

“Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) para el desarrollo de habilidades sociales” Curriculum para profesorado de primaria

**GAMES: Juegos para alumnado autista como metodología eficaz en
educación para el desarrollo de habilidades sociales.**

0

Erasmus+. 2021 - 1 - DK01 - KA220 - SCH - 000034350



Financiado por la Unión Europea. No obstante, las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente las de la Unión Europea o la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo y Cultural (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser consideradas responsables de las mismas. Proyecto nº 2021 - 1 - DK01 - KA220 - SCH - 000034350

1.	CURRÍCULUM DE HABILIDADES SOCIALES (IO1)	1
1.1.	Introducción.....	1
2.	CONOCER EL AUTISMO	3
2.1.	Visión General	3
2.2.	Autismo.....	3
3.	PROBLEMAS Y DIFICULTADES A LOS QUE SE ENFRENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS AUTISTAS EN EL AULA RELACIONADOS CON LAS HABILIDADES SOCIALES.....	11
3.1.	Impacto del autismo en la interacción social o ¿Qué habilidades sociales se ven afectadas por el autismo?.....	12
3.2.	¿Qué habilidades sociales necesita un niño o una niña autista?	14
4.	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	18
4.1.	Enfoques de entrenamiento de habilidades sociales	21
4.2.	Como puede el profesorado trabajar las habilidades sociales	24
4.3.	Los módulos del currículum	31
4.4.	Ejemplos de actividades por módulos	36
5.	BIBLIOGRAFÍA:	63

1. CURRÍCULUM DE HABILIDADES SOCIALES (IO1)

1.1. Introducción

El objetivo del proyecto es desarrollar una propuesta de Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en el aula, especialmente diseñada para niños y niñas autistas. El enfoque utilizado para llevar a cabo esta tarea, empieza por la creación de un Programa de Habilidades Sociales destinado al profesorado del ciclo de Educación Primaria y que se complementa con dos tipos de juegos: un juego de realidad virtual (RV) y diferentes juegos para el aula, los cuales forman parte de un paquete educativo que establecerá el camino para que el profesorado enseñe de manera eficaz habilidades sociales clave al alumnado autista.

De esta forma, el Currículum que ahora se presenta tiene por objeto incrementar las habilidades y competencias del profesorado, teniendo en consideración:

- a) Los retos a los que se enfrentan niños y niñas autistas en las aulas ordinarias y en el entorno escolar en general.
- b) Las habilidades sociales de las que suelen carecer los niños y niñas autistas, como por ejemplo habilidades de comunicación.
- c) La ausencia de planes de formación completos que se centren en el desarrollo profesional del profesorado en materia de habilidades sociales.

Los módulos del Currículum de Habilidades Sociales serán la fuente principal sobre la que se presentarán los diferentes juegos. Este programa de formación creemos que puede ayudar a salvar la distancia entre la teoría y la práctica, ya que familiariza al profesorado con el paquete GAMESS (Juego de realidad virtual y Manual de GAMESS para Grupo) y es un recurso inestimable que servirá de apoyo al profesorado a la hora de enseñar habilidades sociales al alumnado autista y redundará en su bienestar y calidad de vida.

Elementos innovadores del currículum desarrollado:

*Dimensión transeuropea. El programa formativo ha sido elaborado y diseñado por un equipo transnacional compuesto por investigadores y especialistas que representan a cada institución y país participantes en este.

*El programa es una respuesta real a la necesidad del profesorado de recibir formación sobre cómo enseñar habilidades sociales a los niños y niñas autistas.

*Además, el programa permitirá al profesorado adquirir conocimientos teóricos, al tiempo que aquellos que han participado en la formación les ha ayudado a mejorar y poner en práctica nuevas habilidades sociales, interactuando con profesionales de otros países y practicando y mejorando sus conocimientos de inglés y sus competencias digitales.

CONTENIDO DEL PROGRAMA:

- Conocer el autismo.
- Problemas y dificultades a los que se enfrentan niños y niñas autistas en el aula relacionadas con las habilidades sociales.
- Estrategias pedagógicas.

2. CONOCER EL AUTISMO

2.1. Visión General

Diferentes estudios de investigación (Courtenay y Perera, 2020; Amaral, de Vries, 2020; Ameis et al., 2020) muestran los efectos negativos que el COVID19 ha provocado para las personas autistas (en ámbitos como la salud física y emocional, el empleo y el contexto familiar) y el riesgo de pérdida de habilidades sociales y retrocesos en el desarrollo.

Por ello, es urgente abordar la necesidad de diseñar y reinventar la prestación de servicios educativos utilizando herramientas online y virtuales. Las primeras observaciones (Narzisi, 2020) sobre iniciativas de atención online ya desarrolladas, pusieron de manifiesto que las dificultades comunicativas y cognitivas de las personas con mayores necesidades de apoyo constituyen una barrera adicional para la aplicación eficaz de la atención online.

Estos obstáculos de acceso a las tecnologías digitales se deben principalmente a la falta de herramientas accesibles, la falta de competencias (profesorado, personas con discapacidad y sus familiares), metodologías educativas poco adaptadas y pocos recursos tecnológicos. Dificultades a las que se ha de añadir que las herramientas digitales están diseñadas generalmente para la mayoría de la población, sin tener en cuenta las necesidades de las personas autistas con menores niveles cognitivos (niveles 2 y 3 de acuerdo con la Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

3

2.2. Autismo

El autismo es una discapacidad que acompaña a la persona toda la vida, manifestándose síntomas desde la primera infancia. El autismo puede ser diagnosticado por profesionales debidamente cualificados según los criterios internacionales de diagnóstico (DSM-V Autism Diagnostic Criteria from 2013, Grzadzinski, et al., 2013).

Los principales síntomas del autismo son:

- Déficits en comunicación e interacción social;
- Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos.

Las personas autistas también suelen experimentar dificultades sensoriales, como una mayor o menor sensibilidad a la luz, el sonido, el color, el olor, el gusto o el tacto.

Se habla del espectro del autismo porque existe una gran variabilidad de síntomas dentro de este, por lo que personas dentro del espectro muestran grandes diferencias entre sí, compartiendo, eso sí, unos rasgos comunes. De ahí que el profesorado tendrá que enseñar y apoyar a niños y niñas autistas con una amplia gama de necesidades, diferencias, dificultades y puntos fuertes. Es importante considerar a cada niño y niña autista como un ser único y evitar expectativas basadas en estereotipos preconcebidos. Todos los niños y niñas autistas son diferentes en la forma en que interactúan y se comunican, si bien todos muestran patrones inusuales de comportamiento y pensamiento; es decir, cada uno de ellos son individuos y no solo la suma total de sus características particulares asociados al autismo (Howley y Preece, 2013).

Los mismos autores afirman que las diferencias en la interacción social constituyen el núcleo del espectro autista. El abanico de dificultades en la interacción social es diverso y cada individuo presenta una forma diferente de relacionarse con los demás. De esta forma, algunos niños y niñas se aíslan y son "socialmente distantes", por lo que la interacción les resulta estresante; otros son socialmente pasivos e interactúan si otros inician la interacción, pero puede que no la inicien ellos mismos; otros interactúan activamente, pero cometen "errores sociales" y, algunos podrían describirse como excesivamente formales y torpes en sus interacciones.

4

Los niños y niñas autistas tienen problemas para comprender la comunicación verbal y no verbal; y aunque en algunos casos tienen un buen lenguaje expresivo, a veces avanzado, esto a menudo enmascara las dificultades que tienen con la comprensión. Esto puede inducir a error y hacer que los interlocutores asuman que entienden cuando en realidad no es así.

A menudo, algunos de los primeros signos visibles del autismo son los comportamientos repetitivos, las estereotipias y la rigidez:

- Comportamientos repetitivos: movimientos motores gruesos (aleteo de manos, balanceo, giros) y movimientos sutiles (chasquido de dedos; tics faciales y muecas, encogimiento de hombros, golpeteo repetitivo).
- Dependencia rígida de las rutinas de comportamiento: tocar las superficies repetidamente antes de empezar una tarea, alinear los juguetes en el juego, alinear el equipo en la mesa y angustiarse si se mueven los objetos, insistencia en terminar todas las actividades en una lección, aunque un trabajo deba realizarse a lo largo de una serie de lecciones.

- Inflexibilidad a la hora de adaptar comportamientos a diferentes contextos, especialmente comportamientos sociales (Howley y Preece, 2013).

Los comportamientos repetitivos y las estereotipias pueden parecer no funcionales; pero, si vemos estos comportamientos desde la perspectiva del autismo, pueden servir a un propósito importante, ya que algunos comportamientos repetitivos son estrategias de autocontrol o autoregulación (Howley y Preece, 2013).

Las personas autistas suelen tener actividades favoritas e intereses especiales que a menudo dominan su pensamiento y crean barreras entre el individuo y el profesorado o el resto del alumnado con el que comparten el aula.

Para comprender mejor a los niños y niñas autistas necesitamos conocer las teorías cognitivas. Las teorías cognitivas pueden ayudar a desarrollar una comprensión más profunda de cómo un individuo puede experimentar el mundo y responder a la forma en que lo hace cuando tiene autismo o necesidades de apoyo relacionadas. Así, pueden ayudarnos a pensar en "por qué" pueden surgir dificultades y cómo podemos hacer las mejores adaptaciones para las personas autistas, con el fin de reducir la ansiedad y apoyar la participación y el aprendizaje. Todos los "comportamientos" de los criterios diagnósticos pueden darse también en personas sin autismo. Las teorías se solapan y no son mutuamente excluyentes, pero cada una de ellas contribuye de forma útil a la comprensión de las personas autistas (Silberman, 2015).

Tabla 1. Teorías Cognitivas del Trastorno del Espectro Autista (Rutherford & Johnston, 2019):

<p>Teoría de la mente</p>	<p>Se desarrolla a partir de la atención conjunta.</p> <p>Dificultad para comprender los pensamientos, sentimientos, creencias y experiencias de otras personas.</p> <p>Tener en cuenta esta comprensión en las propias acciones.</p>
<p>Función Ejecutiva</p>	<p>La capacidad de planificar, organizar y secuenciar pensamientos y acciones.</p> <p>La capacidad de controlar los impulsos.</p>
<p>Coherencia central débil</p>	<p>La tendencia a centrarse en los detalles, en lugar de en el "panorama general", afecta a la capacidad de la persona para considerar el contexto.</p>

Ceguera contextual	Dificultad para procesar o utilizar toda la información procedente de contextos visuales, auditivos, históricos y sociales para dar sentido a las experiencias del momento. Pasar por alto lo "obvio".
Doble problema de empatía	Un reto mutuo de malentendidos de intenciones, motivaciones o comunicación entre personas neurotípicas y personas con autismo.
Monotropismo	Tendencia a centrar la atención en una sola cosa a la vez, con dificultad para cambiar la atención y procesar múltiples estímulos que podrían favorecer la comprensión.

Teoría de la mente

La Teoría de la Mente (ToM) se basa en la teoría de los procesos cognitivos que se utilizan para comprender los pensamientos, sentimientos, creencias y experiencias de otras personas. Fue descrita por primera vez por Uta Frith en 1989 y desde entonces nuestra comprensión de la misma se ha desarrollado considerablemente. Esta habilidad se basa en la atención conjunta temprana (dos personas que se centran en lo mismo para interactuar entre sí). La ToM sigue desarrollándose en la edad adulta, ya que seguimos intentando comprender las perspectivas y acciones de otras personas en entornos sociales. Los niños y niñas con un desarrollo típico desarrollan una conciencia de la ToM en torno a los 5 años y pueden comprender y utilizar palabras que demuestran que reconocen que otras personas tienen pensamientos, sentimientos, creencias, perspectivas y experiencias diferentes a los suyos. A medida que crecen, los niños y niñas se dan cuenta de que la gente puede pensar una cosa, pero decir otra y de que hay interpretaciones no literales de las cosas que dice la gente. Esto puede transmitirse verbal y no verbalmente y a través de la prosodia (o entonación, tono y acento en la voz), el sarcasmo, las "mentiras piadosas" y las bromas. En las personas con autismo, la ToM puede no desarrollarse de la misma manera, lo que puede conducir a dificultades en el uso y la comprensión de la comunicación social, ser demasiado literal, malas interpretaciones de lo que otros piensan y dicen, parecer grosero o decir y hacer cosas inesperadas para los demás, y tener dificultades para imaginar de qué otra manera podría hacer las cosas en el futuro (Fletcher-Watson et al., 2014). En lugar de centrarse en la enseñanza de la teoría de la mente, la investigación actual (Holt et al., 2021) sugiere que esto es algo que deberíamos tener en cuenta

a la hora de comprender a las personas con autismo y de diseñar estrategias de apoyo pertinentes.

Función Ejecutiva

La función ejecutiva es la teoría cognitiva que subyace a nuestra capacidad para planificar, organizar y secuenciar pensamientos y acciones y para controlar los impulsos. Puede afectar a nuestra capacidad para ser conscientes y comprender el paso del tiempo. La memoria de trabajo es un aspecto importante de la función ejecutiva. Nos permite retener una información en la mente mientras pensamos en otra. Lo que podríamos ver en los estudiantes autistas en relación con los desafíos con la función ejecutiva es: inconsistencia en el aprendizaje, pueden hacerlo un día pero no al siguiente; torpeza, caminar sobre cosas o no parecer darse cuenta de las personas y las cosas a su alrededor, o estar "apurado"; dificultad para pasar de una actividad a otra; renuncia a probar cosas nuevas; dificultad particular para secuenciar tareas (por ejemplo, vestirse, organizar su mochila escolar); y comportamiento impulsivo del que luego pueden arrepentirse (Meltzer, 2018).

7

Coherencia central débil

La coherencia central es la teoría cognitiva detrás de nuestra capacidad de ver "el panorama general", comprender el contexto y usar el contexto para extraer significado. Las personas autistas tienden a centrarse en los detalles en lugar de en la imagen completa. Los desafíos en este área pueden manifestarse como: evitar tomar decisiones, parecer malinterpretar todo lo que dices, parecer perder el foco, centrarse en detalles "irrelevantes", leer con fluidez sin comprensión y, el aprendizaje de memoria en ciertas áreas como las matemáticas, pero con dificultades a medida que se vuelve todo más complejo (Happé & Frith, 2006).

Ceguera contextual

La ceguera contextual descrita por Peter Vermeulen es la teoría cognitiva en la que existe un desafío en el uso del contexto visual, auditivo, histórico y social para dar sentido a las experiencias en el momento. Se cree que las personas con esta dificultad no pueden responder a más de un estímulo a la vez, por lo que a veces se pierden "lo obvio". Los desafíos en este área

pueden manifestarse como: desempeñarse bien en las pruebas o simulaciones (por ejemplo, de habilidades sociales o reconocimiento de emociones) pero no en la vida real, no usar información contextual aparentemente obvia (por ejemplo, saber que los inodoros en una sala de exhibición de baños no son inodoros reales y no deben usarse), demostraciones de pensamiento 'sobre literal' o 'concreto', ser demasiado formal o demasiado familiar, sentirse abrumado por nuevas personas o lugares, intercambio excesivo de información personal, dificultad para procesar la ambigüedad (por ejemplo, cuando alguien dice una cosa pero quiere decir otra), dificultad para ver las cosas desde la perspectiva de otras personas y, dificultad para adaptar las reglas a contextos sociales cambiantes (Vermeulen, 2015).

