



TRABAJO FIN DE GRADO
EDUCACIÓN PRIMARIA: EDUCACIÓN ESPECIAL
2014-2015

**EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL AUTISMO:
UNA PROPUESTA PSICOEDUCATIVA BASADA EN LAS
TIC**

Autora: Patricia Herrero Llorente

Tutor: Prof. Dr. Juan Antonio Valdivieso Burón
(Departamento de Psicología)

Facultad de Educación y Trabajo Social
Universidad de Valladolid

Julio 2015

Resumen:

El presente trabajo se basa en el diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica para la mejora del alumnado con autismo en la etapa de Educación Primaria en el ámbito social y emocional. Este programa se ha fundamentado en el desarrollo de la competencia socioemocional y en el reconocimiento y expresión de las emociones, la gestión de las mismas, así como la mejora del autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la gestión de relaciones. Todo ello en un contexto lo más integrador y normalizado posible, buscando lograr la máxima transferencia de las adquisiciones.

Palabras clave: Autismo, Educación Especial, Intervención psicoeducativa, Competencia socioemocional, TIC.

Abstract: This paper is based on design of a proposed of psychological and educational intervention for improving students with autism in the primary education stage in the areas of their emotional and social respective competences. This program is based on the development of emotional and social competences in the recognition and the expression of emotions, in management of them, as well as to the improving to self-knowledge, self-regulation, self-government, empathy and Relationship Management. All this is set in an integrator and standardized context, to ensure knowledge transfer.

Key Words: Autism, Special education, Psychological and educational intervention, Social-emotional competences, ICT.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	2
3. Justificación.....	4
4. Fundamentación teórica.....	6
4.1. Autismo: Conceptualización.....	6
4.1.1. Características.....	6
4.1.2. Etiología.....	11
4.1.3. Epidemiología.....	14
4.1.4. Tipología.....	14
4.1.5. Necesidades Educativas Específicas.....	15
4.2. Desarrollo emocional en autismo.....	18
4.2.1. Inteligencia emocional.....	19
4.3. Intervención psicopedagógica.....	20
4.4. Intervención psicopedagógica con las TIC.....	20
5. Programa de intervención educativa.....	22
5.1. Metodología.....	23
5.2. Destinatarios.....	24
5.3. Orientaciones didácticas.....	26
5.4. Evaluación.....	27
5.5. Sesiones de trabajo: Actividades de intervención.....	28
6. Conclusiones.....	39
7. Bibliografía.....	41
8. Anexos.....	50

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas leyes orgánicas de Educación en el sistema educativo español (LOE, 2006 y LOMCE, 2013), emerge la idea de diseñar propuestas de intervención ajustadas a las necesidades educativas del alumnado, con el propósito de lograr la máxima inclusividad y un nivel alto de desarrollo de las capacidades del propio sujeto (Moriña, 2004).

El presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) trata del diseño de una propuesta de intervención psicoeducativa para la mejora y el desarrollo de las habilidades sociales, concretamente en las de tipo emocional, del alumnado con Autismo de edades propias de la Educación Primaria (6-12 años). Esta intervención se realizará con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), insertas dentro de una perspectiva metodológica más globalizadora, interactiva e interdisciplinar.

Actualmente toda la sociedad usa las nuevas tecnologías (UNESCO, 2005). En los últimos diez años se han producido avances muy notables que han influido en la organización y planificación de la respuesta educativa en alumnos con necesidades educativas especiales. Por tanto, el desarrollo tecnológico introduce cambios en el tratamiento y la rehabilitación de las personas con discapacidad, promoviendo prácticas psicopedagógicas más inclusivas, desarrollando al máximo las potencialidades y diversificando los ámbitos de desarrollo del alumnado (Muntaner, 2010; Pavón, 2001).

Según Landa y Garrett-Mayer (2006) las personas con autismo tienen unas características basadas en la triada de alteraciones en los ámbitos de desarrollo de socialización, comunicación e imaginación. Por ello, resulta importante para las personas con autismo iniciarse en el aprendizaje social y mejorar las habilidades sociales, en este caso, la de las emociones, ya que conseguirían una mayor integración personal y social, así como una evolución escolar más normalizada (Fuentes-Biggi et. al., 2006).

Las TIC en la sociedad actual permiten que personas con déficits o necesidades educativas especiales, puedan interactuar socialmente con un software específico, para así facilitar la vida y la atención de estas personas con autismo en la sociedad.

Por todo ello, el presente TFG pretende abordar una aproximación teórica y práctica como futura Maestra de Educación Especial de la intervención psicoeducativa con el alumnado con Autismo en la Educación Primaria. Para ello, tras delimitar los objetivos del trabajo y hacer explícita la justificación del mismo, se realiza una fundamentación teórica, conceptualizando los ámbitos de desarrollo clave para la comprensión analítica y pragmática de esta temática: el desarrollo socioemocional y comunicativo, así como la puesta en marcha de técnicas y procedimientos de intervención psicopedagógica adaptadas a las características y necesidades diagnósticas del alumnado con este cuadro psicopatológico.

Tras la delimitación conceptual y teórica, se describe la propuesta de intervención educativa, atendiendo a la metodología, orientaciones didácticas, evaluaciones y sesiones de trabajo.

El diseño del programa de intervención educativa con el alumnado con autismo de Educación Primaria se ha centrado en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, basándose en una metodología didáctica innovadora configurada mediante secuencias de trabajo usando recursos TIC (ordenadores y dispositivos digitales).

2. OBJETIVOS

El presente TFG tiene un fin eminentemente práctico, encuadrándose en un perfil de intervención. Para ello, los objetivos generales principales en que se ha centrado son:

- a) Analizar teórica y conceptualmente modelos y propuestas que abordan las características y las peculiaridades del comportamiento y los criterios diagnósticos del alumnado con Autismo, especialmente referidas a la etapa de la Educación Primaria.

- b) Diseñar una propuesta de intervención educativa, para poder ser aplicada en el aula de Educación Especial, con el alumnado con Autismo, que responda a los déficits planteados previamente y ajustada a parámetros metodológicos propios de los modelos previamente consultados, siguiendo una base de intervención a partir de recursos TIC.

Como objetivos específicos se tienen en cuenta los siguientes:

a) Con respecto a la fundamentación teórica:

- Analizar definiciones y propuestas teóricas sobre el autismo desde modelos y autores lo más actuales posibles.
- Analizar las características que conforman el cuadro clínico del autismo en el alumnado de Educación Primaria, especialmente en el ámbito socioemocional.
- Profundizar en el estudio de programas y metodologías de intervención psicopedagógica para el desarrollo y la promoción de las habilidades sociales en el alumnado con autismo.
- Comprender el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo relativo al alumnado con necesidades educativas especiales con Autismo.
- Analizar y adquirir de manera organizada una estructura o secuencia a seguir para el posterior proceso de diseño de una propuesta de intervención psicoeducativa, lo más adaptada posible a las exigencias normativas y teóricas.

b) Con respecto a la propuesta de intervención educativa:

- Diseñar sesiones de trabajo ajustadas y adecuadas a las características del alumnado objeto de intervención, especialmente que den respuesta a las necesidades de tipo social-emocional.
- Organizar un plan de trabajo secuencial, basado en una programación o planificación en función del desarrollo psicoevolutivo del alumnado.
- Integrar el uso de recursos TIC (preferentemente ordenadores y software) en el desarrollo de sesiones de trabajo que promuevan la adquisición de destrezas y habilidades sociales y emocionales del alumnado con Autismo.
- Incorporar pruebas o instrumentos de evaluación del proceso de desarrollo socioemocional del alumnado con autismo.

3. JUSTIFICACIÓN

El presente TFG se basa en el diseño de una propuesta de intervención psicoeducativa para el desarrollo de las habilidades sociales-emocionales del alumnado con Autismo en edades comprendidas entre 6 y 12 años, correspondientes a la etapa de Educación Primaria. Dicha propuesta de intervención se basa en el diseño secuencial de actividades terapéuticas y psicoeducativas a través de la aplicación de recursos informáticos (software, blogs, webs, recursos digitales en la red...) para el desarrollo y la promoción de las habilidades socioemocionales en niños con esta psicopatología.

Como Maestra de Educación Especial y dando respuesta al conjunto de competencias específicas disciplinares y profesionales del Grado de Educación Primaria –mención de Educación Especial-, una de las competencias clave sería el conocer, desarrollar y aplicar técnicas y procedimientos de intervención psicopedagógica con alumnado que presente déficits y necesidades educativas especiales, así como implementar las estrategias de enseñanza y utilizar recursos adaptados a estos procesos de intervención, diseñar propuestas de actuación docente ajustadas a dichas peculiaridades y dinamizar acciones psicoeducativas, además de evaluar los procesos educativos y de atención.

El hecho de haber seleccionado la temática de trabajo sobre las habilidades socioemocionales con el alumnado diagnosticado con autismo se justifica por la necesidad que poseen estas personas en los contextos de interrelación social, que partiendo de la *teoría de la mente* (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985) se conforman como interlocutores incapaces de atribuir sentimientos o pensamientos en otras personas, de igual manera que no son capaces de mostrar empatía o significado social de conexión personal alguna. Esta incapacidad para el desarrollo social y emocional va a entorpecer de manera grave su aprendizaje y, con ello, su bienestar personal y evolución vital (Jenkins y Astington, 2000).

Asimismo, el haber vinculado el trabajo didáctico del desarrollo socioemocional con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, radica en el hecho de que muchas personas con autismo denotan un especial y natural interés de acción con las mismas, como es el caso del ordenador, debido a que estos instrumentos controlan el

entorno, proporcionan atención individualizada y la posibilidad de repetición de los ejercicios (Lozano, 2011).

Ante este hecho de abordar el desarrollo socioemocional con niños diagnosticados con autismo y el uso de las TIC se plantea el reto, como futura maestra de Educación Primaria especialista en Educación Especial en el diseño de un programa de actividades que enseñe a comprender en un alto grado emociones, creencias o ficciones a este tipo de sujetos.

En este sentido, cabe destacar que las personas con autismo aprenden mejor a través de imágenes que por medio de palabras (Hadwin et al., 1999), por ello el uso de las TIC son muy útiles. Estas tecnologías permiten enriquecer las capacidades naturales que poseemos. Las emociones son muy importantes para lograr el desarrollo de nuestros alumnos. Si nos centramos en actividades concretas utilizando materiales específicos, el proceso de enseñanza se realizará exitosamente. Existe una gran variedad de programas para poder entender las emociones, las creencias y mejorar la interacción con otras personas. Las TIC facilitan una estimulación multisensorial, principalmente visual, adaptándose a las necesidades específicas de estos alumnos con autismo (Fernández y Casanova, 2011; Lozano, 2011).

Hay quien considera los ordenadores como un poderoso recurso para realizar la intervención con personas con autismo debido a una serie de ventajas, ya que este recurso ofrece un entorno y una situación controlables, permite sistematizar y regularizar las respuestas ante los estímulos, intensifica los procesos de autocontrol y así puede anticiparse a lo que va a suceder. Presentan una estimulación multisensorial, especialmente visual, siendo una ventaja relevante para este tipo de sujetos, ya que su procesamiento cognitivo es sobre todo visual (Tortosa, 2002; Alcantud, 2000).

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. AUTISMO: CONCEPTUALIZACIÓN

El autismo se refiere directamente con un cuadro patológico que conlleva un comportamiento gravemente perturbado, cuya peculiaridad principal es un nivel alto de incapacidad para efectuar relaciones con los demás (Zapella, 1998). Aunque para hablar de autismo, debemos retroceder y referirnos a los pioneros, que son Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), autores que eligieron la palabra “autista” para caracterizar este trastorno.

4.1.1. Características

Tradicionalmente con el DSM-IV (APA, 2013) el cuadro patológico del autismo englobaba un perfil criterial muy definido, aunque progresivamente y ya con la publicación el pasado año del DSM-5 (APA, 2014) se ha pasado a denominarse Trastorno del Espectro Autista (TEA), haciéndose explícitos una serie de criterios diagnósticos centrados en una desviación en los patrones normales del desarrollo, y que se manifiestan principalmente en los ámbitos de la comunicación y la interacción social en diversos contextos; estas deficiencias deben manifestarse en los sucesivos síntomas, actuales o pasados, y se debe especificar el grado de gravedad, por lo que se establecen tres niveles de severidad.

