



---

# Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

---

## **TÍTULO: “LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA INFANCIA CON AUTISMO”**

---

Autor: Sandra Estremera Escribano

Tutor académico: Jesús Vera Giménez

2015-2016

## **RESUMEN**

En el siguiente Trabajo de Fin de Grado se pretende dar una visión general del amplio concepto de Inteligencia Emocional y su relación con el Trastorno del Espectro Autista.

Por un lado, se centra en describir el recorrido histórico de las emociones según autores importantes y los tipos que existen. Por otro, definir la patología, detallando sus características, las diferentes teorías que lo componen, y haciendo hincapié en la afectación que sufren estas personas en el ámbito emocional. Además se han detallado diferentes modelos de intervención.

Asimismo, resaltar que se ha diseñado una propuesta de intervención educativa para un alumno "ficticio" que presenta TEA en un aula ordinaria, basada en la interpretación, control y expresión de las emociones básicas.

## **PALABRAS CLAVE**

Inteligencia Emocional/ Trastorno del Espectro Autista/ Educación emocional/ Programas de intervención/ Propuesta de intervención Educativa.

## **ABSTRACT**

In the following work of end of degree is intended to give an overview of the broad concept of emotional intelligence and its relationship with the Autism Spectrum Disorder. On the one hand, focuses on describing the historical journey of emotions as important authors and types that exist. On the other hand, define the pathology, detailing its features, the different theories that make it up, and by emphasizing the effect that these people in the emotional field. Different models of intervention are also detailed.

Also, highlight that it was designed a proposal for educational intervention for a "fictitious" student presenting TEA in a regular classroom, based on interpretation, control and expression of basic emotions.

## **KEYWORDS**

Emotional intelligence/ Autism Spectrum Disorders/ Emotional education/ Intervention programs/ Educational intervention proposal.

## INDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. OBJETIVOS .....	5
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO .....	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
4.1 ¿Qué es una emoción?.....	10
4.2 Clasificación de los tipos de emociones.....	12
4.3 Evolución histórica del concepto “Inteligencia Emocional” .....	13
4.4 Definición de inteligencia emocional .....	15
4.5 Importancia de la educación emocional en el aula .....	16
4.6 Concepto de autismo .....	18
4.7 Características del autismo .....	20
4.8 Incidencia y prevalencia del TEA .....	21
4.9 Principales teorías explicativas del TEA.....	22
4.10 Características emocionales del autismo .....	26
5. INTERVENCIÓN EN EL AUTISMO DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA	27
5.1 Aspectos educativos .....	27
5.2 Estrategias metodológicas .....	27
5.3 Modelos de intervención .....	29
5.4 Principales modelos y programas educativos para personas con tea.....	31
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES EN UN ALUMNO CON TEA.....	34
6.1 Introducción.....	34
6.2 Necesidades específicas del alumno con trastorno del espectro autista .....	35
6.3 Objetivos del plan de intervención .....	37
6.4 Metodología o diseño .....	38
6.5 Propuesta de actividades para trabajar las emociones en un alumno con autismo ...	40
7. CONCLUSIONES .....	48
8. DISCUSIÓN .....	49
9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS .....	51
10. APÉNDICES.....	52

# 1. INTRODUCCIÓN

"Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Wenger, Jones y Jones, 1962).

El autismo y, más concretamente, las limitaciones emocionales que presentan quienes están afectados por este síndrome, es un tema recurrente entre los estudiantes que elaboran sus Trabajos de Fin de Grado (TFG). Basten algunos títulos para comprobarlo: "Autismo y las emociones. La teoría de la mente en los niños/as Autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional" (Mónica Masesa Prats, 2013), "Autismo y los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación" (María Cepeda Sánchez, 2015) o "Desarrollo de la competencia emocional en personas con Autismo de Alto Funcionamiento en el Primer Ciclo de Educación Primaria" (Jairo Rodríguez Medina, 2014). Los TFG que se han nombrado son bastante recientes, lo que demuestra que es un tema que despierta mucho interés en la actualidad. Los aspectos emocionales constituyen un elemento importante para un óptimo progreso personal y social.

En los sujetos con autismo, como se analizará más adelante, esta frontera del desarrollo no se alcanza habitualmente como sucede con el resto de las personas que no padecen el trastorno y, por tanto, constituye un reto para la estimulación del desarrollo. De eso va este trabajo, de reflexionar sobre la importancia de las emociones en el desarrollo del individuo y de cómo intervenir en sujetos que, como los autistas, presentan severas limitaciones en sus competencias emocionales.

El Trabajo de Fin de Grado que se va a desarrollar a continuación trata sobre la importancia de la expresión y reconocimiento de las emociones en niños con autismo. Los trabajos de Miller (Miller, Caul y Mirsky, 1967) ponen de relieve la importancia de los estímulos no verbales entre sujetos. Estos se refieren a las expresiones faciales, los gestos y los cambios en la voz que acompañan a la conducta emocional. A través de estos indicios las personas pueden transmitir e interpretar los sentimientos y emociones.

Por su parte, Goleman (1995) resume la inteligencia emocional en conocer las propias emociones, saber manejarlas y motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer buenas relaciones interpersonales

Las personas con TEA presentan grandes dificultades en la comprensión y expresión de los estados emocionales propios y ajenos, lo que repercute en el desarrollo de las habilidades sociales y por tanto de las relaciones interpersonales. Además, es importante también hacer

referencia a la inestabilidad emocional que poseen, puesto que en muchas ocasiones se sienten frustrados e impotentes por la imposibilidad de demostrar sus sentimientos y deseos, además de la incapacidad de interpretar los de los demás. Así lo destacó el autor Leo Kanner, en su artículo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, donde describió a los autistas como “personas con falta de contacto con los demás, ensimismamiento y soledad emocional” (Kanner, 1943, p.7).

Tanto la percepción como la expresión de las emociones, los sentimientos y los deseos son fundamentales para la correcta integración de las personas autistas en el ámbito social y laboral. Además, la expresión de las emociones es una importante fuente de información a través de la cual podemos conocer mejor a los demás (Harris, 1992).

Este Trabajo de Fin de Grado se elabora con un objetivo principal: describir la importancia de la inteligencia emocional en el trastorno del espectro autista. Para ello se realiza un recorrido sobre la evolución de los planteamientos teóricos de lo que ha supuesto la aparición del concepto de “inteligencia emocional” para explicar el desarrollo humano, su importancia y características. Se analiza también el trastorno del espectro autista, y las dificultades asociadas que presentan este tipo de personas, centrando nuestra atención en el ámbito emocional.

Por último, se desarrollará una propuesta de intervención para un aula de educación primaria que cuenta con presencia de un alumno que presenta Trastornos del Espectro Autista (TEA). Se utilizarán diferentes recursos, actividades y materiales, con el objetivo de mejorar la competencia emocional. Además profundizaremos en la importancia de los diferentes programas y modelos de intervención. Esta propuesta, no se llevará a cabo, solo se propondrá, por lo que no observaremos resultados

## 2. OBJETIVOS

Estos son los objetivos de este trabajo:

1. Conocer e investigar el origen y desarrollo de la inteligencia emocional
2. Revisar y describir la actual conceptualización del Trastorno del Espectro Autista.
3. Fundamentar la relevancia de reconocer y expresar las emociones más básicas en niños con trastorno del Espectro Autista.
4. Conocer la relación entre las habilidades sociales y el reconocimiento de las emociones propias y ajenas.

5. Analizar los diferentes sistemas que son susceptibles de utilizar con los sujetos con TEA. Entre los más importantes están los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.
6. Desarrollar una propuesta de intervención con actividades motivadoras a través de diferentes recursos y materiales que favorezcan la competencia emocional de un alumno con autismo.
7. Adquirir y desarrollar las competencias asociadas al Trabajo de Fin de Grado.

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

La elección del tema “La Inteligencia Emocional en la Infancia con Autismo” para la elaboración de este TFG, es el resultado de la constatación obtenida a través de la formación académica que he recibido de la importancia que tienen las emociones en el desarrollo tanto personal, como social de un niño. Siempre se ha considerado a las emociones como un aspecto importante para acercarse al éxito en cualquier ámbito de la vida, ya que si no tenemos la capacidad de reconocer y expresar las emociones correctamente seremos incapaces también de tener una buena adaptación a la sociedad que nos rodea. Con esta dificultad de control emocional, el camino hacia el bienestar estará más cerca de la exclusión social, estableciendo como principal consecuencia un deterioro personal, que afecte tanto al ámbito cognitivo, como personal.

Las emociones por tanto son el componente más identitario de las personas. La capacidad para sentir es de vital importancia para comprender el mundo, vivir experiencias y desarrollar la empatía. Existen una gran variedad de emociones, tanto positivas como negativas, y es preciso aprender a manejarlas, controlarlas y reconocerlas desde muy pequeños.

Bisquerra (2003), afirma que la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La gran rapidez en el avance del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona tenga al alcance casi cualquier información en el momento que lo necesita. En este marco, la intervención del profesorado en el proceso de aprendizaje y manejo de las emociones pasa a ser esencial.

Por tanto, tomando de referencia a este autor, se puede llegar a la conclusión de que la competencia emocional es de vital importancia para el desarrollo óptimo de la persona. Por ende, su aprendizaje debería comenzar en edades tempranas, con el propósito de que los alumnos la interioricen y desarrollen lo antes posible. Como bien ha descrito Bisquerra, la labor del docente no es solo ser un mero transmisor de conocimientos, sino formar personas empáticas, con un autoconcepto positivo y capaces de expresar y reconocer sus emociones, deseos y sentimientos en diferentes situaciones de la vida. Una oportunidad de orientar el desarrollo de las competencias profesionales como futuro profesional la ofrecen los alumnos que padecen de TEA, y para ello, es imprescindible profundizar en el mundo de las emociones. Este TFG trata de reflejar cómo se ha aprovechado esta oportunidad.

Según Frith (1989) para los niños con espectro autista es complicado distinguir entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás. Por esta razón es tan importante trabajar la inteligencia emocional con alumnos con TEA, puesto que en muchas ocasiones si no se buscan recursos y materiales adaptados a estos niños se induce a situaciones de estrés, impotencia y frustración.

Además es importante resaltar que en la actualidad el número de personas diagnosticadas de TEA es cada vez más elevada. Rivière (2001) señala que puede ser debido a la incidencia, cada vez mayor, de factores físicos capaces de producir cambios genéticos en la población. O a las modificaciones en los criterios diagnósticos y a la mayor precisión de los métodos de detección. Por este motivo todos los profesionales deben involucrarse en la investigación y búsqueda de ayudas para estas personas, con el objetivo de que sus vidas sean lo más adaptadas a la realidad.

La realización de este TFG también persigue perfeccionar en el dominio de las competencias básicas del título, que aparecen detalladas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, entre las que destaco las siguientes:

1. El estudiante ha demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio, la Educación.
  - El desarrollo de la inteligencia emocional es imprescindible para que cualquier alumno consiga buenos resultados a nivel personal, como intelectual durante su etapa educativa.

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, la Educación.
  - Entre los objetivos de este TFG se encuentra el de formar personas con un autoconcepto positivo, empáticas, capaces de argumentar, solucionar problemas y afrontar retos y dificultades.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
  - Potenciar el desarrollo emocional es de vital importancia para conseguir esta competencia. Si no se ayuda a comprender y expresar los sentimientos, emociones o deseos, difícilmente podrá emitir juicios morales, científicos o éticos.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
  - La transmisión de diferentes informaciones se trabajará a través de diversos recursos y materiales adaptados, como los SAACS.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
  - Este proyecto engloba esta competencia a través del desarrollo emocional, que a la vez potencia el lenguaje y la comunicación, así como las relaciones interpersonales, favoreciendo la autonomía del sujeto.
6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con

discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

- El trabajo de principio a fin desarrolla esta competencia. Los docentes deben en su práctica educativa potenciar la inclusión, la integración y la igualdad del alumnado con necesidades educativas. En este caso nos centramos en las dificultades del Trastorno del Espectro Autista en el ámbito emocional.

