitación en la cantidad de sesiones puede dificultar la consolidación efectiva de estas destrezas.

Asimismo, se presenta una limitación significativa en relación con la orientación teórica que sustenta el trabajo. Aunque se ha logrado recopilar una base sólida y actualizada de fuentes científicas pertinentes y relevantes, el acceso a ciertos recursos bibliográficos no siempre ha sido posible. Aun así, se han seleccionado fuentes rigurosas, representativas y metodológicamente contrastadas, lo que ha permitido construir un marco teórico coherente y bien fundamentado.

Además, se ha evidenciado la necesidad de profundizar en otras variables que inciden significativamente en el desarrollo de las habilidades sociales, como el contexto familiar, el

estilo de aprendizaje, y la influencia del grupo de iguales. El análisis e integración de estos factores habría enriquecido la propuesta de intervención, proporcionando una visión más integral y holística del alumnado con autismo.

En cuanto a las perspectivas, este trabajo abre múltiples y relevantes líneas futuras de investigación y desarrollo. Una primera línea podría centrarse en la implementación práctica de la propuesta en centros educativos de Educación Infantil, acompañada de una evaluación sistemática de sus resultados en el alumnado con autismo. Esta evaluación permitiría no solo valorar la eficacia de la intervención en el desarrollo de las habilidades sociales, sino también identificar posibles mejoras y adaptaciones que optimicen su aplicación en contextos educativos reales.

Una segunda línea de investigación podría abordar la adaptación de la propuesta a distintos niveles del espectro autista, así como a otras etapas educativas, como Educación Primaria o Secundaria. Esto permitiría analizar su flexibilidad y aplicabilidad en función de las características evolutivas y contextuales, favoreciendo la continuidad de la intervención a lo largo de su trayectoria educativa.

Una tercera línea relevante se centraría en la incorporación de herramientas tecnológicas, como aplicaciones interactivas o entornos virtuales, que complementen la intervención y potencien el desarrollo de habilidades sociales. Este tipo de recursos facilitaría la individualización de los contenidos, la motivación del alumnado y la generalización de los aprendizajes. Además, permitirían una recogida de datos más precisa y continua sobre el progreso individual de cada estudiante.

En conclusión, a pesar de las limitaciones identificadas, este estudio representa un punto de partida valioso para seguir avanzando en la elaboración de propuestas de intervención que, desde una perspectiva inclusiva, y basada en la evidencia, contribuyan a mejorar el desarrollo social del alumnado con autismo y a promover entornos educativos que favorezcan la individualización de los procesos de enseñanza aprendizaje, respeten la diversidad y potencien la participación activa de todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L., y Neves, A. (2007). Orejas de mariposa [Álbum ilustrado]. (1). Kalandraka.
- Alcalá, G.C., y Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20. doi: <http://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Arias, E. M., López, Y. L., y Valencia, J. B. (2022). Trastorno del espectro autista y cognición social: un estudio de revisión. *Psicoespacios: Revista virtual de la institución Universitaria de Envigado*, 16(29), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8900003>
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2023). *DSM-5-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado, 5ª Ed.* Editorial Médica Panamericana.
- Baixauli-Fortea, I., Roselló-Miranda, B., Berenguer-Forner, C., Colomer-Diago, C., y Grau-Sevilla, M. D. (2017). Intervenciones para promover la comunicación social en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de neurología*, 64(1), 39-44.
- Betina, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopedagógicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159-182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Bonilla, M. F., y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Precop Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15, 19-29.
- Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S., y Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *CES Psicología*, 5(1), 77-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539529008>
- Centro Aragonés de la Comunidad Aumentativa y Alternativa (s.f.). Pictogramas y recursos para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). ARASAAC. <https://arasaac.org/>
- Confederación Autismo España. (2024). *Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo. Curso 2022-2023*. Confederación Autismo España.