Doble problema de empatía

La teoría cognitiva del problema de la doble empatía, descrita por Damian Milton, sugiere que cuando las personas con experiencias del mundo muy diferentes interactúan entre sí, tendrán dificultades para empatizar entre sí. A través de esta teoría, reconocemos que, así como las personas autistas tienen problemas de comunicación social, las personas neurotípicas también pueden tener dificultades para comprender las intenciones y la comunicación de la persona autista, y que este problema es dinámico y en las dos direcciones; esto es, que no radica únicamente en la persona autista. Lo que podríamos ver es falta de comunicación entre ambos grupos de individuos (Milton, 2017).

8

Monotropismo

El monotropismo es la teoría cognitiva que describe el desafío de "estar en un túnel de atención". Es la tendencia a concentrarse en una sola cosa a la vez y, por lo tanto, perder información contextual. Para realizar una tarea, cualquier persona necesita: a) Ver el objetivo de la tarea: comprender el objetivo; b) Valorar el objetivo de la tarea: estar motivado por ella; c) Ver cómo realizar esa tarea: comprender con precisión de qué tarea se trata, saber qué pasos hay que dar para llevarla a cabo y saber cómo dar los pasos identificados.

Así, es probable que las personas monotrópicas tengan problemas con cada uno de ellos. Los retos en este área que podríamos ver en niños y niñas autistas son: Preferencia por lo mismo; comportamientos restringidos, repetitivos y estereotipados (p. ej. hacer girar repetidamente las ruedas de un coche; hablar del mismo tema de forma repetitiva; tener un interés específico por

las lavadoras o comer sólo alimentos de color beige); dificultad para cambiar la atención de una cosa a otra; fuerte focalización de la atención en algunas cosas y no en otras; falta de preparación para el cambio: sensación de que las cosas que suceden son inesperadas porque no se ha centrado la atención en las señales que los demás utilizan para predecirlas; centrarse en los detalles en lugar de en la imagen completa; perfil de habilidades desigual: relacionado con las áreas en las que se centra la atención o en las que no se centra; ser "incapaz de seguir adelante" o quedarse atascado; y volverse dependiente de los avisos (por ejemplo, sólo se ponen la chaqueta cuando el adulto se lo dice); menor iniciación; necesidad de orden, familiaridad y seguridad; menor conciencia de las dificultades de los demás cuando la gente cambia de opinión (inflexibilidad); si algo no sale como esperaban, no ven ninguna alternativa (Murray et al., 2005).

Entre las personas autistas se incluyen tanto las que tienen una discapacidad intelectual importante y requieren un alto nivel de apoyo en su vida diaria, como las que tienen una inteligencia media o alta y requieren un nivel de apoyo menor.

En la última clasificación diagnóstica del autismo (DSM-5), se considera el nivel de gravedad en la comunicación social y el comportamiento restrictivo y repetitivo, al que puede pertenecer el niño:

9

Nivel 3 - "Necesita ayuda muy notable"

Comunicación social: los déficits graves en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal provocan graves deficiencias en el funcionamiento, un inicio muy limitado de las interacciones sociales y una respuesta mínima a las propuestas sociales de los demás. Por ejemplo, una persona con pocas palabras de habla inteligible que rara vez inicia una interacción y, cuando lo hace, sólo realiza aproximaciones inusuales para satisfacer necesidades y sólo responde a aproximaciones sociales muy directas.

Comportamientos restrictivos y repetitivos: Inflexibilidad del comportamiento, dificultad extrema para afrontar cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos que interfieren notablemente con el funcionamiento en todas las esferas. Gran angustia/dificultad para cambiar de enfoque o acción (APA, 2013).



Nivel 2 - "Necesita ayuda notable"

Comunicación social: déficits marcados en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal; deficiencias sociales evidentes incluso con apoyo; inicio limitado de interacciones sociales; y respuestas reducidas o anormales a las propuestas sociales de los demás. Por ejemplo, una persona que habla con frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses particulares reducidos y que tiene una comunicación no verbal marcadamente extraña.

Comportamiento restringido y repetitivo: La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad para hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con la frecuencia suficiente como para ser evidentes para el observador casual e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Angustia y/o dificultad para cambiar de enfoque o acción (APA, 2013).

Nivel 1 - "Necesita ayuda"

Comunicación social: sin el apoyo necesario, los déficits en la comunicación social provocan deficiencias notables. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuesta atípica o infructuosa a las propuestas sociales de los demás. Puede parecer que ha disminuido el interés por las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y se implica en la comunicación, pero cuya conversación recíproca con la demás falla, y cuyos intentos de hacer amigos son extraños y típicamente infructuosos.

Comportamiento restringido y repetitivo: La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para cambiar de una actividad a otra. Problemas de organización y planificación que dificultan la independencia (APA, 2013).

10

3. PROBLEMAS Y DIFICULTADES A LOS QUE SE ENFRENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS AUTISTAS EN EL AULA RELACIONADOS CON LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales son las habilidades que las personas usan para comunicarse e interactuar entre sí, tanto verbal como no verbalmente, usando gestos, lenguaje corporal y la apariencia personal. Muchos autores reconocen que las habilidades sociales aparecen como un comportamiento apropiado de acuerdo con una situación específica; es decir, la capacidad de interactuar, comunicarse y colaborar con otras personas de manera efectiva. Estas habilidades incluyen la comunicación, flexibilidad, empatía, escucha activa, leer y gestionar las emociones, colaborar con las demás personas y mostrar responsabilidad por estas y el entorno social. Las habilidades sociales se muestran en una gran variedad de interacciones interpersonales y nos ayudan a iniciar, construir y mantener las relaciones, es decir, nos ayudan a navegar en entornos sociales.

Las habilidades comunes de interacción social incluyen:

- Habilidades de juego, como tomar turnos, compartir y cooperar.
- Habilidades de conversación, incluido el lenguaje corporal y saber qué decir.
- Habilidades emocionales, como comprender cómo se sienten las demás personas y manejar los propios sentimientos.
- Habilidades para resolver problemas, como comprender el contexto, lidiar con desacuerdos o tomar decisiones en una situación social.

11

Canney y Byrne (2006, según Jurevičienė, Kaffemanienė, y Ruškus, 2012) clasifican las habilidades sociales según el área de su expresión, y cada área está representada por determinadas capacidades:

- ◆ **Habilidades básicas** - manifestándose en las interacciones sociales como habilidades básicas (contacto visual, mantenimiento de un espacio personal adecuado, gestos, mímica);
- ♣ **Habilidades de interacción** - consisten en las siguientes habilidades: resolver conflictos, esperar el turno, iniciar y cerrar la conversación; interactuar con las autoridades;

- ♥ **Habilidades afectivas** - necesarias para la conciencia personal y de los demás, que se manifiestan como capacidades para reconocer y admitir los sentimientos de las demás personas, capacidad de empatía, comprensión del lenguaje corporal y mímica, capacidad para determinar si se puede confiar en otra persona;
- ♠ **Habilidades cognitivas** - necesarias para situaciones más complejas de interacción social (percepción social, autoobservación, comprensión de las normas sociales y elección del comportamiento adecuado en diferentes situaciones.

Una persona socialmente competente es aquella que posee habilidades sociales adecuadas y las utiliza para alcanzar objetivos personales (Markuš, 2009). En los niños y niñas con desarrollo neurotípico, las habilidades sociales suelen desarrollarse con el tiempo durante el proceso de socialización, así aprenden de los modelos de su entorno y en la interacción con ellos. Sin embargo, para las personas del espectro autista, el desarrollo de las habilidades de juego u otras habilidades utilizadas en la interacción social, a menudo se desarrollan de manera diferente.

3.1. Impacto del autismo en la interacción social o ¿Qué habilidades sociales se ven afectadas por el autismo?

12

Una de las características de los niños y niñas con TEA, TDAH, dificultades de aprendizaje y otros trastornos del neurodesarrollo es el déficit de habilidades sociales, que se manifiesta como una falta o retraso en las habilidades sociales y de comunicación. Para las personas del espectro autista, un tema común es tener dificultades con la interacción social e interpretar el comportamiento de otras personas, así como saber qué decir o cómo comportarse con las demás.

Los síntomas clave del trastorno del espectro autista que afectan a las habilidades sociales de un niño o niña son:

- Retraso en el desarrollo del habla
- Dificultad para leer las señales no verbales
- Dificultades para comprender sus propios sentimientos y los de las demás
- Dificultad para entender bromas, sarcasmos o burlas
- Dar respuestas inconexas a preguntas o dificultad para mantener una conversación

- Repetir palabras y frases una y otra vez (ecolalia) o preocupación con ciertos temas

Teniendo en cuenta estos síntomas, es comprensible que un niño o niña autista tenga dificultades para relacionarse con quienes le rodean, jugar con sus hermanos o hermanas en casa o hacer amigos y amigas en el patio de recreo.

Todas estas dificultades afloran en el entorno escolar. El alumnado autista tendrá distintas habilidades y deseos en lo que se refiere a la interacción social en el aula y fuera de ella. Y, aunque el alumnado autista suele tener el deseo de interactuar con el resto del alumnado y las personas que les rodean (a veces sólo para satisfacer sus necesidades, como un objeto que está fuera de su alcance), a menudo no tienen las habilidades para relacionarse adecuadamente o pueden sentirse abrumados por el proceso. La interacción social provoca altos niveles de ansiedad, por lo que en no pocas ocasiones los niños y niñas autistas evitan la interacción aunque en realidad quieran conectar con los demás. Algunos alumnos y alumnas autistas que son conscientes de sus déficits sociales pueden adoptar comportamientos de búsqueda de atención que provocan exclusión social y soledad.

El que al alumnado autista le resulte difícil la interacción social, puede repercutir en su capacidad para:

- Iniciar o mantener una conversación.
- Comprender las señales de comunicación no verbal, incluido el lenguaje corporal y las expresiones faciales que dan contexto a lo que se dice.
- Establecer y mantener el contacto visual.
- Hablar de algo que no sea de su interés.
- Seguir las instrucciones del profesor/a y el contenido de la enseñanza.
- Comprender lenguajes no literales como el sarcasmo, los modismos y las metáforas.
- Comprender cuándo las personas utilizan el lenguaje para ocultar sus sentimientos o palabras de una forma que no deja claro su significado.
- Aceptar el tacto, por lo que pueden encontrar desagradable los apretones de manos o los grandes grupos y multitudes.

- Filtran la información menos importante, como el ruido de fondo; por ejemplo, algunas personas con autismo se centran en detalles minúsculos, oyen el susurro de cada hoja al viento o establecen conexiones que otras personas no logran.
- Ver los puntos de vista de las demás personas.
- Alterar las interacciones para adaptarlas a contextos ambientales o sociales; por ejemplo, cambiar el comportamiento al interactuar con profesores y profesora, en comparación con sus compañeros y compañeras o familiares.

(Estrategias de interacción social en el autismo, <https://thespectrum.org.au/autism-strategy/social-interaction/>).

Para algunas personas autistas, los problemas de interacción social pueden provocar ansiedad o sensación de aislamiento. Desgraciadamente, según algunos estudios, las personas autistas tienen más probabilidades de sufrir acoso escolar que cualquier otro tipo de discapacidad. Para otros, aunque tener interacciones sociales es importante, pueden disfrutar de su propia compañía y no preocuparse tanto por los demás.

14

3.2. ¿Qué habilidades sociales necesita un niño o una niña autista?

Las personas son seres sociales y necesitan a otras personas a su alrededor y en su vida para que les ayuden a crecer y desarrollarse, a tener salud y ser felices. Los niños y niñas autistas necesitan el mismo nivel o tipo de habilidades sociales que sus compañeros neurotípicos. Las habilidades sociales son importantes para que un niño o niña desarrolle confianza en sí mismo, forme amistades y se lleve bien con las personas que le rodean.

Tener buenas habilidades sociales mejora el comportamiento positivo del alumnado y reduce el negativo. Además de prevenir eficazmente una serie de problemas como el aislamiento, el abuso de sustancias, la violencia, el absentismo escolar y el acoso, las habilidades sociales mejoran el comportamiento del alumnado en relación con:

- Habilidades socioemocionales.
- Interacciones sociales.
- Conducta en la escuela, en casa y en la comunidad.
- Rendimiento académico.

- Actitudes sobre uno mismo y las demás personas.

Al mismo tiempo, disminuye sus niveles de malestar emocional y mejoran su calidad de vida, ya que la mejora de las relaciones aumenta la aceptación social y el deseo de participar en interacciones sociales y, en consecuencia, disminuye la ansiedad, el estrés y la depresión.

La autora y defensora del autismo Temple Grandin, a quien diagnosticaron autismo cuando era pequeña, cree firmemente que a los niños y niñas hay que enseñarles habilidades sociales para ayudarles a ser más independientes. En una entrevista concedida a la revista *Autism Parenting Magazine*, Grandin explica que las habilidades sociales son importantes para entablar relaciones y desarrollar aptitudes para la vida que los niños y niñas necesitan cuando sean personas adultas (An Exclusive Talk with Temple Grandin on the Benefits of ASD Conferences, <https://www.autismparentingmagazine.com/autism-social-skills/>).

El aprendizaje de las habilidades sociales mejora la comunicación de alumnado con sus pares y con las personas adultas, mejora el trabajo cooperativo en equipo y les ayuda a convertirse en miembros eficaces, solidarios y con preocupación por sus comunidades. Al mismo tiempo, les enseña a fijar y alcanzar objetivos individuales y a persistir, habilidades que son importantes para su desarrollo satisfactorio en la edad adulta, el trabajo y la vida.

Dadas las dificultades idiosincrásicas en la comprensión social y emocional del alumnado autista, el profesorado puede enfrentarse a dificultades considerables a la hora de gestionar sus necesidades, lo que afecta a la calidad de la relación de los profesores con estos alumnos y alumnas (Emam y Farrell, 2009). En este contexto, y teniendo en cuenta lo importante que es el aprendizaje de habilidades sociales desde una edad temprana y los retos a los que se pueden enfrentar el personal docente, la enseñanza de habilidades sociales en la escuela hoy en día se considera tan importante como la enseñanza de habilidades académicas, ya que el entorno escolar ofrece la posibilidad de interactuar de forma adecuada.