De igual modo, en el DSM-5 se exponen cinco criterios diagnósticos:

En el criterio A, como se observa en la figura 1:

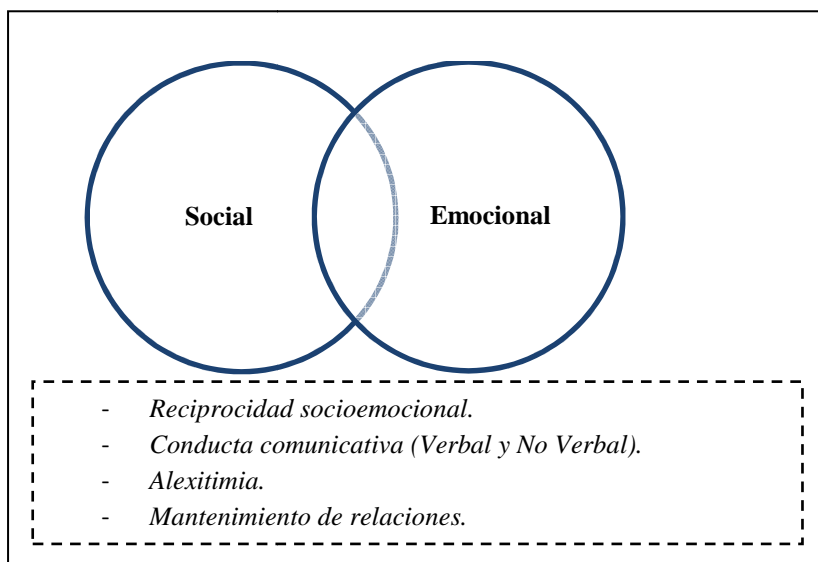


Figura 1. Déficit persistentes en las áreas de desarrollo en el TEA

Los sujetos con Autismo poseen déficit persistentes en las áreas social y emocional, y se han de manifestar en los siguientes síntomas: en la reciprocidad socioemocional, referido a un rango de comportamientos que va desde la muestra de acercamientos sociales poco frecuentes, a las dificultades para seguir una conversación, a una habilidad reducida por compartir intereses, emociones y apego. Es decir, desde una interacción algo normal hasta una inexistencia de la interacción social. Tratan de comunicarse, pero lo hacen mal, de forma insuficiente. También en las conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social, con un rango de comportamientos que van desde el problema para constituir conductas comunicativas verbales y no verbales, a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o dificultades en la comprensión y uso de gestos, a la alexitimia, que es la falta de expresividad de las emociones o de la comunicación no verbal. Es decir, desde una comunicación verbal y no verbal no completa, hasta la inexistencia de expresiones y gestos faciales. Hablan mucho si les gusta un tema, de lo contrario no hablan. Además, expresan las emociones, pero no las comparten. Y por último déficit para desarrollar, mantener y comprender relaciones; rango de comportamientos que van desde problemas para integrar el comportamiento en distintos contextos sociales, a dificultades para participar en juegos o hacer amistades, hasta un alejamiento por falta de interés en la gente.

Como se ha dicho anteriormente, se debe especificar la severidad, la cual se basa en la alteración social y comunicativa y en la presencia de patrones de comportamientos restringidos y repetitivos, como se puede observar en la siguiente tabla 1:

Tabla 1

Niveles de severidad para el trastorno del espectro autista (adaptado del DSM-5)

Niveles	Comunicación social	Intereses restringidos y conductas repetitivas
<i>Nivel 1: “requiere soporte”</i>	Sin recibir apoyo, déficits en comunicación social causan discapacidades observables. Tiene problema al comenzar interacciones sociales y demuestra claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas a los acercamientos sociales de otros. Puede aparentar un bajo interés a interactuar socialmente.	Rituales y conductas repetitivas causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Resiste intentos de otros para interrumpir rituales y conductas repetitivas o ser aislado de un interés fijo.
<i>Nivel 2: “requiere soporte substancial”</i>	Marcados déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; aparentes discapacidades sociales incluso recibiendo apoyo; limitada iniciación de interacciones sociales y reducida o anormal respuesta a las aproximaciones sociales de otros.	Rituales y conductas repetitivas y/o preocupaciones o intereses fijos aparecen con suficiente frecuencia como para ser obvios al observador casual e interfieren con el funcionamiento en variados contextos. Se evidencia malestar o frustración cuando se interrumpen los rituales y las conductas repetitivas; dificultad a quitarle de un interés fijo.
<i>Nivel 3: “requiere soporte muy substancial”</i>	Severos déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal causan severas discapacidades de funcionamiento; muy limitada iniciación de interacciones sociales e ínfima respuesta a las aproximaciones sociales de otros.	Preocupaciones, rituales fijos y/o conductas repetitivas que obstaculizan el funcionamiento. Evidente malestar cuando los rituales o rutinas son interrumpidos; resulta muy difícil apartarlo de un interés fijo o retorna a él rápidamente.

En el criterio B, como se muestra en la figura 2:

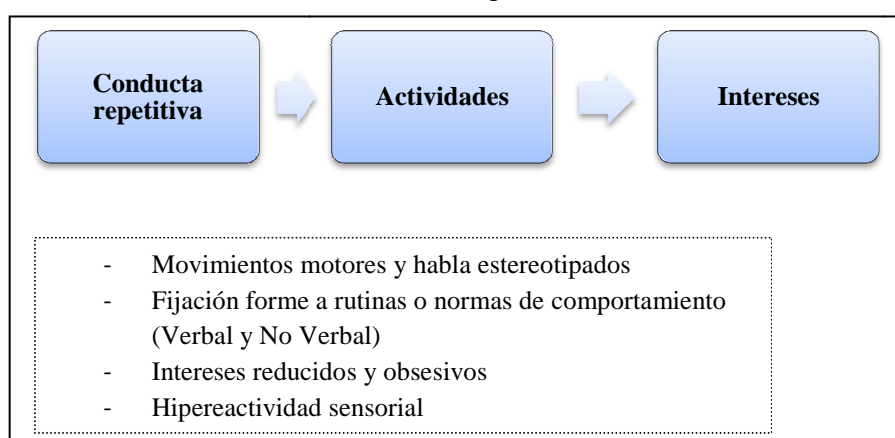


Figura 2. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses en el TEA

Los sujetos con Autismo tienen patrones repetitivos y restrictivos de comportamientos, intereses o actividades. Y se manifiestan en al menos dos de los síntomas entre los cuales se engloban los movimientos motores, el uso de los objetos o el habla estereotipados o repetitivos. Como por ejemplo movimientos estereotipados simples como el tambaleo del cuerpo, organizar los objetos, darlos vueltas, ecolalias y frases idiosincrásicas. La insistencia en lo monótono, una fijación firme a rutinas o normas de comportamientos verbales y no verbales. Dentro de este apartado además se engloban el malestar y dificultades ante los cambios, patrones de pensamiento estrictos, necesidad de tener siempre una monotonía en el camino a seguir e incluso en la comida. Los intereses inmensamente reducidos y obsesivos, que son anormales por su intensidad. Como por ejemplo, un cariño excesivo e inquietud por los objetos no conocidos y por los intereses persistentes. Y la hipereactividad sensorial o interés poco habitual en los aspectos sensoriales del entorno. Aquí se engloban la indiferencia al dolor o a la temperatura, las respuestas desfavorables ante sonidos o texturas concretas, oler o tocar objetos excesivamente y embeleso con las luces u objetos giratorios.

En este apartado también se debe especificar la severidad basada en la alteración social y comunicativa y en la presencia de patrones de comportamientos restringidos y repetitivos, como se puede observar en la anterior tabla 1.

En el criterio C, los síntomas de los sujetos con autismo deben estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo, aunque pueden estar ocultas por las habilidades aprendidas.

El criterio D, nos expone que los síntomas originan cambios clínicamente significativos, sociales, laborales o en otras áreas importantes, como se puede observar en la siguiente figura (figura 3):

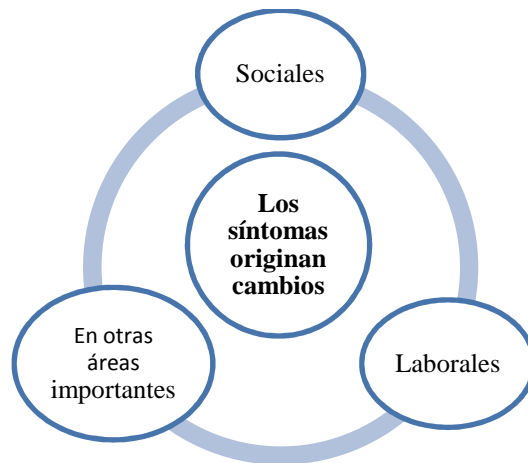


Figura 3. Alteraciones significativas de los TEA

El criterio E, añade que las alteraciones no se han de explicar mejor por la existencia de una discapacidad intelectual o un retraso generalizado del desarrollo. Asimismo, para realizar un diagnóstico de comorbilidad del trastorno del espectro autista y de la discapacidad intelectual, la comunicación social deberá estar por debajo de lo esperado en función del nivel generalizado de desarrollo.

De igual manera, es necesario puntualizar si estos síntomas se acompañan o no de discapacidad intelectual, de un trastorno del lenguaje, si se asocia a una condición médica o genética o un factor ambiental, si se asocia con otro trastorno del neurodesarrollo, trastorno mental o trastorno de la conducta (comorbilidad) o con catatonia.

De este modo, se puede comprobar la generalidad de necesidades que conlleva este cuadro clínico y que comporta no únicamente una perspectiva o enfoque de tratamiento, sino un multidisciplinariedad en la intervención, ya que existen déficits múltiples y con cierta causalidad entre ellos, tal y como se muestra en la siguiente figura (figura 4):

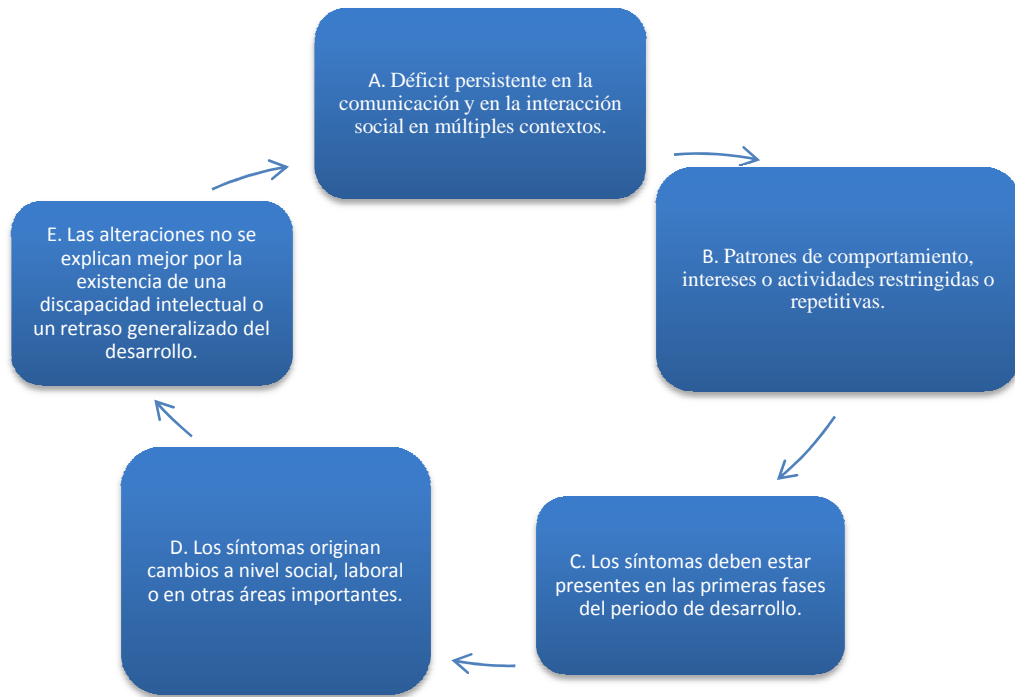


Figura 4. Criterios diagnósticos del autismo interrelacionados de manera secuencial

4.1.2. Etiología

En el estudio de las causas del autismo hay diversas teorías para poder explicar el origen. Actualmente se considera que la etiología depende de una serie de factores, y por ello se cree que irá cambiando en un futuro (Mardomingo, 1979).

