



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y
Trabajo Social**

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

**Programa de entrenamiento
de la empatía en alumnos con
TEA- Grado 1**

Curso 2015/2016

Autor:

D^a. María Paniagua Escanciano

Tutor:

D^a. Montserrat Marugán de Miguelsanz

ÍNDICE

Contenido

ÍNDICE	3
RESUMEN.....	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVES.....	4
KEYWORDS	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN	6
3.1. Relevancia.	6
3.2. Relación con las competencias de Educación Primaria.	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
4.1. Trastorno del Espectro Autista - Autismo de Alto Funcionamiento o Asperger.....	8
4.2. Principales teorías psicológicas explicativas	17
4.3. Intervención de la enseñanza de la empatía en TEA-AF	24
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	29
5.1. Contexto de la intervención.	29
5.2. Metodología.....	30
5.2.1. Temporalización.	30
5.2.2. Espacio.	30
5.2.3. Recursos / Materiales.....	31
5.2.4. Metodología.....	31
5.3. Intervención.....	33
5.3.1. Objetivos.	33
5.3.2. Sesiones.....	34
5.3.3. Evaluación de la intervención.....	50
CONCLUSIONES	51
REFERENCIAS	53
APÉNDICES	58

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado aborda el tema central de las emociones básicas en el desarrollo de la empatía, concretamente en el trastorno del espectro autista en grado 1.

Con este fin se ha efectuado una revisión bibliográfica que fundamenta la parte práctica del estudio. En éste se presenta una propuesta de intervención enfocada a la mejora de la empatía, a través del entrenamiento en emociones básicas. Se plantea hipotéticamente para un alumno aquejado del trastorno mencionado, con un desarrollo cognitivo alto, matriculado en 3ª de Educación Primaria en un centro ordinario.

La metodología parte de lo particular a lo general, teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles del alumno. El aprendizaje se realizará de forma lúdica con el fin de motivar al alumno y en contextos ecológicos, logrando así que los generalice en sus ámbitos de actuación. Se completa con evaluaciones y pautas de revisión del programa.

ABSTRACT

This end of degree project tackles the central topic of basic emotions in the development of empathy, exactly in the autistic spectrum disorders in grade 1.

With this aim, I have made a bibliographic revision on which the practical part of the study is based. This shows an proposal of intervention which is focused on improving the empathy, through training in basic emotions. It is raised hypothetically for a pupil with the disorder which has been said before, with a high cognitive development, who is enrolled in third of primary education in an ordinary school.

The methodology goes from particular to general, taking into account the strengths and weaknesses of the pupil. Learning is going to be realized in a playful way in order to motivate the pupil and in ecological contexts, trying to make him get familiar and use these methods in their daily life. It is completed with assessments and periodic reviews of the program.

PALABRAS CLAVES

Trastorno del Espectro Autista, Asperger, emociones, empatía, habilidades sociales, intervención.

KEYWORDS

Autistic Spectrum Disorders, Asperger syndrome, emotions, empathy, social skills, intervention.

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado versa sobre la empatía, concretamente de las dificultades a la hora de desarrollarla. La empatía es fundamental para que se produzca una correcta interacción social. Es esencial que en las aulas de educación primaria se tenga muy en cuenta y se desarrollen actividades que pongan en juego las emociones. Pero sobre todo hay que trabajar la empatía con aquel alumnado que presenta mayor dificultad a la hora de reconocer las emociones tanto en uno mismo como en las otras personas.

En esta diversidad de alumnos/as con dificultades de empatía se encuentran las personas con Trastornos del Espectro Autista (en adelante TEA). Este trastorno está comprendido por tres niveles de severidad, desde el que se requiere un mayor apoyo al que necesita menos. En este trabajo me centro en el nivel que requiere menor apoyo de los tres y que tiene un nivel alto de funcionamiento cognitivo. Éste es el Grado 1, conocido como Autismo de Alto Funcionamiento o Síndrome de Asperger (en adelante TEA-AF).

En cuanto al cuerpo del trabajo se presenta estructurado en cuatro partes claramente diferenciadas, a saber: la justificación, la fundamentación teórica, la propuesta de intervención y las conclusiones.

En primer lugar se encuentra la justificación, donde se expone la relevancia de trabajar la empatía con el alumnado con TEA-Grado 1 y la relación con las competencias de Educación Primaria.

La fundamentación teórica se estructura en tres niveles. En el primero se conceptualiza el TEA, la evolución histórica de dicho trastorno y las características de las personas con TEA-Grado 1. A continuación, se desarrollan las principales teorías explicativas de TEA-AF. Y se finaliza con pautas para la intervención de la enseñanza educativa con dicho alumnado.

En la propuesta de intervención se especifica el contexto de intervención, la metodología, la intervención (con sus objetivos y sesiones) y la evaluación de la intervención.

Por último se muestran las conclusiones que se han obtenido a lo largo de la realización de este trabajo de fin de grado.

2. OBJETIVOS

Todo trabajo debe realizarse en función de unos objetivos que sirven de guía para el desarrollo del mismo.

Gracias a la realización de este trabajo, se ha indagado sobre la empatía en el TEA, especialmente en los niños/as que se sitúan en el grado 1 de este espectro, el cual corresponde con el alumnado con autismo de alto funcionamiento (TEA-AF). Así mismo se ha profundizado en la historia del espectro autista y en la enseñanza de las emociones para mejorar el desarrollo de la empatía en el alumnado con TEA-AF.

En concreto los objetivos que persigue este trabajo son los siguientes:

- Profundizar en el conocimiento del trastorno del espectro autista y del TEA-AF.
- Ahondar en el concepto de empatía y las áreas cerebrales implicadas en su desarrollo.
- Relacionar la empatía con el TEA-AF.
- Analizar propuestas de intervención educativa en TEA-AF.
- Desarrollar una intervención educativa para la enseñanza de la empatía.
- Extraer conclusiones educativas de la efectividad de la enseñanza de la empatía en el alumnado con TEA-AF.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. Relevancia.

Trabajar la enseñanza de la empatía en el contexto educativo es esencial, ya que ser una persona empática o no serlo influye mucho en las relaciones sociales y en la aceptación social. Podemos definir la empatía desde un “enfoque multidimensional, como la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás. Por tanto es la capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás”. (Garaigordobil, 2006). Podemos concluir que la prosocialidad está estrechamente relacionada con la empatía, ya que si los alumnos tienen en cuenta los sentimientos ajenos, utilizan el razonamiento para conocer las consecuencias que sus conductas puede tener en los demás realizando una reflexión moral, consuelan verbalmente o físicamente, éstos van a ser empáticos y su integración en la sociedad va a ser positiva ya que son capaces de desenvolverse de forma adecuada en la sociedad.

Las características nombradas anteriormente para desarrollar la empatía, son unos de los puntos débiles de las personas diagnósticas con TEA-Grado 1. Por lo que sí es importante trabajar el desarrollo de la empatía en educación primaria con alumnado con desarrollo normal, será primordial trabajarla con aquel alumnado que tiene mayores dificultades, para conseguir que su interacción social sea la más adecuada posible, teniendo en cuenta sus limitaciones, para

conseguir el éxito personal tanto en sus relaciones con su familia y con sus amigos. Pensando además en su futuro profesional.