Unas buenas habilidades sociales no sólo son importantes para que las personas sean aceptadas en el entorno escolar, sino también a medida que avanzan en la vida. Las investigaciones han demostrado que los déficits de habilidades sociales persisten en la edad adulta, donde siguen repercutiendo negativamente en el funcionamiento social y laboral (Rao, Beidel y Murray, 2008). Es muy importante que el entrenamiento en habilidades sociales comience lo antes posible en la vida. Newschaffer y Curran (2003) afirman que "las intervenciones iniciadas a una edad temprana pueden reducir el comportamiento problemático y fomentar la comunicación y el

crecimiento de las habilidades sociales" (Fuller y Kaiser, 2020, p 394). Gresham (1982) se suma a esta noción y afirma que las habilidades sociales pueden conceptualizarse como parte de un constructo más amplio conocido como competencia social.

Una parte importante de la competencia social de una persona viene determinada por la calidad de sus habilidades sociales. Por consiguiente, la calidad de las habilidades sociales es importante en todos los ámbitos de la actividad humana, por lo que las habilidades sociales pueden considerarse una de las principales medidas de la competencia social.

Las habilidades sociales pueden enseñarse, practicarse y aprenderse igual que la lectura, las matemáticas y la escritura. Algunas personas pueden aprender habilidades de interacción social simplemente observando lo que hacen las demás personas y cómo interactúan. Muchas otras personas aprenden centrándose en una habilidad cada vez, practicándola y utilizándola en diferentes situaciones. Los niños y niñas autistas necesitan las mismas habilidades sociales durante su desarrollo que sus compañeros y compañeras neurotípicas, y la principal diferencia está en la forma en que aprenden y adquieren nuevas habilidades. Las personas autistas suelen necesitar instrucciones explícitas para aprender habilidades sociales adecuadas y gestionar las interacciones con éxito. Por eso los niños y niñas autistas necesitan un apoyo adicional de las personas adultas y del profesorado en el desarrollo de las habilidades sociales, en comparación con sus compañeros y compañeras neurotípicas.

Parece que el alumnado aprende mejor las habilidades sociales cuando se les enseñan en situaciones auténticas utilizando diversos medios. "Los niños no aprenden habilidades sociales en una burbuja", afirma la terapeuta conductual Colleen Muhvic, (<https://consultqd.clevelandclinic.org/coaching-parents-on-the-importance-of-practicing-social-skills-in-nontherapeutic-situations/>). Hay muchas habilidades sociales que pueden aprenderse en distintos entornos y con distintas personas, por lo que la enseñanza directa y explícita debe combinarse con oportunidades de practicar y generalizar estas habilidades en entornos más naturales. Esto significa practicar en la vida real con compañeros y compañeras y en situaciones cotidianas. Practicar en entornos naturales (por ejemplo, el patio de recreo) ayudará al alumnado a utilizar las habilidades sociales en el lugar y en el momento adecuado. Una vía para garantizar la generalización de las habilidades es la práctica programada en entornos naturales, que permite practicar con personas adultas y niños y niñas desconocidas (Krasny et al., 2003). En última instancia, es importante continuar el entrenamiento en

habilidades sociales en una serie de contextos diferentes para ayudar al alumnado a aprender a utilizar sus habilidades en los diferentes contextos.

Además, es esencial que las habilidades sociales y la comprensión social se enseñen juntas, proporcionando información sobre cuándo usar las habilidades, cuándo no, con quién usarlas y con quién no, cuándo dejar de usar una habilidad específica, etc. Enseñar habilidades sociales en ausencia de comprensión social deja al individuo en situación de vulnerabilidad; por ejemplo, una mirada prolongada puede interpretarse como una amenaza en algunos contextos (Howley y Preece, 2013).

Enseñar habilidades sociales a un niño o niña autista puede ser en ocasiones un reto. Por eso, es importante reforzar las habilidades pedagógicas y las competencias clave del profesorado y permitirles trabajar en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas autistas en el aula ordinaria, que, según la investigación, debería comenzar en las primeras etapas de la vida como parte de un constructo más amplio conocido como competencia social, mejorando al mismo tiempo el entorno social del aula ordinaria para todos y todas.

4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

A menudo se confía en las escuelas para que asuman la responsabilidad de ofrecer programas de habilidades sociales a los niños y niñas con déficits de habilidades sociales, porque la presencia de estos déficits interfiere significativamente en las relaciones sociales y tiene un impacto negativo en el rendimiento académico (Welsh et al., 2001). El entorno escolar proporciona un terreno fértil para ofrecer una programación eficaz de las habilidades sociales, pero también presenta obstáculos importantes. La jornada escolar está llena de abundantes oportunidades para la interacción con sus pares en un entorno social natural. Además, las escuelas cuentan con profesionales cualificados y cualificadas para enseñar habilidades sociales. Sin embargo, la implementación de programas de habilidades sociales en las escuelas puede suponer un reto para el personal escolar, el cual, a menudo dispone de tiempo, recursos y formación limitados (Bellini et al., 2007). Además, para alumnado autista, asistir a la escuela en sí es un reto al que se enfrentan cada día. Además de los retos académicos, también tienen que lidiar con otros niños y niñas de su clase y con problemas sensoriales.

La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias, y la educación inclusiva en general, forman parte de la agenda de la Unión Europea (UE) en materia de igualdad en la educación desde hace algún tiempo, pero también es una tendencia a nivel mundial.

Para ello, se han desarrollado diversas intervenciones, estrategias y programas de habilidades sociales para ayudar a las escuelas a enseñar a los niños y niñas, así como a adolescentes, comportamientos sociales e interpersonales. Las intervenciones en habilidades sociales que incorporan destrezas de aprendizaje social y emocional han demostrado ser especialmente eficaces para ayudar al alumnado a conocerse y manejarse a sí mismos, comprender las perspectivas de las demás personas, relacionarse eficazmente con estas y tomar decisiones acertadas sobre cuestiones personales y sociales. Por lo tanto, todo el alumnado que participa en programas de aprendizaje de habilidades sociales puede beneficiarse de ellos.

Baker (2003) afirma que los componentes clave de un entrenamiento eficaz en habilidades sociales incluyen:

1. Evaluación: Priorizar los objetivos de habilidades relevantes basándose en las aportaciones de las partes interesadas clave (por ejemplo, el alumno/a, familiares y profesorado).

2. Motivación: Establecer la motivación para aprender y utilizar las habilidades en todos los entornos.
3. Adquisición de destrezas: Enseñar habilidades utilizando estrategias que se ajusten a las capacidades lingüísticas, cognitivas y de atención del alumno.
4. Generalización: Entrenar al alumnado para que utilicen las habilidades en entornos naturales e involucrar a quienes rodean al alumno objetivo.
5. Sensibilización de los compañeros y compañeras: Entrene a los compañeros y compañeras neurotípicas según sea necesario para aumentar la generalización de las habilidades con sus iguales con mayores dificultades, reducir el aislamiento, aumentar las oportunidades de amistad y disminuir el acoso.

Además, algunas recomendaciones generales a la hora de elegir e implantar un programa de habilidades sociales en las escuelas son:

- Permitir flexibilidad a la hora de elegir enseñar mediante una combinación de instrucciones en grupos grandes, grupos pequeños de habilidades e instrucción individual en habilidades sociales,
- Incluir la instrucción directa, el modelado, el juego de habilidades, la práctica de habilidades en diferentes entornos y la retroalimentación del rendimiento,
- Identificar los déficits de rendimiento, los déficits de habilidades y las lagunas de fluidez y ofrecer estrategias para abordar cada uno de ellos,
- Fomentar la independencia sin ningún tipo de indicación o con indicaciones mínimas como objetivo final de la enseñanza de habilidades sociales.

19

Teniendo en cuenta las especificidades del aprendizaje y la adopción de las reglas de las interacciones sociales en las personas autistas, el desarrollo de un programa de aprendizaje de habilidades sociales para el alumnado autista debe incluir:

- Ampliar la comprensión del lenguaje.
- Reconocer y comprender sus propias emociones, expresiones faciales y lenguaje corporal.
- Mejor comprensión de las reglas sociales no escritas.
- Adaptación a nuevas situaciones sociales.

- Aprender habilidades para resolver problemas.
- Compartir intereses con el resto compañeros y compañeras.
- Aprendizaje de mecanismos de autodefensa.

Las personas autistas pueden aprender habilidades sociales, y pueden mejorar en estas habilidades con la práctica. En el sitio web de Autism Speaks (<https://www.autismspeaks.org/tool-kit-excerpt/autism-and-social-skills-development>) figuran algunas recomendaciones adicionales para apoyar el desarrollo de habilidades sociales entre el alumnado autista:

- Refuerce lo que el alumno y alumna hacen bien socialmente: elogie conductas específicas (y refuerce concretamente si es necesario) para moldear conductas prosociales.
- Modele la interacción social, la toma de turnos y la reciprocidad.
- Enseñe la imitación, tanto motriz como verbal.
- Ofrezca pistas contextuales y enseñe a referirse a las personas que le rodean (por ejemplo, "si tus compañeros/as están de pie, tú también deberías estarlo").
- Divida las habilidades sociales en pequeños componentes y enséñelas mediante interacciones con apoyo. Utilice elementos visuales cuando sea necesario.
- Celebre los puntos fuertes y aprovéchelos. Muchos alumnos y alumnas autistas tienen buen sentido del humor, les gusta o tienen afinidad por la música, son buenos memorizadores o tienen un gran sentido del color o de la perspectiva visual. Utilícelos para motivar el interés en las interacciones sociales o para dar a un alumno o alumna la oportunidad de brillar y ser visto como competente e interesante ante sus pares.
- Identifique a compañeros y compañeras que muestren buenas habilidades sociales y emparéjelos con el niño o niña autista. Proporcione a los compañeros y compañeras estrategias para provocar la comunicación u otros objetivos específicos, pero tenga cuidado de no convertir a estos y estas en profesor o profesora y procure que las interacciones entre iguales sean lo más naturales posible.
- Cree pequeños grupos para el almuerzo, quizás con actividades estructuradas o cajas de temas. (El grupo saca un tema de una caja y habla de cosas relacionadas con este tema, como "La película más reciente que vi fue..." Esto puede ser útil para el alumnado que

tienden a hablar siempre de las mismas cosas, ya que proporciona apoyo y motivación y la ventaja de un recordatorio visual de cuál es el tema).

- Céntrese en el aprendizaje social durante actividades que no supongan un reto para el niño o niña autista (por ejemplo, puede que no se produzca la toma de turnos de conversación si se pide a un niño/a con escasa motricidad fina que converse mientras corta).
- Apoye al alumnado en situaciones sociales estructuradas. Defina de antemano las expectativas de comportamiento. Por ejemplo, enseñar primero la habilidad necesaria, como jugar al Uno, de forma aislada, y luego introducirla en un entorno social con compañeros y compañeras.
- Enseñe empatía y reciprocidad. Para participar en una interacción social, una persona tiene que ser capaz de adoptar la perspectiva de otra y ajustar la interacción en consecuencia. Aunque sus dificultades pueden distorsionar sus expresiones de empatía, las personas autistas suelen tener capacidad de empatía. Esto puede enseñarse concienciando al alumnado -y proporcionándole el vocabulario adecuado- mediante comentarios y la toma de conciencia de los sentimientos, los estados emocionales, el reconocimiento de las expresiones faciales de las demás personas y las señales no verbales.

21

4.1. Enfoques de entrenamiento de habilidades sociales

Algunos de los principales enfoques del entrenamiento en habilidades pueden clasificarse en función de sus supuestos subyacentes sobre lo que conduce al cambio de comportamiento (Baker, 2013).

Los enfoques conductuales (enfoques ABBA, modelado y automodelado en vídeo y comunicación aumentativa y apoyos visuales utilizados en el contexto de ABBA) se centran en la alteración de los eventos observables en el entorno (antecedentes y consecuencias) con el fin de aumentar ciertos comportamientos y disminuir los comportamientos no deseados. Por ejemplo, un instructor puede modelar y pedir a un estudiante que salude a sus compañeros y compañeras, y luego recompensar al estudiante por hacerlo.

Los enfoques *cognitivo-conductuales* (**Modelo de Pensamiento Social, Historias Sociales, Aprendizaje Estructurado y Apoyos Visuales para Ampliar la Comprensión de Acontecimientos y Tareas**, como el modelo TEACCH) comparten algunos de estos supuestos sobre la manipulación del entorno para cambiar el comportamiento, pero amplían la noción para considerar cómo un individuo interpreta o percibe lo que ocurre en el entorno. Con este fin, los pensamientos y percepciones de las personas se convierten en un objetivo primordial para comprender cómo se comportará alguien (por ejemplo, un instructor puede explicar lo que pensarían y sentirían las demás personas si no saludara a sus compañeros y compañeras). Tratar de alterar las percepciones o interpretaciones que el niño y la niña hacen de los acontecimientos puede lograrse con explicaciones verbales para adolescentes y jóvenes de alto funcionamiento, o a través de ciertos apoyos visuales que hagan más concreto lo abstracto para los jóvenes con más dificultades de lenguaje y/o comunicación (Baker, 2013).

Los enfoques *basados en la relación* (por ejemplo, **Floortime y Son-Rise**) postulan que el desarrollo de una relación de confianza es un factor primordial para influir en el desarrollo de nuevas habilidades. Siguiendo el ejemplo anterior, respetando sus preferencias y compartiendo con él o ella el control de las actividades, se desarrollan la confianza y la motivación para que pueda producirse el aprendizaje. Algunos enfoques combinan ideas de varias categorías.

22

Algunos de los enfoques más comunes para enseñar habilidades sociales al alumnado autista son:

- Las narraciones sociales, como las Historias sociales y las Conversaciones en tiras cómicas, describen situaciones sociales con cierto detalle destacando las pistas relevantes y ofreciendo ejemplos de respuestas adecuadas. Las narraciones sociales se individualizan en función de las necesidades de cada persona y suelen ser bastante breves, aunque pueden incluir imágenes u otras ayudas visuales. Funcionan desglosando la información de forma literal y básica. Pueden ser útiles para explicar la "secuenciación" (lo que sigue en una serie de actividades o pasos) y el "funcionamiento ejecutivo" (planificación y organización).
- Videomodelado: se graba en vídeo una secuencia de la habilidad que se está modelando, de modo que el alumnado pueda repasar el vídeo en el momento que más le convenga y de forma repetitiva para desarrollar fluidez en el aprendizaje de la habilidad.