Esta serie de factores son el genético, el psicológico, el neurobiológico y el ambiental.

a) Factores genéticos:

Después de varios años, se ha estimado la posibilidad de que la causa del autismo tuviera un factor genético. Primero, los resultados de algunos estudios, demostraron la asociación entre el autismo y trastornos genéticos específicos como el síndrome X-frágil o la esclerosis tuberculosa, y segundo, el hallazgo de un predominio superior en los hermanos de niños en la población general. En los últimos años, los estudios sobre el factor genético en el autismo se han centrado en tres líneas de investigación que son el riesgo genético, las asociaciones con trastornos genéticos conocidos y los marcadores genéticos (Cuxart, 2000).

b) Factores neurobiológicos

Están presentes también las causas neurobiológicas, investigaciones hablan de que en las personas con autismo se ocasionan alteraciones del crecimiento cerebral originadas durante el proceso de gestación que permanecen a lo largo de la vida. Existe un aumento de la serotonina, lo que produce una alteración en el funcionamiento cerebral.

Otra de las investigaciones, atiende a alteraciones en el cerebelo, en el tamaño y número de las células de Purkinje, lo que apunta a una perturbación en las relaciones sinápticas, es decir, en la relación funcional de contacto entre las terminaciones de las células nerviosas, por tanto la información no llega al resto de las áreas cerebrales (Bauman y Kemper, 1985).

De igual modo ocurre con las denominadas células espejo que son las neuronas que se activan cuando el individuo ejecuta una acción y cuando la observa en un igual, por ello perciben y atribuyen las intenciones de los otros. Estas neuronas son imprescindibles para las capacidades cognitivas como la empatía o la imitación (Rizzolatti, 2006).

c) Factores ambientales

Respecto a los factores ambientales externos, éstos pueden actuar como teratógenos, que además de causar defectos en el nacimiento, se asocia a la posible causa del autismo.

El ambiente prenatal puede abarcar casos de estrés o la rubeola. El ambiente perinatal, investigaciones lo han relacionado con la duración del embarazo, el peso del bebé y las complicaciones del parto como la hipoxia; estos hallazgos no son consecuentes. Y por último el ambiente postnatal, se asociaba este tipo de trastorno a la vacuna del sarampión-paperas-rubeola (SPR) y a las vacunas que contenían mercurio; posteriormente se concluyó a que no tenía nada que ver el padecer autismo con haberse suministrado este tipo de vacunas (Honda, Shimizu y Rutter, 2005).

d) Factores psicológicos

Como factores psicológicos de afectación directa y que explicaría el cuadro clínico del TEA se encuentra la “*Teoría de la Mente*”, formulada por Frith, Leslie y Baron-Cohen (1985). Esta teoría muestra la capacidad que tienen las personas de entender estados de ánimo, pensamientos, deseos, intenciones... Sin embargo, las

personas con autismo carecen de esta capacidad y por ello surgen los problemas en las habilidades sociales, de comunicación y de imaginación; estos tres problemas constituyen la triada de déficits del autismo.

Además, los niños autistas tienen carencias para comprender y utilizar señales comunicativas con el adulto; estos son los elementos protodeclarativos. Sin embargo, los elementos protoimperativos son los que se utilizan con el fin de conseguir lo deseado, como señalar para conseguir un objeto.

De manera simultánea a esta *“Teoría de la Mente”* se encuentra la *“Teoría de la Ceguera Mental”*, también denominada *“Teoría sobre el déficit en la Teoría de la Mente”* (Frith, 2003).

Las personas que no padecen autismo tienen la habilidad de atribuir deseos, emociones, estados de conocimiento y pensamientos a otras personas. Por el contrario, la persona con autismo padece una *“ceguera mental”* puesto que es incapaz de comprender lo que piensa la otra persona.

Los niños con autismo no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y en la de los demás (Frith, 2009). Con lo que las personas con autismo no comprenden los sucesos en los que sea necesario imaginar lo que está pensando otra persona. Por tanto, esto explica las necesidades emocionales, ya que no son capaces de entender las emociones de los demás y tampoco expresar sus sentimientos.

Otra teoría alternativa explicativa al fenómeno del autismo es la *“Teoría del déficit afectivo-social”* (Hobson, 1995), en la que mantiene que la carencia de lo cognitivo y lo social considerados en el autismo, son de naturaleza afectiva. Los que padecen autismo nacen con la capacidad específica de no establecer relaciones afectivas con los demás. Por ello, no reconocen los estados de ánimo de otras personas, ni los sentimientos, ni las expresiones faciales, lo que da lugar a que existan problemas de interacción social.

Asimismo, se encuentra la teoría explicativa del *“déficit de la función ejecutiva”*. Las personas que padecen autismo tienen un déficit en las funciones ejecutivas, lo que hace que no puedan establecer eficazmente las conductas dirigidas a obtener una meta (Ozonoff, 2000).

Es necesario, destacar también, la teoría de la *“coherencia central”* (Frith, 1989; Happé, 1994), con la que se afirma que las personas con autismo carecen de algunas funciones ejecutivas. Esta teoría se desarrolló para explicar las extrañas disfunciones

intelectuales que se dan en las personas con este trastorno. Sin embargo, algunos individuos con autismo consiguieron un rendimiento excelente en algunas pruebas de inteligencia. Una persona no recuerda las situaciones al detalle, porque se posee una visión general del mundo y por ello se da sentido a cada uno de los detalles; y es esto justamente lo que les ocurre a las personas con autismo (Barlett, 1932).

4.1.3. Epidemiología

La prevalencia del autismo en las últimas décadas ha aumentado de manera muy significativa situándose en torno al 21 sobre 10.000 según la OMS (2013). Actualmente se ha incrementado el diagnóstico por las modificaciones en los criterios diagnósticos y por los métodos de detección.

Esta prevalencia lleva consigo problemas médicos asociados como pueden ser la ceguera, la sordera, la esclerosis tuberculosa, neurofibromatosis y epilepsia, en un 25-30% de las personas que padecen autismo, siendo además más prevalente en el sexo masculino que en el femenino, teniendo una mayor gravedad en los casos femeninos (Lotter, 1966; Bryson y Smith, 1998).

4.1.4. Tipología

En el DSM-V se denomina Trastorno de Espectro del Autismo en vez de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) como ocurría en el DSM-IV y en éste nuevo engloba el Trastorno Autista, el Síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo de la Infancia y el TGD no específico. A continuación observamos en la tabla 2 los trastornos del Espectro Autista que engloba el DSM-5:

Tabla 2

Trastornos del espectro Autista que engloba el DMS-5

<i>Áreas</i>	<i>Trastorno del Espectro Autista</i>	<i>Síndrome de Asperger</i>	<i>Trastorno Desintegrativo Infantil</i>	<i>TGD no específico</i>
<i>Interacción social</i>	>Problemas en las relaciones sociales. >Alexitimia.	>Problemas en las relaciones sociales. >Incapacidad para reconocer las señales no verbales. >Falta de empatía. >Escasa habilidad para hacer amigos.	>Existe una alteración en el comportamiento no verbal. >Incapacidad para desarrollar relaciones con las personas. >Carencia de la reciprocidad social o emocional.	> Indiferencia al afecto. >Rechazo a interactuar con las personas.
<i>Comunicación</i>	>Conducta comunicativa verbal y no verbal. >Ecolalias.	>Interpretación literal del lenguaje. >Lenguaje pedante y repetitivo. >Dificultades en la comunicación no verbal.	>Se da un retraso o una ausencia en el lenguaje hablado. >Incapacidad para iniciar o mantener una conversación. >Lenguaje estereotipado y repetitivo.	>Ausencia o comunicación verbal anómala. >Ecolalias >Alteraciones en la comprensión del lenguaje, dependiendo del grado de severidad.
<i>Comportamiento</i>	>Actividades e intereses repetitivos y limitados.	>Interés por determinados temas y actividades en muchos casos estereotípicas.	>Actividades e intereses limitados y repetitivos.	>Actividades e intereses repetitivos y obsesivos.

4.1.5. Necesidades educativas específicas

Para las necesidades educativas especiales (más adelante NEE) que tiene este alumnado con autismo, Rivière (2002) desarrolla doce dimensiones con cuatro niveles, a través de su programa IDEA, como se puede observar en la tabla 3:

Tabla 3

Dimensiones de Rivière (2002)

<i>Dimensiones</i>	<i>Trastornos</i>
<i>Social</i>	Relaciones sociales Capacidades de referencia conjunta Capacidades intersubjetivas y mentalistas
<i>De la comunicación y el lenguaje</i>	Funciones comunicativas Lenguaje expresivo Lenguaje receptivo
<i>De la anticipación/ Flexibilidad</i>	Anticipación Flexibilidad Sentido de la actividad
<i>De la simbolización</i>	Ficción e imaginación Imitación Suspensión

Con respecto a la *dimensión social*, conviene aclarar que se refiere al trastorno de las relaciones sociales en el que el nivel 1 supone un aislamiento completo del sujeto, el nivel 2 una incapacidad por relacionarse, en el nivel 3 las relaciones con los iguales son poco frecuentes y en el nivel 4 existe una motivación para relacionarse con los demás. Segundamente engloba el trastorno de las capacidades de referencia conjunta en el que en el nivel 1 hay una ausencia de acciones conjuntas o de interés por las personas, en el nivel 2 se encuentran las acciones conjuntas simples sin miradas significativas, en el nivel 3 encontramos un empleo de miradas de referencia conjunta en situaciones dirigidas y por último en el nivel 4 existen pautas establecidas de atención y acción conjunta. El tercer trastorno que engloba es el de las capacidades intersubjetivas y mentalistas, en el que el nivel 1 hay una ausencia de pautas de expresión emocional correlativa, es decir, intersubjetividad primaria, en el nivel 2 existen respuestas intersubjetivas primarias, en el nivel 3 hay indicios de intersubjetividad secundaria y por último en el nivel 4 las interacciones son limitadas, lentas y simples.

En la *dimensión de la comunicación y el lenguaje* se engloba, también como la anterior, tres tipos de trastornos que son primeramente el de las funciones comunicativas, existiendo en el nivel 1 una ausencia de comunicación y de conductas instrumentales, en el nivel 2 se realizan actividades de pedir mediante conductas instrumentales, en el nivel 3 existen conductas comunicativas para pedir pero no para compartir experiencia, y en el nivel 4 se usan las conductas comunicativas para expresar, comentar... a pesar de que la comunicación es poco empática.

En esta misma dimensión, el segundo trastorno que engloba es el del lenguaje expresivo, en el que en el nivel 1 existe un mutismo total o funcional, por tanto hay ausencia del lenguaje, en el nivel 2 el lenguaje está compuesto de palabras sueltas o ecolalias. En el nivel 3 existe un lenguaje oracional, y por último el nivel 4 hay un lenguaje discursivo y puede llegar a existir conversación. Y por último el trastorno del lenguaje receptivo, en el que el nivel 1 es la sordera central, es decir una tendencia a ignorar el lenguaje, en el nivel 2 existe una asociación de enunciados verbales con conductas propias, además de que comprenden órdenes sencillas. En el nivel 3 hay una comprensión de enunciados literal, además de que en este nivel no se comprende el discurso, y por último en el nivel 4 se comprende el discurso y la conversación.