Por último también es importante nombrar las competencias específicas del título, propias de la mención desarrollada durante el grado, en este caso de Educación Especial. Se dividen en dos:

1. Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas.
2. Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipo psicopedagógicos.
  - Es muy importante que en ambas competencias específicas se cuente con la ayuda de toda la comunidad educativa. La diversidad existe y hay que abordarla, buscando diferentes estrategias que ayuden a estos niños a que su vida sea más fácil. En este trabajo estas competencias se trabajan a través de la búsqueda de recursos y materiales de diferentes tipos que potencien su aprendizaje y adaptación al medio.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1 ¿QUÉ ES UNA EMOCIÓN?

Algunos de los primeros intentos por caracterizar científicamente las emociones los protagonizó Darwin. Su obra *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), supone un punto muy importante en la historia de la inteligencia emocional. Darwin, basando sus premisas biológicamente, establece que los movimientos corporales y las expresiones faciales cumplen un papel de comunicación entre los miembros de una especie, transmitiendo información acerca del estado emocional del organismo. Las emociones, así como la expresión de las mismas, son innatas, aunque se admite la posibilidad de que los factores de aprendizaje puedan ejercer algún tipo de influencia sobre la expresión. Esta posible influencia de los factores de aprendizaje permite que las emociones evolucionen a través del tiempo para incrementar la probabilidad de que el sujeto y la especie se adapten a las características cambiantes del ambiente externo.

Freud (1930) advertía en *El malestar de la cultura*, que la sociedad se ha visto obligada a imponer normas externas destinadas a contener la desbordante marea de los excesos emocionales que brotan del interior del individuo.

El término emoción lo define la Real Academia Española (2001) como “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Esta definición es muy general para los propósitos que nos ocupan, y requiere por tanto de una aproximación más orientada a los objetivos de este trabajo.

Goleman (1996) resuelve de manera más exitosa al afirmar que las emociones son impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con lo que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra *emoción* proviene del verbo latino *moveré* (que significa moverse) más el prefijo –e-, significado de algo como “movimiento hacia” y sugiriendo de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Estas predisposiciones biológicas a la acción son modeladas posteriormente por las experiencias vitales y el medio social al que pertenece una persona.

Por tanto las emociones son un estado complejo, biológico y psicológico, una respuesta somática y una agitación mental que producen una tendencia a la acción como respuesta a una serie de informaciones.

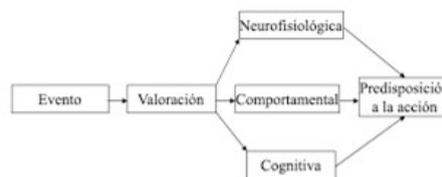
Desde la neurología, Damasio (2000), propone un trato más explícito para las emociones al considerarlas como "*mecanismos de regulación de la vida interpuestos entre el patrón básico de supervivencia y los mecanismos de la razón superior. Son inseparables de los estados de placer y de dolor, de recompensa y de castigo*".

Damasio (1994, 1999, 2000) apoya sus planteamientos sobre las siguientes bases:

1. Las emociones son definidas como patrones de respuestas químicas y neurales, cuya función es contribuir al mantenimiento de la vida en un organismo, proporcionando conductas adaptativas.
2. Las emociones están biológicamente determinadas, siendo, por tanto, procesos estereotipados y automáticos. No obstante, la cultura y las experiencias e influencias que recibe un individuo a lo largo de su propio desarrollo, juegan también un papel importante. Dicha influencia se puede reflejar en el plano de los estímulos desencadenantes de una emoción, así como en el plano de la expresión emocional.

Desde otra perspectiva diferente, Bisquerra y Mora, autores más actuales, plantean:

Bisquerra (2003) propone que una emoción “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.



**Figura 1:** Concepto de emoción. Bisquerra. (2003)

Francisco Mora (2007, 2009) nos proporciona la definición más actualizada, donde al hablar de la emoción, lo describe como uno de los ingredientes universales del cerebro vivo. Es por tanto un proceso en el que el medio ambiente, el cerebro y el resto del organismo forman un todo funcional. La emoción es una reacción conductual del organismo ante estímulos que pueden causarnos placer, dolor, recompensa o castigo. Dichas respuestas se crean en el cerebro codificando a través de los circuitos neuronales, y por las situaciones del exterior que crean en nuestro interior un cambio. Estas respuestas son creadas por las personas de manera consciente fuera de lo meramente biológico, las cuales denominamos de manera más común sentimientos.



- La alegría: una parte del cerebro se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de preocupación, al mismo tiempo que aumenta la energía disponible. Se experimenta una sensación de tranquilidad, armonía y entusiasmo.
- El amor: se activan los sentimientos de ternura y de satisfacción. El amor produce que el cuerpo se mantenga en calma, lo cual favorece la convivencia.
- La sorpresa: el arqueado de cejas suele ser la respuesta más común a este tipo de emoción. Este movimiento produce que aumente el campo visual y permite que penetre más la luz en la retina, lo cual proporciona más información sobre el acontecimiento inesperado y así elaborar respuestas adecuadas.
- El desagrado: transmite el mensaje de que algo resulta literal o metafóricamente repulsivo para el gusto o el olfato.
- La tristeza: La tristeza es un sentimiento muy importante, que experimenta una pérdida de energía y del entusiasmo en las actividades vitales. Una de las principales respuestas que expresa el cuerpo es el lloro, que permite al individuo liberarse.

### **4.3 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO “INTELIGENCIA EMOCIONAL”**

Hace dos milenios, mucho antes de desarrollarse el concepto de Inteligencia Emocional, los filósofos ya debatían sobre la relación entre las emociones y el pensamiento. En la antigua Grecia se fijaban las emociones como algo muy relevante e impulsivo para dar utilidad al pensamiento, además de relacionarlo con las mujeres y ser síntoma de su debilidad. Los movimientos románticos intentaron poner las emociones como lo más importante de la vida pero prevalecía más la relación emoción- irracionalidad, hasta bien entrado el siglo XX.

Por tanto, los antecedentes de la inteligencia emocional tienen que rastrearse a partir de la segunda mitad de la década de los noventa.

En 1966, B. Leuner publica un artículo en alemán cuya traducción sería “*Inteligencia emocional y emancipación*” (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En él se plantea el tema de cómo muchas mujeres rechazan un rol social a causa de su baja inteligencia emocional.

Veinte años después sale a la luz otro trabajo que se referirá a ese concepto. En 1986, W. L. Payne presentó un trabajo con el título de “*A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire*” (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

En este documento Payne (1986) plantea el problema entre emoción y razón. El autor propone integrar los conceptos de emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños. Es importante recalcar que este artículo, se refiere a la educación emocional, de esta manera se puede afirmar que la inteligencia emocional ya en sus inicios manifestó una vocación educativa.

Retomando los antecedentes de la inteligencia emocional, destacar que su interés comienza en revistas especializadas. Uno de los títulos que tuvo más prestigio fue: “*Emotional Intelligence*” (Salovey y Mayer, 1990). Otro acontecimiento importante fue la fundación, en 1994, de CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) cuyo objetivo era el de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo.

Sin embargo, unos de los hitos más importantes de la Inteligencia Emocional fue el libro de Daniel Goleman (1995) en el que difundió y explicó este concepto de forma extensa para posteriormente convertirse en un *bestseller*.

En su libro contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que en el futuro substituirá al CI. Pero, lo que es más importante: las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Además Goleman presentó su obra en un momento en que el antagonismo entre razón y emoción empezaba a ser superado.

Desde entonces la inteligencia emocional ha sido definida y redefinida por diversos autores. Mayer, Salovey y Caruso (2000) exponen como se puede concebir la inteligencia emocional, como mínimo de tres formas: como rasgo de personalidad, como habilidad mental y como movimiento cultural (Zeitgeist).

Gardner (1983) por su parte desarrolló el concepto de inteligencia intrapersonal, analizándola como el acceso a los propios sentimientos, efecto de las emociones, discriminar dichos sentimientos y clasificarlos para emplearlos como guía en la conducta.

## **4.4 DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Según Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional se centra en los siguientes aspectos: habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar una emoción, en la habilidad de acceder y/o generar sentimientos, en la habilidad de comprender las propias emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual.

Para Goleman (1995) el término de inteligencia emocional es considerado a partir de cinco premisas:

1. Conocer las propias emociones: El principio de Sócrates “conócete a ti mismo” habla de la pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones y reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre.
2. Manejar las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.
3. Motivarse a sí mismo: Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas.
4. Reconocer las emociones de los demás: El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.
5. Establecer relaciones: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal.

Por último y a grandes rasgos Rafael Bisquerra (1999) describe el concepto de inteligencia emocional como “la habilidad para tomar conciencia de nuestras propias emociones, y de las ajenas, así como la capacidad para poder regularlas”.

## **4.5 IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA**

La educación emocional es un proceso continuo y permanente, que pretende desarrollar las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Para Molina, Osses, Riquelme, Riquelme, Sepúlveda y Urrutia (2010) las 6 características de las emociones en los niños son las siguientes:

1. Emociones intensas: Se responde con la misma intensidad ante las experiencias vividas, aunque la magnitud sea diferente.
2. Aparición con frecuencia: la expresión de las emociones es algo muy estereotipado, los niños a lo largo del tiempo aprenden que las emociones provocan reacciones en los adultos. Estas reacciones pueden ser positivas o negativas.
3. Transitoriedad: son capaces de pasar rápidamente, por ejemplo de la risa al llanto.
4. Reflejo de individualización: Al nacer todos los niños tienen las mismas o similares reacciones, pero estas cambian a medida que crecen y adquieren aprendizajes.
5. Cambio en la intensidad: según pasa el tiempo, existen emociones que se fortalecen y otras que se debilitan.
6. Detectar través de síntomas conductuales: hay emociones que son identificables por la inquietud que transmiten, ya que estas no se expresan directamente. Por ejemplo: la risa.

Según Bisquerra (2000), existen diversos tipos de competencias emocionales que los alumnos deben adquirir para conseguir un óptimo desarrollo emocional.

- La conciencia emocional: Esta competencia consiste en conocer nuestras propias emociones y las ajenas. Esto se puede conseguir a través de la observación directa del comportamiento de las personas que están a nuestro alrededor.
- La regulación de las emociones: Esta competencia es realmente importante, puesto que supone dar una respuesta adecuada a las emociones que experimentamos en cada momento.
- Autonomía emocional: Es la capacidad para no verse afectado por los estímulos del

entorno. Esto requiere de una buena autoestima y autoconcepto de sí mismo.

- **Habilidades socioemocionales:** constituyen una serie de habilidades muy importantes para que se desarrollen las relaciones interpersonales. La empatía potencia las habilidades sociales.
- **Competencia para la vida y el bienestar:** son el conjunto de habilidades, actitudes, y valores que promueven el bienestar social y personal. Esto se consigue a través de experiencias emocionales positivas.

Hawkey (2006) establece que:

El maestro se perfila como el eje central de la comunidad educativa y por tanto como coordinador de toda la red de relaciones interpersonales y procesos educativos que se dan en éste. No es de extrañar por tanto, que las competencias sociales y emocionales sean consideradas a nivel mundial como un aspecto básico en la preparación para la “sociedad del conocimiento”, donde la capacidad de colaboración, comunicación, creatividad y vivir en comunidad son altamente valorados.

Una de las principales labores de un buen maestro es el desarrollo integral de sus alumnos. Con ello se refiere al aspecto cognitivo, físico, social y afectivo. Estos dos últimos están relacionados directamente con la inteligencia emocional, de tal manera que demuestra la gran importancia que tiene la educación emocional en la escuela.

Los docentes deben tener conciencia de la importancia de trabajar la inteligencia emocional en el aula. El desarrollo de las competencias debe comenzar en educación infantil que es donde se forman las bases de la personalidad del niño, y continuar en el resto de etapas educativas donde se encuentran procesos de maduración y aprendizaje. El educador debe mostrar interés en la búsqueda de sistemas, materiales y recursos que potencien el desarrollo de diversas actividades que ayuden a adquirir dichas competencias y de esta manera también conseguir un adecuado clima en el aula.

Entre las técnicas que se pueden utilizar están el diálogo interno, control de estrés, asertividad, reestructuración cognitiva... Es importante comenzar con las emociones más básicas, como el miedo, la alegría, la tristeza, y la timidez.

Es importante recalcar, por último, que los contenidos que se desarrollen sobre las emociones pueden variar según el tipo de alumno, en base a su madurez personal, necesidades educativas, edad, conocimientos previos y nivel educativo.