3.2. Relación con las competencias de Educación Primaria.

En la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, se establece que la Atención a la Diversidad se concretará en las actuaciones y medidas educativas que aseguren la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias del alumnado en un entorno inclusivo. De este modo, se establecen los principios generales de actuación para la atención a la diversidad, un Plan de atención a la diversidad, unas medidas generales u ordinarias de atención a la diversidad y unas medidas especializadas y extraordinarias de atención a la diversidad.

En dicha ORDEN se puede comprobar que se da mucha importancia al trabajo de las emociones, ya que este contenido se debe trabajar en diferentes áreas de la etapa de Educación Primaria, a saber, en el área de *Ciencias de la Naturaleza*, en el área de *Lengua Castellana y Literatura*, en el área de *Educación artística (Educación Musical)*, en el área de *Educación Física* y en el área de *Valores sociales y cívicos*.

En el área *Ciencias de la Naturaleza* en el *Bloque 2. El ser humano y la salud*, uno de los criterios de evaluación es “Utilizar estrategias de resolución de conflictos y relación social disponiendo de alternativas de ocio saludable y criterios para la toma de decisiones adecuadas” cuyo estándar de aprendizaje evaluables es “Identifica emociones y sentimientos propios, de sus compañeros y de los adultos manifestando conductas empáticas”.

En las orientaciones metodológicas del área de *Lengua Castellana y Literatura* se indica que hay que ayudar a los alumnos a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

En el bloque1: *Comunicación oral. Hablar y escuchar* encontramos que en varios de los estándares de aprendizaje evaluables se cita el trabajo de las emociones, a saber: “Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos y emociones) en distintos ámbitos” y “Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás”.

En el área de *Educación Musical* se hace referencia a las emociones en el *Bloque 3: La música, el movimiento y la danza*. En uno de sus contenidos se define a la danza como medio de expresión de diferentes sentimientos y emociones. Así mismo, su criterio de evaluación es “Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social y de expresión de sentimientos y emociones”. En cuanto a los estándares de aprendizaje evaluables, decir que uno de ellos es, “Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social”.

En el área de *Educación Física* en el *Bloque 5: Actividades física artístico-expresivas*, uno de los contenidos es “Expresión de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento”. Y uno de los criterios de evaluación es “Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas”.

En el área de *Valores sociales y cívicos* en el *Bloque 1: La identidad y la dignidad de la persona* uno de sus contenidos es “La reestructuración cognitiva y la resiliencia. Expresar sentimientos y emociones. Afrontar los fracasos”. Y uno de sus criterios de evaluación es “Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva y expresándolas sin temores”. En los estándares de aprendizaje evaluables se valora si el alumno “realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones”.

En el *Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales* uno de los estándares de aprendizaje evaluables es “Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones”.

En el *Bloque 3. La convivencia y los valores sociales*, el estándar de aprendizaje evaluable relacionado con las emociones es “Analiza las emociones, sentimientos, posibles pensamientos y puntos de vista de las partes en conflicto”.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Trastorno del Espectro Autista - Autismo de Alto Funcionamiento o Asperger

Según el DSM-5 (2013) las personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) “se caracterizan por una desviación en los patrones normales del desarrollo, que se manifiesta por alteraciones en la comunicación e interacción social, y por comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos. Qué están presentes desde la primera infancia”.

Estas características nucleares “pueden acompañarse de otras dificultades asociadas: problemas en la alimentación, alteraciones del sueño, crisis epilépticas”.

Esta conceptualización del TEA se publicó en 2013, pero hasta llegar a ella se han producido una serie de cambios desde que Leo Kanner (doctor) en 1943 describió a los niños con autismo, señalando que presentaban “falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional”. Los niños con estas características eran diagnosticados con autismo infantil o síndrome de Kanner. No fue el primero que percibió estos síntomas pero sí fue el primero que diferenció el autismo de la esquizofrenia (Eugen Bleuer en 1911 describió a una serie de niños “encerrados en sí mismos” y lo consideró como una perturbación de la esquizofrenia, por tanto en el DSM-I se consideraba que el autismo era igual que la esquizofrenia). Kanner también introdujo el concepto de “madre nevera” aunque años más tarde se dio cuenta que esta teoría de las madres neveras no se sostenía. En 1944 Hans Asperger (pediatra) publicó su tesis doctoral “Psicopatía autista”, en la que describía a cuatro niños con edades comprendidas entre los seis y los once años que tenían varias conductas distintiva: “falta de empatía, poca capacidad de hacer amigos, conversaciones unilaterales, intensa concentración en un determinado interés y movimientos torpes”. Apodó a estos niños “pequeños catedráticos” porque podían hablar sin cansarse de temas que les interesaran. La diferencia fundamental entre los estudios de Kanner y Asperger es que los niños del estudio de Asperger podían hablar.

En 1980 se publicó el DSM-III donde el autismo infantil se clasificó dentro de Trastorno generalizado del desarrollo (TGD). Para que el paciente tuviese este diagnóstico debía cumplir con seis criterios. Uno de ellos era la ausencia de síntomas que indicaran esquizofrenia. Y los otros eran: manifestación antes de los treinta meses; falta generalizada de reactividad a otras personas; carencias graves en el desarrollo del lenguaje; si existe el habla, patrones de habla peculiares, como ecolalia inmediata y retardada, lenguaje metafórico e inversión pronominal; reacciones extrañas a diversos aspectos del entorno, por ejemplo, resistencia al cambio, interés o apego peculiares por objetos animados o inanimados.

Pero esta definición era muy poco precisa y en 1987, la edición revisada del DSM-III, el DSM-III-R, no solo cambió el nombre del diagnóstico (de autismo infantil a trastorno autista), sino que amplió el número de criterios diagnósticos de seis a dieciséis, divididos en tres categorías, y especificaba que la persona debía mostrar al menos un total de ocho síntomas, dos de ellos como mínimo pertenecientes a la categoría A, uno a la B y uno a la C. Esto provocó mayores tasas de diagnóstico.

Entre el DSM-III y el DSM-III-R, Lorna Wing (psiquiatra y médico) en 1981 introdujo al público de habla inglesa el trabajo que Hans Asperger había realizado en 1943 y 1944. Como se ha dicho anteriormente, Asperger bautizó el síndrome como “psicopatía autista”, pero Wing

pensó que, debido a las lamentables asociaciones de la palabra psicopatía había adquirido con los años, “era preferible el término neutro de síndrome de Asperger”.

Como bien dicen Grandin, T., & Panek, R. (2013) “la inclusión del autismo en el DSM-III en 1980 fue importante porque lo formalizaba como diagnóstico, mientras que la creación del Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE) en el DSM-III-R en 1987 y la incorporación del Síndrome de Asperger en el DSM-IV en 1994 lo fueron porque enmarcaban el autismo como un espectro. Técnicamente, el síndrome de Asperger no era una forma de autismo, según el DSM-IV; era uno de los cinco trastornos agrupados como Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), junto con el trastorno del autismo, los TGD-NE, el síndrome de Rett y el trastorno desintegrador de la infancia. Pero muy pronto adquirió la reputación de <<autismo de alto funcionamiento>>, y cuando en 2000, apareció la edición revisada del DSM-IV, en los diagnósticos se hablaba de forma indistinta de TGD y TEA. En un extremo del espectro estarían personas con discapacidad grave. En el otro, se podrían encontrar a Einstein o a Steve Jobs.”