Igualmente, cabe mencionar la *dimensión de la Anticipación/ Flexibilidad*, que abarca otros tres trastornos, siendo el primero el trastorno de la anticipación, en el que en el nivel 1 hay una adherencia inflexible a estímulos que se repiten de forma idéntica y una resistencia intensa a los cambios. En el nivel 2 aparecen conductas anticipatorias simples en rutinas cotidianas, además de que sigue existiendo una oposición a los cambios. En el nivel 3 se incorporan unas estructuras temporales amplias y hay mejor aceptación a los cambios, aunque no a los imprevistos. Y por último en el nivel 4 existe la capacidad de manejar los cambios, además pueden existir reacciones graves a cambios imprevistos. El segundo trastorno que corresponde a esta dimensión es el de la flexibilidad, predominando en el nivel 1 las estereotipias motoras simples y en el nivel 2 los rituales simples, además de mostrar una resistencia a cambios. En el nivel 3 hay un apego excesivo a objetos y preguntas obsesivas. Y en el nivel 4 existen contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. El último trastorno que contiene esta dimensión es el del sentido de la actividad, existiendo en el nivel 1 acciones sin relación al contexto en el que se producen, en el nivel 2 únicamente se realizan actividades funcionales breves sin comprender la finalidad. En el nivel 3, surgen las actividades autónomas y en el nivel 4 las actividades complejas, conociendo el sujeto la meta pero sin asimilarlo.

La última *dimensión de la simbolización* incluye primero el trastorno de la ficción y la imaginación, donde en el nivel 1 hay una ausencia completa de juego funcional o simbólico y en el nivel 2 se halla la presencia de juegos funcionales poco flexibles, poco espontáneos y estereotipados. En el nivel 3, aparece el juego simbólico, que por lo general es poco espontáneo y obsesivo, además de haber dificultades importantes para

diferenciar la ficción y la realidad. Y en el nivel 4 se incluyen las capacidades complejas de ficción, que se emplean como recursos de aislamiento. El segundo trastorno es el de la imitación, en el que en el nivel 1 existe una ausencia completa de conductas de imitación. En el nivel 2 hay imitaciones complejas motoras simples, pero no existe la imitación espontánea, en cambio en el nivel 3 la imitación espontánea es esporádica y poco flexible y por último en el nivel 4 existe una ausencia de los modelos internos.

En esta última dimensión se incluye, a su vez, el trastorno de la suspensión, es decir, el de la capacidad de crear significados. En el nivel 1 no se suspenden las acciones para crear gestos comunicativos y hay una comunicación ausente por gestos instrumentales con personas, en el nivel 2 en cambio no se suspenden las acciones instrumentales para crear símbolos enactivos y no existe el juego funcional con objetos. En el nivel 3 no se suspenden las situaciones para crear ficciones y juegos de ficción. Y en el nivel 4 hay representaciones para crear o comprender metáforas o para comprender que los estados mentales no se corresponden con las situaciones.

4.2. DESARROLLO EMOCIONAL EN EL AUTISMO

El concepto de emoción concibe un proceso multidimensional, lo cual involucra la expresión de las emociones y la interpretación subjetiva. Este proceso emocional tiene tres tipos (Cano, 1997): el experiencial, son los sentimientos que siente el individuo como tristeza, ira, alegría, enfado..., el observacional-motor, como son las expresiones faciales de terror o sorpresa, y el fisiológico, en el que el sujeto experimenta cambios como el aumento de la sudoración o la aceleración del ritmo cardíaco.

Estas tres formas de expresión se observan tres sistemas de respuesta que son el cognitivo, el fisiológico y el motor.

Además, podemos clasificar las emociones en primarias o secundarias. Las emociones primarias son las primeras que el individuo siente como pueden ser el cólera, la alegría, el miedo y la tristeza. Estas emociones tienen indicios físicos de las propias expresiones faciales. Y las emociones secundarias son las que determinan ya la identidad de cada individuo, estando relacionadas con los logros conseguidos. Son el conjunto de dos o más emociones primarias, y no existe una expresión facial para caracterizarlas. Estas emociones son: amor, sorpresa, vergüenza y aversión. En estas

emociones interviene la cultura en la que se desarrolla el individuo y la historia personal (Fernández-Abascal, 2003).

4.2.1. Inteligencia emocional

La teoría de la Inteligencia emocional fue propuesta por Salovey, Caruso y Mayer (1999), que estiman la inteligencia emocional como una destreza de las personas para observar, utilizar, entender y manejar las emociones.

Goleman en 1995, basándose en Gardner (1998) y su Teoría de las Inteligencias Múltiples y Sternberg (1985) con su Inteligencia Social, expone cinco capacidades para desarrollar la Inteligencia Emocional correctamente:

- (a) *Conocer las emociones y sentimientos*: capacidad que tienen las personas para reconocer sentimientos en el momento en el que surgen, y esto favorece a la hora de dirigir nuestra vida.
- (b) *Aprender a manejarlas*: capacidad de aprender a controlar las emociones y los sentimientos y así poder ajustarlos al momento oportuno.
- (c) *Aprender a crear motivaciones propias*: capacidad de automotivarse. Poseer un autocontrol es necesario para mantener la atención, la motivación y la creatividad.
- (d) *Aprender a reconocerlas en los demás*: Es la capacidad de reconocimiento de las emociones ajenas. Para ello es necesaria la observación de los mensajes no verbales. Esto es importante para conseguir una estabilidad emocional y así poder desarrollar la empatía.
- (e) *Aprender a gestionar las relaciones*: es la capacidad para controlar las emociones. Saber identificar los estados de ánimo de los iguales y mantener un autocontrol.

Las competencias emocionales que se trabajan en estas capacidades son: La conciencia de las emociones propias, la regulación emocional, la autonomía emocional, competencia social y habilidades sociales.

4.3. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Cuando una persona tiene una positiva competencia social en su infancia, su adaptación social, escolar y psicológica es efectiva. Por tanto las habilidades sociales son importantes y necesarias para las personas porque necesitamos relacionarnos adecuadamente, ser capaces de resolver situaciones conflictivas, respetar las ideas de los demás y defender las nuestras, entre otras muchas, por todo esto necesitamos introducir en el aula programas de habilidades sociales para que nuestro alumnado adquiera esta competencia social. Por ello, nos vamos a centrar en distintos programas de dichas habilidades.

Dentro de los programas conductuales alternativos (PCA), encontramos el programa de habilidades de la vida diaria (PVD), este programa creado por Miguel Ángel Verdugo tiene como finalidad global, conseguir una autonomía e independencia personales en los hábitos cotidianos del hogar.

Otro programa a destacar es el Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS), este programa creado por Inés Monjas es un exhaustivo programa de habilidades de interacción social que fomenta la competencia interpersonal. La enseñanza se lleva a cabo en dos contextos que son el colegio y la casa y se hace a través de personas representativas en el entorno social y en el contexto escolar. Se pretende por tanto que estos niños aprendan a relacionarse con otras personas e iguales de forma satisfactoria. Este programa abarca treinta habilidades sociales agrupadas en seis áreas que son las habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos y las emociones, habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos. Además este programa dispone de soporte material con fichas de enseñanza tanto para casa, como para el colegio.

En cuanto a programas de educación emocional, vamos a destacar el método EOS y el manual sentir y pensar.

El método EOS, es un programa para desarrollar la competencia emocional, fue creado por Antonio Vallés Arándiga (2000). Es para la etapa de primaria, dividiéndose por ciclos. El presente programa está orientado a trabajar y así poder mejorar las habilidades sociales y la solución de conflictos, por lo que mejora la convivencia

escolar. Este programa se divide en ocho bloques de trabajo, que son: conoce tu autoestima y tus emociones, como te sientes, emociones... no muy buenas, las buenas emociones, como se sienten los demás, aprendo las habilidades emocionales, soluciono los problemas con los demás y por último aprendo a comunicarme bien. En todos estos bloques, se desarrollan una serie de actividades.

El manual sentir y pensar, es también un programa de inteligencia emocional creado por la editorial SM. El presente programa ayuda a trabajar las emociones sanas, las actitudes positivas ante la vida, saber expresar y controlar los sentimientos, aprender a conectar con las emociones de las personas, trabajar la capacidad de autonomía y capacidad de tomar decisiones. Este manual va dirigido al primer ciclo de educación primaria. En este programa se desarrollan nueve módulos que son: autoconocimiento, autonomía, autoestima, comunicación, habilidades sociales, escucha, solución de conflictos, pensamiento positivo y asertividad. Estos módulos de inteligencia emocional se pueden trabajar mediante unas fichas.

4.4. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON LAS TIC

Las TIC se han convertido en un poderoso recurso para trabajar con personas que padecen necesidades educativas especiales, en este caso nos centraremos en el autismo. (Pérez de la Maza, 2000).

En la red existen infinidad de programas que se han adaptado para cubrir las necesidades que este colectivo necesite. En este caso, como el presente TFG es sobre la competencia social y emocional, se centrarán los programas en las personas que padecen autismo. Estos programas ayudarán no sólo a desarrollar la competencia exenta, sino también a que los alumnos sean capaces de incrementar su atención en una actividad (Trepagnier, 1999).

Uno de los programas a destacar es el de un navegador específico para personas con autismo, que es el Navegador ZAC. Fue inventado por John Lesieur para que su nieto Zackary, quien padecía autismo y fue capaz de jugar de manera autónoma. En este programa los usuarios descubren una multitud de juegos, actividades y vídeos con los que pueden interactuar adaptándose a las necesidades individualizadas de cada uno. El programa permite activar y desactivar contenidos teniendo en cuenta las necesidades de

cada niño. Por otra parte, ofrece un organizador visual para que el niño con autismo vea inmediatamente las actividades presentes y posteriores, para así evitar la frustración. Gracias a esta herramienta es posible planificar, construir metas, tomar anotaciones e incluso seguir los procesos del niño.

Para trabajar las emociones destacamos el programa “Cara expresiva”, que es una adaptación realizada por Ricardo Sánchez (2002) del programa Responsive Face de Ken Perlin. Éste se estructura en cuatro niveles que son:

- (a) El primer nivel permite seleccionar tres acciones: besar, dormir y hablar.
- (b) El segundo nivel genera expresiones de susto, decepción, enfado, sorpresa, alegría, arrogancia y rabia.
- (c) El tercer nivel permite generar nuevas expresiones modificando la expresión facial por parte del usuario.
- (d) El cuarto nivel permite crear y visualizar animaciones.

Otro programa para trabajar las emociones es el “Mind Reading”, creado por Baron-Cohen (2007). Tiene una biblioteca con más de 400 estados de ánimo y permite al usuario trabajar las emociones y aprender el significado de las expresiones faciales y del tono de voz.

El “Proyecto INMER-II”, creado por Belén Sebastián Orts (2004), pretende ayudar a las personas con autismo a superar las dificultades que presentan en relación con la comprensión de la imaginación y de las representaciones simbólicas, es decir, de las capacidades cognitivas. El sistema simula un supermercado en el que van apareciendo personas con las que el usuario se ha de relacionarse para poder llevar a cabo las tareas que se le proponen.

Y, por último “EvenBetter”, creado por Pilar Chanca Zardaín (2013), consta de una serie de juegos educativos para trabajar las emociones en niños con TEA, con este programa se pretende enseñar y reconocer las emociones básicas, evaluar la capacidad para reconocerlas, bien sea por medio de dibujos, ilustraciones o fotografías reales y trabajar la competencia emocional de una manera lúdica e interactiva.

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La educación de las personas con autismo solicita más recursos personales y materiales. Por lo que es importante la escolarización correcta del alumno, la realización de sesiones individuales que atiendan a las necesidades de cada uno además de una ayuda psicológica que ayude a que el desarrollo del niño con autismo sea positivo.

El programa de intervención se basará en la competencia emocional, para que los alumnos con autismo sean capaces de identificar las emociones, comprenderlas y expresarlas ayudándose de las TIC.

Se pretende con esta intervención favorecer el área social-emocional de este tipo de alumnado con autismo, para que su integración social sea satisfactoria y sean capaces de establecer esas relaciones sociales-emocionales con sus iguales.

Además el uso de las TIC nos ofrece unas ventajas, puesto que es un medio motivador, con versatilidad y posibilidades de individualización. Gracias a ellas, se pueden trabajar muchas de las NEE que estos alumnos poseen, siendo un elemento de aprendizaje activo.