En dicho proyecto se tiene muy en cuenta la diversidad, puesto que se va a desarrollar una propuesta de actividades que engloben las competencias emocionales en presencia de un niño con autismo. La programación se va a desarrollar en un aula ordinaria, donde a lo largo de toda la intervención los valores de inclusión e igualdad van a estar muy presentes.

## **4.6 CONCEPTO DE AUTISMO**

“Diferentes mentes, diferentes pensamientos, diferentes maneras de aprender, diferentes maneras de enseñar” (Frith, 1989).

En primer lugar el DSM-V aporta una definición muy completa del trastorno, que nos acerca a las grandes dificultades a las que se enfrentan estas personas en la vida cotidiana.

El DSM-IV, publicado en 1994, definía el autismo y sus trastornos asociados como “trastornos generalizados del desarrollo” (TGD). En el DSM-5, esta definición ha sido sustituida por el término “trastornos del espectro autista” (TEA), que han sido incluidos a su vez dentro de una categoría más amplia de “trastornos del neurodesarrollo”

El DSM-V ofrece una nueva nomenclatura para el diagnóstico: TEA leve, moderado y grave. Esto permite la posibilidad de contemplar la evolución dentro del espectro. El trastorno Autista, el síndrome de Asperger, el trastorno Desintegrativo Infantil y TGD no especificado han sido sustituidos por la categoría general “trastornos del espectro autista” (TEA). El síndrome de Rett ya no forma parte de este sistema de clasificación, actualmente considerado dentro de los trastornos neurológicos.

El DSM-V establece los siguientes criterios diagnósticos:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en múltiples contextos:

1. Déficits en la reciprocidad socioemocional.
2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales
3. Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades:

1. Movimientos, utilización de objetos o vocalización estereotipada y repetitiva.
2. Insistencia en la monotonía, apego inflexible a la rutina o a patrones de comportamiento, verbales y no verbales.
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a intensidad o interés.
4. Reacción inusual a los estímulos sensoriales o interés inusual por estos aspectos.

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo.

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas de funcionamiento habitual.

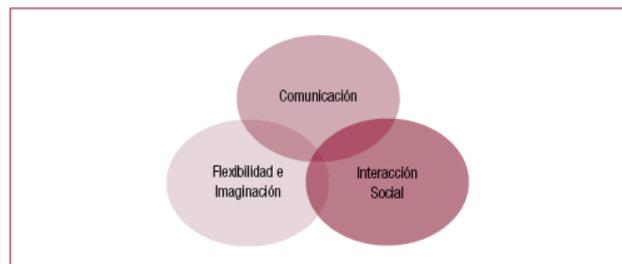
E. Estas alteraciones no se explican mejor por discapacidad intelectual o por retraso general del desarrollo.

Según Frith (2004), el autismo ha existido siempre, pero no fue hasta 1943 cuando Leo Kanner, en el artículo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, describió a los autistas como “personas con falta de contacto con los demás, ensimismamiento y soledad emocional” (Kanner, 1943, p.7).

Algunas de las características principales que según este autor poseían los niños con autismo eran:

- Extrema soledad
- Invarianza ambiental
- Excelente memoria y expresión inteligente
- Hipersensibilidad a los estímulos
- Mutismo o lenguaje sin intencionalidad
- Limitaciones en la actividad espontánea

Wing y Gould (1979), afirman que el autismo de Kanner se acompaña en un 75% de los casos de retraso mental. Es conveniente considerar el autismo en distintos grados y diversos cuadros del desarrollo. Además, también determinaron tres factores del espectro autista que hasta entonces se habían desestimado, “Triada de Wing”. Estos factores hacen referencia a los trastornos cualitativos de la interacción social, los trastornos de las funciones comunicativas y del lenguaje, y los trastornos y limitaciones de la imaginación y de la flexibilidad.



**Figura 3:** Triada de Wing (1979)

Riviere (1998), lo estudió considerando al trastorno como un continuo de diferentes dimensiones y no como una categoría única.

## 4.7 CARACTERÍSTICAS DEL AUTISMO

Dentro de las características del autismo existen algunas comunes a todos los autistas y otras diferenciales. Lorna Wing (1995) certifica que las personas situadas en el espectro autista son aquellas que presentan trastorno en las capacidades de reconocimiento social y de comunicación social, patrones repetitivos de actividad, tendencia a la rutina y dificultades en imaginación social.

En la siguiente tabla se muestran las características del Trastorno de Espectro Autista según el DSM-V (2014):

<i>Alteración del desarrollo de la interacción social recíproca</i>	<i>Alteración de la comunicación verbal y no verbal</i>	<i>Repertorio Restringido de Intereses y Comportamientos</i>	<i>Respuesta inusual a estímulos</i>	<i>Trastornos del comportamiento</i>
<p>Aislamiento social</p> <p>Pasivos en su interacción</p> <p>Activo pero extraño</p> <p>No hay juego colectivo</p> <p>Dificultad establecer vínculos afectivos</p> <p>No comprende expresiones emocionales</p> <p>Dificultad en establecer vínculo de apego</p>	<p>Fallo para responder</p> <p>Lenguaje con fluidez engañosa</p> <p>Uso estereotipado del lenguaje</p> <p>Ecolalia no funcional</p> <p>Reacción emocional a inadecuada</p> <p>Incapacidad para entender las expresiones</p> <p>Dificultad para comprender bromas e ironías</p> <p>Anomalías en la prosodia</p>	<p>Déficit en el desarrollo del juego</p> <p>La actividad imaginativa es excesiva</p> <p>Manierismos</p> <p>Dificultad para anticipar lo que pueda suceder, y afrontar los acontecimientos</p> <p>Patrones de conducta repetitivos</p> <p>Movimientos estereotipados</p> <p>Resistencia al cambio e intereses específicos y peculiares</p>	<p>Percepción selectiva de determinados sonidos</p> <p>Extremadamente sensibles a ciertos sonidos, estímulos visuales, táctiles, de olor o sabor</p> <p>Disfunción grave de la sensación del dolor que puede enmascarar problemas médicos como fracturas</p>	<p>Dificultad para centrar la atención en determinados temas o actividades que no han sido elegidos por ellos mismos</p> <p>Problema de hiperactividad o de déficit de atención</p> <p>Respuesta a los cambios o frustraciones con agresividad o autoagresión</p>

**Tabla 1:** Características del DSM-V. (Elaboración propia)

Otro enfoque diferente lo proporciona Rivière (1998), quien señala doce dimensiones diferentes alteradas en personas que presentan autismo. Cada dimensión tiene cuatro niveles en los que el nivel uno representa a personas con el trastorno más grave y el nivel cuatro a personas con trastornos más leves. Las doce dimensiones se dividen en cuatro grupos dependiendo de si se refieren al mundo social, a la comunicación y lenguaje, a la anticipación y flexibilidad o a la simbolización.



**Figura 4:** Las dimensiones de Rivière (1998)

## 4.8 INCIDENCIA Y PREVALENCIA DEL TEA

En la actualidad, el Trastorno del Espectro Autista ha aumentado significativamente su prevalencia debido a la formación de los profesionales con las consecuencias que eso ha tenido sobre los procesos de detección. En uno de sus últimos informes, disponibles en la red, Autismo España (2015), sitúa la prevalencia en 1 caso de TEA por cada 100 nacimientos (Autism-Europeaisbl 2015). En estudios recientes realizados en EEUU- CDC, 2012, los datos son de 1 por cada 88. Según la AutismSociety of América (2006) ha habido un incremento del 172% en el diagnóstico desde 1990. Es posible que este incremento se deba a una mayor precisión de los procedimientos e instrumentos de diagnóstico, a la mejora en el conocimiento y la formación de

los profesionales, o ciertamente, a un aumento real de la incidencia de este tipo de trastornos.

Desde otra perspectiva, el hecho de afinar en el diagnóstico ha permitido identificar los grados más leves de TEA, y avanzar en el diagnóstico diferencial con algunos trastornos con los que en algunas ocasiones había dificultades. La incidencia de autismo es mayor en los varones (en una proporción 4:1). Sin embargo, las mujeres afectadas suelen ser más graves.

Happé (1994) afirma que el sexo femenino en el grado más leve, a veces, pasa desapercibido, por no tener tan deteriorada la parte emocional y social y presentar más empatía e interés por estar en el grupo social.

## **4.9 PRINCIPALES TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL TEA**

### **4.9.1 Teoría de la mente**

Baron-Cohen (1985) toma la definición que Premack y Woodruff (1978) dan a la expresión tan “atractiva” de la teoría de la mente: tener una teoría de la mente, es ser capaz de atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás, con el fin de explicar y predecir el comportamiento.

Uta Frith, Alan Leslie, y Simon Baron-Cohen (1995), han propuesto que la triada de problemas comportamentales del autismo es el resultado de un trastorno en la capacidad básica humana para “leer la mente”. En torno a los 4 años, los niños comprenden (aunque implícitamente) que las personas tienen creencias y deseos sobre las cosas y que son estos estados mentales (más que el estado físico del mundo) los que determinan el comportamiento de una persona. La explicación que la teoría de la mente da al autismo, se centra en que las personas autistas carecen de la capacidad de comprender los pensamientos, por ello tienen tantos problemas en ciertas (que no en todas) habilidades comunicativas, sociales e imaginativas.

La teoría de la mente fue concebida no como una teoría consciente sino como un mecanismo cognitivo, innatamente determinado, que permite un tipo especial de representación: La representación de los estados mentales.

### **4.9.2 Teoría de la función ejecutiva**

Russell (2000), propuso una teoría psicológica del autismo, alternativa a la teoría de la mente, que se fundamenta en la “incapacidad para desprenderse de un objeto”. Asimismo, propone que el fracaso de los autistas en los test de la teoría de la mente no refleja un déficit de mentalización, sino más bien una dificultad específica para superar la ubicación del objeto en el mundo real. Una de las últimas líneas de investigación sobre la función ejecutiva en el autismo se refiere a la memoria de trabajo. Bennetto (1996) demostró que los autistas adolescentes y adultos con buen funcionamiento presentaron graves déficits en su memoria de trabajo, tal y como se demostró en tareas de ordenamiento temporal (en actividades de planificación y organización). En cambio los autistas respondieron satisfactoriamente en tareas propias de la memoria declarativa, memoria de reconocimiento, la memoria a corto plazo y la memoria verbal a largo plazo.

### **4.9.3 Teoría de la coherencia central**

Frith (1989) propuso que el autismo se caracteriza por un desequilibrio específico en la integración de información a distintos niveles. Dicha autora mantiene la firme creencia de que tanto las capacidades como las deficiencias del autismo emergen de una única causa en el nivel cognitivo.

Una característica del procesamiento de la información parece ser la tendencia a concretar la información diversa para construir un significado de más alto nivel dentro del contexto “la coherencia central”. Ésta mantenía la firme creencia de que tanto las capacidades como las deficiencias del autismo emergen de una única causa en el nivel cognitivo.

Dos son las partes implicadas:

Perceptual: implica la preferencia que tienen las personas con TEA para procesar la información local antes que la global. Como se observa en muchos casos, se fijan antes en los detalles concretos de imágenes u objetos que en su totalidad.

Conceptual: Estas personas suelen fracasar en el procesamiento del sentido contextual y el conocimiento previo. En muchas ocasiones no entienden situaciones y contextos ya vividos con anterioridad.

Frith (1989) y Happé (1994) dicen que esta teoría predice que los autistas deberían presentar déficit en algunas, pero no en todas las funciones ejecutivas, puesto que sólo algunas de estas

requieren la integración de estímulos en un contexto. Esta teoría fue desarrollada con el fin de dar cuenta de las paradójicas disfunciones intelectuales que se daban en sujetos autistas, permitiendo que algunos individuos, con este trastorno, obtuviera un rendimiento fuera de lo común, en diversas pruebas de inteligencia (tales como Test de Figuras encubiertas de Witkin (1971); Test de Cubos del “Wechsler Intelligence Scales” (Wechsler, 1974).