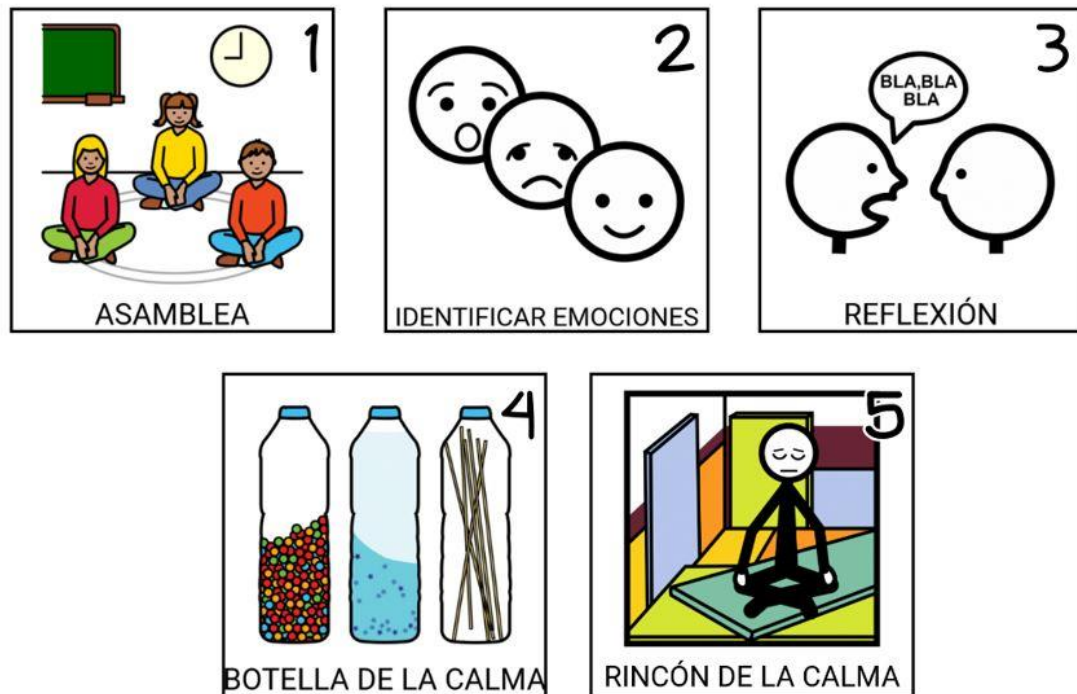
- Cordero, C. I. E. (2017). Las habilidades sociales en el aprendizaje infantil de 2 a 4 años. *Revista Multidisciplinario de investigación*, 1(1), 20-25.
- Escobar, L. A., Sánchez, C. A., Andrade, J.R., y Saltos, L. F. (2024). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1), 82-98. <https://orcid.org/0000-0001-9628-8106>
- Escoda, J. (2006). *La caja* [Cortometraje]. <https://www.youtube.com/watch?v=pH1Mr4iqifM>
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell Publishing.
- Froján, M.X., y Calero, A. (2011). Guía para el uso de la reestructuración cognitiva como un procedimiento de moldeamiento. *Behavioral Psychology/ Psicología conductual*, 19(3), 659-682. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/676577>
- Ginestar, M., Pastor-Cerezuela, G., Tijeras-Iborra, A. y Fernández-Andrés, M. I. (2019). Effectiveness of social stories in intervention in autistic spectrum disorder: a review. *Psychologist Papers*, 40(3), 217-225. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2904>
- González, A., Rodríguez, Y., y Leiva, A. (2016). Estimulación de habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. *Educación y sociedad*, 14(2), 92-101. https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/265/pdf_33
- González, A. (2020). La formación del profesorado sobre el autismo basada en la evidencia: la instrucción e intervención mediada por pares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 23(1), 127-142. <https://doi.org/10.6018/reifop.393811>
- Green, R., Travers, A., Howe, L., y McDougle, C.J. (2019). Women and autism spectrum disorder: Diagnosis and implications for treatment of adolescents and adults. *Current psychiatry reports*, 21(4), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1006-3>
- Hervás, A., y Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 66(1), 31-38. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018031>
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f.). *Nomenclátor: Población por unidad poblacional*. <https://www.ine.es/nomen2/tabla.do>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.

- Johnson, C. P., y Myers, S. M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183-1215. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-2361>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Lacuzna, A., y González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72163>
- Mazza, M., Mariano, M, Peretti, S., Masedu, F., Pino, M. C. y Valenti, M. (2017). The role of theory of mind on social information processing in children with autism spectrum disorders: A mediation analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 47, 1369-1379. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3069-5>
- March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. I. (2018). Intervention in social skills of Children with Autistic spectrum disorder: A bibliographical review. *Psychologist Papers*, 39(2), 140-149. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>
- Medina, C. H. (2021). Las habilidades sociales, factor clave para una interacción efectiva. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(2), 3-16. <https://orcid.org/0000-0003-1550-1441>
- Mesibov, G., Howley, M., y Naftel, S. (2021). *El acceso al currículum por alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo. Uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Autismo Ávila.
- Miller, S. A. (2019). *Desarrollo de las habilidades sociales en los más pequeños*. Narcea Ediciones.
- Montagut, M., Mas, R.M., Fernández, M.I., y Pastor, G. (2018). Influence of gender bias in the diagnosis of autism spectrum disorder: a review. *Psychological Writings*, 11(1), 42-54. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.2804>
- Morocho-Torres, P. I., Álvarez-Lozano, M. I., y Peñate-López, O. (2025). Inclusión educativa de estudiantes con trastornos del espectro autista: desafíos y oportunidades en la

- Ozonoff, S., Pennington, B. F., y Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>
- Peñafiel, E., y Serrano, C. (2010) *Habilidades sociales*. Editex.
- Ramírez, P.A., Ruiz, A. S., Mayorga, D. C., y Chida, J. L. (2024). Habilidades sociales como clave en el éxito académico. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1), 148-162. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1.2120>
- Reviriego, E., Bayón, J.C., Gutiérrez, A., y Galnares, L. (2022). Trastornos del Espectro Autista: evidencia científica sobre la detección, el diagnóstico y el tratamiento. Informes de Evaluación de Tecnologías Sanitarias: OBSTEBa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=934135>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Acde.
- Sierra, F. A., y Mendoza, C. A. (2024). El juego de rol: Revisión y una propuesta para la enseñanza de la Historia. *Entramados: educación y sociedad*, 11(15), 176-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9618576>
- Tirapu-Ustarroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44(8), 479-489. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279027>
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Santillana.
- Wang, S.Y., Cui, Y., y Parrilla, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 562-569. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.023>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J. A., Durkin, M.S. Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., y Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Anexo A. Agenda visual sesión 1

Figura 5. Agenda visual sesión 1.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASAAC, 2025.

Anexo B. Tarjetas de emociones sesión 1, 2, 10, 11 y 12

Figura 6. Tarjetas de emociones sesión 1, 2, 10, 11 y 12.