5.1. METODOLOGÍA

Para la confección del presente TFG, centrado en el diseño de una propuesta de intervención psicoeducativa dirigida al alumnado con Autismo y focalizado en el desarrollo socioemocional, se ha seguido el siguiente procedimiento metodológico:

1º) *Análisis teórico y revisión bibliográfica:*

Se ha realizado un *screening* bibliográfico en diversas bases de datos sobre la intervención psicoeducativa del alumnado con Autismo, centrándose en la etapa de Educación Primaria (correspondiente al intervalo de edad 6-12 años), a partir de:

- Bases de datos y redes bibliográficas especializadas: REBIUN, PSICODOC, ALMENA, DIALNET.

- Repositorios virtuales: GOOGLE SCHOLAR
- Revistas científicas (PSICODIDÁCTICA, PSICOTHEMA, ANALES DE PSICOLOGÍA).

Esta revisión teórica ha tenido la finalidad de relacionar conceptos, analizar propuestas teóricas y definiciones, criterios diagnósticos y modelos de desarrollo e intervención.

2º) Fundamentación teórica y focalización de conceptos clave para la intervención:

Tras la revisión teórica acerca del Autismo en el alumnado de Educación Primaria, se esboza un esquema conceptual y vertebrador que ayuda a iniciar el enfoque de la propuesta de intervención psicoeducativa.

De este modo, se ha centrado lo mejor posible y de manera operativa las necesidades educativas del alumnado con Autismo en la edad de 6 a 12 años en el ámbito de la educación socioemocional, de forma concreta en los aspectos de: reconocimiento y expresión emocional, gestión de emociones, así como transferencia del aprendizaje socioemocional en contextos de interacción real y próxima al alumnado.

Se trata del desarrollo de la competencia socioemocional, y de forma más concreta el autoconocimiento emocional, la autorregulación emocional, la autonomía emocional, la empatía y la gestión de las relaciones.

3º) Diseño de una propuesta de intervención desde el marco de la Educación Especial:

Se diseña un conjunto de sesiones de trabajo desde el ámbito de la Educación Especial, que tiene en cuenta los elementos conceptuales y descriptores previamente señalados, con el fin de promover el desarrollo social y emocional en el alumnado con Autismo.

Las sesiones de trabajo se organizan en torno a metodologías basadas en la interacción social, el uso de recursos TIC y virtuales, secuencias de trabajo por modelado guiado y situaciones de transferencia y de aplicación práctica.

Para la construcción del conjunto de actividades y de sesiones de trabajo se ha tenido en cuenta el contenido de diversos programas, sobre todo el programa “EvenBetter” con el que se han realizado mayoría de las actividades.

Asimismo, se tiene en cuenta en esta fase la elección del procedimiento de evaluación, a modo de elaboración propia, una hoja de registro en la que se podrá observar la evolución de este alumnado. Los ítems de observación se han recogido de una escala valorativa de habilidades de referencia conjunta y otra de habilidades de capacidad intersubjetiva (Alcaraz, Lozano y Sotomayor, 2009) que está basada en Rivière (1997) y Lozano y García (1999). Dispone de cuatro niveles perteneciendo el nivel 1 a las personas con un cuadro más severo y el nivel 4 p a menos severos, es decir a las personas con síndrome Asperger.

5.2. DESTINATARIOS

El programa de intervención de Educación Especial elaborado está destinado especialmente al colectivo de alumnos diagnosticados con Autismo con una edad comprendida entre los 6 y 12 años, que se encuentran matriculados en un centro educativo ordinario de Educación Primaria, con un sistema de integración y normalización curricular y educativa.

Las sesiones van destinadas a todos los ciclos de Educación, puesto que las éstas se basan en desarrollar la competencia socioemocional, y dentro de ella se trabajan varias necesidades como el autoconocimiento emocional, la autorregulación emocional, la autonomía emocional, la empatía y la gestión de las relaciones. Estas necesidades se pretenden desarrollar o mejorar, por lo que si un alumno ya tiene desarrollada una necesidad, seguirá trabajándola para mejorarla.

5.3. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

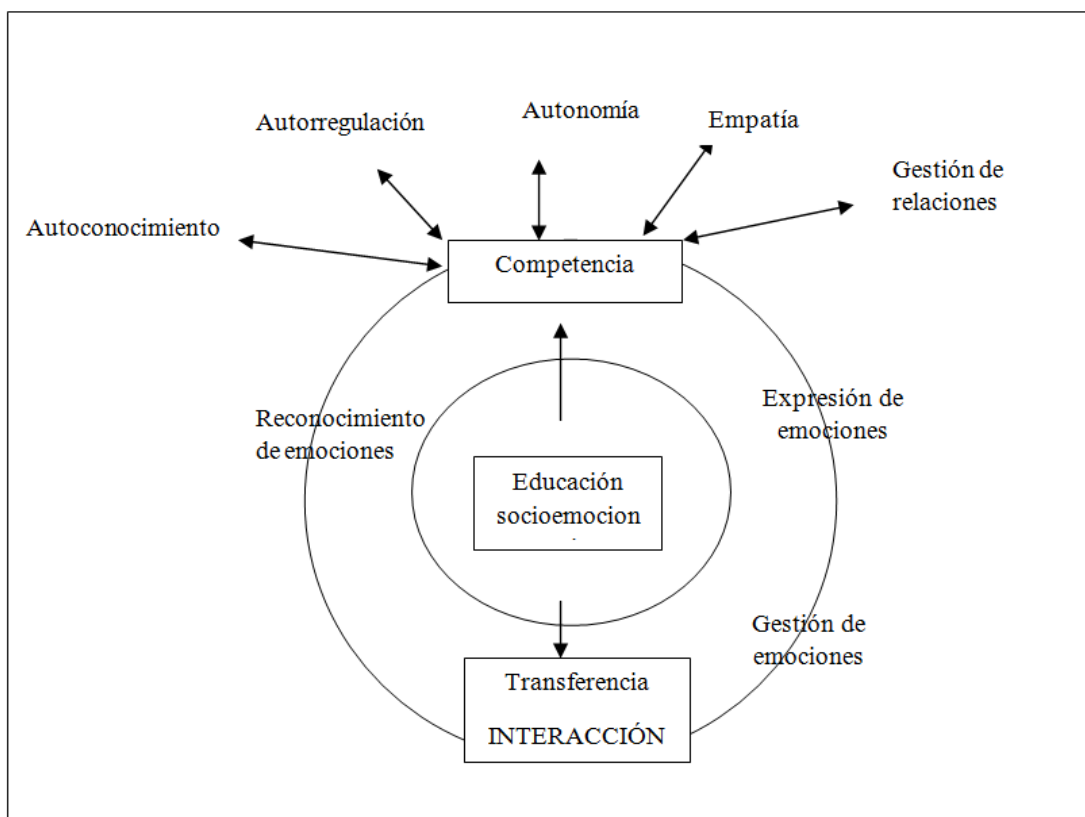


Figura 5. Ámbito de intervención para la mejora de la competencia socioemocional en niños con autismo de Educación Primaria

La propuesta de intervención educativa diseñada para la mejora del desarrollo de la competencia socioemocional en el alumnado con Autismo de Educación Primaria se ha diseñado para ser aplicada desde el aula de Educación Especial de manera transversal con el Currículo escolar de esta etapa, incluyendo actividades prácticas de aplicación y transferencia, vinculadas, además, al desarrollo de la acción tutorial y de manera individual como programa de intervención específico.

La metodología que se utilizará será globalizada, activa, participativa, siempre atendiendo a las diferencias individuales, así como a las NEE que presenten. Es decir, todos los alumnos para los que va dirigida esta propuesta de intervención deben actuar como agentes activos y la figura del profesor ha de ser participativa porque debe interactuar con ellos de forma individualizada.

Con esta propuesta se pretende que el alumno adquiriera la competencia socioemocional, por tanto las explicaciones han de ser claras y el profesor ha de crear un ambiente apropiado para este trabajo, fomentando de este modo la motivación de este alumnado con NEE.

Asimismo, la forma de evaluar las sesiones será a través de la observación y de unas fichas de control.

5.4. EVALUACIÓN

La evaluación se realizará en función de los objetivos planteados (en cada una de las actividades y sesiones de trabajo) y necesidades educativas a conseguir por el alumnado.

Al comienzo y al finalizar el proceso de aplicación de la propuesta de intervención psicoeducativa hay que evaluar las habilidades de referencia conjunta (sociales) y de capacidad intersubjetiva (emocionales) del alumnado, para comprobar el grado de desarrollo del nivel socioemocional.

Para ello, se ha elegido una escala de valoración tipo Likert (con una graduación de 1 a 5) de Alcaraz, Lozano y Sotomayor (2009), constando ésta de dos subescalas:

- a) Subescala de valoración de las habilidades de relación social (“habilidades de referencia conjunta” (ver Anexo 1).
- b) Subescala de valoración de las habilidades de “capacidad intersubjetiva”o emocional (ver Anexo 2).

Con lo que respecta a las sesiones, al concluirlas, el profesorado anotará en una *ficha de control* (ver Anexo 3) las observaciones que estime oportunas con respecto al desarrollo de dichas sesiones. En esta ficha de control se podrá valorar de manera cualitativa el comportamiento que ha tenido el alumnado, si mantuvo la atención, si se distrajo, si fue capaz de responder ante una emoción, si la imitó, si se frustró durante la sesión por el fracaso de la actividad, si ha interactuado con el ordenador y/o con el profesorado.

5.5. SESIONES DE TRABAJO: ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención psicoeducativa se compone de un total de 10 sesiones en las que se llevará a cabo la adquisición y desarrollo de las competencias que se especifican en la tabla 4:

Tabla 4

Cronograma de las sesiones de trabajo y competencias socioemocionales a desarrollar

	<i>Autoconocimiento Emocional</i>	<i>Autorregulación Emocional</i>	<i>Autonomía Emocional</i>	<i>Empatía</i>	<i>Gestionar las relaciones</i>
<i>Sesión 1</i>	x	x	x	x	
<i>Sesión 2</i>	x	x	x		
<i>Sesión 3</i>	x	x	x	x	
<i>Sesión 4</i>	x	x	x	x	
<i>Sesión 5</i>	x	x	x	x	
<i>Sesión 6</i>	x	x	x	x	x
<i>Sesión 7</i>	x	x	x	x	x
<i>Sesión 8</i>	x	x	x	x	
<i>Sesión 9</i>	x	x	x		
<i>Sesión 10</i>	x	x	x	x	x

SESIÓN 1: COLOCAMOS LAS CARAS

Objetivos

- Capacidad de reconocer los gestos de las distintas emociones
- Imitar cada una de las emociones
- Poseer un autocontrol, necesario para mantener la atención, la motivación

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconciencia emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional
- Empatía

Descripción de la actividad

A través del juego online de gestos y comunicación del lenguaje, el alumno deberá ir colocando a un monigote el pelo y los gestos faciales de acuerdo con la emoción que se le pregunte, si es que el monigote online está durmiendo, sorprendido...

Esta actividad se puede repetir hasta un total de nueve veces.

Cada vez que el alumno adivine el gesto facial, deberá ser capaz de imitarlo.

Orientaciones

Esta sesión va destinada a todos los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Duración

Aproximadamente 30 minutos

Recurso de trabajo (online):

http://odas.educarchile.cl/objetos_digitaes/odas_lenguaje/basica/5to_gestos/index.html

SESIÓN 2: ¿QUÉ SE ESTÁ DICIENDO?

Objetivos

- Identificar una imagen de vídeo con una frase que exprese una emoción
- Poseer un autocontrol, necesario para mantener la atención y la motivación

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional

Descripción de la actividad

A través del juego online de gestos y comunicación del lenguaje, el alumno deberá ir eligiendo y el diálogo que podría estar diciendo el personaje que le aparecerá en un vídeo.

Orientaciones

Esta sesión va destinada a todos los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Duración

Aproximadamente 30 minutos

Recurso de trabajo (online):

http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/basica/5to_gestos/index.html

SESIÓN 3: ESCRIBIMOS EL EMOTICONO

Objetivos

- Poseer un autocontrol, necesario para mantener la atención, la motivación
- Sustituir el dibujo por una emoción

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional
- Empatía

Descripción de la actividad

A través del juego online de gestos y comunicación del lenguaje, se trabajará un texto escrito con emoticonos. En el que el alumno deberá sustituir éstos por palabras que expresen una emoción.