#### **4.9.4 Déficit en procesos ligados a la interacción social: Tª neuronas espejo (neurociencia)**

Las mismas neuronas que se activan en un comportamiento dirigido a un cierto objetivo, se activan al observar a otra persona realizar ese comportamiento u otro diferente, asemejando a un espejo y su reflejo. Por ejemplo, un bostezo. Este sistema, junto a la actividad del sistema límbico puede mediar la comprensión de los estados emocionales de los demás.

#### **4.9.5 Teoría socioafectiva**

Teoría socioafectiva o afectiva o Teoría de déficit afectivo-social La teoría socioafectiva, inicialmente planteada por Leo Kanner, fue replanteada por Hobson (1986), definiéndose desde entonces como Teoría de Hobson o Teoría Afectiva. Peter Hobson, de acuerdo con los experimentos sobre reconocimiento de emociones, sugirió que la ausencia de una teoría de la mente en autismo es el resultado de un déficit más básico, un déficit emocional primario en la relación interpersonal. Para Hobson, el problema del autismo no está causado por una inhabilidad para acceder a las metarrepresentaciones; dicha incapacidad es considerada por este autor como una consecuencia importante, aunque secundaria. Un déficit emocional primario podría provocar que el niño no recibiera las experiencias sociales necesarias en la infancia y la niñez para desarrollar las estructuras cognitivas de la comprensión social. La empatía es un mecanismo psicológico a través del cual el bebé se vincula con los padres. El contacto empático no está mediado por representaciones. A través de la empatía, el bebé percibe actitudes en las personas a las que más tarde atribuirá estados mentales. El reconocimiento de las actitudes de los otros y el desarrollo de la imitación posibilitan el acceso a la mente del otro. Por tanto y desde esta concepción, en el autismo parece existir dificultades con el procesamiento de estímulos afectivos.

#### **4.9.6 La teoría cognitivo-afectiva**

La teoría cognitivo-afectiva, plantea que las dificultades de sociales y de comunicación, tienen origen en un déficit afectivo primario, que se halla estrechamente relacionado a un déficit cognitivo.

Por un lado, pueden observarse anomalías neurobiológicas en los mecanismos de autorregulación que dificultarían las respuestas adecuadas a los estímulos sociales y ambientales. Por otro lado, existirían alteraciones específicas en las habilidades de representación que, combinadas con las anteriores, provocarían un déficit en la atención conjunta, el cual implica ya una integración del afecto propio y ajeno, así como de la cognición de los objetos. La incapacidad de los sujetos autistas para establecer patrones de atención conjunta limitara gravemente la capacidad de estas personas para desarrollar habilidades sociales.

#### **4.9.7 Teoría de las emociones**

Izard (1972) propone que desde el inicio de la vida existen algunas emociones básicas de carácter innato, que cuando el niño crece se van modificando y diferenciando, de tal manera que entre los 2 y 3 años se manifiestan emociones culturalmente reconocidas. Se considera que el desarrollo socio-emocional y cognitivo se influyen mutuamente, aunque, debido a que el sistema emocional es anterior, puede estimular el avance socio-cognitivo, permitiendo reevaluar comportamientos o expectativas. También, afirma que a su vez, los avances que se producen a nivel socio-cognitivo estimulan el desarrollo emocional.

#### **4.9.8 Teoría de los sistemas dinámicos**

Fogel (1997), establece que las emociones son procesos dinámicos que surgen debido a que el sujeto actúa en un contexto, los componentes innatos se ponen en juego a partir de la interacción con otras personas.

## **4.10 CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DEL AUTISMO**

Son un gran número de autores los que hablan de una incapacidad para comprender y expresar las emociones en los niños autistas y, esto, puede deberse a la ausencia de inteligencia emocional. Esta ausencia de inteligencia emocional no quiere decir que las personas con autismo no tengan emociones, sino que presentan grandes dificultades en la expresión y reconocimiento de las mismas. “Reconocer las emociones, los sentimientos y los deseos es fundamental para desarrollar correctas habilidades sociales, además, la expresión de las emociones es la mayor fuente de información a través de la cual nos permite conocer mejor a los demás”. (Harris, 1992).

La expresión facial es una de las fórmulas más importantes para expresar, comunicar y reconocer emociones, sin embargo las personas autistas presentan incapacidad para detectar el estado emocional de otras personas a través de las expresiones faciales, el lenguaje corporal o el tono de voz, lo que contribuye a un gran déficit social.

Los TEA también suelen tener signos de inestabilidad emocional como las rabietas, lloros, baja autoestima... Todas estas razones pueden deberse por la impotencia creada por no poder expresar sentimientos o deseos que otras personas sí que pueden mostrar, al rechazo experimentado por sus compañeros, faltas de amistades o dificultades en las relaciones sociales.

# 5. INTERVENCIÓN EN EL AUTISMO

## DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

### 5.1 ASPECTOS EDUCATIVOS

Una adecuada intervención educativa es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA.

Schreibman y Koegel (1981) exponen que: “los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. En el tratamiento de las personas autistas, el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente el recurso esencial, y bastan pequeñas desviaciones en la conducta del profesor para que se produzcan graves perturbaciones en el aprendizaje del niño autista”. (1981, pp. 3)

La propuesta que se va a llevar en este programa, se hace desde una perspectiva inclusiva, que pretende aumentar la participación de todo el alumnado (incluyendo en el al alumno con TEA), cambiando prácticas de los centros educativos con procesos de mejora de las escuelas, resaltando la preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación del alumnado, percibiendo la diversidad no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. La escolarización de este alumnado se realizará procurando los contextos más normalizados.

La intención principal es dar respuesta adecuada al continuo de necesidades educativas de los alumnos con TEA en los centros educativos.

### 5.2 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Cuando consideramos los aspectos educativos de las personas con autismo podemos observar que hay distintas posiciones para abordarlas.

Una posición destacada es la defendida por Rivière (1988) quien indica que hay una serie de estrategias metodológicas que deberían tenerse en cuenta al tratar:

- Crear ambientes estructurados y anticipable. Será un entorno interpersonal directivo, pero no inflexible ni rígido, se propondrán al alumno ensayos o actividades discretas y

diferenciadas, los estímulos discriminativos deben ser claros y nítidos, se ofrecerán las ayudas e instigaciones que sean necesarias y se determinarán claramente los objetivos del proceso educativo.

- Procedimientos de anticipación y previsión de cambios ambientales, de modo que la persona con TEA afronte los cambios sin vivírselos caóticamente.
- Sistemas para el control y la regulación de las conductas de las otras personas.
- Sistemas de signos y lenguaje, esenciales para comunicarse y para adquirir capacidades intersubjetivas y mentalistas.
- Experiencias positivas y lúdicas de relación interpersonal.
- Experiencias de aprendizaje explícito de funciones de humanización (comunicación, relación intersubjetiva, imitación, actividad simbólica y de ficción).
- Condiciones de aprendizaje sin errores y no por ensayo y error. Para ello se adaptarán los objetivos al nivel evolutivo del niño, descomponer al máximo los objetivos educativos dividiéndolos en partes asimilables por pasos sucesivos, evitar factores de distracción y ambigüedad, mantener motivado al niño mediante el empleo de reforzadores suficientemente poderosos. etc.
- Contextos y objetivos muy individualizados de tratamiento y enseñanza para que los procesos de aprendizaje tengan sentido.
- Un tratamiento responsable del medio interno, evitando abusos farmacológicos.
- Formas y recursos alternativos para comprender mejor, como pictogramas, fotografías, gestos claros, etc.
- Actividades con sentido y funcionales para la vida cotidiana, empleando siempre que sea posible los ambientes naturales del niño como contextos de aprendizaje.
- Negociar la inflexibilidad mental y comportamental y en sus alteraciones de conducta.
- Un planteamiento “interno” y comprometido y no “externo y ajeno” del tratamiento. Éste debe consistir en una larga relación comunicativa y comprometida y no la aplicación neutra de unas técnicas.

Por otra parte, Cuxart (2000) propone que los aspectos metodológicos a tener en cuenta con niños que padecen autismo son los siguientes:

- Establecer unos objetivos funcionales para el presente y el futuro del niño.
- Diseñar un número razonable de objetivos.
- Realizar evaluaciones objetivas antes de realizar la intervención.
- Enseñar en contextos lo más naturales y variados posibles para contribuir a la generalización de los aprendizajes.

- Estructurar los procesos de aprendizaje y eliminar estímulos superfluos, así como proporcionar las ayudas necesarias para lograr el máximo rendimiento.
- Elegir el centro de tratamiento en función de las características de cada niño.
- Trabajar continuamente con la familia.

Desde otra perspectiva, Freire (2003) aporta que el IDEA (Inventario del Espectro Autista, de Ángel Rivière, 1997) es una buena herramienta para establecer objetivos. Este documento ayuda a identificar las áreas en las que más apoyo necesita el niño con autismo, para así poder diseñar un programa de intervención personalizado y adaptado a sus necesidades.

### **5.3 MODELOS DE INTERVENCIÓN**

La educación y el apoyo comunitario son elementos fundamentales para el desarrollo de la comunicación y las competencias sociales en niños con TEA. De esta manera, los métodos psicoeducativos se centran en tres enfoques distintos: comunicación, estrategias de desarrollo y educacionales, y uso de principios conductuales para mejorar el lenguaje y el comportamiento.

Existe una gran variedad de modelos de intervención. Mesibov (1997) establece la siguiente clasificación:

- **Intervenciones psicodinámicas:** En la actualidad el uso de este tipo de intervención es prácticamente nula. Parten de una interpretación obsoleta del autismo, como daño emocional secundario a la falta de desarrollo de un vínculo estrecho del niño con los progenitores, especialmente la madre. No existe evidencia de que el autismo tenga una causa psicológica.
- **Intervenciones biomédicas:** Se han creado diversos intentos para tratar los síntomas nucleares del autismo a través de medicamentos o modificaciones en la dieta, con el propósito de poder llegar a “curar” el autismo. Hasta la fecha ninguno de estos tratamientos ha demostrado eficacia alguna de forma científica.
- **Intervenciones psicoeducativas:** Se centran en el aprendizaje de nuevos comportamientos y habilidades, usando técnicas estructuradas y especializadas, entre otras se encuentran las siguientes:
  - Programa Lovaas: El Dr. Lovaas (1987), en la Universidad de California,

desarrolló el Young S80, proponiendo un entrenamiento exhaustivo y altamente estructurado. Con su método se consiguen mejorar habilidades como la atención, la obediencia, la imitación o la discriminación

- Análisis aplicado de la conducta (ABA) contemporáneo: Se basa en promover conductas mediante refuerzos positivos y extinguir las no deseadas.
  
- Intervenciones evolutivas: Ayudan al niño a desarrollar relaciones positivas y significativas con otras personas. Se centran en enseñar técnicas sociales y de comunicación, en ambientes estructurados, así como desarrollar habilidades para la vida diaria.
  
- Intervenciones basadas en terapias: Se centran en trabajar dificultades específicas, generalmente centrándose en el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, o en el desarrollo sensoriomotor.
  
- Intervenciones basadas en la familia: Su fundamento se basa en enfatizar la idea de que la inclusión de la familia en el tratamiento es fundamental para las necesidades del niño. Aportan entrenamiento, información y soporte a todos los miembros de la familia. Son el programa PBS y el programa Hanen
  
- Intervenciones combinadas: Estas se encargan de combinar elementos de métodos conductuales y evolutivos. En general son muy eficaces: el modelo SCERTS, el modelo TEACCH, el modelo Denver y el modelo LEAP.

A modo de conclusión, destacar que la detección precoz en el autismo es fundamental para poder intervenir de manera satisfactoria e intentar variar el pronóstico funcional a largo plazo. Asimismo, la intervención en los TEA debe seguir un modelo multidisciplinar, que involucre no sólo a los diversos especialistas, sino también a la familia, al entorno educativo y a la comunidad.

En cuanto a los métodos, no existe unanimidad en un modelo, puesto que se debe adaptar al entorno y a las características individuales de la persona. No obstante, parece que las intervenciones combinadas son las más eficaces, debido a que combinan varios modelos.

## **5.4 PRINCIPALES MODELOS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA PERSONAS CON TEA**

### **5.4.1 El método TEACCH**

En la actualidad, el método TEACCH es el programa de educación especial más usado en todo el mundo.