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Anexo C. Pictograma rincón de la calma sesión 1

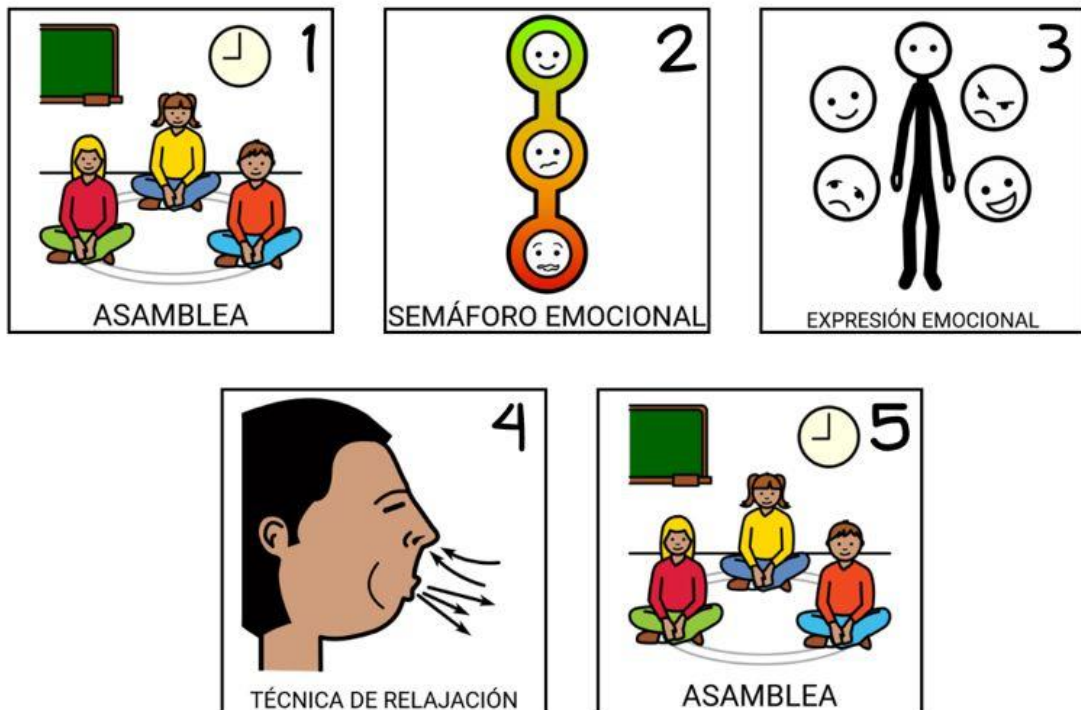
Figura 7. *Pictograma rincón de la calma sesión 1.*



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASAAC, 2025.

Anexo D. Agenda visual sesión 2

Figura 8. Agenda visual sesión 2.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo E. Técnica de relajación muscular de Koeppen sesión 2

Figura 9. Técnica de relajación muscular de Koeppen sesión 2



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Anexo F. Agenda visual sesión 3

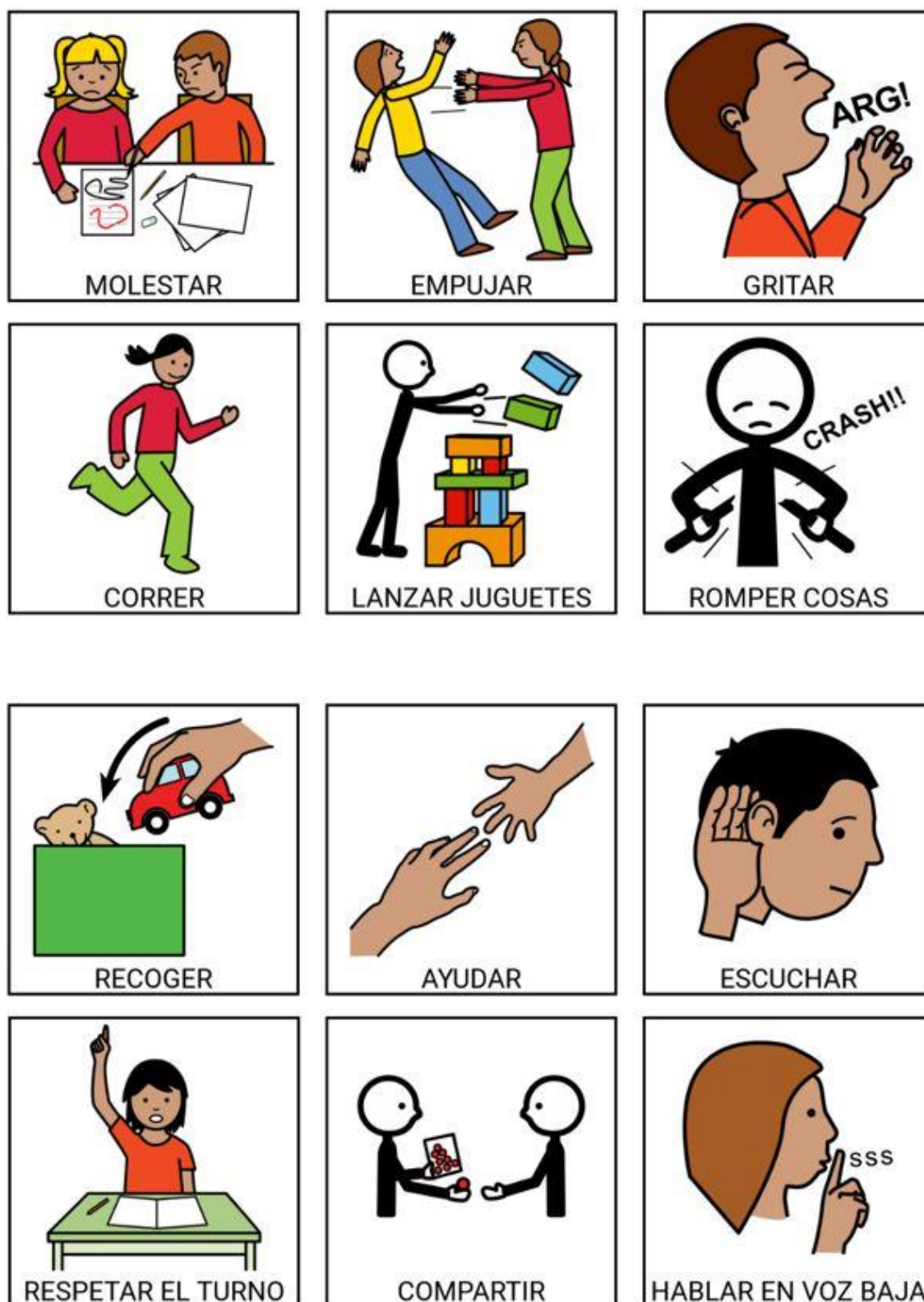
Figura 10. Agenda visual sesión 3.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo G. Pictogramas de conductas sesión 3, 7 y 12