Orientaciones

Esta sesión va destinada a todos los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Duración

Aproximadamente 30 minutos

Recurso de trabajo (online):

http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/basica/5to_gestos/index.html

SESIÓN 4: CADA OVEJA CON SU PAREJA

Objetivos

- Identificar las emociones
- Poseer un autocontrol, necesario para mantener la atención y la motivación

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional
- Empatía

Descripción de la actividad

A través juego online “cada oveja con su pareja”, el alumno ha de fijarse en la cara que se le expone y elegir otra que tenga la misma emoción.

Orientaciones

Esta sesión va destinada a todos los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Duración

Aproximadamente 30 minutos

Recurso de trabajo (online):

<http://evenbettergames.com/jugar.php?juego=cadaoveja>

SESIÓN 5: RULETA DE EMOCIONES

Objetivos

- Identificar las emociones suyas y de los demás
- Poseer un autocontrol, necesario para mantener la atención y la motivación

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional
- Empatía

Descripción de la actividad

A través del juego online “la ruleta de las emociones” el alumno gira una ruleta en la que hay 11 emociones. Una vez la ruleta se haya parado y elegido una emoción, el alumno deberá de ser capaz de averiguar en qué situación las personas sienten esa emoción.

Orientaciones

Esta sesión va destinada a todos los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Duración

Aproximadamente 40 minutos

Recurso de trabajo (online):

<http://evenbettergames.com/jugar.php?juego=ruleta>

SESIÓN 6: ¡ESFÚMATE!

Objetivos

- Identificar las emociones tuyas y de los demás
- Poseer un autocontrol, necesario para mantener la atención y la motivación

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional
- Empatía
- Gestionar las relaciones

Descripción de la actividad

Con el juego online “¡esfúmate!” el alumno debe de ser capaz de distinguir unas emociones. Primero en el juego salen 3 emociones, cuando el alumno haya acertado la emoción que se le pregunta pasa a otro nivel en el que hay 4 emociones, una vez acertado pasaría a otro nivel en el que se exponen 6 emociones y por último 9. Estas emociones se representan a través de caras de emoticonos.

Tras finalizar con las emociones de los emoticonos, se amplía un poco la dificultad, cambiando los emoticonos por fotos de personas. En estos 5 niveles siempre se va a preguntar por la misma emoción. Una vez finalizados los 5 niveles y el alumno haya sido capaz de identificar la emoción, se vuelve a jugar con otra. El juego dispone de un total de 10 emociones.

Orientaciones

Esta sesión va destinada a todos los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Duración

Aproximadamente 40 minutos

Recurso de trabajo (online):

<http://evenbettergames.com/jugar.php?juego=esfumate>

SESIÓN 7: NUESTRAS EMOCIONES

Objetivos

- Identificar las emociones suyas y de los demás
- Capacidad para imitar una emoción facialmente
- Poseer un autocontrol, necesario para mantener la atención y la motivación

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional
- Empatía
- Gestionar las relaciones

Descripción de la actividad

El juego “las emociones” comienza explicando el concepto de emociones, para a continuación jugar con unos personajes en el que cada uno muestra una emoción y explica cuándo se siente ésta.

Van apareciendo emociones y se pretende que el alumno las imite, como por ejemplo el juego muestra la emoción de alegría con la que dice que las cejas están levantadas, la boca sonriente, la mirada directa y las mejillas hacia arriba. El alumno debe de ser capaz de poner el mismo rostro que le aparece en el ordenador.

Orientaciones

Esta sesión va destinada a todos los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Duración

Aproximadamente 40 minutos

Recurso de trabajo (online):

<http://evenbettergames.com/jugar.php?juego=emociones>

SESIÓN 8: LA TORTUGA LOLA

Objetivos

- Enseñar al alumno pautas para controlar sus emociones y calmarse
- Aprender a reconocer y expresar las emociones propias
- Poseer un autocontrol para mantener la atención y la motivación

Competencias emocionales que desarrolla

- Autocontrol emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional
- Empatía

Descripción de la actividad

A través de un audio en el ordenador, se relatará la historia de la Tortuga Lola (ver Anexo 4). Lola es una tortuga que a veces se enfada y piensa una solución a sus enfados.

El alumno deberá reconocer las emociones de Lola y señalarlas en una ficha online en la que aparecerán varias emociones de la tortuga Lola (ver Anexo 5).

Orientaciones

Es una actividad individual para trabajar con el alumnado autista, y debe ser repetida para que resulte significativa. Esta actividad está destinada a todos los ciclos de Educación Primaria.

Duración

Aproximadamente 30 minutos

Recurso de trabajo (online):

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/108569468/Educacion%20emocional/cultivando%20emociones%203-8%20a%C3%B1os.pdf>

SESIÓN 9: LOS ANIMALES

Objetivos

- Identificar las emociones que les transmiten los animales
- Motivar su interés y conocimiento

Competencias emocionales que desarrolla

- Autonomía emocional
- Autorregulación emocional
- Autoconocimiento emocional

Descripción de la actividad

En el ordenador, se pondrán una serie de animales, para que el alumno los identifique con una emoción. Si son graciosos, agresivos, cariñosos...

Por último el alumno deberá identificarse con uno de los animales expuestos.

Orientaciones

Esta sesión va destinada a todos los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Duración

Aproximadamente 30 minutos

SESIÓN 10: MI ÁLBUM Y EL DE MAMÁ

Objetivos

- Identificar las emociones tuyas y de los demás
- Poseer un autocontrol, necesario para mantener la atención y la motivación

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional
- Empatía
- Gestionar las relaciones

Descripción de la actividad

A través de unas fotos del alumno, éste ha de ser capaz de clasificar dichas fotos con la emoción que sintió en aquel momento, si fue alegría, miedo, sueño, amor, aversión...

Después deberá hacer lo mismo pero con fotos de su madre, por lo que el alumno deberá imaginarse la emoción que sintió su madre en cada fotografía.

Orientaciones

Esta sesión va destinada a todos los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Duración

Aproximadamente 40 minutos

6. CONCLUSIONES

Este TFG ha pretendido llevar a cabo una intervención psicoeducativa para ser aplicada por el profesorado especialista en Educación Especial para la mejora de las habilidades sociales y emocionales del alumnado con Autismo en la edad de la Educación Primaria. Tras haber realizado un análisis de los modelos y propuestas teóricas acerca de este síndrome, se ha centrado la intervención en la mejora de las inteligencias personales e interpersonales.

Se ha efectuado un cambio significativo recientemente en la categorización diagnóstica en lo que se refiere a este síndrome, a partir de lo establecido en el DSM-IV con respecto al DSM-5, conllevando cierta dificultad conceptual. No obstante, lo que sí está claro es la necesidad de mejora de los aspectos y dimensiones de naturaleza socioemocional.

La competencia social y emocional va unida y, por lo tanto, es difícil desligarla (Álvarez-González, 2001; Bisquerra, 2000), de ahí la importancia del desarrollo y el entrenamiento de las Habilidades Sociales y otros aspectos de la inteligencia emocional, que se han centrado en la autorregulación, el autoconocimiento, la autonomía, la empatía y la gestión de relaciones, para ayudar al bienestar personal y social.

Aunque la relevancia del desarrollo educativo de la competencia social y emocional en el niño con autismo no es para todos igual, ya que algunos autores consideran más preponderante los aspectos comunicativos y lingüísticos (Gortázar y Tamarit, 1989; Gortázar, 1990), cada vez más existe una mayor producción investigadora y práctica-profesional que intensifican la necesidad de mejora de las habilidades de carácter emocional y social, para aumentar los niveles de adaptación y ajuste en la sociedad y en los procesos de interacción (Betz, Higbee y Reagon, 2008).

Asimismo, para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales se han empleado actividades de trabajo con recursos tecnológicos y audiovisuales, ya que éstos muestran estímulos visuales y se puede evitar la frustración al poder anticiparse a lo que ocurrirá, además proporcionan una atención individualizada y personalizada (Cheng y Moore, 2005; Flores y Romero, 2008; Pérez de la Maza, 2000). La mayor parte del alumnado se ve atraído por el uso de las TIC en los entornos escolares y en este caso aplicado al autismo mucho más (Lehman, 1998), puesto que poseen cualidades visuales

que les facilita una estimulación multisensorial adaptada a sus déficits (Blum-Dimaya, Reeve, Reeve y Hoch, 2010).

Cierto es que actualmente se dan más ventajas que desventajas al uso de las TIC en autismo frente a los diseños de intervención tradicionales (Tseng y Yi-Luen, 2011), siendo las únicas desventajas la necesidad de acceder al ordenador y que se necesita tiempo para acostumbrarse al funcionamiento del mismo.

Usar programas y software específicos ayudan a potenciar los déficits de los alumnos con autismo, habiendo autores que consideran adecuado desarrollar las relaciones sociales con las TIC (Jacklin y Farr, 2005) y conseguir, así, la competencia social y emocional de la que carecen. Otros igualmente prefieren las TIC para el desarrollo y la mejora de la competencia comunicativa (Lucas da Silva et al., 2011) y finalmente, los que consideran el uso de las TIC para el tratamiento educativo de las alteraciones de conducta (Whalen et al., 2006).

La creación de una propuesta de intervención psicoeducativa para el alumnado con autismo de la etapa de Educación Primaria que se encuentre en un centro ordinario ha pretendido en todo momento utilizar las TIC y centrarse en el desarrollo y la mejora de las habilidades sociales y la competencia socioemocional, y tiene por ello como objetivo ayudar al alumnado con sus déficit sociales y emocionales.

La elección de trabajar las competencias sociales y emocionales como eje vertebrador del programa, se basa en las propuestas de varios autores (Tager-Flusberg, 2007) que destacaban estas competencias como un aspecto integrante de la sociedad, en el que la vida depende de la capacidad para evaluar los comportamientos emocionales de otras personas.

Para llevar a cabo la propuesta de intervención, como maestra de Educación Especial, el proceso ha sido satisfactorio puesto que existe actualmente gran variedad y concienciación sobre los déficits que poseen este tipo de personas con autismo, de igual modo que múltiples propuestas educativas para trabajar con este alumnado.

Con lo que respecta a la evaluación está tomada de unos autores (Alcaraz, Lozano y Sotomayor, 2009) que se han basado a la hora de realizar su escala de valoración en Rivière (1997) y Lozano y García (1999).

Tras haber realizado este TFG, la única limitación se encuentra en la puesta en práctica de la propuesta de intervención psicoeducativa que no se ha podido llevar a cabo en un aula de Educación Especial. Con lo que respecta a intervenciones futuras, me gustaría validar el programa de intervención con sujetos muestrales, para así

considerar las similitudes y diferencias que poseen con respecto al déficit en la competencia social y emocional y posteriormente poder comprobar el éxito de dicha propuesta.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alcantud, F. (2000). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Alcaraz, S., Lozano, J., y Sotomayor, J. A. (2009). *Escala de valoración de la competencia social en el alumnado autista o con trastornos del espectro autista*. *Educación en el 2000*, nº 12.

Álvarez-González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Escuela Española.

A.P.A., Pincus, H. A., y First, M. B. (2001). *DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.

A.P.A. (2013). *DSM-5*. Barcelona: Masson (edición 5ª).

Asperger, H. (1944). *Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter*. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. London: Cambridge University Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.

Baron-Cohen, S., y Bolton, P. (1998). *Autismo. Una guía para padres*. Madrid: Alianza.

Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.

Bauman, M., y Kemper, T. (1985). Histoanatomic Observations of the Brain in Early Infantile Autism. *Neurology*, 35, 866-874.