Una vez hecho un recorrido histórico del autismo vamos a centrarnos en el DSM-5. Los criterios diagnósticos asignados para identificar el TEA están divididos en dos subtipos, a saber: a) Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social y b) Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas.

Además hay que especificar si se acompaña de discapacidad intelectual; si se acompaña de déficits en el lenguaje; si está asociado con laguna condición médica o genética o factor ambiental; si está asociado con otro trastorno del neurodesarrollo, trastorno mental o trastorno de conducta (comorbilidad).

A continuación en la tabla 1 se muestran los criterios diagnósticos de cada uno de los subtipos.

Tabla 1

Criterios diagnósticos TEA según el DSM-5

Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social, en múltiples contextos.	Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas, que se manifiestan en, al menos, dos de los siguientes ítems.
1. Déficits en la reciprocidad social y emocional. 1.1. Acercamientos sociales inadecuados. 1.2. Fallos en los cambios de turno en	1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos. 1.1. Estereotipias motoras. 1.2. Alinear objetivos. 1.3. Dar vueltas a objetos.

<p>la conversación.</p> <p>1.3. Reducción de intereses, emociones y afectos. (Falta de empatía)</p> <p>1.4. Fallos para iniciar la interacción social o responder a ella.</p>	<p>1.4. Ecolalia.</p> <p>1.5. Frases idiosincrásicas.</p>
<p>2. Déficit en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social.</p> <p>2.1. Dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales.</p> <p>2.2. Anomalías en el contexto visual y lenguaje corporal.</p> <p>2.3. Déficit en la comprensión y uso de expresiones y gestos faciales.</p> <p>2.4. Falta de expresividad emocional o de comunicación no verbal.</p>	<p>2. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal o no verbal ritualizado.</p> <p>2.1. Malestar extremo ante pequeños cambios.</p> <p>2.2. Patrones de pensamiento rígidos.</p> <p>2.3. Rituales para saludar.</p> <p>2.4. Necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo.</p>
<p>3. Déficit para desarrollar, mantener y comprender relaciones.</p> <p>3.1. Déficit para encajar en diferentes contextos sociales.</p> <p>3.2. Dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos.</p> <p>3.3. Ausencia aparente de interés por la gente.</p>	<p>3. Intereses altamente restrictivos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su oficio.</p> <p>3.1. Apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales.</p> <p>3.2. Intereses excesivamente perseverantes.</p>
	<p>4. Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.</p> <p>4.1. Indiferencia aparente al dolor/temperatura.</p> <p>4.2. Respuesta adversa a sonidos o texturas específicas.</p> <p>4.3. Oler o tocar objetos en exceso.</p> <p>4.4. Fascinación por las luces u objetos que giran.</p>

Para determinar la severidad del Trastorno del Espectro Autista se han determinado tres niveles, desde el que necesita más apoyo sustancial al que necesita menos.

- Grado 3. Requiere apoyo sustancial (nivel bajo de funcionamiento cognitivo).
- Grado 2. Requiere apoyo sustancial (nivel medio de funcionamiento cognitivo).
- Grado 1. Requiere apoyo (nivel alto de funcionamiento cognitivo).

Grandin (2013) hace una crítica al DSM-5, ya que con los criterios diagnósticos que aparecen cuando hay deficiencia en comunicación e interacción sociales pero no en conductas repetitivas ni intereses obsesivos se diagnostica como trastorno de comunicación social. Ella dice que se trata, básicamente, de autismo sin conductas repetitivas ni intereses obsesivos. A su modo de ver las discapacidades sociales son el auténtico núcleo del autismo, mucho más que las conductas repetitivas. De modo que diagnosticar discapacidad social como distinto del diagnóstico del autismo es lo mismo que diagnosticar autismo como algo distinto del diagnóstico de autismo. Por lo que las personas a las que anteriormente las habían diagnosticado síndrome de Asperger se puede encontrar con que no pertenecen en absoluto a la categoría de trastornos neuroevolutivos, al menos no oficialmente.

Conceptualizado el Trastorno del Espectro Autista me voy a centrar en las características del Nivel 1, es decir en el autismo de alto funcionamiento o Síndrome de Asperger (TEA-AF) (Siguiendo la sistematización de Olivar, 2002):

- Competencias cognitivas altas en inteligencia impersonal (CIT) >70
- Interés por el entorno (físico).
- Dificultades en la relación social.
- Dificultades en la discriminación y expresión emocional.
- Lenguaje gramatical formalmente correcto.
- Dificultades en el uso del lenguaje (pragmática). Conversaciones.
- Anomalías prosódicas del lenguaje (entonación).
- Patrón inflexible de funcionamiento mental.
- Intereses limitados y obsesivos por temas concretos.

A continuación, en la tabla 2 se muestra un cuadro con las características de las personas con TEA-AF, diferenciando los puntos fuertes y débiles en las siguientes áreas: relaciones sociales; comunicación y lenguaje; y actividades e intereses. (Para los puntos fuertes ver De la Iglesia y Olivar, 2005) (Para los puntos débiles ver sistematización Olivar, 2000)

Tabla 2

Características de las personas con TEA-AF según De la Iglesia y Olivar (2005) y Olivar (2000)

ÁREAS	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
Relaciones sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Ingenuidad. Honestidad. Nobleza. Carencia de maldad, intereses ocultos o dobles sentidos. - Lealtad y fidelidad incondicional. - Importante memoria facial y de los nombres de las personas que conocen, incluso aunque haga mucho tiempo que no se reúnen. - Seriedad. Sentido del humor sencillo. - Sinceridad. - Objetividad en sus calificaciones e impresiones sobre el resto de las personas. - Voluntariedad: perseverancia en el punto de vista que consideren correcto. - “Economizadores” de tiempo. Puntualidad, no pierden el tiempo en convenciones sociales. - Conversaciones funcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen problemas para comprender las reglas complejas de interacción social. - Presentan dificultades para compartir emociones. - Muestran dificultades para compartir preocupaciones conjuntas con quienes les rodean. - Tienen deseo de relacionarse con sus compañeros, pero fracasan en sus intentos por conseguirlo. - Son parcialmente conscientes de su “soledad” y de su dificultad de relación.
Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Conversaciones con contenido teórico de alto nivel (si versan sobre sus áreas de interés). - Vocabulario amplio, técnico, especializado sobre algunos temas. - Gusto por juegos de palabras ingeniosos. - Atención a detalles de la conversación. - Puntos de vista originales sobre ciertos temas. - Memoria excepcional para los temas de su interés- 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen conversaciones, pero tienden a ser lacónicas, breves, literales. - Son conscientes de la dificultad para encontrar temas de conversación. - Tienen dificultades para iniciar las conversaciones, para introducir un tema nuevo, para diferenciar la información “nueva” de la ya “dada”. - Presentan dificultades en los cambios de roles conversacionales.