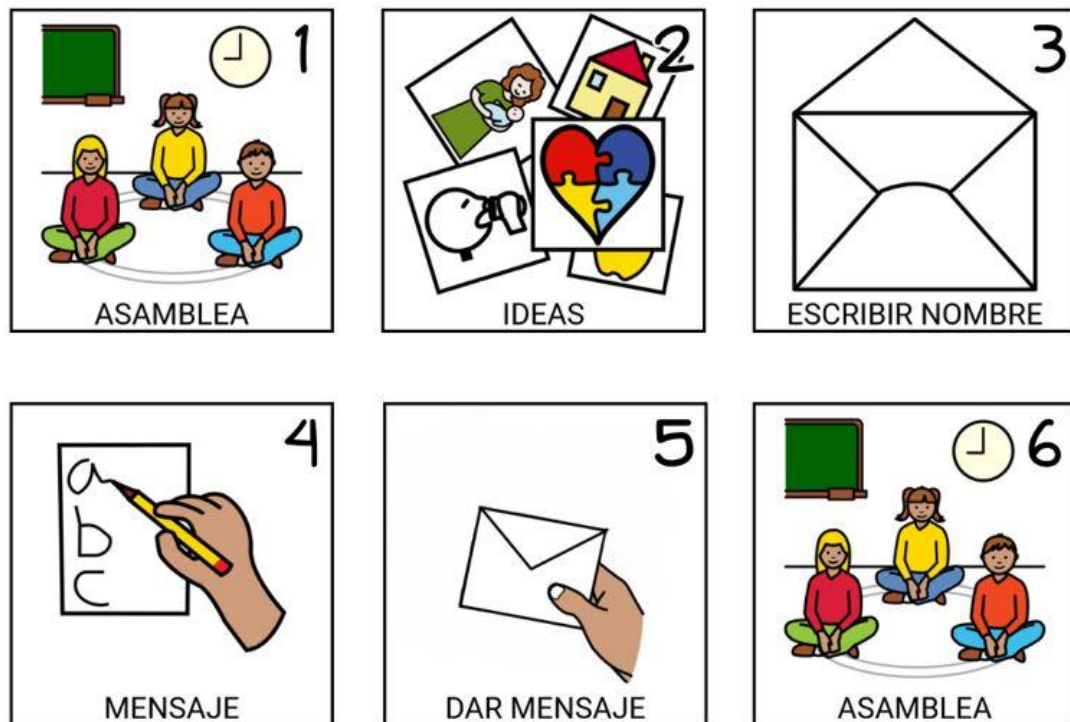
Figura 11. Pictogramas de conductas positivas y negativas sesión 3.



Fuente: Elaboración propia, a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo H. Agenda visual sesión 4

Figura 12. Agenda visual sesión 4.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo I. Agenda visual sesión 5

Figura 13. Agenda visual sesión 5.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo J. Tarjetas de personajes, lugares y elementos

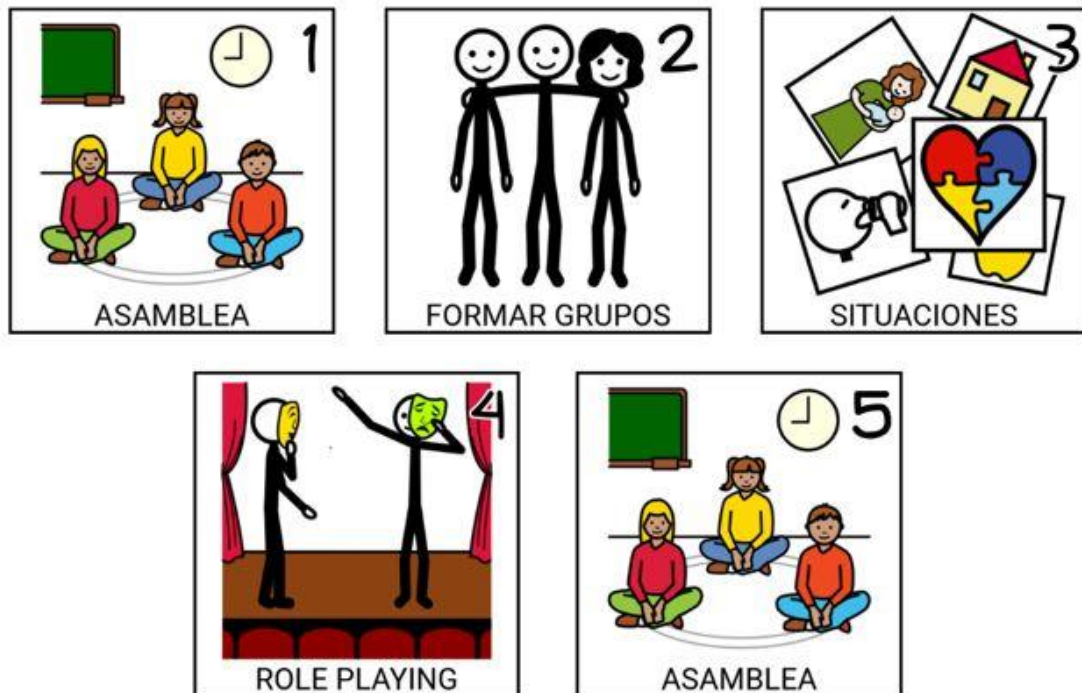
Figura 14. Tarjetas de personajes, lugares y elementos mágicos sesión 5.