- Bennetto, L., Pennington, B., y Rogers, S. J. (1996). Intact and impaired Memory functions in autism. *Child Development*, 67, 1816-35.
- Betz, A., Higbee, T. S., y Reagon, K. A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 237-241. doi: 10.1901/jaba.2008.41-237
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blum-Dimaya, A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., y Hoch, H. (2010). Teaching children with autism to play a video game using activity schedules and game embedded simultaneous video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 351-370. doi: 10.1353/etc.0.0103
- Bryson, S. E., y Smith, I. M. (1998). Epidemiology of autism: Prevalence, associated characteristics, and implications for research and service delivery. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, 97-103.
- Cano, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal, *Psicología General: Motivación y emoción* (pp. 128-161). Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Cano, A., y Miguel, J. J. (1990). *Evaluación mediante autoinforme de la reactividad cognitivo-fisiológica-motora ante diferentes situaciones: Diferencias individuales y situacionales*. Libro de Comunicaciones del II Congreso del C.O.P. Área 7. Diagnóstico y Evaluación Psicológica.
- Cheng, Y., Moore, D. et al. (2005). Collaborative virtual environment technology for people with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(4), 231- 243.
- Courchesne, E., Press, G. A., y Yeung-Courchesne, R. (1993). Parietal lobe abnormalities detected on magnetic resonance images of patients with infantile autism. *American Journal of Roentgenology*, 160, 387-393.

- Crespo, M. (2001). *Autismo y Educación. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Cuxart, F. (2000). *El autismo: Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe.
- Delgado, A. et al. (1990). *Enseñando habilidades cognitivo-sociales y socio-emocionales en el aula*. Póster presentado en el VI Congreso Nacional de AETAPI. Palma de Mallorca.
- Díez- Cuervo, A., y Martos, J. (1989). *Intervención Educativa en Autismo infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). Procesamiento emocional. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez Sánchez, y M. D. Martín Díaz (Eds.). *Emoción y Motivación, La adaptación humana* (pp. 47-93). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D., y Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la Emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández Alex, M. D., y Casanova, J. (2011). *El uso de las TIC y las emociones*. XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE) Sevilla. Tomado de: <http://congreso.us.es/jute2011/es/comunicacio> (el 24-03-2015).
- Flores, R., y Romero, R. (2008). Las emociones en el niño autista a través del cómic: estudio de caso. *Revista de Medios y Educación*, 33, 5-28.
- Frith, U. (1989). Autism and "Theory of Mind". In C. Gillberg (Ed.), *Diagnosis and Treatment of Autism*. (pp. 33-52). New York: Plenum Press.
- Frith, U. (2009). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. 2ª Edición. Madrid: Alianza.
- Fuentes-Biggi et. al., (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425-438.

- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (23º Ed.).
- Gortazar, P. (1990). *Ecolalia y adquisición del lenguaje en niños autistas: implicaciones de cara a la intervención*. VI Congreso Nacional de Autismo (AETAPI). Palma de Mallorca.
- Gortazar, P., y Tamarit, J. (1989). Lenguaje y comunicación. AA.VV. (Eds.). *Intervención Educativa en Autismo Infantil*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., y Hill, K. (1999). ¿Podemos enseñar a comprender emociones, creencias o ficciones a los niños autistas?. AA.VV. (Eds.). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e IMSERSO, 589-623.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story character's thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-15.
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Honda, H., Shimizu Y., y Rutter, M. (2005). No effect of MMR withdrawal on the incidence of autism: a total population study (La suspensión de la vacuna SPR no tuvo efecto sobre la incidencia del autismo: un estudio de población total). *Journal Child Psychol Psychiatry*, 46, 572-579.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., y Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para los educadores*. Barcelona: CEAC.

- Jacklin, A., y Farr, W. (2005). The computer in the classroom: a medium for enhancing social interaction with young people with autistic spectrum disorders?. *British Journal of Special Education*, 32, 202-210.
- Jenkins, J. M., y Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 46, 203-220.
- Johnson, C. P., y Myer, S. M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183- 1215.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child*, 2, 217–250.
- Landa, R., y Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders: A prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 629–638.
- Lehman, J. (1998). *A featured based comparison of software preferences in typically developing children versus children with autism spectrum disorders*. Tomado de: <http://www.cs.cmu.edu/~jef/survey.html> (el 20-03-2015)
- Lotter, V. (1996). Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence. *Social Psychiatry*. 1,124-37.
- Lozano, J. y García, R. (1999). *Adaptaciones curriculares para la diversidad*. Murcia: KR.
- Lozano, J. (2001). Personas con trastorno del espectro autista: Acceso a la comprensión de emociones a través de las TIC. *Revista de publicación en línea. Etic@net*. nº 10. Tomado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702722>(el 24-04-2015).
- Lozano, R. (2011). *Las TIC/TAC: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento*. Tomado de: <http://bit.ly/ijF8mQ> (el25/04/2015).
- Lucas da Silva, M., Simões, C., Gonçalves, D., Guerreiro, T., Silva, H., y Botelho, F. (2011). Communication Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders via ICT. *Lecture Notes in Computer Science*, 6949, 644-647.

- Mardomingo, M. J. (1979). *Especificidad de los síntomas en el autismo infantil*. En: *Autismo infantil: Cuestiones actuales*. Madrid: SEREMAPNA.
- Mardomingo, M. J., y Parra, E. (1979). *Criterios diagnósticos en el autismo infantil*. Libro de comunicaciones VI Congreso de la Unión Europea de Paidopsiquiatría.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- MEC (2006). *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, (LOE)*.
- MEC (2013). *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE)*.
- Monjas, M. I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. A. Verdugo (Dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI. Pp. 423-497.
- Monjas, M. I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, pp. 2-24. Tomado de: <http://congreso.tecnoneet.org/actas2010/docs/jjmuntaner.pdf>(e113-04-2015).
- Navarro, J., Fernández, M. T., Soto, F. J., y Tortosa, F. (Coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Ozonoff, S. (2000). Componentes de la función ejecutiva en el autismo y otros trastornos. En J. Russell (Ed.). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Médica Panamericana. (Pp. 177-201).

- Pavón, F. (2001). *Educación con Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Kronos: Sevilla.
- Pérez de la Maza, L. (2000). *Aplicaciones informáticas para alumnos/as con Trastornos del Espectro Autista*. X Congreso de AETAPI, Vigo 23, 24 y 25 de noviembre. Aetapi.org. Tomado de:<http://aetapi.org/?wpdmdl=1280>(el 24-04-2015).
- Posada de la Paz, M., Ferrari-Arroyo, M. J., Touriño, E., y Boada, L. (2005). Investigación epidemiológica en el autismo: una visión integradora. *Revista de Neurología*, 40(s1), 191-198.
- Powers, M. D. (2006). *Niños autistas. Una guía para padres, terapeutas y educadores*. Sevilla: Trillas.
- Rivière, A. y Martos, J. (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario De Espectro Autista*. Madrid: Fundec.
- Rivière, A. (2002). *Metarrepresentación y Semiosis*. Madrid: Médica Panamericana.
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós.
- Russell, J. (2000). Cómo los trastornos autistas pueden dar lugar a una inadecuada Teoría de la Mente. En J. Russell (Ed.), *El autismo como un trastorno de la función ejecutiva* (pp. 139-175). Madrid: Médica Panamericana.
- Russell, J. (2000). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Médica Panamericana.
- Sánchez-Montoya, R. (2002). *Ordenador y discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales*. Madrid: CEPE
- Sebastián-Orts, B. (2004). *Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y Realidades de la Inclusión Digital*. Actas del III Congreso Nacional de Tecnología, Educación

y Diversidad (Tecnoneet). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Tomado de:<http://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=560>(el 20-04-2015).

Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the Theory-of-Mind Hypothesis of Autism. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 311-315.

Tortosa, F. (2002). Avanzando en el uso de la TIC con personas con trastorno del espectro autista: usos y aplicaciones educativas. En F. J. Soto y J. Rodríguez (cords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Tortosa, F. (2004). *Tecnologías de Ayuda en Personas con Trastornos del Espectro Autista: Guía para Docentes*. Murcia: CPR.

Trepagnier, C. G. (1999). Virtual environments for the investigation and rehabilitation of cognitive and perceptual impairments. *Neurorehabilitation*. Vol 12(1), 63-72.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Unesco.

Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional. Método EOS*. Madrid: EOS.

Whalen, C., Liden, L., Ingersoll, B., Dallaire, E., y Liden, S. (2006). Behavioral improvements associated with computer-assisted instruction for children with developmental disabilities. *The Journal of Speech and Language Pathology*, 1, 11-26.

Wing, L., Yeates, S. R., Brierley, L. M., y Gould, J. (1976). The prevalence of early childhood autism Comparison of administrative and epidemiological studies. *Psychological Medicine*, 6, 89-100.

Wing, L. (1982). *Autismo infantil: aspectos médicos y educativos*. Madrid: Santillana.

Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Zapella, M. (1998). *Autismo infantil: Estudios sobre la afectividad y las emociones*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

Anexo 1

Escala valorativa de Alcaraz, Lozano y Sotomayor (2009).

ESCALA VALORATIVA DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA						
Codificación y Valoración de las Respuestas:						
1: NO, NUNCA	2: CASI NUNCA	3: A VECES	4: CASI SIEMPRE	5: SÍ, SIEMPRE		
ÁREA 2	HABILIDADES DE REFERENCIA CONJUNTA					
ÍTEM	VALORACIÓN					
NIVEL 1						
1.	Muestra una ausencia completa de interés por las acciones de otras personas (por ejemplo: <i>no se interesa/muestra atención por lo que otros hacen; en el parque no mira/atiende a qué juegan otros niños, juega solo</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ignora por completo las acciones, miradas y gestos significativos de otras personas (por ejemplo: <i>no atiende a nuestros gestos comunicativos cuando señalamos hacia algo para mostrárselo o pedirselo</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Evita y/o rechaza los intentos de otras personas por compartir acciones, experiencias... (por ejemplo: <i>no comparte un juego o juguete con otra persona: jugar con las construcciones o con la pelota, ver juntos un libro; y rechaza nuestra "intromisión" en su juego</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	No mira a los ojos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Evita y se asusta ante intentos de acercamiento, gestos y miradas de los demás en situaciones interactivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 2						
1.	No utiliza conductas comunicativas, como la mirada para influir en la acción-juego del otro (por ejemplo: <i>ante un juego, actúa de modo rutinario sin pretender modificar su estructura y secuencia: si estamos jugando a pasarnos la pelota y no se la lanzamos es incapaz de mirarnos para que se la devolvamos y seguir jugando</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Resulta difícil, pero no imposible, "compartir acciones" con él.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	No hay miradas "significativas" de referencia conjunta: no mira a los adultos vinculares para comprender situaciones que le interesan o extrañan. (Un ejemplo de referencia conjunta sería: <i>si el niño hace algo que "está mal", y su madre le reprende; si intenta repetir esa conducta, el niño mira a su madre al tiempo que repite la acción para ver si ella se "enfada" y qué consecuencia puede tener: reprenderle y/o castigarle y así continuar con su acción y abandonarla</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	No muestra interés por los juegos y actividades de otros niños y adultos (no comparte la atención).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	No comparte con otros situaciones y objetos de su interés, llamando su atención y dirigiéndola con el uso de gestos y la mirada, señalando, etc. (función declarativa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	No suele mirar a las personas al interactuar en situaciones simples.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	No comparte emociones con otras personas aunque tenga afecto por ellas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NIVEL 3

- | | |
|---|--|
| 1. Comparte, de forma más o menos esporádica, miradas en situaciones interactivas muy dirigidas (por ejemplo: <i>si estamos jugando a pasarnos la pelota y no se la lanzamos, es capaz de mirarnos a la cara para que se la devolvamos y seguir jugando</i>). | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 2. No presenta "miradas cómplices" (uso de guiños, muecas, etc.) para influir en la conducta del otro en situaciones abiertas. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 3. Presenta una interpretación limitada de los gestos ajenos. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 4. En ocasiones, imita los gestos de otras personas. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 5. Atiende, limitadamente, a las expresiones faciales, gestos y miradas del adulto. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Mira a la cara para saber cómo actuar en situaciones habituales/contextos cerrados (conocidos y estructurados, reconocibles por el niño). (Por ejemplo: <i>si el niño hace algo que "está mal", y su madre le reprende; si intenta repetir esa conducta, el niño mira a su madre al tiempo que repite la acción para ver si ella se "enfada" y qué consecuencia puede tener: reprenderle y/o castigarle y así continuar con su acción y abandonarla</i>). | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 7. Presenta contacto ocular espontáneo en situaciones lúdicas y/o funcionales inducidas. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 8. Participa de forma dirigida en juegos colectivos. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |

NIVEL 4

- | | |
|--|--|
| 1. Existencia de acciones conjuntas e interés por los gestos de otras personas (por ejemplo: <i>se interesa o muestra atención por lo que otros hacen; en el parque mira o presta atención a lo que juegan otros niños</i>). | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 2. No comparte preocupaciones personales (por ejemplo: una enfermedad familiar), ni temas triviales (el resultado de un partido de fútbol) con personas cercanas. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 3. Utiliza gestos, señala y/o mira para compartir intereses respecto a objetos, situaciones, etc. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 4. Mira con interés lo mismo que mira el otro (comparte el interés por algo). | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 5. Utiliza miradas de referencia conjunta (<i>miradas con las que el niño busca y puede compartir experiencias con el otro y, a través de ellas, saber cómo interpretar una situación; aprende y sabe qué sentir, cómo actuar a través de la conducta del otro</i>). | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 5.1. Mira alternativamente al otro y al objeto cuando éste es interesante, extraño o novedoso para ver su reacción. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 5.2. Mira al otro para saber cómo debe interpretarse una situación. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 5.3. Mira interrogativamente al otro ante una situación que plantea incógnitas. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 5.4. Se muestra interesado y preocupado por los gestos expresivos de otra persona en situación de empatía. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Participa espontáneamente en juegos colectivos. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |

Anexo 2

Escala valorativa de Alcaraz, Lozano y Sotomayor (2009).