	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia y persistencia en su línea de pensamiento, independientemente de modas. - En muchas ocasiones podrán tener un historial de hiperlexia (lectura mecánica precoz carente de comprensión) o ser considerados hiperverbales, puesto que cuantitativamente su producción lingüística puede ser muy abundante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de su interlocutor.
Actividades e intereses	<ul style="list-style-type: none"> - Intereses muy centrado en algunas áreas, en las que suelen convertirse en expertos. - Recopilación constante de información tanto material como verbal acerca de sus áreas de interés. - Fuente de satisfacción y relajación cuando los temas de conversación o interacciones versan sobre sus intereses. - Fidelidad a la temática de interés a lo largo del tiempo. - Importante punto de partida de cara a la orientación vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos de su pensamiento suelen ser obsesivos y limitados, con preocupaciones “raras”. - Presentan intereses poco funcionales y no relacionados con el mundo social. - Hacen preguntas repetitivas sobre sus propios intereses. - Se muestran muy perfeccionistas (rígidos) en la realización de las tareas. - Tienen dificultades para integrar información procedente de varias modalidades sensoriales (por ejemplo, visual y auditiva). - Tienen problemas en la planificación y control cognitivo de la conducta (funciones ejecutivas).

Teniendo en cuenta que el eje central de este trabajo es la empatía en las personas con TEA-AF, a continuación se profundiza en tres aspectos fundamentales del desarrollo de la interacción social, como son: las relaciones de amistad, las habilidades socioemocionales y las habilidades sociales.

En cuanto a las relaciones de amistad, De la Iglesia y Olivar (2007) señalan que las personas con TEA-AF muestran relativa dificultad para establecer contactos sociales con sus compañeros, hacer y mantener amistades, responder empáticamente a las emociones de los

demás, reconocer sus expresiones emocionales, etc. Las dificultades con las interacciones sociales son el resultado de un desarrollo social atípico, de los intereses especiales que no son compartidos por sus iguales, y de sus dificultades en el procesamiento de la información, que les hacen tener dificultades en el entendimiento de las claves sociales (Barry, Klinger, Lee, Palardy, Gilmore y Bodin, 2003), dando como resultado unas habilidades de amistad inmaduras. A menudo manifiestan un déficit en las habilidades sociales necesarias para lograr amistades, como por ejemplo, la dificultad en tomar turnos, criticar los errores y defectos de los demás a veces de manera grosera, intereses solitarios e idiosincrásicos, torpes habilidades recreativas, pobreza de habilidades de comunicación pragmática, y un completo deseo de monopolización de la situación (Attwood, 1998)

A pesar de poseer un buen nivel de lenguaje formal, suelen ser socialmente torpes, con dificultades para las relaciones interpersonales, carecer de habilidades para realizar inferencias correctas acerca de los interlocutores y de las situaciones sociales, para comprender que los otros pueden tener puntos de vista diferentes del propio y para desarrollar representaciones internas de las normas y de las expectativas sociales para poder estructurar contextualizadamente la conducta.

Attwood (2002) diferencia en cuatro niveles a las personas con SA en función de sus características respecto a las relaciones de amistad. En el primer nivel se encuentran aquellas personas que disfrutan de su soledad, o muestran su preferencia por interactuar con adultos. En el segundo, están aquellos que pueden querer activamente tener amigos, pero carecen de habilidades necesarias para conseguirlo, quieren interactuar de un modo adecuado pero no están seguros de qué hacer para lograrlo. En el tercer nivel se encuentran personas que son sociables con sus iguales pero que en el entorno familiar se muestran autocráticos, intolerantes y arrogantes, especialmente con sus hermanos pequeños, negando que tengan dificultades con sus pares. El cuarto estadio es el típico de las personas con SA desde la adolescencia y continúa en la adultez. En este periodo suelen ser conscientes de sus diferencias, pueden manifestar el anhelo por encontrar una amistad genuina y sus sentimientos ante la soledad que experimentan.

Respecto a las habilidades socioemocionales, (De la Iglesia y Olivar, 2007) se están investigando las dificultades que tienen las personas con TEA-AF para emparejar expresiones faciales con sentimientos y emociones (Celani, Battacchi y Arcidiacono, 1999; Dyck, Ferguson y Shochet, 2001; Njikikthien, Verschoor, de Sonnevile, Huyser, Op het Veld y Toorenaar, 2001). En general, estas personas puntúan significativamente peor que los controles normales en su habilidad de identificar emociones a partir de expresiones faciales.

En situaciones de laboratorio son capaces de identificar diferentes emociones al presentárselas mediante fotografías de personas con distintas expresiones faciales. Pero, aunque denominan con precisión las expresiones emocionales presentadas, precisan más tiempo que sus

controles de desarrollo normal, y en ocasiones emplean nombres extraños o inapropiados (Capps, Yirmiya y Sigman, 1992). Sin embargo, cuando las emociones se les presentan en situaciones sociales más complejas, incluso aquellos que tienen una mayor capacidad intelectual suelen tener dificultades para interpretarlas correctamente (Hobson, 1986). Estas dudas que presentan cuando han de reconocer los sentimientos reflejan una comprensión limitada no sólo de la expresión emocional, sino de las situaciones sociales que las provocan (Sigman y Capps, 2000).

También tiene limitaciones en su capacidad de identificarse con las emociones de los demás (empatía). Sin embargo, los estudios muestran que cuando están en la etapa adolescente son precisos en su interpretación, así como en mostrar empatía con las emociones de los demás. Sí responden a sus emociones y mejora su forma de identificarse con ellas. Estos resultados los destacan en contraposición con la ausencia de empatía demostrada por las personas con autismo de niveles más bajos de funcionamiento cognitivo (Capps, Kasari, Yirmiya y Sigman, 1993). Sigman y Capps (2000) sugieren que quizás desarrollen la empatía a medida que se hacen mayores, pero que tienen dificultades para expresar sus sentimientos mediante el lenguaje. Asimismo cabe la posibilidad de que, cuando tienen manifestaciones emocionales y las expresan de manera exagerada, lo hagan por una ausencia de comprensión social, que refleje una limitada sensibilidad a los canales sociales por los que se aprenden las normas que rigen la exteriorización de los sentimientos (por ejemplo, que exista una ausencia de sentimiento de vergüenza ante llorar en público).

A la hora de hablar de las habilidades sociales, De la Iglesia y Olivar (2007), apuntan a que las personas con TEA-AF manifiestan interés por el entorno (especialmente el físico), pero sus interacciones sociales suelen ser inapropiadas y peculiares. Están socialmente aislados, pero por lo general no evitan tan activamente la presencia de otra gente, sino que suelen tolerarla, en contraste con la dificultad en la relación social de las personas con Autismo de Bajo Funcionamiento. Incluso pueden intentar un acercamiento a los otros, pero de una manera que resulta inadecuada o excéntrica. Habitualmente, ellos quieren vencer sus dificultades con las relaciones sociales, pero carecen de intuición, manifestando un problema en entendimiento y uso de las reglas de conducta social (Wing, 1981), en empatizar con los sentimientos de otros (Szatmari, Bartolucci y Bremner, 1989), o en ajustarse a las distintas necesidades de los diferentes contextos o interlocutores (Tantam, 1988). Estas dificultades de reciprocidad socioemocional, así como sus marcados problemas en la comunicación no verbal y sus desajustes lingüísticos (Gillberg y Gillberg, 1989) hacen que, aunque algunos revelen un deseo en mantener relaciones con los demás, carezcan de las estrategias necesarias para llevarlo a cabo de manera satisfactoria, por lo que es preciso intervenir de manera directiva, realizando un

entrenamiento en habilidades sociales que permita subsanar o mejorar sus deficiencias y estimular sus habilidades de grupo.