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva, 2025.

Anexo K. Agenda visual sesión 6

Figura 15. Agenda visual sesión 6.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo L. Tarjetas situaciones sesión 6, 8 y 12

Figura 16. Tarjetas situaciones sesión 6.



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Anexo M. Agenda visual sesión 7

Figura 17. Agenda visual sesión 7.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo N. Puzzle sesión 7

Figura 18. *Puzzle sesión 7.*



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo O. Memory sesión 7

Figura 19. Memory sesión 7.







Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Anexo P. Cartones de bingo sesión 7

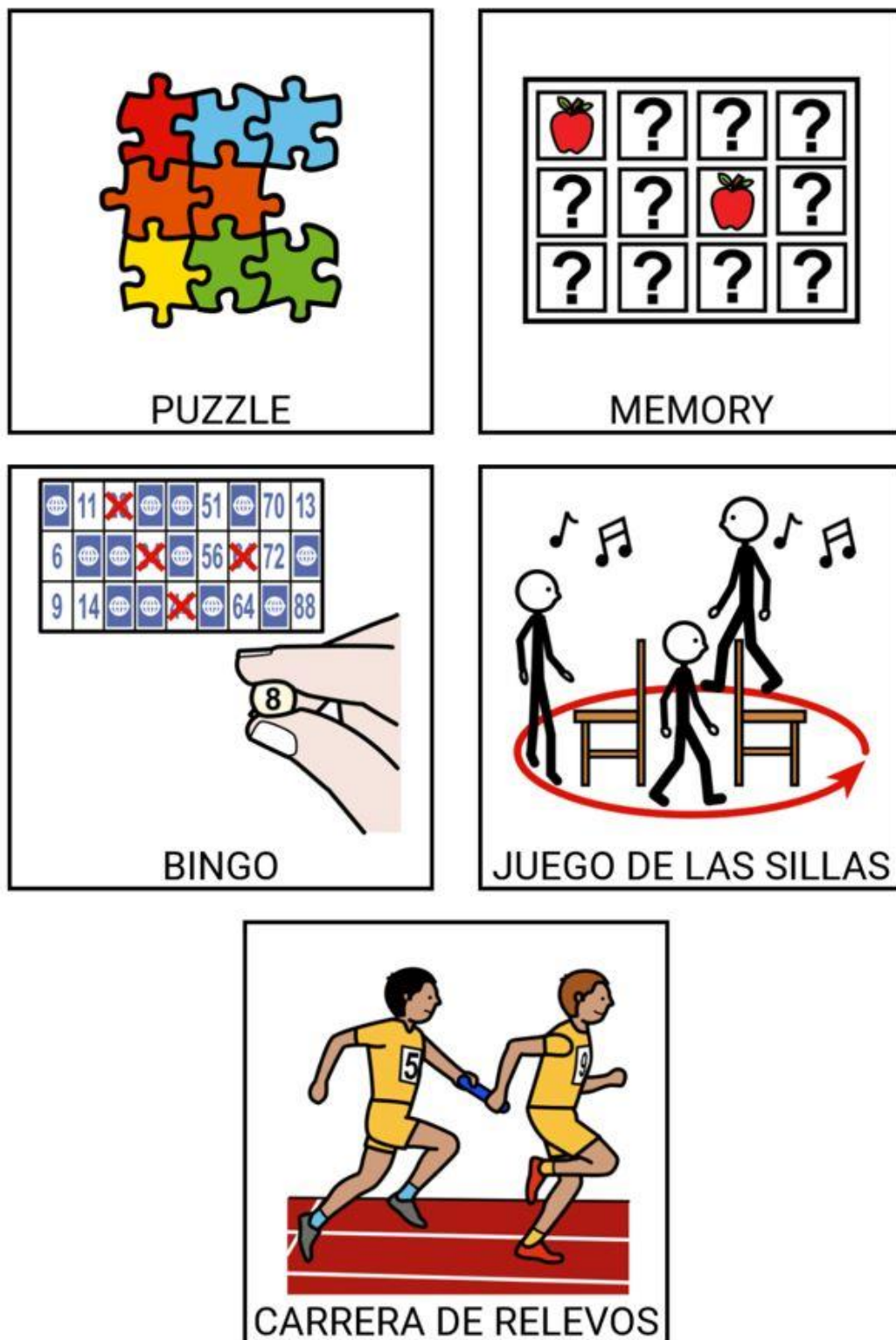
Figura 20. Ejemplo cartones de bingo sesión 7.