El modelo TEACCH (tratamiento y educación de niños autistas y con problemas de comunicación), fue fundado en 1966 por el Dr. Schopler. Este modelo se centra en entender la “cultura del autismo”, la forma que tienen las personas con TEA de pensar, aprender y experimentar el mundo. Sus actividades incluyen, entre otras: diagnóstico, preparación de los padres, desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, entrenamiento del lenguaje y búsqueda de empleo. Además se basa en identificar las habilidades individuales de cada sujeto, usando diversos instrumentos de valoración y, de forma característica, el perfil psicoeducacional.

El programa enfatiza el aprendizaje en múltiples ambientes, con la colaboración de diversos profesores. Intenta mejorar diferentes problemas como la comunicación, la cognición, la percepción, la imitación y las habilidades motoras.

Se basa típicamente en siete componentes:

1. Centrarse en el aprendizaje estructurado: En contextos organizados el alumno entiende mejor las situaciones y expectativas, dándole sentido a la actividad que desarrolla.
2. Uso de estrategias visuales para orientar al niño (estructura de la clase, del material y de la agenda) y para el aprendizaje del lenguaje y la imitación.
3. Aprendizaje de un sistema de comunicación basado en gestos, imágenes, signos o palabras impresas.
4. Aprendizaje de habilidades preacadémicas (colores, números, formas, etc.).
5. Trabajo de los padres como coterapeutas, usando en casa los mismos materiales y técnicas que el centro.
6. Desarrollo del juego: El niño debe aprender de manera intencional a jugar, para TEACCH “el trabajo es un juego, jugar es un trabajo”. Los niveles de desarrollo del juego son: conducta sensoriomotriz repetitiva, conducta sensoriomotriz exploradora, juegos de causa-efecto, rutinas simples (secuencias funcionales), y juego simbólico.
7. Problemas conductuales. Interpretación comunicativa para evitar los problemas de comportamiento. Modelo del Iceberg, la conducta observable es sólo una parte pequeña de todo el problema.

Para Schopler (2001), la aplicación de esta metodología en la escuela se centra en desarrollar el trabajo autónomo, y según este autor los principios en los que se fundamenta el modelo son:

- Adaptación óptima.
- Colaboración entre padres y profesionales.
- Intervención eficaz.
- Énfasis en la teoría cognitiva y conductual.
- Asesoramiento y diagnóstico temprano.
- Enseñanza estructurada con medios audiovisuales.
- Entrenamiento multidisciplinario en el modelo generalista.

#### **5.4.2 Programa de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer**

Schaeffer, Musil, y Kollinzas (1980) son los autores encargados de desarrollar el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

Dicho programa incluye dos componentes, el primero es el habla signada y el segundo la comunicación simultánea. Al niño, se le ofrece una entrada de lenguaje lo más completa posible, con el fin de que asocie determinados elementos significativos en dos modos, oral y signado. La intención de comunicación, que puede estar gravemente dificultada en la vía de producción oral, se canaliza a través de un signo, lo que facilita esta acción. Por otra parte, no solo enseña signos, sino que también favorece estrategias de relación e intercambio personal con el objetivo de conseguir peticiones y deseos.

Según Kierna (1997) el programa de habla signada es un ejemplo de sistema de signos. La estructura es la misma que en la lengua oral, pero a su vez se complementan algunas palabras habladas con gestos. La verdadera fuerza de este sistema reside en que su uso se basa en el marco general del desarrollo global del niño.

El programa admite flexibilidad en cuanto a las adaptaciones que sean necesarias y no requiere autorización para su puesta en práctica. El aprendizaje y utilización del mismo no entorpece ni dificulta, ni, por tanto, frena la aparición del lenguaje, sino todo lo contrario, lo favorece e influye en la aparición y / o desarrollo del mismo.

#### **5.4.3 Sistema PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes)**

Desarrollado por Andrew Bondy, Ph.D. y Lori Frost en 1985, es un sistema de comunicación

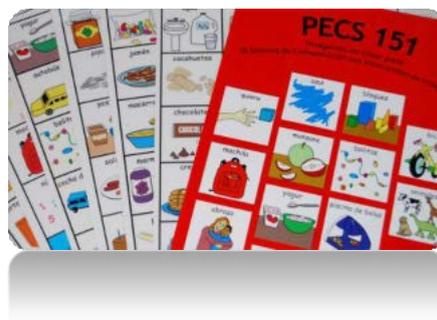
por intercambio de imágenes. Este es un sistema alternativo de comunicación para personas que no utilizan un lenguaje oral. Consiste en el intercambio de una imagen o elemento comunicador entre un usuario y el terapeuta para conseguir el objeto real. El sistema PECS fue desarrollado con el objetivo de que ciertos alumnos tuvieran una manera de comunicar sus deseos y necesidades. Es importante recalcar que a través de dicho sistema las personas pueden conseguir adquirir el lenguaje oral.

La aplicación del PECS es un proceso lento que contiene los siguientes pasos

1. Cómo comunicarse. Los alumnos aprenden a intercambiar una sola imagen a la vez por elementos o actividades que realmente desean.
2. Distancia y persistencia. Utilizando todavía una sola imagen a la vez, los alumnos aprenden a generalizar esta nueva habilidad utilizándola en diferentes lugares, con diferentes personas y a lo largo de varias distancias. También se les enseña a ser comunicadores persistentes.
3. Discriminación de imágenes. Los alumnos aprenden a seleccionar de entre dos o más imágenes para pedir sus objetos o actividades favoritas. Éstas se colocan en un libro de comunicación dónde las imágenes se colocan y fácilmente se retiran para comunicarse.
4. Estructura de la oración. Los alumnos aprenden a construir oraciones simples en una “tira-frase” despegable, utilizando una imagen de “quiero” seguida de una imagen del elemento que está pidiendo en ese momento.

Es conveniente utilizar los PECS a través de paneles de comunicación, a través de los cuales se den situaciones espontáneas de comunicación.

En referencia al autismo, el Grupo de Estudio de los TEA del Instituto de Salud Carlos III (2006, p. 429), afirma que entre el 50-70% de las personas con TEA no emplea el lenguaje oral; por ello, cobra mayor relevancia el uso de estos sistemas.



**Figura 5:** Sistema de Comunicación con Intercambio de Imágenes (PECS)

# 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES EN UN ALUMNO CON TEA

## 6.1 INTRODUCCIÓN

La propuesta de intervención se centra en mejorar el déficit en la competencia emocional en niños que padecen TEA y, a su vez proporcionar condiciones necesarias y apropiadas para su adecuada integración e inclusión en el aula ordinaria, mejorando su calidad de vida y su autonomía. Todo ello está caracterizado por el carácter abierto y la flexibilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo durante la intervención.

Uno de los desafíos más complicados a la hora de trabajar con personas con TEA es conseguir que lleguen a comprender y expresar emociones, y por consiguiente desarrollar una interacción y adaptación al entorno adecuada.

Se considera importante comenzar el trabajo partiendo del reconocimiento de las emociones principales, así como la identificación y expresión facial que las acompaña. En este caso se toma de referencia en el modelo de Paul Ekman (1972), quien reconoce en su programa seis emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, asco y sorpresa).

Paul Ekman dudaba de la afirmación de Darwin de que las emociones eran innatas y universales. Así que para comprobarlo decidió estudiar las expresiones faciales en diferentes culturas. Su creencia era que las expresiones faciales eran aprendidas socialmente, y que por tanto estas tendrían que variar en las diferentes partes del mundo. En contra de todo pronóstico vio que las expresiones faciales de ciertas emociones se repetían allá donde iba. A estas emociones decidió llamarlas emociones básicas. Para Ekman (1972), toda emoción básica es universal, primitiva, independiente de la cultura, tiene una expresión facial propia, activa organismo y cerebro de una forma específica y prepara al cuerpo para una acción.

El autor Ekman (1972) propone una clasificación de las emociones universales: alegría, tristeza, enfado, miedo, asco y sorpresa. Estas serán por tanto las emociones básicas que se trabajarán a lo largo de la propuesta. Es cierto que existen una gran variedad de emociones, y que no por conocer e interpretar estas, las personas con TEA superan su gran dificultad. Pero también es verdad que el propósito es comenzar con lo más básico y con esfuerzo y dedicación llegar a lo más concreto.

## 6.2 NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

En el Sistema Educativo resulta necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera.

Según la orden de INSTRUCCIÓN CONJUNTA, de 7 de enero de 2009 de las Direcciones Generales de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León describe que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es el alumnado que requiere durante un período de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y/o actuaciones educativas específicas, y que está valorado así en el correspondiente informe de evaluación psicopedagógica (y dictamen de escolarización, en su caso) o de compensación educativa.

<b>Grupo Principal</b>	ACNEE(Alumno con Necesidades Educativas Especiales)
<b>Tipología</b>	Trastornos Generalizados del Desarrollo
<b>Categoría</b>	Trastorno del Espectro Autista

**Tabla 2:** Categorización TEA (Elaboración propia)

Los alumnos con necesidades educativas especiales necesitan una respuesta más elaborada e individualizada para conseguir un adecuado desarrollo. Es importante tener en cuenta que se hace referencia a una intervención genérica, sin pensar en un caso en concreto; por ello es necesario establecer un plan de necesidades específicas.

El “supuesto” alumno seleccionado para procesar el programa presenta TEA en un nivel bajo, exactamente el grado 4. Este sujeto estaría escolarizado en un centro ordinario. No obstante, la propuesta desarrollada se basa en dar respuesta a las dificultades que presentan estas personas en el ámbito emocional. En este sentido se va a elaborar un plan de necesidades específicas centradas en la mejora de esta competencia.

### Necesidades educativas especiales relacionadas con los trastornos de la relación social

Según Rivière (2002), el nivel 4 de TEA desarrolla una motivación definida. La persona en este nivel puede ser consciente de su “soledad” y de su dificultad de relación.

Se le escapa el dinamismo subyacente de las relaciones, fracasando continuamente en el intento de conseguir una relación fluida.

- Iniciar y mantener interacciones con adultos y sus iguales.
- Establecer contacto ocular.
- Percibir que sus acciones tienen consecuencias en el entorno y en los otros.
- Aprender y usar conductas adecuadas socialmente.

### Necesidades educativas especiales relacionadas con los trastornos de las capacidades de referencia conjunta

Rivière (2002) establece que desarrollan pautas establecidas de atención y acción conjunta. Se les escapan muchas miradas y gestos en situaciones interactivas. No se comparten apenas “preocupaciones conjuntas” o “marcos de referencia comunicativa” triviales con las personas cercanas.

- Comprender y utilizar expresiones faciales, gestos y miradas como estrategias comunicativas.
- Desarrollar miradas con iguales y adultos de referencia conjunta.

### Necesidades educativas especiales relacionadas con los trastornos cualitativos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas

Rivière (2002) afirma que la persona en este nivel tiene conciencia de que las otras personas tienen mente y emplea términos mentales. Sin embargo, los procesos mentalistas en las interacciones reales son limitados, lentos y simples. No se acomodan bien a la complejidad, el dinamismo y las sutilezas de las interacciones.

- Establecer relaciones entre distintas situaciones y las emociones que producen.
- Adquirir estrategias para manifestar sus emociones y entender las de los demás.

- Descubrir que las personas tiene vivencias, experiencias, sentimientos propios.
- Comprender las consecuencias que sus acciones pueden tener en los demás.

#### Necesidades educativas especiales relacionadas con el desarrollo de las funciones comunicativas

Rivière (2002) describe que el empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., no solo buscan cambiar el mundo físico. Sin embargo, suele haber escasez de declaraciones capaces de cualificar subjetivamente la experiencia (es decir, referidas al propio mundo interno) y la comunicación tiende a ser poco recíproca y poco empática.

- Desarrollar habilidades básicas de relación intencionada y atención conjunta.
- Desarrollar el mantenimiento de la mirada con otras personas para comunicarse, así como la atención compartida.
- Aprender a pedir sus necesidades o aquello que desean.
- Aprender a compartir experiencias con otros.
- Aprender a comprender y tener en cuenta a su interlocutor.
- Aprender (mediante enseñanza explícita) a hablar de sus estados internos, emociones, sentimientos...para compartirlos con otras personas (actividad declarativa intersubjetiva)

#### Necesidades educativas especiales relacionadas con el lenguaje receptivo

- Comprender las intenciones e interacciones de relaciones, deseos y estados mentales.
- Comprender sus propias emociones y sentimientos.