Las conductas anómalas observables de las personas con autismo de niveles de funcionamiento alto provocan en los demás una imagen que se acerca más a la “excentricidad” que a “discapacidad” (Martín Borreguerro, 2004), por lo que el trato que suelen recibir es menos pro-social que en los casos de menor funcionamiento cognitivo, siendo a menudo objeto de burla y molestia por inadecuadas interpretaciones de su conducta.

La comprensión e implicación (apoyo) de las personas que les rodean hará que sus dificultades sean más o menos evidentes, más o menos incapacitantes.

Entre las manifestaciones más evidentes del déficit social suele destacar que tienen problemas en la comunicación no verbal, en la expresión y comprensión de la expresión facial, dificultades para iniciar y mantener el contacto ocular e ir modulando su expresión para establecer un contacto social, etc. A menudo, no son conscientes de los sentimientos de los demás. Actúan de manera socialmente inapropiada, lo que no les permite tener éxito en situaciones sociales, ni desarrollar relaciones personales o amistades desde los primeros años. La generalizada actitud de aparente ‘no escucha’ (falta de contacto ocular, de compartir el mismo foco visual, verbalizaciones del pensamiento, etc.) no ha de ser interpretada como un signo de desinterés, de desmotivación o incluso de falta de educación. Pueden estar atentos aunque no lo manifiesten mediante su lenguaje corporal; además, presentan importantes dificultades a la hora de empatizar e interpretar los aspectos afectivos de la comunicación. Por esta característica clínica, el SA ha sido conceptualizado como un trastorno de la empatía (Gilberg, 1996).

4.2. Principales teorías psicológicas explicativas.

Algunas de las principales teorías psicológicas que explican el TEA son la Teoría de la Mente (ToM), la Teoría del déficit en función ejecutiva, la Teoría del déficit en coherencia central, la Disfunción del hemisferio derecho y la Teoría de la empatización sistematización.

A continuación me voy a centrar en la Teoría de la Mente, la cual está estrechamente relacionada con el resto de teorías nombradas anteriormente.

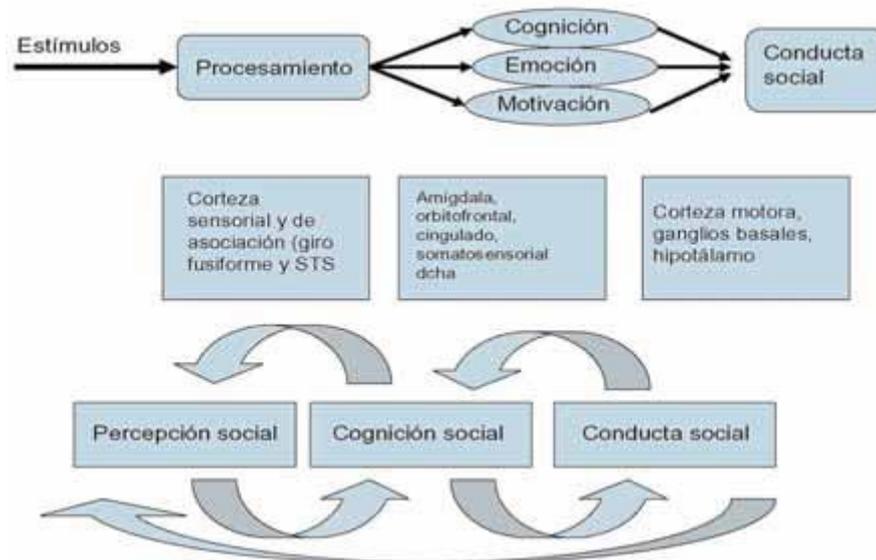
Louro (2015) define la ToM como una habilidad metacognitiva que consiste en percibir el pensamiento y las sensaciones de los demás. Una persona con esta habilidad, es capaz de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que piensa y/o siente y de comprender de manera intuitiva estados mentales, como creencias y deseos. (Baron Cohen, Leslie y Frith, 1985, citado por Martín, Gómez y Garro, 2012).

Como bien dicen Tirapu-Ustárrroz et. al. (2007) la ToM es un cajón de sastre donde se recogen aspectos metacognitivos como la interpretación de emociones básicas, la capacidad de captar el discurso metafórico, las mentiras o la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales complejas a través de la mirada o la cognición social y la empatía.

Estos autores afirman que la cognición social recoge tres aspectos fundamentales: la percepción de las expresiones emocionales; la línea inspirada en la primatología y en el estudio del autismo que ha centrado sus investigaciones en la capacidad para atribuir deseos, intenciones y creencias a otros; y la relacionada con la cognición social y la empatía que trata de explicar aspectos cognitivos y emocionales que nos permiten ‘ponemos en el lugar del otro’ y que se centrarían en pruebas como los dilemas morales.

Imagen 1

Modelo de cognición social de Adolphs.



Tirapu-Ustárrroz et. al. (2007) hacen referencia a Baron-Cohen y Leslie, los cuales han centrado sus investigaciones en el autismo. Según estos autores, estos niños tienen graves problemas para teorizar acerca de la mente de los demás. La forma más pura y menos grave del autismo se denomina síndrome de Asperger. Para estudiar la mente de estos niños, los psicólogos diseñaron dos pruebas denominadas ‘la de la falsa creencia’ y ‘la de la falsa fotografía’. En la de ‘la falsa creencia’, el niño ve al investigador pasar un objeto de un cajón a otro mientras otra tercera persona no está mirando. Cuando al niño se le pregunta dónde cree que la persona que no observaba buscará el objeto contesta que en el lugar donde nosotros lo hemos colocado. Sin embargo en la prueba de ‘la falsa fotografía’, el niño saca una foto a un conjunto de objetos; luego, mientras la foto se revela, el investigador mueve uno de los objetos

de la escena fotografiada. Si le preguntan al niño con síndrome de Asperger qué lugar ocupará el objeto en la fotografía, no muestra problemas para responder correctamente.

Baron-Cohen et al establecieron la hipótesis de que las personas con autismo no tienen una ToM, concepto que trataba de expresar la incapacidad de los autistas para atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás con el fin de predecir y explicar los comportamientos.

El estudio de la ToM conlleva a hablar de la inteligencia emocional y social y la inteligencia cognitiva. Tirapu-Ustárrroz et. al. (2007) señalan los componentes de la inteligencia emocional y social, a saber: la capacidad de ser conscientes y de expresar las emociones propias; la habilidad de ser conscientes de los sentimientos de los otros y de establecer relaciones interpersonales; la capacidad para regular los estados emocionales; la posibilidad de solventar los problemas de naturaleza personal e interpersonal que se nos planteen; la capacidad de interactuar con el entorno para generar emociones positivas que nos sirvan como automotivadoras.