- Currículum oculto: estas estrategias consisten en enseñar directamente normas sociales "tácitas" que la mayoría de la gente entiende intuitivamente. Un niño que no intuye o no conoce estas reglas corre el riesgo de sufrir aislamiento social. En el libro *The Hidden Curriculum*, los autores esbozan posibles estrategias de enseñanza y enumeran numerosas reglas sociales no escritas que van desde las algo simples, como que solo la cumpleañera o el cumpleañero abre los regalos, hasta las más sutiles, como que el hecho de que una persona sea amable contigo una vez no significa que sea tu "mejor amigo" (Foden y Anderson, 2011).
- Grupos de habilidades sociales y estrategias mediadas por iguales: estos grupos ofrecen al alumnado autista la oportunidad de practicar habilidades sociales entre ellos y/o con sus pares neurotípicos de forma regular. Algunos grupos de habilidades sociales están formados únicamente por alumnado autista, mientras que otros grupos tienen una mezcla de participantes, alumnado autista junto con niños y niñas con desarrollo típico. Estos grupos suelen utilizar diversas técnicas y herramientas.
- Los juegos virtuales y otras tecnologías multimedia implican el uso de vídeos, software o programas de realidad virtual para enseñar habilidades sociales complejas. Muchos tipos de tecnologías multimedia pueden encajar perfectamente con los estilos de aprendizaje y las preferencias específicas de alumnado que son aprendices visuales (entornos virtuales, simulaciones, vídeos, etc.). Además, muchas de las estrategias de enseñanza y generalización encajan perfectamente con diversas herramientas multimedia. El alumnado aprende mejor las habilidades sociales cuando se les enseña en situaciones auténticas utilizando diversos medios. Actividades como los juegos de rol, escuchar historias sociales y observar el comportamiento de los compañeros pueden complementarse con el uso de herramientas multimedia. Existen programas informáticos comerciales para enseñar habilidades sociales y, con algunas herramientas tecnológicas básicas, también es posible crear sus propias herramientas de habilidades sociales; estas herramientas pueden adaptarse a las necesidades específicas de su alumnado. Por ejemplo, estudiantes pueden grabar a otros y otros en clase o en el centro y utilizar el vídeo para debatir las interacciones sociales.

Es importante elegir cuidadosamente planes de estudios y programas que tengan éxito y que estén basados en la evidencia siempre que sea posible. He aquí algunos ejemplos de planes de estudios y programas que pueden utilizarse para enseñar habilidades sociales a personas autistas:

- Curriculum PATHS <https://pathsprogram.com/>
- PEERS® Program for the Education and Enrichment of Relational Skills) <https://www.routledge.com/>
- Entrenamiento de Habilidades Sociales <https://fhautism.com>
- Social Skills Picture Book e Horizons, Inc. <https://fhautism.com>
- Social Competence Curricula (SCI) <https://education.missouri.edu/sci/>
- Super Skills <https://aapcautismbooks.com/>
- The ACCEPTS Program (A Curriculum for Children’s Effective Peer and Teacher Skills),
- Quest Program Social Skills Curriculum <https://fhautism.com>
- Social Thinking ® <https://www.socialthinking.com>
- You are a Social Detective <https://www.socialthinking.com>
- Why Didn’t They Just Say That? PEERspective – A Complete Curriculum <https://aapcautismbooks.com/>
- Stop and Think Social Skills Program - “Project Achieve” <http://projectachieve.us/home.html>
- The Zones of Regulation® <https://www.socialthinking.com>
- The Incredible-5 Point Scale <https://www.amazon.com>

24

4.2. Como puede el profesorado trabajar las habilidades sociales

El autismo es un espectro, lo que significa que cada persona autista es única y tiene capacidades e intereses diferentes. Cuando se enseñan habilidades sociales al alumnado autista, es fundamental tener en cuenta el conjunto único de puntos fuertes y dificultades de cada estudiante para lograr resultados óptimos. La enseñanza debe adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno o alumna. Además, antes de empezar a enseñar habilidades sociales,

es importante realizar una evaluación para identificar las habilidades específicas que hay que trabajar. El profesorado puede observar al alumnado en el aula y en los alrededores de la escuela para tomar nota de los intentos de interacción, los problemas en sus interacciones y las consecuencias de sus intentos de interacción. Para comprender las diferencias sociales de un individuo del espectro, hay que buscar signos que caracterizan al alumnado autista:

Socialmente retraído y aislado

- En la periferia de las actividades y del patio de recreo.
- Incapaz de compartir el espacio con los demás/escasa conciencia del espacio personal.
- Incapaz de compartir, turnarse y cooperar con sus compañeros.
- Incapaz de esperar su turno, gritando, queriendo ser el primero y ganar.
- Respuestas sociales inadecuadas a compañeros y adultos.
- Hacer comentarios "groseros": afirmar hechos sin tener en cuenta el impacto en otra persona.
- Falta de comprensión o comprensión limitada de las amistades.
- Desconocimiento de los códigos sociales de conducta en diferentes contextos sociales (Howley y Preece, 2013).

25

Las observaciones deben identificar los puntos fuertes y débiles en relación con las habilidades sociales y la sensibilización, teniendo en cuenta la jerarquía de las habilidades sociales (Figura 1.).

Figura 1. Jerarquía de las habilidades sociales



Además de los problemas con el desarrollo de habilidades sociales, el estudiantado autista puede tener problemas con la comprensión social, lo que puede explicar algunas de las respuestas sociales inadecuadas y los errores sociales observados regularmente en infancia y jóvenes dentro del espectro (Howley y Preece, 2013). Como se mencionó anteriormente, es esencial que las habilidades sociales y la comprensión social se enseñen juntas, ya que tanto los puntos fuertes en las habilidades sociales como la enseñanza de las habilidades sociales son limitados sin una comprensión suficiente. Los objetivos individuales deben dirigirse a mejorar las habilidades sociales y la comprensión social y deben aprovecharse todas las oportunidades para planificar este importante aspecto del desarrollo.

Los profesores pueden ayudar al alumnado autista con sus habilidades sociales haciendo que el aula sea cómoda (sin ruidos fuertes ni luces brillantes), animando a los alumnos a participar en las actividades y eligiendo temas en los que puedan tener un gran interés.

Para alumnado autista, es crucial ajustar el entorno y crear un clima que respete sus sensibilidades sensoriales y su necesidad de una estructura clara de espacio, actividades y tiempo, planificar y anunciar las transiciones, preparar tareas adecuadas a su desarrollo, permitir la paz y su propio lugar, y oportunidades de participar en la toma de decisiones. Las ayudas visuales pueden apoyar al alumnado autista en el desarrollo de habilidades, la comunicación y el aumento de su independencia. Cuando el profesorado crea un entorno propicio para el éxito, tiene la oportunidad de reforzar el comportamiento positivo, practicar el comportamiento deseado y celebrar los puntos fuertes individuales.

Estas ideas y estrategias pueden ayudar al profesorado a desarrollar las habilidades sociales de los niños y niñas autistas:

- Elogiar, reforzar los comportamientos positivos y celebrar los puntos fuertes individuales.
- Modelar y practicar los comportamientos deseados: demostración de un comportamiento deseado por parte de un profesor/a o un compañero/a que puede dar lugar a la imitación de ese comportamiento por parte del alumno o alumna autista. Esto puede conducir al desarrollo de nuevas habilidades.
- Proporcionar interacciones sociales estructuradas: las personas autistas aprecian la estructura y la estabilidad. Las rutinas son importantes para ellas y los cambios pueden

resultarles difíciles. Por ello, puede resultar más fácil enseñar nuevas habilidades y mejorar las habilidades sociales cuando se trabaja dentro de una estructura esperada.

- Hablar de posibles situaciones sociales de la vida cotidiana y represente situaciones reales o imaginarias. Puedes discutir el impacto de las elecciones de alguien en su entorno, así como posibles soluciones alternativas.
- Preparar el entorno para el éxito: durante los momentos de enseñanza, reduzca al mínimo las distracciones externas. Elige momentos en los que tus estudiantes tengan mayor relación y estén con mayor disposición a trabajar.

Un profesorado con buenas competencias socioemocionales puede contribuir al desarrollo social de alumnado no sólo mediante instrucciones directas, sino también modelando el comportamiento e influyendo en el clima general del aula y del centro. El personal docente son modelos clave que pueden influir en las actitudes, los valores y los comportamientos de sus alumnos y alumnas (Early Career Framework, 2021). El profesorado puede utilizar situaciones naturales para practicar las habilidades sociales o incorporar la práctica de las habilidades sociales en el currículo escolar, dando al alumnado más oportunidades de practicar los comportamientos deseados y recibir retroalimentación.

27

El juego es una de las mejores formas de ayudar a los niños a aprender y desarrollar habilidades, incluidas las sociales. Cuando los niños y niñas juegan juntos, tienen la oportunidad de practicar los turnos, la atención conjunta y los intereses compartidos, la cooperación, la asimilación de las victorias y las derrotas, el cumplimiento de las normas, etcétera. Practicar una habilidad en diferentes situaciones de juego ayudará a que puedan aprender a utilizarla de forma más amplia. Por ejemplo, pueden practicar a turnarse mientras se lanzan una pelota, a juntar las piezas de un puzzle o a jugar a un juego como el Jenga o a diferentes juegos de cartas.

El profesorado también *puede utilizar el apoyo eficaz de sus pares* para apoyar al alumnado autista porque tiene una serie de ventajas: están fácilmente disponibles y pueden ser modelos muy poderosos. Las personas son más propensas a imitar comportamientos mostrados por otras similares a ellos (por ejemplo, en edad y sexo), esto es especialmente notable en los niños y niñas. Los compañeros y compañeras refuerzan el aprendizaje social y pueden mejorar los niveles de autoconfianza y autoestima. También ofrecen oportunidades para aprender cómo se sienten las demás y cómo expresan sus sentimientos.

Así, sus pares son indispensables para practicar el juego y el profesorado puede practicar y promover el juego utilizando juegos adecuados a la edad y los intereses de sus estudiantes. Los juegos en grupo pueden practicarse utilizando el Juego Cooperativo o Social o los Grupos Estructurados de Habilidades Sociales. Se habla de juego cooperativo o social cuando los niños y niñas juegan con otros y se interesan tanto por la actividad como por los y las demás que participan en ella. Las estrategias para el juego cooperativo y social incluyen:

- Fomentar la participación a elección propia respetando las diferencias y necesidades individuales.
- Desglosar las tareas para que tengan un punto de partida y de llegada claro.
- Proporcionar estructura, como apoyos visuales, pero también aumentar la participación en actividades de grupo como, por ejemplo, el tiempo de música y el tiempo de trabajo en silencio.
- Fomentar la capacidad de elección en el “tiempo libre”.
- Profesorado y familia pueden servir de modelo de lo que hay que decir durante el juego, por ejemplo: “¿Puedo jugar?”, “¿Quieres jugar conmigo?”, “Por favor, ¿puedo tener el siguiente turno?”.
- Fomentar y modelar las habilidades para tomar turnos “Es el turno de Juan”, y “tu turno”.
- Fomentar la atención conjunta “¿Qué están haciendo?”.
- Desarrollar habilidades para afrontar el cambio y la transición.
- Aumentar lentamente el tamaño de los grupos sociales.
- Aumentar paulatinamente la duración de la interacción social.
- Incluir un horario de tiempos de juego estructurados y no estructurados para que puedan practicar la toma de decisiones. (Estrategias de interacción social en el autismo)

<https://thespectrum.org.au/autism-strategy/social-interaction/>

Los Grupos Estructurados de Habilidades Sociales se suelen poner en práctica en grupos pequeños con un o una profesional con formación en el desarrollo de habilidades de interacción social que dirige el grupo. Pueden ofrecerse en escuelas, centros preescolares o en la comunidad en general. Suelen estar estructurados y utilizan estímulos o andamiaje, según sea necesario,

para apoyar el rendimiento del alumnado en relación con los objetivos de la actividad. Algunos se centran en intereses concretos, como Lego, mientras que otros se centran en el desarrollo de habilidades.

También es importante respetar los estilos de aprendizaje individuales. Los relatos personales (por ejemplo, de Temple Grandin) nos dicen que muchas personas del espectro autista suelen “pensar en imágenes”, y los resultados de las investigaciones indican que las personas autistas procesan la información visual con más facilidad que la verbal. El uso de ayudas visuales apoya su estilo de aprendizaje, fomentando la independencia y utilizando las fortalezas individuales (Howley y Preece, 2013). Hay muchos tipos de apoyos visuales: tarjetas con dibujos, tarjetas táctiles, fotos, vídeos cortos, tarjetas de colores o pegatinas, escalas y dibujos lineales. Las tarjetas visuales también pueden utilizarse como estímulos, por ejemplo para enseñar a alguien a mantener una conversación o a aprender una nueva habilidad. El uso de estilos de enseñanza visuales consiste en:

- Utilización de avisos y mensajes visuales.
- Uso de instrucciones escritas.
- Uso de un rotulador fluorescente para resaltar información importante, por ejemplo en una hoja de trabajo.
- Diagramas/flujoigramas/mapas mentales etiquetados.
- Utilización de fichas visuales.
- Utilizar marcos de escritura para estructurar las respuestas.
- Tareas estructuradas visualmente (Howley y Preece, 2013).

29

Las estrategias de enseñanza visual incluyen: pizarra interactiva, mostrar artefactos y fotografías, mostrar información en forma de diagrama, mapas mentales, diagramas de flujo, proporcionar texto en lugar de simplemente leerlo, tarjetas de pistas visuales para resaltar y aclarar conceptos, vocabulario escrito/símbolo/imagen, modelado visual y demostraciones (Howley y Preece, 2013).

Conclusión

Apoyar la interacción social en la escuela es una pieza importante del plan educativo del alumnado. Después de la familia, la escuela tiene la mayor influencia en el desarrollo social y emocional de un niño o niña, y por tanto, no es sorprendente que recientemente haya habido un creciente interés en las estrategias en las que la escuela podría apoyar el desarrollo de habilidades sociales entre el alumnado y así prevenir posibles dificultades (Vranjican et al., 2019). El entorno escolar ofrece numerosas oportunidades para hacer amistades, desarrollar la empatía, el comportamiento prosocial y la confianza en uno mismo o misma, fomentar el juego, la cooperación y la curiosidad, pero también para adquirir un sentido de la responsabilidad, adoptar normas de comportamiento y reaccionar adecuadamente en diferentes situaciones desafiantes. Además, el entorno educativo de la escuela ofrece oportunidades únicas para enseñar a estudiantes neurotípicos a ser sensibles y serviciales con sus iguales neurodivergentes, como es el alumnado autista (Kasari et al., 2012). Estos resultados apoyan la opinión de que el trabajo con sus pares puede ser el enfoque más eficaz y ecológicamente válido para mejorar los resultados sociales de los niños y niñas autistas. En general, los resultados indican que los tratamientos mediados por iguales son superiores a los tratamientos no mediados por iguales en varios resultados y estas ganancias del tratamiento persistieron en el seguimiento (Kasari, et all., 2012). De este modo, los demás estudiantes implicados e implicadas también pueden beneficiarse de la participación en programas de aprendizaje de habilidades sociales al mejorar sus competencias sociales, incluyendo al estudiantado neurotípico y neurodivergente, y concienciarse de la importancia de aceptar la diversidad. La competencia social también tiene que ver con el papel de los interlocutores sociales; la competencia social está vinculada a la aceptación de los compañeros y compañeras, la aceptación del profesorado, el éxito de la inclusión y el éxito más allá de la escuela, y si todo lo que hacemos es concentrarnos en cambiar a la persona autista, es poco probable que tengamos éxito (Howley y Preece, 2013).