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Anexo Q. Pictogramas rincones de juego sesión 7

Figura 21. Pictogramas rincones de juego sesión 7.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo R. Medalla sesión 7

Figura 22. *Medalla sesión 7.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Anexo S. Agenda visual sesión 8

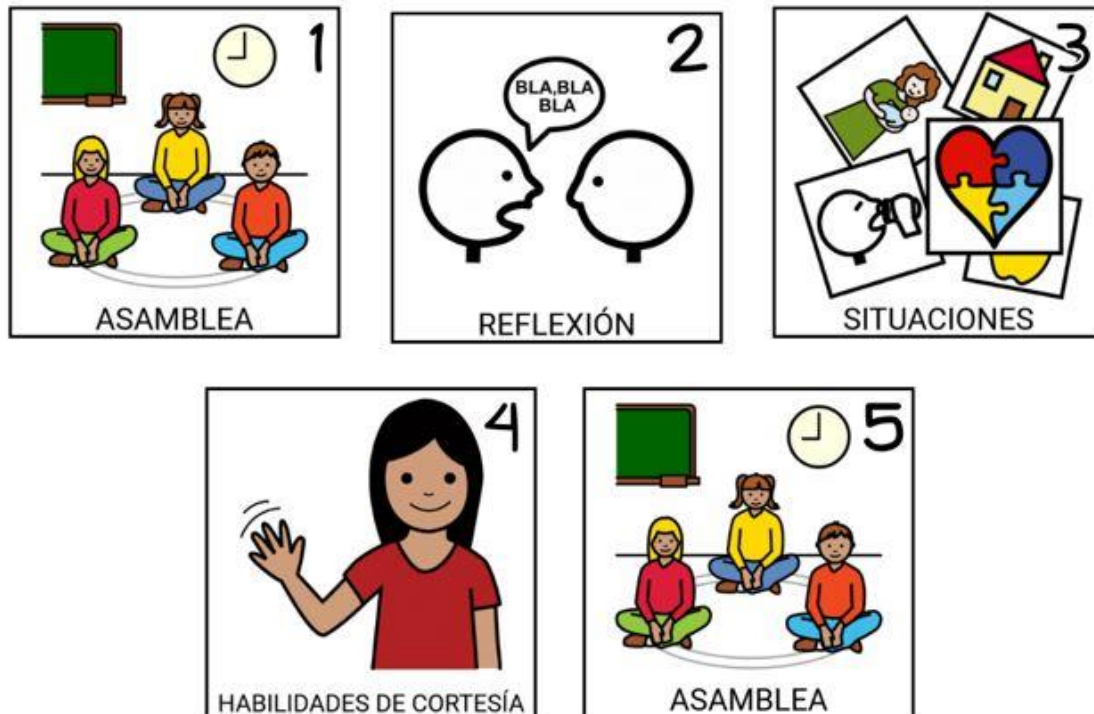
Figura 23. Agenda visual sesión 8.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo T. Agenda visual sesión 9

Figura 24. Agenda visual sesión 9.