La inteligencia social, haciendo referencia a Thorndike (1920), es la capacidad de percibir los propios estados mentales y el de los otros para actuar de forma optimizada basándose en dicha información.

Por tanto, la ToM puede compartir paralelismo entre el concepto de funciones ejecutivas en el que, por un lado, se describe un componente más cognitivo (en la ToM las creencias de primer y segundo orden, y en las funciones ejecutivas la memoria de trabajo o los procesos de planificación) y, por otro lado, un componente más emocional (en la ToM aspectos como los dilemas morales, y en las funciones ejecutivas el marcador somático ligado a la toma de decisiones). Debido a esto se puede establecer un continuo entre la inteligencia cognitiva y emocional (entendida como funciones ejecutivas y marcador somático) y la ToM y la empatía como la base de la inteligencia social.

Tirapu-Ustárrroz et. al. (2007) plantean diferentes niveles de complejidad en la ToM y en las pruebas de evaluación de ésta:

- El reconocimiento facial de emociones está relacionado con estructuras como la amígdala, sobre todo cuando se refiere a expresiones de emociones básicas como el miedo o el asco. Estudios lesionales han encontrado dificultades en el reconocimiento facial de emociones como consecuencia del daño cerebral amigdalino bilateral: algunos han hallado dificultades en reconocer la expresión del miedo, mientras que en otros esta dificultad se ha hecho extensiva a otras emociones negativas como el asco, la rabia o la tristeza.

- Creencias de primer y segundo orden. Baron-Cohen et al idearon una nueva tarea de comprensión de creencias falsas (tarea de Sally y Ana). En este test, el niño ve a Sally (una muñeca) que esconde una canica en su cesta y se va; a continuación, Ana cambia la canica a su propia cesta. Al niño se le hacen preguntas de control de la memoria y la pregunta clave del test, que es ‘¿Dónde buscará Sally la canica?’ Baron-Cohen et al encontraron que el 80% de su muestra de niños con autismo contestó incorrectamente que Sally miraría en la caja donde está realmente la canica. Sin embargo, la mayor parte de los niños normales de cuatro años, así como el 86% de un grupo de niños con síndrome de Down, contestaron correctamente que Sally miraría en la cesta al creer, de modo equivocado, que la canica estaría allí. Posteriormente, numerosos estudios han confirmado y extendido estos resultados, y han considerado que la investigación de la ToM no se reduce a la ejecución de tareas de creencias falsas, aunque reconocen que estas tareas ocupan un lugar central en la investigación de la ToM.

El test que se planteó para las ‘creencias de segundo orden’ es la historia del heladero (Historia del heladero en *ANEXO I*)

Tirapu-Ustárrroz et. al. (2007) opinan que existe una estrecha relación entre la ejecución en estas pruebas y la memoria de trabajo, no sólo por la relación temporal que existe entre la maduración de las áreas cerebrales implicadas en la memoria operativa y la ejecución en este tipo de tareas sino también porque en sus trabajos preliminares con pacientes con daño cerebral con una grave afectación del sistema ejecutivo central no pueden resolver estas tareas por dificultades en el registro, la actualización, el mantenimiento o la inhibición de la información. Algunos trabajos en esta línea corroboran que cuando las tareas de la ToM incrementan la carga en la memoria operativa o en funciones ejecutivas, los resultados decaen significativamente.

- Comunicaciones metamórficas e historias extrañas: ironía, mentira y mentira piadosa. Estas historias fueron creadas por Happé para evaluar la habilidad de los niños autistas a la hora de atribuir intenciones a los demás. Algunas de estas historias son las de ironía, mentira y mentira piadosa. En cada una de las historias el personaje dice algo que no se entiende en sentido literal y se pide al sujeto que explique el por qué el personaje afirma eso.

Las historias se centran en la capacidad para extraer un significado en función de un contexto social particular, lo que conlleva la necesidad de una coherencia central o global que debe superar la literalidad para generar un significado determinado en un contexto concreto. Para estos autores, este déficit en la coherencia central es más universal y persistente que la inhabilidad para atribuir estados mentales (falsas creencias).

- Meteduras de pata.

Baron-Cohen (1999) propuso un test para la valoración de la ‘sensibilidad social’ que permitía diferenciar la ejecución de niños normales de la ejecución de niños afectados por el síndrome de Asperger.

Los sujetos deben leer diez historias en las que el protagonista ‘mete la pata’ en distintas situaciones sociales y diez historias de control de tipo ‘aséptico’. Al finalizar la lectura el sujeto debe contestar a una serie de preguntas para comprobar si han comprendido la ‘metedura de pata’ y como se sienten los personajes. Además de una serie de preguntas control para corregir los errores que podrían atribuirse a fallos en la memoria de trabajo.

Estas historias sirven para comprobar la capacidad del sujeto para haber comprendido la situación y en su capacidad para ‘ponerse’ en el lugar de los protagonistas de la historia. Existe un trabajo que incluye que los sujetos antisociales pueden captar y comprender las historias de las ‘meteduras de pata’ pero se observa que éstas no provocan ningún impacto emocional. Los sujetos pueden definir lo que siente el personaje pero no pueden sentir lo que siente dicho personaje (no tienen empatía).

- Expresión emocional a través de la mirada.

Baron-Cohen creó el test de los ojos. Consta de una serie de fotografías para niños y otras para adultos en las que se observan las miradas de hombres y mujeres que expresan un sentimiento o pensamiento. Cada foto tienen cuatro respuestas posibles y el sujeto debe elegir la más adecuada.

Esta prueba es compleja ya que el sujeto debe conocer el significado de un léxico complejo que hace referencia a emociones y sentimientos; debe completar la expresión facial acompañante a la mirada basándose en la expresión de los ojos; y debe identificar la emoción que le genera esa expresión determinada (empatía).

- Empatía y juicio moral.

La actividad que se realiza para la empatía, es plantear una situación donde hay una serie de personas, los cuales pueden presentar distintas apariencias físicas, que corren peligro y se les plantea a los sujetos a quién salvarían.

La empatía puede contener componentes en los que una situación determinada activa un estado visceral de verme ‘yo en esa situación’ como sujeto activo (puede ser posible que se activen memorias episódicas que guarden relación con la situación planteada) y ese cambio visceral produce una activación emocional.

De la Iglesia y Olivar (2007), afirman una carencia en el desarrollo de la ToM, ya que las personas con autismo parecen sufrir un déficit específico en la habilidad de representarse los estados mentales de sí mismos y de los otros y entender y predecir conductas en función de

dichos estados. Son incapaces de atribuir estados mentales a los demás. Sus estados mentales se circunscriben a lo observable en el contexto concreto, físico. Las dificultades sociales (por no poder atribuir creencias u otro tipo de estados mentales a las personas), las dificultades en el desarrollo simbólico, y los problemas comunicativos de origen pragmático (usar el lenguaje en contexto social), serían consecuencia de un desarrollo metarrepresentacional inadecuado.

Ruggieri, V.L (2013) hace referencia a Baron-Cohen, el cual indica que la teoría de la mente permite comprender muchos aspectos de las bases neuropsicológicas de los TEA, y que la teoría de la empatización y sistematización permite entender cómo se complementa el déficit de la empatía, junto con la hipersistematización, para el desarrollo de estos trastornos.