30

Como el *Meta-Analysis of School-Based Social Skills Interventions for Children With ASD* (Bellini et all, 2007) sugiere que las intervenciones en habilidades sociales han sido mínimamente efectivas para menores autistas, el equipo investigador concluyó que los programas de habilidades sociales deben diseñarse para adaptarse a las necesidades individuales del niño o niña, en lugar de forzar a que "encaje" en la estrategia o estrategias de habilidades sociales elegidas.

Los resultados respaldan las recomendaciones ofrecidas por Gresham et al. (2001), que incluyen aumentar la dosis de las intervenciones en habilidades sociales, proporcionar instrucción en el entorno natural del estudiante, adecuar la estrategia de intervención al tipo de déficit de habilidades y garantizar la fidelidad de la intervención (Bellini et al., 2007).

El objetivo del aprendizaje de habilidades sociales y de las intervenciones no debería ser el mensaje de que está mal ser diferente, o que las personas autistas tienen que enmascararse o camuflarse o comportarse de una manera que no es natural para ellas. El objetivo es ayudar al alumnado autista a desenvolverse más fácilmente en su entorno social, por lo que hay que centrarse en el aprendizaje de las habilidades que les ayuden a comunicar sus deseos y necesidades de un modo que resulte adecuado, enseñarles habilidades de autodefensa, ampliar su comprensión del lenguaje, reconocer y comprender sus propias emociones y desarrollar estrategias de autorregulación y habilidades de resolución de problemas.

Los niños y niñas autistas pueden mejorar mucho sus habilidades sociales, pero no lo hacen inmediatamente. ¡¡¡Sé constante con la terapia y con las lecciones que refuerzas en casa!!!

4.3. Los módulos del currículum

Los módulos del currículum están determinados por los resultados de la evaluación de las necesidades mediante una pequeña encuesta en la que participó profesorado de todos los países socios del proyecto (Dinamarca, Finlandia, Croacia, España y Chipre). Los módulos son la fuente principal sobre la que se ordenará la propuesta de juegos.

HABILIDADES BÁSICAS
HABILIDADES DE INTERACCIÓN
HABILIDADES AFECTIVAS
HABILIDADES COGNITIVAS

Habilidades básicas – Interacción social básica (competencias no verbales)

Las *habilidades básicas* se refieren a las formas en que nos comunicamos sin utilizar palabras e implican la manera en que nos presentamos a las demás personas. Se manifiestan en las interacciones sociales como habilidades básicas: movimiento y postura corporal (expresiones faciales y contacto visual, postura, gestos, mímica, mantenimiento de un espacio personal adecuado), imitación y atención conjunta. Aproximadamente el 93% de la comunicación es no verbal (el tono de voz constituye el 38% de la comunicación, y el lenguaje corporal y las expresiones faciales, el 55%).

- Uso apropiado del lenguaje corporal (contacto visual, postura, mímica) y calidad de la voz (tono y altitud de la voz, ritmo del discurso, claridad).
- Respeto y mantenimiento de un espacio personal adecuado.
- Entendimiento de signos no-verbales (gestos/expresiones faciales/postura corporal).

Habilidades de interacción – Habilidades necesarias para interactuar con las demás personas (competencias verbales)

Las *habilidades de interacción* consisten en las capacidades de gestión y control de las interacciones mutuas, que incluyen la gestión del propio comportamiento y las capacidades para gestionar y controlar la interacción de las demás personas con uno/a mismo/a (Jureviciene et al., 2012). A menudo es imposible separarlas de las habilidades de comunicación, con las que están estrechamente relacionadas. Las habilidades comunicativas están relacionadas en primer lugar con las capacidades para iniciar y mantener el contacto verbal y no verbal, pero también en habilidades más complejas de mantenimiento de las relaciones interpersonales. La expresividad social también es necesaria a la hora de comunicarse, así como las capacidades de flexibilidad y adaptabilidad y de resolución de conflictos.

- Rituales de inicio, Desarrollo y cierre de una conversación, determinar los temas de conversación apropiados, escuchar/responder preguntas, turno de palabra, etc.
- Cooperación - trabajar o jugar con compañeros/as o en grupo: participar, turnarse, seguir las normas...
- Compartir (intereses u objetos)

- Seguir las normas de interacción social en diferentes entornos/ser educado (respeto y modales)
- Interactuar con figuras autoritarias
- Resolver (negociación) conflictos

Habilidades afectivas – Habilidades necesarias para el reconocimiento y gestión de emociones

Las habilidades afectivas se manifiestan de dos maneras: por un lado, ayudan a la persona a comprenderse a sí misma y a hacer frente a sus emociones, también a controlarse mientras se comunica y participa en una actividad común con otras. Los componentes de las habilidades emocionales son las capacidades de autoconciencia y autoevaluación, que ayudan al individuo a comprenderse a sí mismo en situaciones de interacción social, y las capacidades de expresividad emocional o autorrevelación, que ayudan a revelarse positivamente ante las demás personas. Es importante comprender a las demás en situaciones de comunicación y para ello se necesitan habilidades de sensibilidad emocional; las habilidades de autorregulación, autogestión o autocontrol ayudan a comportarse adecuadamente (Jureviciene et al., 2012).

33

La expresividad emocional y la sensibilidad emocional son las que se integran con las habilidades comunicativas. Según R. Malinauskas (2004), las habilidades emocionales enriquecen y dan vida a la comunicación verbal y no verbal. El autor afirma que la expresividad emocional pertenece al ámbito de la transferencia de información no verbal e incluye no sólo la capacidad de expresar la necesidad de comunicación, sino que también muestra la habilidad del individuo para expresar emociones de forma comprensible y aceptable para los demás. Por sensibilidad emocional se entiende el reconocimiento de las emociones de los demás, y por control emocional, la capacidad de controlar y regular los propios estados emocionales y la expresión no verbal, así como de enmascarar el propio estado emocional y evitar un estallido espontáneo de emociones (Malinauskas, 2004).

- Identificar los sentimientos de las demás personas.
- Reconocer los sentimientos de las demás personas.
- Descodificar el lenguaje corporal y las expresiones faciales.
- Mostrar interés por las demás personas, demostrar empatía y comportamientos prosociales, respetarse a uno/a mismo/a y a las demás.

- Aceptar las diferencias individuales y grupales (tolerancia y diversidad) .
- Permanecer en una tarea y ser paciente.
- Mostrar reacciones emocionales adecuadas a la situación (adaptar la "energía" o el nivel de emoción a la situación social), expresar pensamientos y sentimientos de forma verbal y no verbal.
- Flexibilidad y capacidad de adaptación.
- Gestión del estrés - capacidades de resistencia al estrés y de control de la impulsividad.
- Gestión de la presión o las burlas de compañeros/as.

Habilidades cognitivas – Habilidades necesarias para mantener interacciones sociales complejas

La base de las habilidades cognitivas son las normas sociales que regulan el comportamiento y el conocimiento (nivel cognitivo). El nivel práctico de las habilidades de cognición social es la sensibilidad social que ayuda a decodificar las señales sociales, evaluar la situación comparándola con el conocimiento sobre las normas sociales, así como ayuda a tomar decisiones sobre un comportamiento que sería adecuado para la situación, y cuando sea necesario, para resolver problemas (Jureviciene et al., 2012). Las habilidades de cognición social están relacionadas con las habilidades emocionales (autorregulación y capacidad de autocontrol). Tanto el conocimiento de las normas sociales como la orientación práctica a las normas sociales en diversas situaciones sociales requieren un alto nivel de intelecto social y emocional. Las habilidades de cognición social reflejan la orientación de una persona en la vida social, la comprensión de la lógica de las relaciones interpersonales, las expectativas desde el punto de vista de las personas del entorno y el control del comportamiento correspondiente a las expectativas (Jureviciene et al., 2012).

- Autocontrol.
- Percepción social – habilidad para comprender el entorno observando a las demás.
- Comprensión de la perspectiva ajena.
- Capacidad de analizar la información, las soluciones alternativas y sus resultados, y de tomar decisiones (elecciones).

- Comprender las normas de la comunidad, seguir las reglas.
- Determinar el comportamiento adecuado en diferentes situaciones sociales.
- Comprender el sarcasmo, la ironía, las metáforas y el significado no literal.
- Gestión de la comunicación.

En resumen, puede afirmarse que las habilidades de comunicación son esenciales en la estructura de las habilidades sociales; sin embargo, las habilidades de comunicación están estrechamente relacionadas con las habilidades emocionales y de cognición social. Así, la comunicación induce el desarrollo de todas las demás habilidades sociales: ayuda a aprender formas de expresar comportamientos y emociones socialmente aceptables, a controlar la expresión de comportamientos y emociones, a resolver constructivamente los conflictos y a fortalecer las interrelaciones. Por otra parte, la comunicación es a la vez el factor y la presunción de la formación de las habilidades sociales; la comunicación y las demás habilidades sociales son el resultado de las interacciones sociales y educativas (Jureviciene et al., 2012).

¿Existen secuencias de destrezas?

35

Un enfoque funcional, en el que buscamos las habilidades necesarias para que el alumno o alumna se desenvuelva en el entorno deseado, puede ayudarnos a decidir en qué habilidades centrarnos. ¿Qué es lo que este individuo hace demasiado o no hace lo suficiente en ese entorno que pueda interferir con su capacidad para funcionar? Hay dos categorías de habilidades que son requisitos previos para muchas otras habilidades: la atención conjunta y las habilidades de comunicación simbólica. La atención conjunta se refiere a la capacidad del niño o niña para atender a lo que atiende el profesor (Baker, 2013). La comunicación simbólica se refiere a la capacidad de comunicarse sobre acontecimientos, objetos o personas cuando esos acontecimientos, objetos o personas no están concretamente presentes para el niño o niña. Este tipo de capacidad es un requisito previo para una conversación sobre el pasado, el futuro o situaciones hipotéticas. Si un niño o niña no es capaz de hacer esto, no podrá discutir situaciones fácilmente ni aprender a partir de explicaciones verbales, que es la forma principal en que muchos estudiantes son introducidos a nuevos temas en la escuela. Sin un buen lenguaje simbólico, el alumnado necesitará ver imágenes o vídeos de los acontecimientos o estar presentes en ellos para aprender.

4.4. Ejemplos de actividades por módulos

Todas las imágenes son propiedad de ARASAAC. Algunas de las actividades son una adaptación de "101 WAYS TO TEACH CHILDREN SOCIAL SKILLS" de Lawrence E. Shapiro, Ph.D. (2004).

Las siguientes actividades son ejemplos en los que puede basarse el profesorado para adaptarlos mejor a su alumnado. Cada actividad puede, y debe de, adaptarse a la edad, las capacidades, las preferencias y las necesidades del alumnado, así como a los requisitos de una situación determinada. Los profesores y profesoras tienen libertad para dirigir la actividad de la forma en que consideren más útil y, al ser flexibles, pueden servir de modelo a su alumnado y enseñarles flexibilidad y tolerancia a los cambios.

La tarea del docente es crear un entorno que permita el aprendizaje de habilidades sociales en cada alumno o alumna y animar al alumnado a participar permitiendo que cada uno o una participen en la medida y de la forma que más le convenga. Esto es especialmente cierto en el caso del alumnado autista, al que no queremos transmitir el mensaje de que está mal ser diferente, o de que tienen que enmascararse o camuflarse o comportarse de una forma que no es natural para ellos o ellas. El objetivo es ayudar al alumnado autista a desenvolverse con más facilidad en su entorno social, por lo que se hace hincapié en el aprendizaje de habilidades que ayuden a estudiantes autistas a comunicar sus deseos y necesidades de un modo que les resulte adecuado, enseñarles habilidades de autodefensa, ampliar su comprensión del lenguaje, reconocer y comprender sus propias emociones y desarrollar estrategias de autorregulación y habilidades de resolución de problemas.

El acento de las actividades para todo el alumnado está en enseñar que todos y todas somos diferentes, que nos comunicamos de formas distintas y que podemos comunicarnos mejor si aceptamos las necesidades comunicativas de las otras personas.

Como los juegos están pensados para aprender habilidades sociales en estudiantes autistas, conviene seguir unas normas generales que han demostrado su eficacia:

- Tenga en cuenta los puntos fuertes y las dificultades de cada alumno/a para lograr resultados óptimos.
- Establezca normas claras para la escuela y el aula, si es posible junto con su alumnado, y asegúrese de que se entienden y aceptan por este.

- Sea un modelo para sus estudiantes y deles un ejemplo positivo con paciencia, un tono de voz tranquilo y pacífico y una actitud amistosa hacia las demás.
- Valore la individualidad de las demás personas.
- Anime a todos y a todas a participar en el juego tanto como quieran, a parar y abandonar el juego si se sienten incomodidad: hay que tener en cuenta los sentimientos y sensaciones de todas las personas.
- Utilice instrucciones explícitas y claras.
- Dígalos lo que DEBEN hacer, en lugar de lo que NO deben hacer.
- Utilice apoyos visuales siempre que sea posible. Para el alumnado autista una imagen vale más que mil palabras.
- Tenga en cuenta las necesidades sensoriales y evita circunstancias que puedan provocar una sobrecarga sensorial, dada la prevalencia de especiales sensibilidades sensoriales entre el alumnado autista.
- Ofrezca oportunidades para practicar y repetir lo que han aprendido, y hágalo en entornos diferentes si es posible. No dé por sentado que el alumnado autista generalizará los aprendizajes a otros contextos.

4.4.1. Habilidades básicas - Interacción social básica (habilidades no verbales)

1. USO APROPIADO DEL LENGUAJE – CONTACTO VISUAL

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado el significado del contacto visual en las interacciones cotidianas.

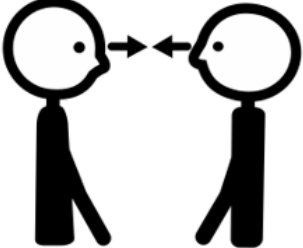
Pregunte al alumnado de la clase qué significa para ellos el contacto visual. ¿Es importante para ellos? ¿Qué diferencias entre las personas han observado en cuanto a su diferente deseo de establecer un contacto visual? ¿En qué situaciones intentan evitar el contacto visual? ¿Qué información pueden obtener al establecer contacto visual con los demás? Para experimentar lo que piensan sus estudiantes sobre el contacto visual, puede hacer tres ejercicios:

Un alumno o alumna será quien hable y el otro o la otra quien escuche durante los tres ejercicios, y luego cambiarán los papeles. Hoja de actividades:

HACER CONTACTO VISUAL

Nombre _____

Fecha _____



1. Cuéntale a tu pareja todo lo que hiciste anoche. Mientras habláis, tu pareja no debe apartar los ojos de tu cara: debe mirarte fijamente.
¿Cómo te sentías con el contacto visual que tu pareja mantenía contigo?