ESCALA VALORATIVA DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA						
Codificación y Valoración de las Respuestas:						
1: NO, NUNCA	2: CASI NUNCA	3: A VECES	4: CASI SIEMPRE	5: SÍ, SIEMPRE		
ÁREA 3	HABILIDADES DE CAPACIDAD INTERSUBJETIVA					
ITEM	VALORACIÓN					
NIVEL 1						
1.	No muestra atención ni reacciona ante las expresiones emocionales de las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.	No sonrío cuando el otro sonrío.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	No presenta un rostro triste cuando el otro lo presenta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Frecuentemente, reacciona con rabietas a los intentos de otras personas por compartir una acción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 2						
1.	No comparte emociones, sólo presta atención a las expresiones emocionales de los otros, es capaz de "imitar" o "adoptar" sus expresiones (por ejemplo: <i>poner una determinada cara, sonreír cuando lo hace el otro...</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	No comparte experiencias, objetos (función declarativa) ni emociones con otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 3						
1.	El niño es capaz de "compartir" experiencias, objetos (uso de la función declarativa) y emociones con los demás (presta "atención" a las expresiones emocionales de los demás y/o "busca consuelo").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.	Percibe las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	Identifica situaciones conflictivas con otros que le provocan malestar, y lo verbaliza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	El niño responde a las manifestaciones de afecto de los demás y reconoce (nomina, respondiendo a la pregunta del adulto) las expresiones emocionales básicas (de alegría, tristeza, enfado y miedo) de éstos, aunque no es capaz de adecuar su conducta en función de los estados de ánimo de los otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Expresa sus emociones y sentimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Es capaz de decirse a sí mismo cosas positivas ante cualquier actividad bien realizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Emplea, de forma limitada y ocasional, términos mentales como "contento" o "triste" en situaciones naturales sin la intervención del adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 4						
1.	Emplea términos mentales (contento, triste, creer, pensar...) refiriéndose a sí mismo y a los otros. El niño sabe que el otro puede pensar y sentir igual que él.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Presenta dificultades en interacciones complejas, dinámicas y sutiles. Tiene problemas para regular su conducta en situaciones interactivas y sobre todo, presente dificultad para modularla en función de cómo se desenvuelva la situación (por ejemplo: *es capaz de participar en una conversación: respeta turnos, hace comentarios,..., pero se "pierde" si la conversación toma otro giro*). 1 2 3 4 5
3. El niño se pone en el "punto de vista" del otro y es capaz de anticipar o predecir sus conductas. 1 2 3 4 5
- 3.1. Es capaz de reconocer los estados emocionales propios y de otros, asociándolos a situaciones concretas y de responder ante ellos (p.e.: *Una niña que está comiendo una manzana, pero otro niño le ha puesto la zancadilla y la manzana se le cae al suelo. ¿Cómo se va a sentir la niña cuando la manzana se le cae al suelo?*). 1 2 3 4 5
- 3.2. Es capaz de explicar las manifestaciones emocionales en función de situaciones de deseo. (p.e.: *Un niño que quiere que su madre le compre un helado y su madre se lo compra. ¿Cómo se va a sentir el niño si consigue lo que quiere?*). 1 2 3 4 5
- 3.3. Es capaz de comprender los estados de creencia de otras personas, asociándoles determinadas manifestaciones emocionales. (p.e.: *una niña quiere una magdalena para merendar y cree que su madre le va a dar una pieza de fruta. ¿Cómo se sentirá la niña si cree que no va a conseguir lo que quiere?*). 1 2 3 4 5
- 3.4. El alumno establece relaciones entre lo que una persona ve y en consecuencia lo que sabe. (p.e.: *es capaz de darse cuenta de que la persona que ha visto un objeto sabe que está allí.*). 1 2 3 4 5
- 3.5. El alumno es capaz de hacer predicciones a partir de lo que una persona sabe. Es un nivel de "creencias verdaderas". (p.e.: *es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron y que si no ven algo, no sabe donde están.*). 1 2 3 4 5
- 3.6. Es capaz de utilizar el engaño y de predecir la conducta de otros en función de sus propias "ideas" sobre los deseos/creencias/intenciones de los demás (falsa creencia de primer orden). ¹ 1 2 3 4 5
4. No es capaz de regular/adecuar su conducta en situaciones interactivas, adaptándola en función de las emociones previsibles en otros: falla en la tarea en que alguien tiene una falsa creencia sobre la creencia de otra persona (falsa creencia de segundo orden).² 1 2 3 4 5
5. Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a otros. 1 2 3 4 5

Anexo 3

Ficha de control de la sesión: _____

Fecha: _____

Alumno: _____

	SI/A VECES/NO	OBSERVACIONES
¿El comportamiento del alumno/a ha sido el adecuado?		
¿Se ha distraído?		
¿Ha sido capaz de mantener la atención?		
¿Se ha frustrado en algún momento a causa del fracaso en la actividad?		
¿Respondió ante las emociones?		
¿Imitó las emociones?		
¿Ha interactuado con el ordenador?		
¿Ha interactuado con el profesor?		

Anexo 4

Cuento de “La Tortuga Lola”

Lola es una pequeña tortuga a la que le gusta jugar con sus amigos en la escuela de “El Lago Mojado”. Pero, a veces, pasan cosas que hace que Lola se enfade mucho y haga cosas que no están bien, como pegar, dar patadas o gritar a sus amigos. Así que sus amigos suelen enfadarse con ella. Pues no les gusta que Lola les grite, les pegue o insulte.

El otro día, por ejemplo, la ardilla Rita, sin querer, chocó contra ella. Lola se puso muy furiosa y le dio una fuerte patada.

Lola sabe que eso no está bien porque luego se pone triste y se siente sola. Como le gustaría poder controlar sus enfados, se está esforzando por aprender una nueva manera de “Pensar como una tortuga tranquila y feliz” tal y como le ha enseñado el anciano Elefante Vicente.

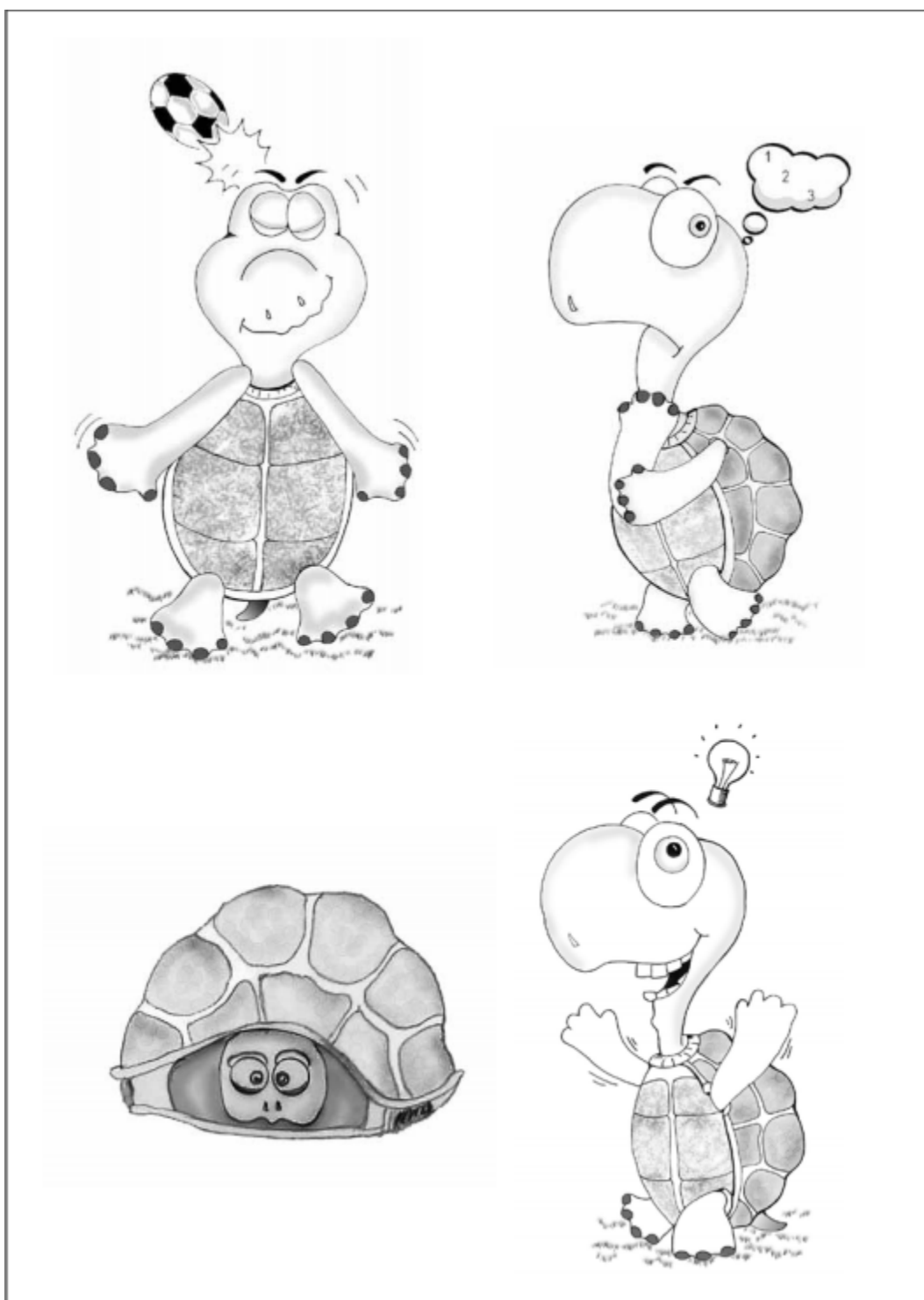
Vicente le explicó que cuando se sintiera enfadada o nerviosa debía mantener sus manos y cuerpo pegados a ella misma y gritar hacia dentro... ¡STOP!

De manera que cuando Lola está mal, se introduce en su caparazón, haciéndose una bolita. Cuando lo logra, Lola hace tres profundas respiraciones para calmarse (como éstas...) y así puede después pensar en una solución para comportarse mejor.

Desde que Lola hizo caso al Elefante Vicente, ella y sus amigos son más felices. Y sus amigos le felicitan siempre que se mantiene calmada y usa una manera positiva de solucionar su problema cuando está enfadada o nerviosa.

Anexo 5

Etapas por las que pasa la Tortuga Lola



Recuperado de:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/108569468/Educacion%20emocional/cultivando%20emociones%203-8%20a%C3%B1os.pdf>