## **6.3 OBJETIVOS DEL PLAN DE INTERVENCIÓN**

### Objetivo general

Fomentar y normalizar en un niño con TEA la competencia emocional para mejorar su capacidad de aprendizaje, las relaciones sociales en otras áreas y la integración del niño en el aula.

### Objetivos específicos

Los objetivos propuestos para dar respuesta a las necesidades específicas de este alumno son:

- Desarrollar el aprendizaje de la expresión y reconocimiento de las emociones básicas.
- Identificar los distintos estados emocionales por los que pasamos las personas.
- Identificar y reconocer las expresiones faciales y gestos que producen las emociones.
- Fomentar la socialización y la interacción con otros sujetos.
- Atribuir la expresión emocional a una situación concreta.
- Reconocer e identificar expresiones faciales relacionadas con las emociones básicas a través de fotografías.
- Distinguir las expresiones faciales de las emociones básicas en personas distintas.
- Utilizar de forma adecuada las TIC para la resolución de actividades.
- Conocer y saber comunicar las emociones y pensamientos propios, así como reconocer los de los demás.
- Adquirir una serie de conductas básicas para saber interactuar con otras personas en contextos familiares, sociales y escolares.

## **6.4 METODOLOGÍA O DISEÑO**

En este caso se planteará una propuesta de intervención basada en la inteligencia emocional que en ningún caso se podrá llevar a cabo, debido a la insuficiencia de tiempo. Todas las actividades están orientadas para desarrollar las emociones más básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, asco y sorpresa.). Esta intervención está enfocada para un “supuesto” alumno que presenta TEA en un nivel bajo; escolarizado en un colegio público ordinario. Se supone que este alumnado no presenta ninguna adaptación curricular significativa, y por tanto no existe desfase. La metodología empleada se fundamenta en tres pilares: activa, globalizadora y vivenciada. Estos tres elementos forman la columna vertebral de la intervención.

El proceso metodológico está vinculado a un planteamiento teórico que explica que para que un aprendizaje tenga lugar, el sujeto se tiene que situar dentro del margen de potencialidad de adquirir dicho aprendizaje. Quién defiende este planteamiento es el autor Vygotsky (1980),

citado por Vallejo, García y Pérez (1999), definió la **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño y el nivel más elevado de desarrollo potencial.

Lo que se persigue es que este alumno realice aprendizajes significativos y funcionales a través de la vivencia de los contenidos y la motivación por los mismos. Cabe destacar que el aprendizaje se encuentra siempre dentro de su nivel de desarrollo, asegurando así que el alumno lo adquiera y evite posible frustraciones.

Igualmente, se seguirán las siguientes estrategias metodológicas:

- Hacer del tiempo de trabajo algo grato y agradable: En ningún momento se debe asociar “trabajar” con aburrimiento o sacrificio. Conviene buscar estrategias lúdicas.
- “Exigir” conforme a las posibilidades: Evitando las presiones y realizando descansos.
- Prestar mucha atención y reforzar positivamente las conductas adecuadas: Con lenguaje verbal, utilizando palabras amables y valorando el esfuerzo y lo conseguido.
- Centrar la atención del alumno a través de elementos motivadores y estimulantes.
- Fomentar el propio conocimiento desde el entorno próximo: Vivenciar las actividades, relacionar los aprendizajes con la vida cotidiana.
- Organizar y estructurar las tareas en pasos detallados y sencillos, proporcionándole las instrucciones, ayuda e indicaciones necesarias.
- Anticipar la tarea para evitar cambios que provoquen rabietas.
- Apoyar las tareas con lenguaje ora y no verbal (gestos), visual y material manipulativo, como medio para describirlas o explicarlas y así fomentar la exteriorización de conductas, comportamientos, deseos, emociones y conocimientos.
- Se potenciará el trabajo cooperativo y grupal donde los alumnos se ayuden mutuamente. Con este fin, las actividades que se propongan tendrán un punto que fomente la socialización. Además con esta medida se trabaja la mejora de las relaciones interpersonales, uno de los déficits más relevantes en este trastorno.
- Dejar tiempo de asimilación y comprensión al terminar una tarea.
- Utilizar Sistemas Alternativos y Aumentativos de comunicación.

## **6.5 PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES EN UN ALUMNO CON AUTISMO**

Las actividades propuestas a continuación están diseñadas para la mejora de la competencia emocional en un alumno con TEA. Se intentará partir desde los aspectos más básicos relacionados con las emociones, para progresivamente avanzar hasta conceptos o habilidades más complejas, como es el reconocimiento, la identificación y la expresión de las mismas.

### **6.5.1 Temporalización**

La propuesta está ideada para llevarse a cabo a lo largo de un curso escolar, aunque es susceptible de ser modificada adaptándose a la individualidad del alumnado. Se presenta un programa completo que puede durar más o menos tiempo dependiendo de las características del alumno. En este caso, como únicamente es una propuesta no podremos controlar los tiempos por cada actividad, por lo que de algún modo la temporalización será algo subjetivo. El curso escolar está dividido en tres trimestres y cada trimestre englobará dos actividades. Aun así cualquiera de sus etapas puede alargarse o acortarse con el fin de que el niño vaya logrando objetivos.

### **6.5.2 Contenidos**

Los contenidos de cada una de ellas han sido extraídos del REAL DECRETO 126/2014, 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de primaria. Destacar que los contenidos han sido modificados en función de las necesidades del alumno.

- Conciencia emocional
- Regulación y expresión emocional
- Habilidades sociales

### **6.5.3 Programa de Actividades “Con una emoción, una ilusión”.**

“*Con una emoción, una ilusión*” es el nombre del programa de actividades que se va a desarrollar. Está compuesta por 6 actividades, dirigidas a un alumno con TEA ubicado en un centro ordinario. Las actividades presentan un carácter globalizador, para que todos los alumnos del aula colaboren, y así se potencie valores como la inclusión, la cooperación y la igualdad.

## ACTIVIDAD 1: IMAGINA UNA EMOCIÓN

**Introducción:** Identificar las emociones y sentimientos ayuda a los niños y niñas con TEA a conseguir un adecuado desarrollo social y personal. A diario esto puede ser una herramienta útil para el autoconocimiento. Esta actividad sirve a modo de introducción para desarrollar el programa.

**Descripción de la actividad:** Para el desarrollo de la actividad los alumnos están colocados de manera individual. El alumno con TEA, está situado estratégicamente cerca del maestro para que así este pueda seguir de cerca su práctica y darle una atención más individualizada.

Por un lado el docente muestra una serie de fotografías e imágenes de películas infantiles que reflejan diferentes emociones (**ver apéndice 1**). Los alumnos tienen que observar y reconocer de qué emoción se trata e identificar que sentimientos provoca cada una de ellas. Para esta primera parte, se utilizan imágenes de rostros que pueden reflejar las siguientes emociones: alegría, tristeza, enfado, miedo, asco y sorpresa. Se hará hincapié en la observación de ojos, cejas, boca, postura corporal y líneas de expresión. Después de observar las imágenes durante unos minutos, se realiza una lluvia de ideas global, donde expresan que tipo de emoción creen que es, y en que indicios se han centrado para llegar a esa conclusión. Las respuestas, se escriben en la pizarra.

Para la segunda parte el docente utiliza fotos o imágenes de la vida cotidiana (**ver apéndice 1**). Los alumnos tienen que comentar de manera personal al grupo qué emociones sienten cuando las ven. De esta manera se abre un pequeño debate, puesto que no todo el mundo siente y piensa de la misma manera.

Contenidos	Objetivo específico	Temporalización	Recursos
Identificación y reconocimiento de las emociones básicas propias y ajenas	Conciencia emocional	Esta actividad esta propuesta para 50 minutos	Fotos o imágenes, pizarra y tiza

**Tabla 3:** Actividad 1. (Elaboración propia).

## ACTIVIDAD 2: EL MAGNÍFICO COFRE DE LAS EMOCIONES

**Introducción:** La actividad comprende un “cofre” lleno de papeles. En ellos se encuentran escritas en tarjetas las seis emociones básicas que se van a desarrollar durante el programa. **Ver apéndice 2.**

**Descripción de la actividad:** Los alumnos en esta actividad se encuentran sentados en el suelo formando un círculo. Durante unos minutos deberán pensar y expresar situaciones en las que hayan sentido alegría, tristeza, miedo, asco, sorpresa y enfado. Se elegirán tres o cuatro personas voluntarias, a quienes se tapanán los ojos con un pañuelo. Estos alumnos serán los encargados de sacar una tarjeta del cofre de las emociones. A continuación, durante unos minutos, deberán pensar en cómo explicar al grupo la emoción extraída del cofre. Individualmente, las personas voluntarias representarán dicha emoción ante el grupo y será este de manera conjunta quien tendrá que adivinarlo.

Después de cada representación, se hará una reflexión conjunta y el profesor formulará preguntas como: *¿habéis pensado alguna otra situación?, ¿la representación me ha producido la misma emoción que a la persona que ha actuado?, ¿todos y todas sentimos lo mismo en situaciones parecidas?, ¿puedo sentir esta emoción en otra situación? , ¿He aprendido algo nuevo respecto a las emociones.*

Contenidos	Objetivo específico	Temporalización	Recursos
Identificación y reconocimiento de las emociones básicas propias y ajenas.	Conciencia emocional	Esta actividad esta propuesta para 50 minutos	Pizarra, tiza pañuelo, tarjetas de emociones, caja o el cofre de las emociones

**Tabla 4:** Actividad 2. (Elaboración propia).

### ACTIVIDAD 3: ¿CÓMO TE SIENTES?

Introducción: Una vez que el alumno conoce e identifica perfectamente las emociones más básicas, es importante ir más allá, donde aprendan y sepan responder ante dichas emociones en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Descripción de la actividad: Los alumnos se encuentran sentados de manera individual en el aula. En primer lugar se le proporciona una tarjeta donde están nombradas las 6 emociones básicas y al lado de cada una de ellas un espacio para pegar los gomets. Esta la utilizarán de referencia y ayuda para completar la actividad (**ver apéndice 3**). A continuación, el maestro tendrá una ficha con un conjunto de situaciones que el alumno puede experimentar en su vida habitual (**ver apéndice 3**). Así pues, el docente tendrá que ir haciéndole preguntas, como por ejemplo *¿Cómo te sientes cuando estás...?* y el alumno tendrá que coger la tarjeta y pegar un gomet en la casilla de la emoción con la que se ha identificado. Además, para fomentar y practicar la expresión de las emociones, se indicará al alumno que cuando pegue el gomet, exprese al maestro y al resto de compañeros la emoción que ha indicado a través de rasgos faciales, o incluso a través de la expresión corporal.

Contenidos	Objetivo específico	Temporalización	Recursos
Identificación y reconocimiento de las emociones básicas  Elaboración de respuestas emocional	Regulación y expresión emocional	Esta actividad esta propuesta para 50 minutos	Tarjeta de las emociones, ficha del maestro, y gomets

**Tabla 5:** Actividad 3. (Elaboración propia).

## ACTIVIDAD 4: MIS QUERIDOS COMPAÑEROS

Introducción: En esta actividad, los alumnos van a aprender a valorarse y a sentirse valorados. Cada persona es especial y única y por tanto tiene habilidades y características determinadas.

Descripción de la actividad: Los alumnos se sientan haciendo un círculo. El maestro repartirá una hoja en blanco a cada uno de ellos y tendrán que escribir su nombre en mayúsculas. Cuando el docente de la señal, cada alumno pasará esa hoja a su compañero de la derecha. El profesor pedirá que escriban las emociones positivas que les produce la compañía del “dueño” de la hoja y las principales características que lo identifican. Conviene que todos los alumnos terminen a la vez, por lo que tendrán 5 minutos para pensar y escribir. Cuando el profesor vuelva hacer la señal, pasarán de nuevo la hoja a su compañero de la derecha, así hasta que la hoja pase por las manos de todos los compañeros. Finalmente, llegará hasta su “dueño” y éste leerá en silencio lo que han escrito sus compañeros. Por último, se realizará un pequeño debate, en el cual el maestro lanzará preguntas como: *¿Os ha gustado?, ¿Cómo os habéis sentido?, ¿Ahora os conocéis mejor?*

Contenidos	Objetivo específico	Temporalización	Recursos
Identificación y reconocimiento de las emociones propias y ajenas	Desarrollo de las habilidades sociales	Esta actividad esta propuesta para 30 minutos	Folios y lápices

**Tabla 6:** Actividad 4. (Elaboración propia).

**MANUEL GIMÉNEZ SANZ**

Cuando estoy con el soy muy feliz y estoy contento, porque comparte los juguetes.