Este autor analiza estos dos conceptos, relacionando los trastornos de la empatización con la afectación social, el trastorno en la comunicación y el pobre desarrollo de la teoría de la mente, y también relaciona la hipersistematización con las islas de habilidades, obsesiones por sistemas y conductas repetitivas. Por tanto el afirma que el cerebro se puede conceptualizar en dos aspectos: el cerebro social, cuya afectación se expresa como déficit en la empatía; y el cerebro analítico, en el que una hipersistematización puede llevar a un hiperfuncionamiento analítico.

Las personas con TEA padecen una afectación en el reconocimiento de las caras, lo que provoca un defecto en la percepción de expresiones faciales y por tanto en la percepción de las emociones. Ésta dificultad en la percepción de caras y emociones genera la imposibilidad de inferir segundas intenciones, comprender miradas, deseos y conductas de los otros, la denominada ceguera mental o ausencia de la teoría de la mente, lo que afecta a la conducta social. No reconocer las emociones, sumado a la imposibilidad de ‘corporizar’ el sentimiento, genera una pobre cognición social, que afecta las habilidades sociales por dificultades en el desarrollo de la empatía. Esto permite comprender la teoría del déficit en la empatización en las personas con TEA.

Como la empatía es un nivel de complejidad de la ToM y este trabajo versa sobre ella, a continuación se va a hablar de la empatía de manera más amplia.

Ruggieri (2013) define la empatía como un componente esencial para la experiencia emocional y la interacción social, y denota una respuesta afectiva a estados mentales directamente percibidos, imaginados o de sentimientos inferidos por otra persona. Ocurre cuando la observación o imaginación de estados afectivos en otros induce estados compartidos en el observador, lo que nos permite ‘ponernos en la piel del otro’. A través de ella podemos comprender los estados emocionales, y nos permite no sólo comunicar e interactuar con otros en aspectos afectivos y placenteros, sino, también, predecir acciones, intenciones y sentimientos de otros.

Siguiendo con Ruggieri (2013), éste señala una serie de componentes, los cuales están relacionados con la empatía y son necesarios para su desarrollo. Algunos de esos componentes (contagio emocional y mimetización) preceden a la empatía y otros son consecuencia de ella (simpatía y compasión). El conjunto de todos ellos facilitará la conducta prosocial.

- El contagio emocional consiste en la tendencia a tomar las emociones de otras personas, de forma involuntaria, sin conciencia de empatía o reconocimiento emocional.
- La mimetización es una tendencia automática a sincronizar expresiones afectivas, vocalizaciones, posturas o movimientos de otra persona. Es un fenómeno automático que facilita compartir y entender las emociones del otro.
- La simpatía es el sentimiento por el otro, generalmente asociado con el deseo de verlo mejor o más feliz.
- La compasión es el estado emocional y motivacional caracterizado por sentimientos de amor, ternura y deseo de bienestar de los otros.
- El interés empático se define como el estado emocional y motivacional caracterizado por el deseo de ayudar y promover el bien de otros, relacionado con el altruismo.

Cuando nos referimos a empatía, implícitamente estamos hablando de las emociones. Las cuales son definidas por Ruggieri como eventos psicológicos que influyen en nuestra conducta y que se manifiestan por reacción autonómica, comportamiento y expresión facial. La regulación de dichas emociones tendrá gran influencia en la conducta social de cada persona.

Para que la empatía se desarrolle deben actuar diversas áreas del cerebro, algunas de ellas interconectadas. A continuación se muestra el análisis que ha hecho Ruggieri (2013) de algunas de esas áreas, destacando su importancia en el desarrollo de la empatía y las manifestaciones clínicas relacionadas con sus disfunciones.

- La amígdala ocupa un lugar predominante en el circuito de la empatía. Está ubicada en el sistema límbico, y es fundamental en el aprendizaje emocional y su regulación. Se relaciona con las respuestas emocionales, el reconocimiento del significado afectivo del estímulo, la memoria a largo plazo, la orientación del estímulo social, la percepción de la orientación de la mirada y las asociaciones cruzadas.
- Los sistemas de neuronas espejo (SNE) permiten hacer propias las acciones, sensaciones y emociones de los demás, sentirlos como propias (corporizarlas) a través de la mimetización y el contagio social. También hace ponerse en el lugar del otro e inferir las intenciones de los demás sin necesidad de presenciar la acción.

El SNE, mediante la imitación interna, envía señales al sistema límbico a través de la ínsula, y dicho sistema permite sentir las emociones que se ven. Algunas de las áreas que están involucradas en el SNE son:

- El lóbulo parietal inferior y sulco parietal inferior permiten mimetizar y lograr contagio emocional en forma automática sin conciencia del estado emocional de la otra persona.
 - La corteza somatosensitiva se activa cuando la persona es tocada y también cuando se observa que otra persona es tocada.
 - El giro frontal inferior es una de las regiones más activas en el reconocimiento de emociones faciales. Las lesiones en esta zona producen graves problemas en el reconocimiento de emociones.
 - El opérculo frontal está involucrado en el área de expresión del lenguaje.
 - El sulco temporal superior permite el control de la dirección de la mirada y la comprensión al mirar a los ojos a otra persona sobre el sentimiento de lo que la otra persona está mirando.
- La ínsula anterior desempeña un papel especial en la toma de conciencia de sí mismo, lo cual está muy relacionado con la empatía. También se activa al observar una cara de disgusto de otra persona u otros estados emocionales. La lesión de esta área puede interferir en el reconocimiento de las emociones.
 - La corteza cingulada caudal anterior o corteza cingulada media tiene una gran activación frente a una experiencia de dolor o al observar a otra persona padecer dolor u cualquier otro estado emocional, desde la alegría al disgusto y el dolor. La lesión de esta área, igual que en la ínsula anterior, puede entorpecer el reconocimiento de las emociones.
 - La corteza prefrontal medial es el eje del procesamiento de la información social. Y es importante en la comparación de nuestra perspectiva con la de otra persona.
 - Si la corteza orbitofrontal está lesionada genera un pobre juicio social y conductas sociales desinhibidas.
 - En la unión temporoparietal se genera la capacidad de juzgar las creencias e intenciones de las otras personas en el desarrollo de la teoría de la mente (ToM).

4.3. Intervención de la enseñanza de la empatía en TEA-AF

La intervención tiene como objetivo último la *mejora de la calidad de vida* de las personas con TEA-AF y sus familias, y ha de estar iluminada por tres enfoques esenciales. El primero de ellos, la visión *positiva* de todo el proceso. Es decir, hay que valor todas las habilidades y no sólo las dificultades del niño y del entorno para, apoyándonos en los puntos fuertes, superar los

puntos más débiles. El segundo enfoque es que los aprendizajes se deben realizar en contextos *ecológicos* (naturales) para conseguir que se generalicen a todos los ámbitos de actuación de estas personas. Y el tercer enfoque, el *funcional* (tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo), promueve que en el desarrollo del niño con TEA-AF no queden “huecos” que hagan de sus aprendizajes meras reproducciones de lo que se le ha enseñado en el colegio. Todo ello se realiza valorando las necesidades, los recursos y los apoyos necesarios para que la intervención sea eficiente. (Olivar y De la Iglesia, 2011).