2. Cuéntale a tu pareja todo lo que piensas hacer esta noche. Mientras habláis, tu pareja nunca debe mirarte a la cara.
Mientras hablabais, ¿qué te parecía el contacto visual que tu pareja mantenía contigo?

3. Cuéntale a tu pareja todo lo que piensas hacer esta noche. Mientras habláis, tu pareja nunca debe mirarte a la cara.
Mientras hablabais, ¿qué te parecía el contacto visual que tu pareja mantenía contigo?

Cuando terminen, compartirán sus impresiones sobre los tres tipos de contacto visual. Puedes organizar un debate en clase sobre lo que han aprendido. Díales que la gente habla con los ojos además de con las palabras. Cuando la gente establece contacto visual, mira a la persona con la que está hablando o escuchando. Establecer contacto visual no significa mirar fijamente a los ojos de la otra persona todo el tiempo, significa mirarla de vez en cuando, para que esa persona se dé cuenta de que entiendes y te importa lo que está diciendo.

Las personas, especialmente el alumnado autista, difiere en su capacidad para establecer y mantener el contacto visual, y el profesorado debe utilizar una terminología adecuada para no hacer que sientan incomodidad ni fomentar sus comportamientos de enmascaramiento. Todas las diferencias entre estudiantes son válidas y deben tenerse en cuenta a la hora de enseñar el significado del contacto visual.

2. USO APROPIADO DE LA VOZ – TONO DE LA VOZ

Objetivo pedagógico: Ayudar al alumnado a reconocer que la forma de decir las cosas puede ser tan importante como lo que se dice.

Pregunte al alumnado de la clase qué cree que significa el "tono de voz" y pídeles que den ejemplos de distintos tonos de voz. A continuación, puede hacer ejercicios. Así, pedirá que se sienten en círculo y vayan dando ejemplos de cómo los tonos de voz pueden cambiar el significado de lo que se dice o comunicar un sentimiento equivocado.

Ejemplo 1: El primer alumno o alumna del círculo dice: "Me encanta el chocolate" con voz aburrida. A continuación, quien esté a su lado dice: "Me encanta el chocolate" como si realmente le gustara.

Ejemplo 2: El siguiente alumno o alumna dice: "Creo que tu pelo es guay" con voz de repulsa. Y quien esté a su lado dice la misma frase en un tono que considera apropiado, como elogioso o amistoso.

Ejemplo 3: El siguiente alumno o alumna dice: "¡Tengo muchos deberes!" con voz alegre. Y nuevamente quien esté a su lado dice la misma frase en un tono que considere apropiado, como triste o enfadado.

Esta actividad puede continuar haciéndose con la participación de quienes están en el círculo, con el alumnado haciendo sus propias declaraciones.

Una vez que hayan terminado, se discute cómo el tono de voz afecta al significado de lo que se dice. El tono de voz es un elemento esencial de la comunicación que a menudo "habla" con más fuerza que nuestras propias palabras. No se trata sólo de las palabras que utilizas, sino de cómo transmites el mensaje. A veces, la forma de decir algo puede cambiar el significado de lo que se está diciendo. Incluso puede dar la impresión de que no quieres decir lo que dices.

3. USO APROPIADO DE LA VOZ – VOLUMEN DE LA VOZ

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado la importancia de utilizar un volumen de voz adecuado.

Pregunte al alumnado si recuerda alguna situación en la que alguien hablara demasiado bajo o demasiado alto. ¿Recuerdan en qué estaban pensando en esa situación o cómo se sentían?

Pídales que den ejemplos de situaciones en las que sea apropiado hablar más bajo o más alto. Pregunte al grupo por qué es importante utilizar el volumen adecuado en las distintas situaciones. Pídales que piensen en otras situaciones en las que sea apropiado utilizar diferentes volúmenes y por qué.

Marque el volumen de voz adecuado para cada situación.			
	SUAVE	NORMAL	FUERTE
Estudiando en la biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Animando en un partido de fútbol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprando en una tienda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugando al aire libre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugando en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando alguien está durmiendo la siesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando alguien está hablando por teléfono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuanto esté al teléfono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el autobús del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablando en el comedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viendo una película	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BIBLIOTECA, PISCINA, CALLE, HOSPITAL			
Elige dos de las situaciones anteriores y explica por qué utilizarías una voz suave, normal o alta.			
<hr/>			
<hr/>			

4. RESPETO Y MANTENIMIENTO DEL ESPACIO PERSONAL

Objetivo pedagógico: Enseñar y ayudar al alumnado con el concepto de espacio personal.

Pida al alumnado que hable del espacio personal y de lo que ese concepto significa para ellos y ellas. Puede explicarles que el espacio personal se refiere a la distancia entre dos personas. Tu espacio personal es el espacio alrededor de tu cuerpo que te ayuda a sentirte cómodo con otras personas y que ellas se sientan cómodas contigo. Es como una burbuja invisible que llevas contigo.

Lo más habitual es diferenciar cuatro zonas de espacio personal:

- **Zona ÍNTIMA**, que empieza donde alguien casi puede tocarte. Esta zona es donde tu familia y tus amigos más íntimos se pararán para hablar contigo de algo personal o para estar cerca de ti. Si alguien con quien no te sientes cercano se sitúa en esta zona, probablemente te sentirás incómodo.
- **Zona PERSONAL**, que va de 45 a 120 cm de distancia de otra persona. Las personas que conoces bien se sitúan en esta zona para las conversaciones cotidianas.
- **Zona SOCIAL**, que va de 1,2 a 3,5 m aproximadamente de tu cuerpo. Los conocidos se sitúan en la zona social para hablar contigo.
- **La zona PÚBLICA** comienza a 3,5 m y se extiende hasta donde alcanza la vista. La gente se sitúa en esta zona para hablar en público.

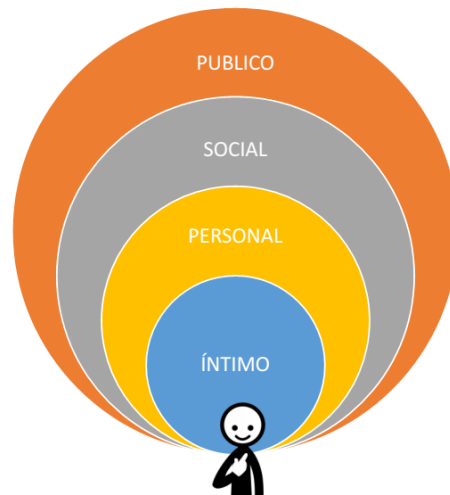
En la hoja de actividades, puede encontrar ejemplos de con quién se sentirían cómodos hablando en cada zona.

Nombre _____

Fecha _____

Siempre que estés con otra persona, deberías preguntarte: "¿Está bien mi distancia?". Puedes escribir con quién te sentirías cómodo hablando en cada zona en los círculos de abajo.

41



El alumnado también puede practicar el sentido del espacio personal a través de la siguiente actividad. Dibuja un círculo en un folio grande. El círculo interior será el espacio íntimo (45 cm de radio), rodeado por el espacio personal (120 cm de radio), y la zona exterior es el espacio social. Ponga el papel en el suelo y empiecen a jugar por turnos a representar conversaciones

en las que los y las estudiantes hablen entre sí sin invadir sus espacios personales. (También puede utilizarse una cuerda para crear el círculo o un hula hoop).

5. COMPRENSIÓN ADECUADA DE LOS SIGNOS NO VERBALES - GESTOS

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado el significado de los gestos en la comunicación no verbal.

Pregunte al alumnado qué significa "gesto" y elige voluntarios y voluntarias que muestren gestos con los brazos y las manos. Pida que el resto de estudiantes digan lo que creen que significan esos gestos.

Hable con el alumnado sobre el importante papel que desempeñan los gestos en la comunicación. Muchas personas utilizan las manos para enfatizar lo que dicen. Por ejemplo, aplaudir o dar un "pulgar arriba" muestra su aprobación. Las personas que se muerden las uñas o miran al suelo revelan su falta de confianza y su nerviosismo. Es importante reconocer lo que significan las señales y los gestos para poder comunicarnos con eficacia. Pida a su alumnado que rellene la ficha de actividad sobre el significado de los gestos.



Nombre _____

Fecha _____

 <p>¿Qué significa este gesto?</p> <p>_____</p> <p>¿Cuándo podría usarse?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>¿Qué significa este gesto?</p> <p>_____</p> <p>¿Cuándo podría usarse?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
 <p>¿Qué significa este gesto?</p> <p>_____</p> <p>¿Cuándo podría usarse?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>¿Qué significa este gesto?</p> <p>_____</p> <p>¿Cuándo podría usarse?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

También se puede practicar con el alumnado: EL USO DEL TACTO, LA POSTURA, LA INTERPRETACIÓN DEL LENGUAJE CORPORAL...

4.4.2. Interaction Skills - Skills needed to interact with others (verbal skills)

1. UTILIZAR RITUALES DE INICIACIÓN - PRESENTARSE

Objetivo de aprendizaje: Enseñar al alumnado la forma adecuada de presentarse y hacer amigos.

Explique a sus alumnos que hay unos pasos concretos que la gente suele seguir cuando se presenta a los demás. Cuando las personas se conocen por primera vez, es de buena educación decirse el nombre, intentar mostrarse amables e interesados por la persona con la que se encuentran. También se da la mano. Las primeras impresiones marcan la diferencia, así que cuando conozcas a alguien nuevo:

- Ponte de pie.
- Mira a la otra persona de frente.
- Sonríe.
- Di: "Hola. Soy _____".
- Puedes añadir algo interesante sobre ti para iniciar la conversación, por ejemplo, puedes decir: Me gustan los deportes o me interesa la música.

44

Elija a dos estudiantes para que representen el papel de presentarse mutuamente. A continuación, pida a cada niño o niña que elija a otra persona y se la presente, hasta que todo el grupo se haya presentado.

2. DETERMINAR LOS TEMAS DE CONVERSACIÓN ADECUADOS - HACER AMIGOS

Objetivo pedagógico: Ayudar al alumnado a encontrar temas de conversación apropiados y a reconocer intereses similares.

Explique al alumnado qué significa "tener algo en común". Dos personas disfrutan haciendo lo mismo, poseen algo parecido o tienen una habilidad similar...

Distribuya una hoja de actividades y pida a los niños y niñas que encierren sus intereses en un círculo. Cuando hayan terminado, pídeles que elijan pareja o divida el grupo en parejas. Las parejas miran juntas sus hojas, encuentran intereses similares y hablan entre sí sobre ellos. Por último, las parejas comparten sus diferentes intereses y hablan sobre ellos.

Nombre _____

Fecha _____

Me gusta jugar...	Lo que más me gusta hacer es...	Me encanta comer...
Baloncesto 	Leer 	Pasta 
Fútbol 	Escribir 	Pizza 
Rugby 	Escuchar música 	Sopa 
Ping-Pong 	Salir con mis amigos 	Hamburguesa 
Tenis 	Jugar a videojuegos 	Ensalada 
Otro _____	Otro _____	Otro _____
Mi asignatura favorita es...	Cuando sea mayor quiero ser...	Tengo una mascota...
Matemáticas 	Piloto/a 	Perro 
Historia 	Doctor/a 	Loro 
Música 	Policía 	Conejo 
Arte 	Profesor/a 	Hamster 
Ciencias 	Bombero/a 	Gato 
Otro _____	Otro _____	Otro _____

3. ESCUCHA ACTIVA

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado el significado y las ventajas de la escucha activa.

Explique al alumnado que la escucha activa consiste en mirar a la persona que tenemos delante, adoptar una postura corporal adecuada, hacer preguntas, no interrumpir y reflexionar (repetir lo que se dice con nuestras propias palabras). La escucha activa es una habilidad esencial para hacer nuevos amigos, comprender la información y comunicarse con eficacia.

Pida al alumnado que elabore un cuadro de comportamientos correctos al escuchar, como mirar al interlocutor, mirar de frente, escuchar y comprender, no interrumpir, hacer preguntas para comprender mejor, hacer comentarios pertinentes al tema, resumir, etc.

A continuación, pida a dos personas voluntarias que hagan ejercicios: uno en el que muestren malas habilidades conversacionales (un/a alumno/a iniciará una conversación contando algo

sobre sí mismo/a, y el otro/a se apartará, mostrando un lenguaje corporal pobre y mirando hacia otro lado, e interrumpiendo al alumno/a a mitad de la frase con comentarios no relacionados con el tema), y el otro en el que muestren buenas habilidades conversacionales (la persona que escucha mantendrá comportamientos de escucha activa, incluyendo el contacto visual, el lenguaje corporal, haciendo preguntas de seguimiento, resumiendo y reconociendo -asintiendo con la cabeza-).

Después, todo grupo de estudiantes puede hacer los dos ejercicios por parejas, turnándose en ambos papeles, y comentar cómo se sentía cuando reconocían que se les escuchaba y cómo se sentían cuando la situación era la contraria.

4. CUENTACUENTOS EN GRUPO

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado a hablar y escuchar por turnos durante una conversación.

Pedir al alumnado que cree una historia juntos. Pida a un/a estudiante que empiece la historia con una frase, por ejemplo, diciendo: "Un niño se despertó una mañana de verano...". Por turnos, cada estudiante añade otra frase hasta terminar la historia. De esta manera, el alumnado debe escuchar la historia a medida que avanza para que sus aportaciones sean relevantes para la información anterior. A continuación, cada uno o una puede escribir o recitar un breve resumen de lo sucedido en la historia.

En la segunda actividad, cada alumno o alumna escribe una frase de la historia en una hoja de papel doblada de tal forma que cada estudiante sólo vea la frase escrita por quien le precede.

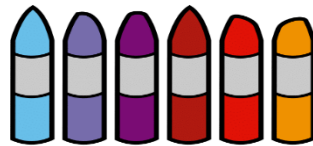
Después de completar ambos ejercicios, el alumnado puede comparar ambas historias y ver hasta qué punto están conectadas y tienen sentido.

5. DIBUJO EN PAREJAS o DIBUJO EN EQUIPO

Objetivo de aprendizaje: Enseñar al alumnado a cooperar con los y las demás, a turnarse en las actividades o a esperar su turno.

Haga que sus alumnos y alumnas dibujen un cuadro DIBUJO EN PAREJAS o DIBUJO EN EQUIPO trabajando en parejas o en grupo. Antes de que empiecen, pueden acordarse las reglas, por ejemplo, colorear por números, donde cada alumno y alumna tienen una pintura con un número

determinado (por ejemplo solo dos colores), o cada estudiante tiene un tiempo determinado para dibujar, después del cual pasa el dibujo a su compañero/a. De este modo, el alumnado aprende a cooperar y a esperar su turno, así como a turnarse en las actividades.



6. COMO RESOLVER CONFLICTOS - DISCULPARSE

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado que algunos conflictos requieren una disculpa.

Preguntar a los alumnos y alumnas: "¿Qué has hecho tú que haya requerido una disculpa?".