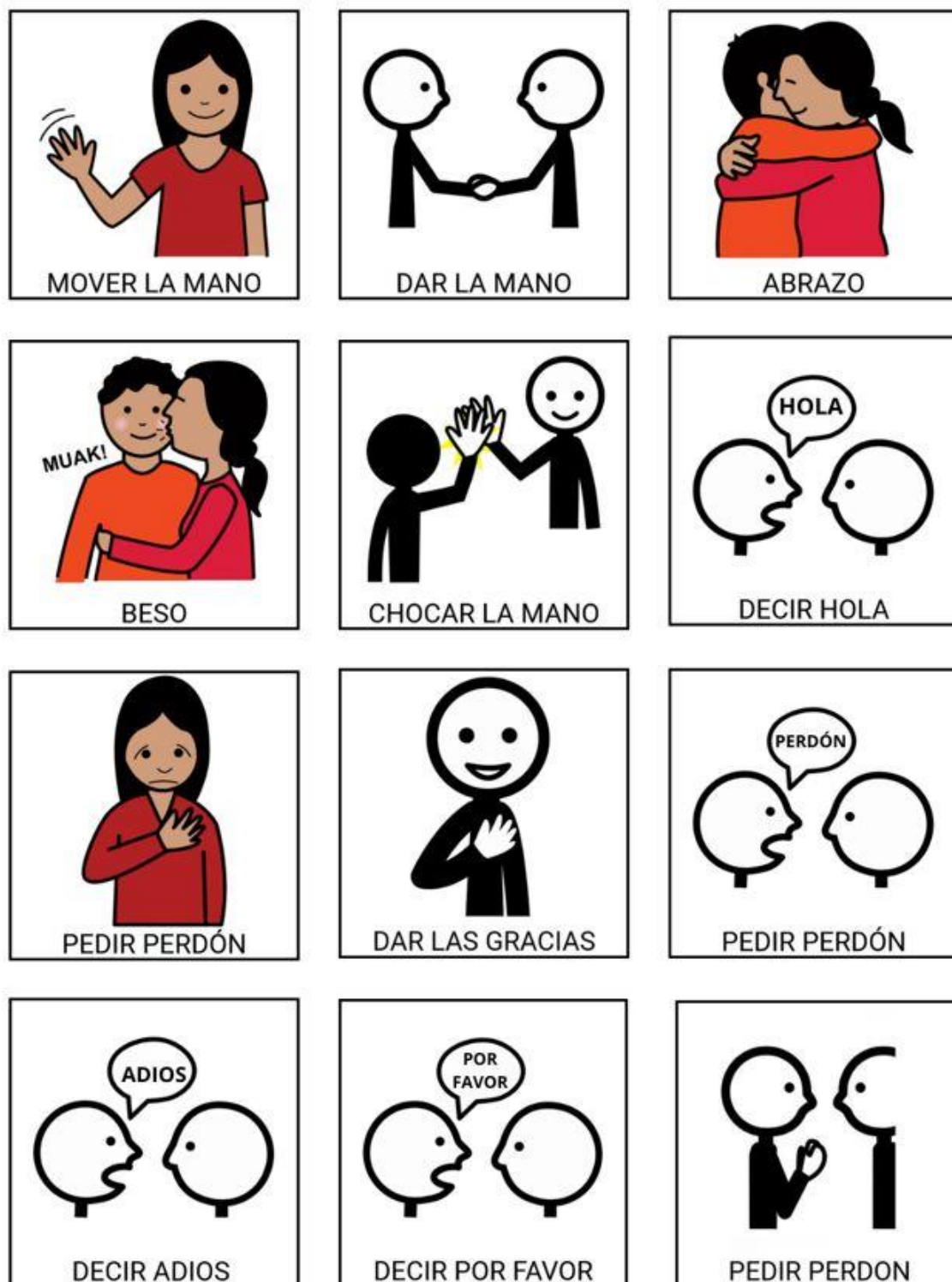


Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo U. Pictogramas de gestos y expresiones de cortesía

sesión 9 y 12

Figura 25. Pictogramas de gestos y expresiones de cortesía sesión 9.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo V. Agenda visual sesión 10

Figura 26. Agenda visual sesión 10



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo W. Agenda visual sesión 11

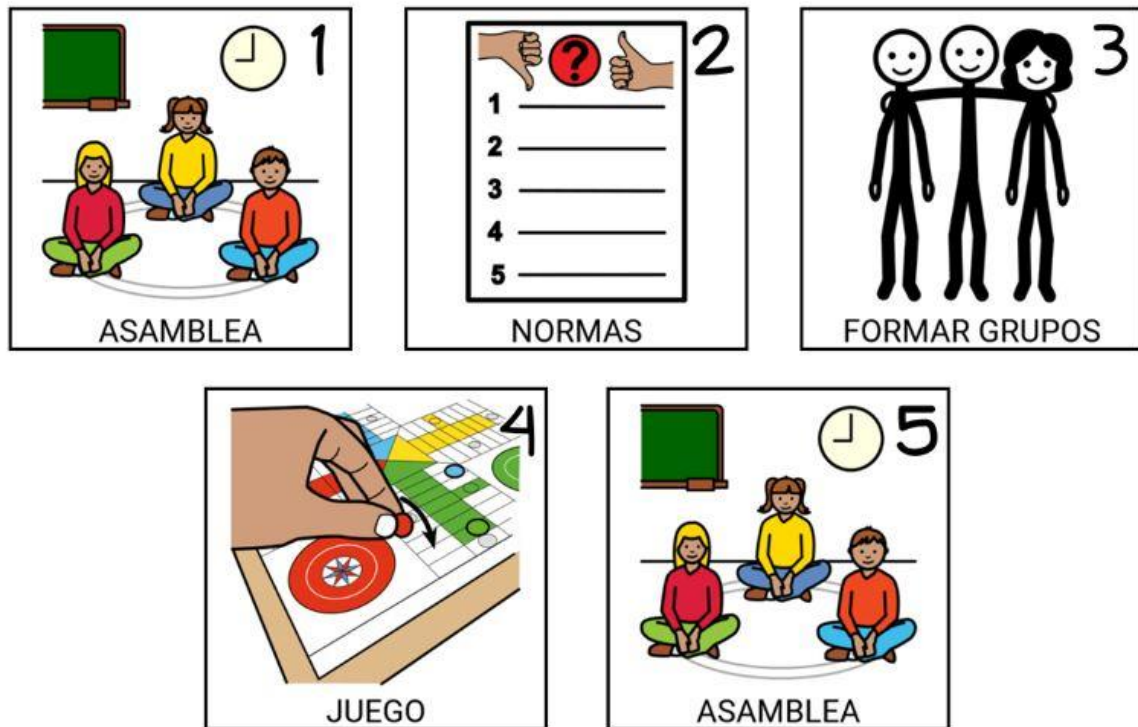
Figura 27. Agenda visual sesión 11.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo X. Agenda visual sesión 12