Es muy buen amigo

Juega con nosotros y se ríe mucho

Me ayuda hacer los deberes

**Figura 6:** Ejemplo ficticio de la actividad. Elaboración personal.

## ACTIVIDAD 5: EL MONSTRUO DE LOS COLORES

Introducción: Esta actividad a su vez se divide en dos, por lo que se desarrolla en distintas sesiones. Se trabajará con el cuento del “monstruo de los colores” con el objetivo de repasar las emociones básicas y los distintos sentimientos. **Ver apéndice 4.**

Sesión 1: La actividad se va a llevar a cabo a nivel grupal. Una vez más el alumno con TEA se ubica cerca del docente. Se proporcionará al alumno algún objeto sonoro como una bocina y, a medida que se va leyendo el cuento, el niño tiene que hacer sonar el objeto cuando crea que algún personaje esté experimentando una emoción o sentimiento de las que se han aprendido a lo largo del curso. Si es el momento correcto, el maestro indicará al alumno que exprese la emoción que se está llevando a cabo. Una vez leído el cuento, el docente planteará situaciones similares, con el objetivo de que los alumnos expresen los sentimientos y emociones que experimentan cuando se desenvuelven en el entorno planteado. Asimismo para reforzar la comprensión lectora, el maestro formulará preguntas a los alumnos sobre el cuento. *¿Qué le pasaba al monstruo de los colores?, ¿de qué color era cuando estaba contento?*

Sesión 2: El cuento, relaciona un color con una emoción. Una vez leído y repasado, los niños colocan en botes de plástico transparente, lanas, plastilina o papel de seda de cinco colores diferentes según la emoción que sea. A continuación, cada alumno regresa a su sitio y de manera individual tienen que realizar una ficha. El maestro, repasará las emociones y el color que los alumnos han asociado a cada una de ellas. Por ejemplo, el amarillo es la alegría. La ficha consiste en colorear el personaje del libro del color que creen que se siente, en relación del color-emoción que han establecido anteriormente en los botes. **Ver apéndice 4.**

Contenidos	Objetivo específico	Temporalización	Recursos
Reconocimiento de las emociones básicas  Asociación de color-emoción  Comprensión lectora	Conciencia emocional	Esta actividad esta propuesta para 50 minutos por cada sesión	Cuento el monstruo de los colores, bocina, material de color, bote de plástico y ficha.

**Tabla 7:** Actividad 5. (Elaboración propia).

## ACTIVIDAD 6: LAS EMOCIONES VIRTUALES

Introducción: El **Proyecto Emociones Software** es una aplicación gratuita que ayuda a la mejora de la empatía en los niños con TEA. El autor de este programa es Francisco Mancilla (2012). Destacar a su vez que el programa está desarrollado en parte a través del uso de los PECS. Estas actividades están organizadas según el nivel de complejidad, empezando por el nivel más básico y teniendo que ir superándolos para avanzar hacia los siguientes. Cuando se produce un acierto, el programa lleva a cabo un refuerzo positivo tanto de manera escrita como oral para fomentar la motivación del niño y las ganas de continuar haciendo los ejercicios. En general en todos los niveles se trabajan las emociones básicas que el alumno ya conoce. En nuestro caso, solo trabajaremos con el primer nivel, de los 5 que integran el programa.

Descripción de la actividad: Los alumnos se desplazan hasta el aula de informática y se colocan en parejas, de tal forma que se potencie la ayuda mutua y la mejora en las relaciones sociales. El programa costa de una versión para Windows. **Ver apéndice 5.**

En la primera actividad del programa aparecen dos caras distintas en la pantalla y aparece una pregunta *¿Cuál está contento?*, el alumno tiene que tocar el pictograma que representa la emoción que se pide. Además, como refuerzo el docente en alguna ocasión puede pedir que el alumno realice esa emoción con su propio cuerpo.

En la segunda actividad, el alumno tiene que llevar el pictograma de la emoción que le pide a una nube que hay en la pantalla a través del arrastre de los elementos. Es decir, aparecen tres caras distintas y el programa te indica, por ejemplo “lleva la emoción triste a la nube”, y el niño tiene que identificar la cara correcta y arrastrarla.

En la tercera actividad aparecen dos caras en blanco y negro que representan las expresiones faciales de una determinada emoción y, al lado, una cara más grande. Por lo tanto, el alumno tiene que tocar la cara en blanco y negro que representa la misma emoción que la cara a color.

Contenidos	Objetivo Especf.	Temporalización	Recursos
Desarrollo de la empatía y Identificación de emociones básicas	Conciencia emocional Habilidades sociales	Esta actividad esta propuesta para 50 minutos	Aula de informática Proyecto emociones

**Tabla 8:** Actividad 6. (Elaboración propia).

## 6.6 EVALUACIÓN DEL ALUMNO CON TEA

El análisis de los resultados del supuesto alumno, no se puede mostrar debido a que es una propuesta de intervención, que en ninguno de los casos se ha podido llevar a la práctica. No obstante plantearé una tabla de evaluación con los ítems que evaluaría en el caso de que fuera una intervención real.

La forma de evaluar que utilizaría, sería con los varemos de I (Iniciado), EP (En proceso), C (Conseguido). Esta forma de evaluar es muy útil puesto que los ítems determinan exactamente en qué grado de aprendizaje se encuentra el alumno.

ITEMS	I	EP	C
Identifica y reconoce las emociones básicas			
Expresa correctamente las emociones básicas			
Conoce e identifica los estados emocionales propios y ajenos			
Asocia las expresiones a una emoción determinada			
Asocia los colores con una emoción determinada			
Establece relaciones interpersonales a los compañeros adecuadas (ayuda mutua, cooperación, compañerismo...)			
Expresa las emociones básicas a través de expresiones faciales, de la comunicación verbal y la expresión corporal			
Desarrolla adecuadamente la empatía			
Identifica las expresiones faciales de manera personal y global			
Resuelve y se desenvuelve correctamente en las actividades planteadas a través de las TIC			
Reconoce y usa correctamente el sistema PECS			
Investiga y experimenta de forma personal			

**Tabla 9:** Evaluación del alumno con TEA. Elaboración propia

## 7. CONCLUSIONES

El Trabajo de Fin de Grado me ha permitido ampliar el conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista y su relación con la Inteligencia Emocional. El proyecto se ha basado en una revisión bibliográfica de diversos documentos que detallan sobre el tema, y una propuesta de intervención centrada en las dificultades que presentan estas personas en el ámbito emocional. Una de las primeras conclusiones extraídas después de este estudio es que el autismo sigue siendo un campo del que queda mucho por descubrir y mucho por trabajar.

En la actualidad el concepto Autismo sigue siendo algo inexplicado, puesto que pesar de las numerosas publicaciones y los recientes estudios las personas lo asocian con un simple trastorno de retraimiento social. En otra perspectiva, el desconocimiento social del TEA, entorpece la concienciación acerca de los enormes problemas que padecen estas personas, en cosas tan simples, como interpretar y expresar emociones.

Es por tanto, una motivación personal, abordar un tema del que la sociedad no precisa mucha información, y que a su vez es tan importante hoy en día. En una profesión como maestro en Educación Especial no se debe nunca dejar de aprender, de estudiar o documentarse, ni por supuesto, olvidar el afán de descubrimiento y experiencia personal.

Por otro lado, me gustaría hacer mención a las múltiples ocasiones en las que se ha podido escuchar la famosa frase de que las personas con autismo carecen de sentimientos y emociones, que son personas frías que no muestran afecto; sin embargo son pocas las personas que antes de realizar estos testimonios se han parado a pensar que cada individuo tiene sus propias características, que al final es lo que marca la diferencia, y que por supuesto que son personas que sienten y tienen el mismo derecho a demostrarlo.

A lo largo del trabajo se ha querido demostrar la dificultad que presentan las personas con TEA para identificar y expresar emociones, y las grandes necesidades a las que se enfrentan en este campo en su vida funcional. Las diferentes teorías, como por ejemplo la de la mente, dejan constancia de que las personas que padecen este trastorno presentan una alteración a nivel emocional que les dificulta percibir, sentir, expresar y comprender las emociones; sin embargo todo ello no quiere decir que no sientan. Por tanto, es importante “olvidar” la errónea idea popular de que la persona con espectro autista es una persona solitaria, insensible, sin vínculos afectivos, así como concienciar del enorme esfuerzo y dificultades que deben superar estas personas para tratar de comprender y adaptarse al complejo mundo emocional.

Uno de los puntos del proyecto se ha basado en dar respuesta a esta gran dificultad, creando un programa de actividades centrado en las necesidades que presentan estas personas en el ámbito emocional. Un buen maestro siempre debe apoyar y buscar recursos para que sus alumnos progresen tanto cognitivamente, socialmente y personalmente.

## 8. DISCUSIÓN

Jim Sinclair (1992) en el libro de Peeters (2008, p. 1), describe a la perfección su situación personal. Lo que siente una persona con autismo:

Tener autismo no significa no ser humano, sino ser diferente. Significa que lo que es normal para otras personas no es normal para mí, y que lo que es normal para mí no es normal para otras personas. En cierto modo, estoy muy mal preparado para sobrevivir en este mundo, como si fuera un extraterrestre extraviado y sin un mapa para orientarme.

Comprender y valorar la situación que viven las personas con Autismo, junto a sus características y dificultades, es la clave del TFG. Su desarrollo desde el primer momento se ha basado en el descubrimiento y estudio de todos estos aspectos, especialmente en el ámbito emocional.

Por un lado, resaltar las limitaciones que he percibido a lo largo del avance del proyecto. En primer lugar, la propuesta de intervención no se ha podido llevar a cabo, debido a la insuficiencia de tiempo. En mi opinión, intervenir de forma real ayuda a comprender las verdaderas dificultades a las que se enfrenta un maestro en su práctica habitual. Por esta razón, no se puede saber con certeza la efectividad de los resultados, pero hay que tener en cuenta que el trabajo se ha llevado a cabo respetando las características y necesidades que poseen generalmente los alumnos con TEA, llevando a cabo una metodología flexible y significativa, haciendo que sea más fácil que los objetivos propuestos se cumplan. De todos modos, sería necesaria su puesta en práctica para corroborar que es efectiva y que los resultados son los esperados.

Por otro lado, me gustaría hacer mención al espíritu crítico, en el buen sentido de la palabra, que he tenido la oportunidad de interiorizar a través del trabajo. Este rasgo me ha ayudado a valorar y discriminar aquellos hechos o cosas que no garantizaban el beneficio en el proyecto. Es por ello, que he realizado una pequeña reflexión acerca de los objetivos generales. Si bien es cierto, se hace alusión a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas del título; en nuestro caso, este objetivo no se cumple a rajatabla, ya que algunas de ellas procuran crear personas críticas, autónomas y capaces de resolver problemas específicos. Algunos de estos aspectos, no se han podido conseguir, puesto que el enfoque que he querido dar está centrado en desarrollar personas empáticas, que puedan “leer” emociones, intenciones y pensamientos. Asimismo potenciar la integración con sus iguales, la interacción y el establecimiento de adecuadas

relaciones interpersonales, evitando, de esta manera, la soledad y el rol de “ciegos sociales”.

No obstante, destacar, que todas y cada una de las competencias, tanto básicas, como específicas, que integran el título, son de gran importancia para el desarrollo óptimo del alumno. Por último, recalcar que el TFG supone un enriquecimiento personal, tanto a nivel de conocimientos, como de experiencia. Además, contar con la oportunidad de desarrollar un tema que tú mismo has podido elegir, beneficia a nivel de motivación e interés por conseguir buenos resultados.

Asimismo, destacar que siempre es beneficioso reflexionar sobre posibles mejoras del proyecto. En este caso, creo que el TFG, sería más completo si tuviera la posibilidad de llevar a cabo la intervención; de esta manera obtendría el resultado de si mi práctica sería adecuada para un sujeto de dichas características.