Escriba las respuestas en la pizarra o en un folio grande. Pedir disculpas suele ser difícil.

Cuando tienes un conflicto con alguien o hieres los sentimientos de alguien, a menudo no es intencionado. Cuando te acusan de hacer algo mal, puedes ponerte a la defensiva, sobre todo si no crees que la acusación sea justa. Lo último que te apetecerá hacer es disculparte. Pero disculparte -darte cuenta de que has hecho algo mal, pedir perdón y hacerlo de verdad- demuestra que te importa.

Hay varias cosas que debes tener en cuenta a la hora de disculparte:

- Intenta comprender plenamente cómo tus acciones perjudican a la otra persona.
- Nunca culpes de tus acciones a otra persona o a algo.
- Valida los sentimientos de la persona diciendo: "Si yo fuera tú, probablemente me sentiría igual".
- Deja claro por qué lo sientes.
- No esperes que la situación mejore al instante. Puede que tarde un poco.
- Después de disculparte, deja hablar a la otra persona.

A continuación, practique con su alumnado en parejas; cada alumno o alumna de la pareja debe tener la oportunidad de dar y recibir una disculpa. A modo ejemplo, se presentan las siguientes situaciones:

- Dijiste que llamarías a tu amigo, pero se te olvidó.

- Le pediste prestado un libro a tu amigo y luego lo perdiste.
- Estabas hablando con otra persona y, cuando llegó tu amigo, no le incluiste en la conversación.
- Tuviste un mal día y fuiste muy sarcástico con tu amigo.

A continuación, discuta con el grupo por qué algunas disculpas ponen fin al conflicto y otras no.

4.4.3. Habilidades afectivas - Habilidades necesarias para reconocer y gestionar las emociones

1. IDENTIFICAR LOS SENTIMIENTOS

Objetivo pedagógico: Definir los sentimientos que una persona puede experimentar en diferentes momentos; aumentar el reconocimiento de estos sentimientos.

Preguntar de forma individual o al grupo de estudiantes: "¿Cuáles son algunos de los sentimientos que puedes tener durante un día normal? ¿Puedes describir situaciones en las que te sientes así?".

"¿Puedes dibujar en la hoja de trabajo la cara de una persona que siente uno de los sentimientos de la lista?" "Elige un sentimiento que quieras dibujar".



Cuando el grupo haya terminado de dibujar, pide al alumnado que observe los dibujos de los demás y traten de identificar los sentimientos en ellos. Después, pueden demostrar por turnos algunos de los sentimientos utilizando su cuerpo y expresiones faciales mientras el resto de estudiantes adivinan lo que están representando.

2. EXPRESIONES FACIALES

Objetivo pedagógico: Ayudar al alumnado a reconocer los sentimientos de una persona a partir de sus expresiones faciales y su lenguaje corporal.

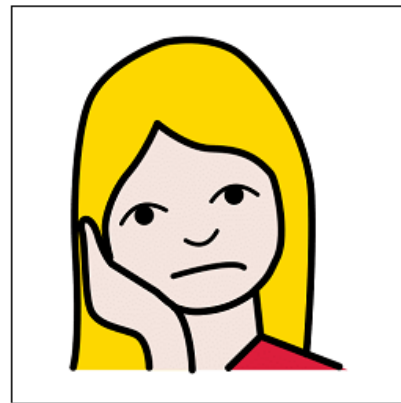
Muéstreles los dibujos con diferentes expresiones y pídeles que identifiquen a qué sentimiento se refiere el dibujo.

¿Qué te dice el lenguaje corporal de la persona de la foto sobre cómo se siente?

Esta persona se siente _____



Esta persona se siente _____



Esta persona se siente _____



Esta persona se siente _____



A continuación, el alumnado imaginará un sentimiento e intentará representarlo con expresiones faciales, lenguaje corporal y tono de voz. El resto de la clase puede tratar de adivinar cuál es el sentimiento representado.

3. INTERPRETAR EL LENGUAJE CORPORAL

Objetivo pedagógico: Ayudar a los niños y niñas a conocer los mensajes que nuestro cuerpo transmite a las demás personas y a reconocer los signos no verbales que comunican lo que sienten otras personas.

Pida al alumnado que elija una emoción de la lista (Feliz, Confuso, Decepcionado, Enfadado, Conmocionado, Asustado, Sorprendido, Orgulloso) y que respondan a algunas de estas preguntas:

- Si una persona se sintiera así, ¿qué aspecto tendría su cara?
- ¿Qué tono de voz utilizaría la persona al hablar?
- ¿Qué volumen de voz utilizaría esta persona?
- ¿Cuál sería la postura de la persona?
- ¿Qué gestos utilizaría la persona?

4. EXPRESIONES FACIALES Y LENGUAJE CORPORAL

50

Objetivo pedagógico: Sensibilizar sobre el papel que desempeñan las expresiones faciales y el lenguaje corporal a la hora de sentir y expresar emociones.

"Pida al alumnado que ría, salte y aplauda mientras intenta sentir la tristeza. Puede repetirse el mismo ejercicio con otros sentimientos: ira, alegría, miedo, etc. Después, puede comentarse las experiencias al hacer este ejercicio.

5. EMPATÍA

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado a identificarse con los sentimientos de otra persona y a comprenderlos.

<p>OLIVER</p>	<p>PEDRO</p>	<p>MARCO</p>
<p>Rubén pega a menudo a Oliver. ¿Cómo crees que se siente Oliver?</p>	<p>María se burla de Pedro delante de los demás estudiantes. ¿Cómo crees que se siente Pedro?</p>	<p>Marco ha sido el único que no han invitado al cumpleaños de Juan. ¿Cómo crees que se siente Marco?</p>
<p>¿Puedes empatizar con Oliver?</p>	<p>¿Puedes empatizar con Pedro?</p>	<p>Puedes empatizar con Marco?</p>
<p>¿Te ha pasado algo parecido?</p>	<p>¿Te ha pasado algo parecido?</p>	<p>¿Te ha pasado algo parecido?</p>
<p>JULIETA</p>	<p>MARÍA</p>	<p>SIMÓN</p>
<p>Julieta gana el primer premio en la competición de atletismo. ¿Cómo crees que se siente Julieta?</p>	<p>María se ve atrapada en medio de una discusión entre Tony y Daniel. ¿Cómo crees que se siente María?</p>	<p>El gato del vecino saltó de repente sobre Simón y le arañó. ¿Cómo crees que se siente Simón?</p>
<p>¿Puedes empatizar con Julieta?</p>	<p>¿Puedes empatizar con María?</p>	<p>¿Puedes empatizar con Simón?</p>
<p>¿Te ha pasado algo parecido?</p>	<p>¿Te ha pasado algo parecido?</p>	<p>¿Te ha pasado algo parecido?</p>

Pregunte al alumnado qué es la empatía y qué significa "ponerse en el lugar del otro". Anímeles a comentar ejemplos de la ficha y a compartir después ejemplos de su propia experiencia.

6. COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado la importancia de ayudar a los demás.

Pida al grupo que dé ejemplos de momentos en los que hayan ayudado a alguien o hayan sido prosociales con otra persona. Asegúrese de que compartan cómo se sintieron después de ese comportamiento.

7. ACEPTAR LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y GRUPALES

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado la importancia de la tolerancia y de aceptar a las demás personas.

Pida al alumnado que enumere en qué se diferencian unos de otros u otras, empezando por su aspecto, comportamiento y forma de hablar, y siguiendo por sus intereses o valores. Haga que sus estudiantes discutan por qué es importante ser tolerante y cuáles son los beneficios de aceptar a las demás personas junto con sus peculiaridades.

52

8. GESTIÓN DE LAS EMOCIONES

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado estrategias para calmarse en situaciones de estrés y la importancia de controlar el comportamiento impulsivo.

Pregunte al alumnado cuáles son las diferencias entre reaccionar impulsivamente y pensar antes de reaccionar.

Pida al grupo que piense en situaciones recientes en las que se hayan sentido molestos o enfadados. Pídales que hablen de lo que hicieron y de si ejercieron el autocontrol o reaccionaron impulsivamente. Pídales que rellenen la ficha individualmente o por parejas.

"Nombra una situación en la que te hayas sentido molesto/enfadado/fuera de control. Luego reflexiona en las posibles consecuencias de pensar y elegir tus acciones frente a actuar impulsivamente."

UNA SITUACIÓN QUE ME MOLESTÓ: _____

CONSECUENCIAS

PENSANDO ANTES DE ACTUAR

ACCIÓN IMPULSIVA

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

9. GESTIÓN DEL ESTRÉS

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado diferentes opciones que pueden tomar para reducir sus niveles de estrés.

Pregunte al alumnado: "¿Qué haces cuando te sientes molesto? ¿Qué actividades te hacen sentir tranquilo, feliz, positivo, relajado, seguro...?". Pueden escribir sus ideas en una pizarra o en un folio grande y decorar la pizarra con motivos alegres.

10. CÓMO HACER FRENTE A LAS BURLAS O A LA PRESIÓN DE LOS COMPAÑEROS

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado a enfrentarse a las burlas de sus compañeros o compañeras. Enseñar al alumnado a reconocer la presión para adaptarse a un grupo y a decir NO cuando sus pares les presionan para hacer algo que no quieren. Pídeles que rellenen la ficha individualmente.

<p>¿Te has encontrado alguna vez en una situación en la que alguien se burlaba de ti?</p>	<p>¿Te has encontrado alguna vez en una situación en la que te has sentido presionado por los demás para comportarte de una manera que no querías?</p>
<p>¿Qué hiciste o dijiste en esa situación?</p>	<p>¿Qué hiciste o dijiste en esa situación?</p>
<p>¿Qué podrías haber hecho o dicho de otra manera?</p>	<p>¿Qué podrías haber hecho o dicho de otra manera?</p>

En parejas, pueden practicar cómo decir que no en distintas situaciones. De esta forma, un/a estudiante puede intentar convencer a otro/a de que haga algo ejerciendo presión de cualquier forma, excepto utilizando palabras malsonantes o tocando a la otra persona. Tras la primera ronda, pueden cambiar los papeles y, después, pueden comentar qué sintieron al estar en cada papel.

He aquí algunos ejemplos de situaciones.

- "Faltamos a clase. Nadie lo sabrá".
- "Quiero que robes conmigo."
- "Tomémosle el pelo a Jake, a ver si conseguimos que lllore".
- "No compartamos estos dulces con nuestros amigos y guardémonos todo para nosotros".

11. AFRONTAR LA IRA

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado a controlar sus emociones y a gestionar la ira de forma pacífica, tranquila y no física.

Pregunte al alumnado cuáles son sus reacciones más habituales ante la ira. ¿Pueden nombrar algunos de los "desencadenantes", o cosas que les hacen enfadarse? ¿Qué estrategias utilizan para mantener la calma en esas situaciones?

Pida al alumnado que rellene una hoja de actividades y comparta sus experiencias y opciones de formas constructivas sobre cómo gestionar su ira.

Piensa en una situación reciente en la que te hayas enfadado y no hayas gestionado bien tu ira, bien tu enfado. ¿Qué ocurrió? ¿Cómo reaccionaste? Escríbelo aquí.

Ahora elige una señal que te hubiera ayudado a gestionar tu ira de forma más constructiva y rellena el espacio.



NO ES UN GRAN PROBLEMA PORQUE

RESPIRARÉ HONDO Y SENTIRÉ

PUEDO TRANQUILIZARME CON

PUEDO HABLAR SOBRE MI ENFADO CON

PUEDO PENSAR EN OTRA COSA

ME VOY Y ESO ME HACE

12. YO-MENSAJE

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado a utilizar los mensajes para expresarse sin culpar a nadie.

Explicar al alumnado cómo funciona un “Yo-Mensaje”.

1. Di lo que sientes (YO SIENTO...)
2. Di lo que hizo la otra persona que te molestó (CUANDO TÚ...)
3. Describe cómo te afectó (PORQUE...)
4. Indica qué mejoraría la situación para ti (Y QUIERO...)

Ahora pueden practicar los “Yo-Mensajes” en parejas basándose en situaciones ficticias o reales. Pueden decirse los mensajes oralmente o escribirse en las hojas de ejercicios.

YO-MENSAJE

ME SIENTO _____

CUANDO TU _____

PORQUE _____

Y QUIERO _____

YO-MENSAJE

ME SIENTO _____

CUANDO TU _____

PORQUE _____

Y QUIERO _____

56

13. ESPEJO DE LAS EMOCIONES

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado a reconocer y reflejar los estados y emociones de las demás personas.

El ejercicio puede realizarse por parejas. Un alumno o alumna saca una emoción escrita en un papel e intenta representarla de la forma más convincente posible sin nombrar la emoción. Otro/a estudiante refleja su comportamiento intentando igualar gestos, sonidos y nivel de energía y, basándose en sus acciones, intenta adivinar qué emoción está actuando.

4.4.4. Habilidades cognitivas: habilidades necesarias para mantener interacciones sociales más complejas.

1. COMO ME VEN LOS DEMÁS Y COMO ME DESCRIBEN

Objetivo pedagógico: Ayudar al alumnado a ser más conscientes de sí mismos/as y de cómo les ven y les perciben los demás.

Pida al alumnado que se describa a sí mismo o misma de la forma en que lo haría un mejor amigo/a o su familia. Pueden hacer el ejercicio en parejas, diciendo las respuestas a otro/a estudiante y comentándolo juntos y luego cambiando los papeles, o pueden escribir las respuestas en una hoja en blanco que introducirán en la casilla vacía al terminar. A continuación, el resto de estudiantes del grupo sacan las respuestas sin saber quién es el autor/a y adivinan de quién se trata.

2. AUTO-CONVERSACIÓN

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado a utilizar la autoconversación positiva para dirigir sus pensamientos y su comportamiento.

Debatir con el alumnado qué cree que es el "diálogo interno". Dígales que el diálogo interior es lo que se dicen a sí mismos/as cada minuto del día. Probablemente no seas consciente de ello, pero te dices constantemente cosas que afectan a lo que piensas, dices y haces. Por ejemplo, puedes ayudarte a concentrarte diciéndote algo como: "Desconecta de todo lo demás y céntrate en lo que estás haciendo".

Si piensas en positivo, probablemente tendrás éxito. Si piensas en negativo, probablemente no lo consigas. Cuando reconoces los pensamientos que te hacen sentir bien, puedes hacer que estos ocurran más a menudo. Algunas personas repiten pensamientos positivos en distintos momentos del día, hasta que pensar así se convierte en un hábito. Puedes aprender a consolarte cuando las cosas van mal o a calmarte utilizando secuencias tranquilizadoras como ésta:

- *Aprieta las manos y cuenta hasta cinco; cierra los ojos y frótate la cabeza y cuenta hasta cinco; luego frótate las piernas y cuenta hasta cinco. Repite la secuencia cinco veces.*

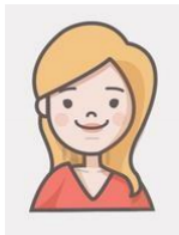


Después de que sus estudiantes completen la hoja de actividades, pídale que discutan cómo el diálogo positivo con uno mismo o misma hace que las personas se sientan mejor consigo mismas.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

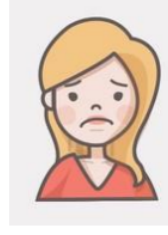
Lee las afirmaciones siguientes. Para cada una de ellas, pon un ejemplo de autoconversación negativa. A continuación, sustitúyalo por una autoconversación positiva.