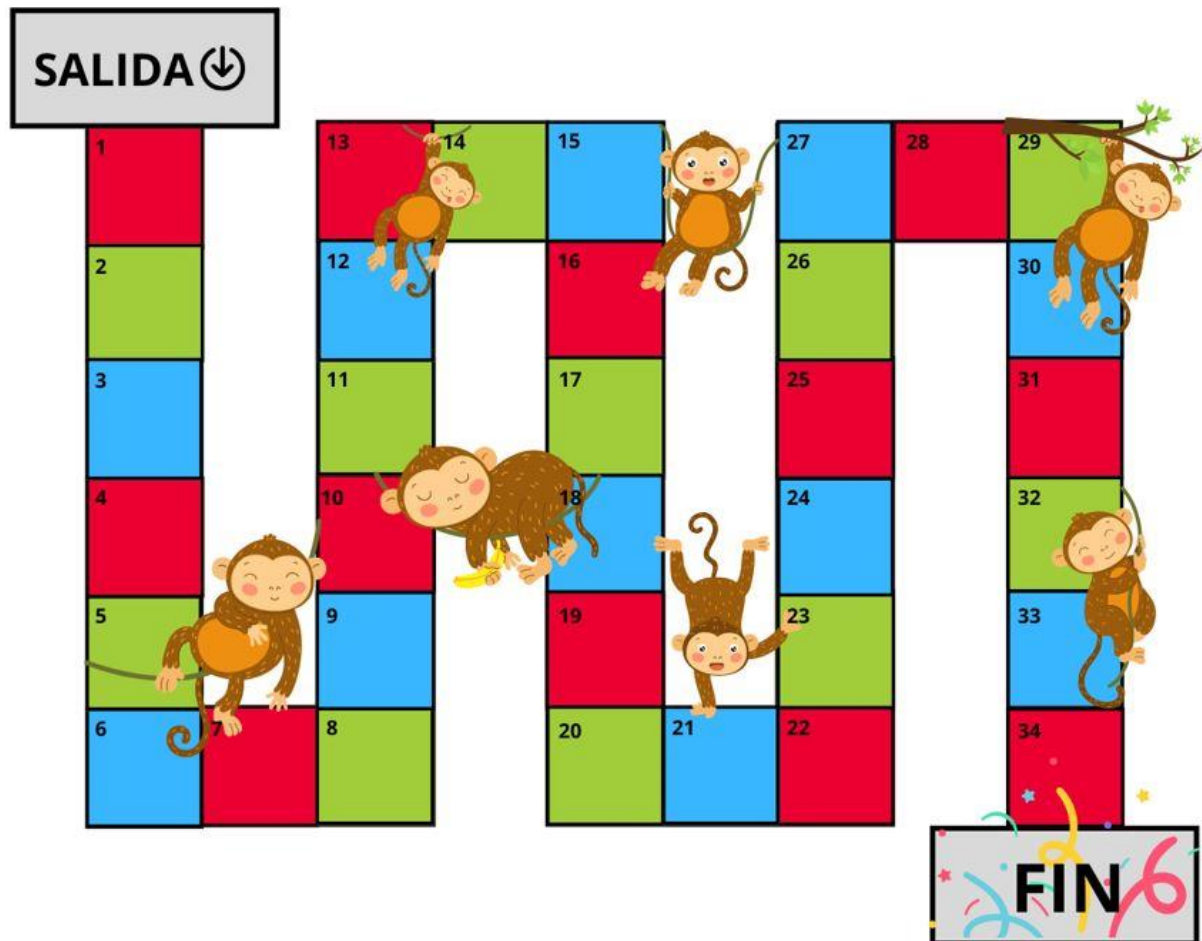
Figura 28. Agenda visual sesión 12.



Fuente: Elaboración propia a partir de ARASSAC, 2025.

Anexo Y. Tablero de juego sesión 12

Figura 29. Tablero de juego sesión 12.



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Anexo Z. Rúbrica de evaluación

Tabla 17. *Rúbrica de evaluación.*

Criterios de evaluación	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Identificación de emociones propias y de los demás.	No identifica las emociones propias y de los demás.	Identifica algunas emociones propias y de los demás.	Identifica con claridad las emociones propias y de los demás
Expresión de emociones.	No expresa sus emociones de manera adecuada.	Expresa algunas emociones, aunque con dificultades.	Expresa sus emociones de manera adecuada.
Capacidad de autorregulación emocional.	No logra controlar sus emociones ni aplicar estrategias de autorregulación.	Muestra intentos de autorregulación emocional.	Regula sus emociones de forma autónoma utilizando estrategias de autorregulación.
Empatía hacia los demás.	No muestra empatía ni reconoce las emociones de los demás.	Muestra empatía de forma puntual y tiene dificultades para reconocer las emociones de los demás.	Muestra empatía de forma constante y reconoce correctamente las emociones de los demás.
Respeto hacia los demás.	No muestra respeto por los demás.	Muestra respeto en ocasiones concretas.	Muestra respeto hacia los demás de forma constante.

Comprensión de normas sociales.	No comprende ni aplica las normas sociales básicas.	Comprende algunas normas, pero las aplica en contextos concretos.	Comprende y respeta las normas sociales en todos los contextos.
Aplicación de reglas del juego.	No sigue las reglas durante los juegos y actividades.	Sigue las reglas de forma correcta en algunos juegos y actividades.	Sigue correctamente las reglas durante los juegos y actividades.
Toma de decisión en actividades.	No toma decisiones de manera adecuada.	Toma decisiones correctas en algunas situaciones.	Toma decisiones adecuadas en todas las situaciones.
Participación activa.	No participa en las dinámicas de aula.	Participa en algunas dinámicas de aula.	Participa activamente en todas las dinámicas de aula.
Respeto por el turno de palabra.	No respeta el turno de palabra.	Respeto el turno de palabra en algunas situaciones.	Respeto el turno de palabra en todas las situaciones.
Resolución de conflictos.	No resuelve conflictos de manera adecuada ni busca soluciones.	Resuelve conflictos de manera adecuada en algunas situaciones.	Resuelve conflictos de manera adecuada, buscando soluciones positivas.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo AA. Escala tipo Likert

Tabla 18. *Escala tipo Likert.*

	Totalmente de acuerdo (3)	De acuerdo (2)	Totalmente en desacuerdo (1)
La planificación de la intervención fue acorde con los objetivos establecidos.			
Se tuvieron en cuenta las características del alumno con TEA durante la propuesta.			
La temporalización prevista fue adecuada para el desarrollo completo de cada sesión.			
La intervención facilitó una atención individualizada al alumno con TEA.			
La intervención favoreció el desarrollo de habilidades sociales del alumnado.			
El alumno con TEA mostró avances significativos en su participación e interacción.			
La intervención respondió de manera efectiva a las necesidades reales de los niños.			

Fuente: Elaboración propia.