## 9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association : Arlington.

Baron Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge: MIT Press/Bradford Books.

Bisquerra, R. (1999). Educación emocional. *Enciclopedia General De La Educación. Tomo 1*, 356-384. Barcelona: Océano.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

Bisquerra, R. (2012). ¿Cómo educar las emociones? *La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Déu.

Cantero, F. P. (2003). La emoción desde el modelo biológico. *Reme*, 6(13), 5.

Cepeda, M (2015). Autismo y Sistemas Alternativos y Aumentativos de la comunicación. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/11510>

Cuxart, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe.

Darwin, Ch. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. London: John Murray.

Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expression of emotion. In J. Cole, (Ed), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 19). Lincoln: University of Nebraska Press.

Fábrega, J., & Patricia, A. (2014). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7884/1/TFG-O%20242.pdf>

Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.

Freire, S. (2003). *El IDEA: Inventario del espectro autista*. En Alcantud, F., Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo. Madrid: Pirámide.

Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu

Frith, Uta (1989) *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell. Trad. Cast. Madrid: Alianza

Frith, U. y Happé, F. (1994) Autism: beyond "Theory of mind". *Cognition*, 14 (1), 115-132

Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.

Fogel, A., Lyra, M. y Valsiner, J. (1997). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. Mahwah, Nueva Jersey: LEA.

Gallego, N. I. B., Vázquez, E. M. R., & Neisa, W. H. R. (2015). Las emociones en el desarrollo del juicio moral, en perspectiva de educación filosófica. *Análisis*, 47(86), 103-118.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Grandin, T. (2005). *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba.

Happé, F (1994). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza.

Harris, P L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza Psicología minor.

Hobson, R.P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: a further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 321-342.

Hobson, R. P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Traducción de Ángel Rivière Gómez. Madrid: Alianza Editorial.

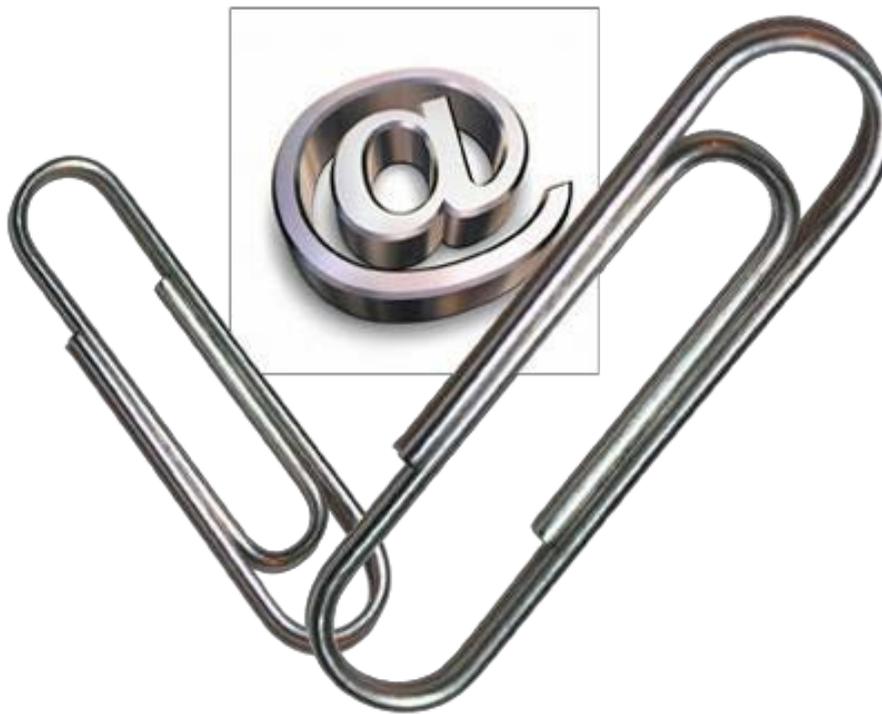
INSTRUCCIÓN CONJUNTA, de 7 de enero de 2009 de las Direcciones Generales de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Izard, C. E. (1972). *Patterns of emotions: A new analysis of anxiety and depression*. San Diego, CA: Academic Press.

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, (2), 217-250.
- Kiernan, W. E., Marrone, J. (1997). Quality of Work life for persons with disabilities: emphasis on the employee. En W. Kiernan y R. Schalock (Eds.). *Quality of life Vol II, Application to persons with disabilities* (pp. 63-77). Washington, DC: American Association on Mental R.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (1987). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- López Gómez, S., García Álvarez, C. (2008). La conducta socio-afectiva en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 111-121.
- Lovaas I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *J Consult Clin Psychol* (55), 3-9.
- Mancilla, F (2012). Autismo Diario. Universidad de Valparaíso. Recuperado de: <http://autismodiario.org/2014/01/09/proyect-emociones-y-proyect-habilidades-necesitan-de-su-ayuda/>
- Manzaneque Díaz-Oliver, L. (2013). *La inteligencia emocional en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3495>
- Martín, R. P., Berrocal, P. F., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 437-454.
- Maseda, M (2013). El Autismo y las Emociones. Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://docplayer.es/12786224-El-autismo-y-las-emociones-la-teoria-de-la-mente-en-los-ninos-as-autistas-su-afectacion-dentro-del-ambito-emocional.html>
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence. En Bisquerra Alzina, R. (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 7- 43.
- Mesibov, G.B., & Handlan, S. (1997). Adolescents and adults with autism. In D. J. Cohen & E R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 309-322). Silver Spring, MD: Winston.

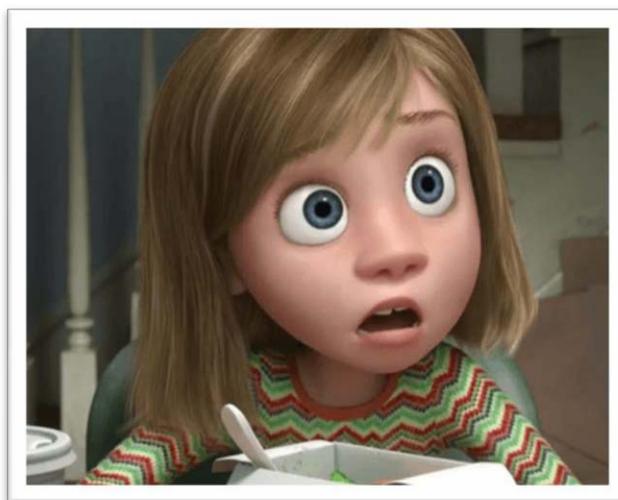
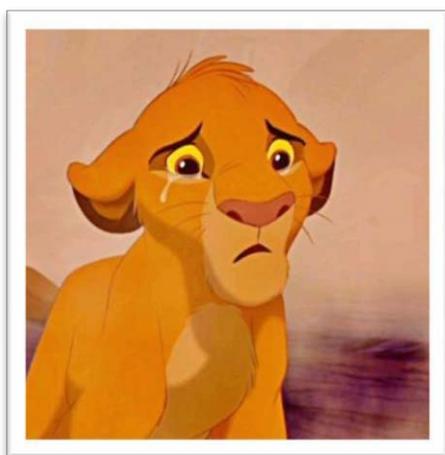
- Miguel, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (2), 173-176.
- Miller, R.E.; Caul, W.F. y Mirsky, I.A. (1967). Communication of affects between feral and socially isolated monkeys. *Journal of Personality and Social Psychology*, (7), 231-239.
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En Bisquerra, R. (Eds.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.14-23). Esplugues de Llobregat (Barcelona): FAROS Sant Joan de Déu
- Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Asoc. Autismo de Ávila.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (B.O.E., número 52, de 1 de Marzo de 2014).
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rivière, A. y Martos, J. (1998). *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Imsero y Apna.
- Rivière A. (2002). *IDEA: Inventario De Espectro Autista*. Madrid: Fundec
- Russell J. (2000). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Schaeffer, B., Musil, A. y Kollinzas, G. (1980). *Total Communication: A signed speech program for non-verbal children*. Champaign Illinois: Research Press.
- Schreibman, L. y Koegel, R. (1981). A guideline for planning behavior modification programs for autistic children. En Turner, K., Alhoun, K. y Adams, H. (Eds.), *Handboock of Clinical Behavior Therapy* (pp. 500-526). New York: Wiley.
- Uta Frith. (2004): *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid. Alianza Editorial. S.A.
- Vallejo, A., García, B. y Pérez, M. (1999). *Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas*. En: revista de educación "nueva época": Educar. Número 9.

## 10. APÉNDICES



## APÉNDICE 1: IMAGINA UNA EMOCIÓN

- Parte 1: Ejemplo de fotografías e imágenes de películas infantiles sobre las emociones.



- Parte 2: Ejemplo de fotografías e imágenes de la vida cotidiana sobre las emociones.



## APÉNDICE 2: EL MAGNÍFICO COFRE DE LAS EMOCIONES

- Ejemplo de cofre de las emociones



- Ejemplo de tarjetas de las emociones



### APÉNDICE 3: ¿CÓMO TE SIENTES?

- Ejemplo de tarjeta de las 6 emociones básicas que tendrá el alumno

Nombre y Apellidos: Juan Sanz Merino	
<p><b>Alegría</b></p> 	
<p><b>Tristeza</b></p> 	
<p><b>Miedo</b></p> 	
<p><b>Asco</b></p> 	
<p><b>Sorpresa</b></p> 	
<p><b>Enfado</b></p> 	

- Ejemplo de ficha del maestro

### ¿Cómo te sientes cuando...?

Cuando estoy en la escuela me siento...

Cuando estoy enfermo me siento...

Cuando no me dejan jugar me siento...

Cuando recibo un regalo que no esperaba me siento...

Cuando huelo una cosa que tiene un olor desagradable siento...

Cuando ayudo a alguien a hacer algo me siento...

Cuando tengo que hacer los deberes me siento...

Cuando me quitan un juguete me siento...

Cuando estoy en un sitio que no conozco me siento...

Cuando tengo que hacer los deberes me siento...

Cuando estoy jugando con los amigos me siento...

Cuando estoy de vacaciones en un sitio que me gusta me siento...

Cuando veo una herida llena de sangre me siento...

Cuando escucho música me siento...

Cuando como algo que no me gusta me siento...

Cuando como algo que me gusta me siento...

Cuando conozco a gente nueva me siento...

Cuando el profesor se enfada por no hacer bien los deberes me siento...

Cuando el profesor me dice lo bien que hago las tareas me siento...

Cuando hay mucho ruido me siento...

Cuando hago mi afición favorita me siento...

Cuando estoy en un lugar a oscuras me siento...

Cuando veo un bicho por el suelo me siento...

Cuando me visita la familia sin esperarlo me siento...

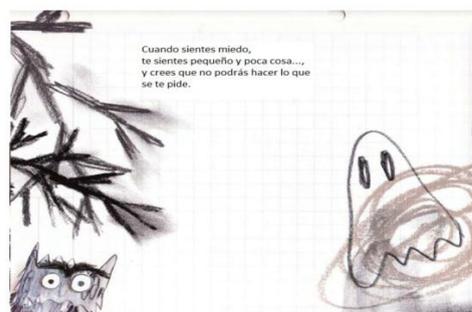
Cuando mis padres no me dejan jugar a la videoconsola me siento...

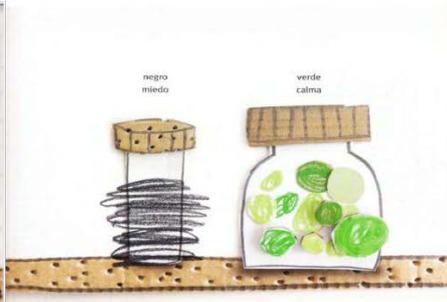
Cuando el maestro nos da recompensas por portarnos bien me siento...

Cuando el profesor empieza una nueva lección me siento...

## APÉNDICE 4: EL MOSTRUO DE LOS COLORES

- Sesión 1: Cuento el “Monstruo de los Colores”





- **Sesión 2:** Botes de las emociones y fichas del monstruo de los colores.

- Ejemplo de los botes de relación emoción- color.



- Ejemplo de fichas del monstruo de los colores



## APÉNDICE 3: LAS EMOCIONES VIRTUALES

- Proyecto emociones Software. Versión para Windows.