Hay examen de matemáticas el viernes. Voy a suspender, no tengo dudas de ello.



DISCURSO NEGATIVO

Hay examen de matemáticas el viernes. Si estudio duro, lo haré bien.



DISCURSO POSITIVO

Realmente quiero un perrito.

Discurso negativo:

Discurso positivo:

Ojalá fuera más alto/a.

Discurso negativo

Discurso positivo:

La ropa de Marta es genial.

Discurso negativo

Discurso positivo:

3. YO EN RELACIÓN CON LAS DEMÁS

Objetivo pedagógico: Ayudar al alumnado a ser más consciente de sus reacciones y comportamientos en distintas situaciones, así como de las reacciones de las demás personas ante sus comportamientos.

Pida a sus alumnos y alumnas que dediquen unos minutos a pensar en las situaciones en las que han mostrado amabilidad y respeto hacia otras personas y en las situaciones en las que han actuado de forma diferente. ¿Cómo reaccionaron los demás? ¿Les gustó? ¿Qué aprendieron?

4. ENTENDER EL COMPORTAMIENTO DE LAS DEMÁS

Objetivo pedagógico: Ayudar al alumnado a comprender mejor por qué las personas se comportan como lo hacen.

Preguntar al alumnado si alguna vez se han preguntado por qué la gente se comporta como lo hace. ¿Se han sorprendido alguna vez por las reacciones de las demás personas? ¿Cómo han afrontado esas situaciones?

Explíqueles que no hay dos personas exactamente iguales. Cada una ve las cosas de manera diferente y nadie puede saber realmente lo que hay en la cabeza de la otra persona. Para entender el comportamiento de las demás personas, lo mejor es prestar atención a estas:

- Observando lo que hace la otra persona.
- Escuchar lo que dice.
- Pensar en las razones por las que dice o hace esas cosas. Si no estás seguro o segura, pregunta.
- Decidir qué razón explica mejor su comportamiento.

A continuación, decide si quieres decir o hacer algo en respuesta.

A continuación, el alumnado puede participar en un juego de grupo sentándose en círculo. Estudiantes de manera voluntaria describen algunos de sus comportamientos recientes y el resto de miembros del grupo intentan adivinar los motivos que les han llevado a actuar así.

5. ¿QUÉ HARÍAS SÍ...?

Objetivo pedagógico: Ayudar al alumnado a reflexionar y planificar sus acciones en diferentes situaciones difíciles.

Reflexionar sobre nuestras reacciones en situaciones cotidianas es la mejor manera de comprender nuestro entorno, observar a las demás personas y planificar nuestras acciones. De esta forma, el alumnado puede ver cómo desempeñan un papel importante en la sociedad y cómo sus habilidades sociales pueden influir en quienes les rodean.

¿Cuáles serían tus respuestas ante diferentes situaciones que se dan en la vida real?

Escriba diferentes situaciones que pueden ocurrirle a cualquiera y pida a sus estudiantes que escriban en un diario cómo podrían responder de una manera socialmente adecuada. Algunas situaciones, a modo de ejemplo, sobre las que podrías escribir son:

- El vendedor de la tienda te ha devuelto menos dinero del esperado.
- Prestas tu bolígrafo a un compañero de clase y se olvida de devolvértelo.
- No te invitan a participar en una actividad de grupo de tu deporte favorito.
- Tus compañeros o compañeras de clase cuchichean delante de ti y no entablan conversación contigo.

El alumnado puede añadir algunos otros ejemplos por su cuenta. Después, pueden comentar y debatir juntos las respuestas o incluso representar diferentes situaciones de forma respetuosa o irrespetuosa. A través de este ejercicio, el alumnado puede ver cómo su comportamiento puede generar resultados positivos o consecuencias negativas en las otras personas.

6. AUTOCONTROL

Objetivo pedagógico: Enseñar al alumnado la importancia de mantener la calma en situaciones de estrés y de controlar los comportamientos impulsivos.

Pregunte al alumnado qué es el autocontrol y pídeles que le den algunos ejemplos. Puede escribir sus respuestas en un folio grande. Díales que cuando tienen autocontrol, deciden la mejor manera de actuar en lugar de actuar sin pensar. Puede que sólo tardes uno o dos segundos, pero una persona con autocontrol se detiene, piensa y mantiene la calma, aunque esté muy enfadada o disgustada. Antes de actuar, piensa en la situación y en lo que podría ocurrir si reacciona impulsivamente.

Pida al grupo que piense en situaciones recientes en las que se hayan enfadado o disgustado. Pídale a sus estudiantes que hablen de lo que hicieron y de si ejercieron el autocontrol o reaccionaron impulsivamente.

Pida personas voluntarias que piensen en las siguientes situaciones y en lo que harían para ejercer el autocontrol.

- Alguien se tropieza contigo en el pasillo.
- Te manchas la camisa nueva de helado.
- Tu hermana se olvida de cerrar la puerta y tu gato se escapa.
- Has sacado en un examen una nota más baja de la que crees que merecías.
- Tu familia cancela unas vacaciones que te hacían mucha ilusión.
- No tienes ni idea de cómo hacer los deberes de ciencias.

7. FOMENTAR COMPORTAMIENTOS POSITIVOS/ALTRUISTAS - ROCAS DE BONDAD

Objetivo de aprendizaje: Reforzar los comportamientos amables y respetuosos del alumnado.

Tenga en su aula un tarro destinado principalmente a fomentar los comportamientos positivos. Cada vez que vea a uno de sus alumnos o alumnas haciendo algo positivo, siendo amable o respetuoso, añada una piedrecita al tarro. Cuando el tarro esté lleno, haga que su clase reciba una recompensa, como una bolsa de caramelos para compartir durante el recreo.

8. CREAR UN MURAL DE CLASE SOBRE LA ACEPTACIÓN DE LAS DIFERENCIAS Y LA COOPERACIÓN, O LOS DERECHOS Y LAS RESPONSABILIDADES

Objetivo pedagógico: Reforzar el sentimiento de pertenencia a la comunidad entre el alumnado.

Utilizando un tablón de anuncios, pida a sus alumnos y alumnas que trabajen juntos para crear una bonita obra de arte que pueda disfrutar toda la escuela. Este ejercicio pretende explorar el significado de comportamientos positivos como la amabilidad, ayudar a las demás personas, aceptar a estas, mostrar respeto y crear un sentimiento de comunidad trabajando duro para construir juntos un mural. Pueden dibujar o escribir algunas normas y mensajes en tono positivo. Una vez establecida una comunidad, mostrar respeto es mucho más fácil en el aula.

9. ESTABLECER NORMAS PARA LA CLASE O NORMAS DE COMPROMISO SOCIAL

Objetivo pedagógico: Dar a conocer y promover las normas de comportamiento en la comunidad.

Es más probable que el alumnado muestre un comportamiento positivo cuando sepan lo que está permitido y lo que no.

Junto con el alumnado, elabore un cartel en el que enumerará todas las normas importantes de la clase y lo que se espera de cada miembro. Utilice para ello un tono positivo y mensajes positivos. Por ejemplo:

En esta clase, utilizamos palabras amables; nos ayudamos y apoyamos mutuamente; cuidamos las pertenencias de nuestra clase y las del resto de estudiantes; nos preocupamos por las demás personas.

10. GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN REDES SOCIALES

Objetivo pedagógico: Dar a conocer al alumnado y promover una comunicación en redes sociales responsable y segura.

Discutir con el alumnado las similitudes y diferencias entre la comunicación en directo y la comunicación a través de las redes sociales. Pídale que piensen en ejemplos en los que hayan sido testigos de una comunicación inapropiada en las redes sociales. Explíqueles los peligros de dar información personal en línea.

Juntos pueden hacer un cartel con las reglas importantes de la comunicación en redes sociales.

5. BIBLIOGRAFÍA:

- Amaral, D.G. and de Vries, P.J. (2020), COVID-19 and Autism Research: Perspectives from Around the Globe. *Autism Research*, 13: 844-69. <https://doi.org/10.1002/aur.2329>
- Ameis, S.H., Lai, M.C., Mulsant, B.H. et al. (2020), Coping, fostering resilience, and driving care innovation for autistic people and their families during the COVID-19 pandemic and beyond. *Molecular Autism* 11, 61. <https://doi.org/10.1186/s13229-020-00365-y>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- An Exclusive Talk with Temple Grandin on the Benefits of ASD Conferences. <https://www.autismparentingmagazine.com/exclusive-talk-with-temple-grandin/>
- Autism and Social Skills Development - School Community Tool Kit. <https://www.autismspeaks.org/tool-kit-excerpt/autism-and-social-skills-development>
- Autism social interaction strategies. <https://thespectrum.org.au/autism-strategy/social-interaction/>
- Autism Social Skills. <https://aisdubai.com/autism-social-skills/>
- Autism Social Skills: How to Enhance Social Interaction. <https://www.autismparentingmagazine.com/autism-social-skills/>
- Baker, J. E. (2003). *Social skills training for students with Aspergers syndrome and related social communication disorders*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Aspergers Publishing Company. Baker, J. E. (2001).
- Baker, J. E. (2013). Key Components of Social Skills Training. In Bondy, A. and Weiss, M. J. (Eds.) *Teaching social skills to people with autism: Best practices in individualizing interventions* (p. 135-157). Woodbine House.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L. and Hopf, A. (2007). A Meta-Analysis of School-Based Social Skills Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>
- Canney, C. and Byrne, A. (2006). Evaluating Circle Time as a Support to Social Skills Development – Reflections on a Journey in School Based Research. *British Journal of Special Education*, 33(1), 19–24.
- Coaching Parents on the Importance of Practicing Social Skills in Nontherapeutic Situations. <https://consultqd.clevelandclinic.org/coaching-parents-on-the-importance-of-practicing-social-skills-in-nontherapeutic-situations/>

- Courtenay, K. and Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: impacts of a pandemic. *Irish journal of psychological medicine*, 37(3), 231–236. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.45>
- Early Career Framework. (2021). https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/978358/Early-Career_Framework_April_2021.pdf
- Emam, M. and Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*. 24. 407-422. 10.1080/08856250903223070.
- Fletcher-Watson, S., McConnell, F., Manola, E. and McConachie, H. (2014). Interventions based on the theory of mind cognitive model for autism spectrum disorder (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews* (3).
- Foden, T. J. and Anderson, C. (2011). Social skills interventions: Getting to the core of autism. *Interactive Autism Network*. https://iancommunity.org/cs/what_do_we_know/social_skills_interventions
- Fuller, E. A. and Kaiser, A. P. (2020). The Effects of Early Intervention on Social Communication Outcomes for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(5), 1683–1700. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z>
- Grzadzinski, R., Huerta, M. and Lord, C. (2013), DSM-5 and autism spectrum disorders (ASDs): an opportunity for identifying ASD subtypes. *Molecular Autism* 4, 12. <https://doi.org/10.1186/2040-2392-4-12>
- Gresham, F. M. (1982). Social Skills Instruction for Exceptional Children. *Theory Into Practice*, 21(2), 129–133. <http://www.jstor.org/stable/1476686>
- Happé, F. and Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25.
- Holt, A., Bounekhla, K., Welch, C. and Polatajko, H. (2021). “Unheard minds, again and again”: autistic insider perspectives and theory of mind. *Disability and Rehabilitation*, 1-11.
- Howley, M. and Preece, D. (2013). Supporting pupils on the Autism Spectrum - Whole-school training materials and resources for Sencos. Optimus.



- Jureviciene, M., Kaffemaniene, I. and Ruskus, J. (2012). Concept and Structural Components of Social Skills. *Socialiniai Mokslai*, Vol. 3, No. 86, 42-52.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J. and Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 53(4), 431–439. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>
- Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S. and Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 107-122.
- Malinauskas, R. (tran.) (2004), The Influence of Social Training on the Social Skills of Sport Pedagogues, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 12, pp. 61–68. doi:10.15388/ActPaed.2004.12.9616.
- Markuš, M. (2009). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151(3-4): 432 – 444. <https://hrcak.srce.hr/file/123077>
- Meltzer, L. (Ed.). (2018). *Executive function in education: From theory to practice*. New York: Guilford Publications.
- Milton, D. (2017) The Double Empathy Problem: from theory to practice. In: *ASSERT AGM*, 22nd March 2017, Brighton, UK.
- Murray, D., Lesser, M. and Lawson, W. (2005). Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. *Autism*, 9(2), 139-156.
- Narzisi, A. (2020). Autism spectrum condition and COVID-19: Issues and chances. *The Humanistic Psychologist*, 48(4), 378–381. <https://doi.org/10.1037/hum0000221>
- *Practicing Social Skills: How to Teach Your Student Social Interactions*. <https://www.ldonline.org/ld-topics/behavior-social-skills/practicing-social-skills-how-teach-your-student-social>
- *Pupils with Learning Difficulties - Social Skills Deficits*. <https://www.idecide-project.eu/translations/en/Social-Skills-Deficits-en.pdf>
- Rao, P., Beidel, D. and Murray, M. (2008). Social Skills Interventions for Children with Asperger’s Syndrome or High-Functioning Autism: A Review and Recommendations. *Journal of autism and developmental disorders*. 38. 353-61. 10.1007/s10803-007-0402-4.
- Rutherford, M. and Johnston, L. (2019) *Autism Toolbox: Cognitive Theories in Autism*, National Autism Implementation Team. <http://www.autismtoolbox.co.uk/>

- Shapiro, L. E. (2004). 101 Ways To Teach Children Social Skills: A Ready-To-Use, Reproducible Activity Book. Bureau for at Risk Youth. https://www.22q11ireland.org/wp-content/uploads/2020/08/101_Ways_Teach_Children_Social_Skills.pdf
- Silberman, S. (2015). Neurotribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity. Penguin.
- Social skills training. <https://autismhub.education.qld.gov.au/resources/functional-behaviour-assessment-tool/help/social-skills-training>
- Vermeulen, P. (2015). Context blindness in autism spectrum disorder: Not using the forest to see the trees as trees. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 30(3), 182-192.
- Vranjican, D.; Prijatelj, K. and Kuculo, I. 2019. Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. Napredak, 160 (3-4), 319-338. <https://hrcak.srce.hr/231177>
- Welsh, M., Park, R. D., Widaman, K. and O’Neil, R. (2001). Linkages between children’s social and academic competence: A longitudinal analysis. Journal of School Psychology, 39, 463–481.