Olivar y de la Iglesia (2011) señalan que las pautas generales para la intervención deben recoger los objetivos, contenidos y la metodología a emplear. Así, los objetivos han de estar claramente definidos, adaptados al nivel de desarrollo evolutivo (teniendo en cuenta si el nivel de funcionamiento cognoscitivo es bajo, medio o alto) y con las adaptaciones curriculares necesarias para alcanzar el objetivo final de mejorar su calidad de vida. En cuanto a los contenidos, éstos han de ser funcionales, ecológicos, que incluyan las habilidades que ya posee (memorísticas, visoespaciales), y las que necesita adquirir (emocionales, sociales y comunicativas) y sitúen cada aprendizaje en el contexto de lo ya aprendido (zona de desarrollo próximo). En cuanto a la metodología general hay que proceder de lo estructurado a lo espontáneo, de lo particular a lo general, anticipando en la medida de lo posible lo que va a suceder (por ejemplo mediante agendas), dividiendo las tareas complejas en subtareas más fáciles de comprender, utilizando refuerzos positivos, enseñando estrategias específicas que faciliten la adquisición de aprendizajes nuevos, y siempre incluyendo la generalización como paso final, sin el cual no se pueden dar por adquiridos los aprendizajes.

Es imprescindible trabajar la empatía con el alumnado con TEA-AF ya que en la sociedad en la que vivimos es esencial una correcta interacción social.

Existen estudios que afirman que hay una mejoría en la interacción social en estos alumnos después de llevar un programa de intervención en entrenamiento de habilidades sociales (Attwood, 2000). Partiendo de esos resultados, cada vez son más los autores que recomiendan el entrenamiento en esta área (Howlin, 2000).

Antes de embarcarse en el trabajo de la empatía, la cual se incluye dentro de las habilidades sociales, es necesario que el alumnado con TEA-AF conozca, reconozca y prediga las emociones, tanto las de los compañeros como las propias.

Para trabajar este ámbito voy a referirme a lo propuesto por Olivar y De la Iglesia (2013), los cuales nombran a Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (1999), que desarrollan un método de intervención para trabajar el reconocimiento y predicción de emociones, así como las orientaciones para su uso. Este material se estructura en cinco niveles gradualmente más

complejos, en los que ha de inferirse el estado mental de los otros (e.g. creencias, intenciones y sentimientos) para adquirir habilidades de la teoría de la mente. Su objetivo fundamental es el de mejorar la comprensión socioemocional entrenando el reconocimiento y la predicción de las emociones de los demás, en concreto, trabajando el reconocimiento de las representaciones faciales y la predicción de reacciones emocionales teniendo en cuenta el contexto emocional. El reconocimiento de las emociones por la expresión facial se realiza a través de fotografías (nivel 1), de dibujos (nivel 2) y del ordenador. A partir de estos dos niveles, los siguientes se centran en trabajar cómo predecir la emoción en función de la situación, y de si lo que la persona cree/desea se realiza o no (los niveles 3-5).

También hacen referencia a materiales muy semejantes a los nombrados pero sin materiales gráficos como el “Comprehension Test” y el “Unexpected outcomes test” (Dyck, Ferguson y Shochet, 2001) en los que se puede evaluar e intervenir en el reconocimiento y predicción de emociones, mediante la narración de pequeñas historias que indican la situación en la que ha de identificarse qué siente el protagonista. Del mismo modo se utilizan programas para el entrenamiento en emociones en soportes informáticos (dado que el ordenador resulta un soporte muy motivante para este colectivo), como el denominado “Gaining face” (Attwood, 2000), el “Emotion trainer” (Silver y Oakes, 2001), o el “Facial cues test” (Matsumoto y Ekman, 1995), que son programas de ordenador diseñados al afecto.

Una vez adquiridas las emociones, tanto en el reconocimiento de éstas en uno mismo como en el reconocimiento en otras personas, es hora de pasar a trabajar las habilidades sociales.

Las habilidades sociales se pueden aprender, pero es igualmente importante que puedan practicarse. En ese sentido, lo recomendable es que se les presenten, en la medida de lo posible, situaciones en las que llevar a la práctica sus aprendizajes, escalonando el grado de exigencia social de cada una de ellas. Para ello, especialmente en los primeros momentos del trabajo con el alumno, es recomendable la presencia de un “supervisor” adulto que module y evite las posibles situaciones negativas que puedan generarse por la carencia de habilidades que pueden tener. Esta observación por parte del adulto facilita datos que permiten trabajar una posterior estructuración de un buen número de situaciones sociales, pudiendo de esta manera incidir en la enseñanza secuencial de pautas para la interacción social y haciendo especial hincapié en las que planteen más dificultades al alumno en cuestión (Olivar y De la Iglesia, 2011).

Una forma eficaz de entrenamiento de habilidades sociales y comunicativas para niños con autismo es el trabajo con grupo de iguales, donde se combina el trabajo tanto con estos sujetos como con sus iguales. El procedimiento implica entrenar a niños con desarrollo normal para aplicar estrategias para iniciar interacciones con el niño con discapacidad; reforzar sus

conductas sociales y habilidades de juego, alabar sus intentos de participación y resolver posibles conflictos sociales.

El objetivo final de estos grupos de integración, según Olivar y De la Iglesia (2011), es reducir los efectos de aislamiento social sobre el desarrollo global. Los “grupos de juego” consisten en unos cinco niños, uno o dos con autismo y dos o tres con desarrollo normal, que son reunidos para jugar y socializarse durante sesiones de unos treinta a sesenta minutos. Los estudios realizados señalan mejoras en la calidad y frecuencia de juegos, frecuencia y duración de núcleos comunes de actividades, así como en la complejidad del lenguaje en niños con autismo de niveles educativos superiores a los elementales. Este tipo de intervención está basada en la teoría de Vygotsky, que indica que las interacciones sociales juegan un papel crítico en el desarrollo normal.

Olivar y de la Iglesia (2011) confirman que existen números investigaciones sobre intervenciones en habilidades sociales para niños con autismo que implican el entrenamiento de niños con desarrollo normal como co-terapeutas (i.e. compañeros entrenados de juego). La investigación para apoyar el uso de esta técnica por su eficacia en la enseñanza y generalización de comportamientos sociales y habilidades de comunicación, tales como el contacto ocular, la toma de turnos, estrategias comunicativas para pedir y llamar la atención de otro niño, etc. Estudios recientes han demostrado que el tipo de instrucción en que un compañero tutoriza a una persona con autismo es más eficaz que los métodos tradicionales, incluso en las actividades académicas (e.g. para la enseñanza de la lectura). Además, no sólo mejoran en sus objetivos escolares, sino también en su conducta y habilidades sociales.

Una buena técnica de entrenamiento de habilidades sociales es el “role-playing”. Como explican Olivar y De la Iglesia (2011) el “role-playing” es un programa de entrenamiento social que permitirá al alumno/a tomar plena conciencia de “qué y cómo” decir y hacer en un buen número de situaciones sociales. El alumno irá construyendo un repertorio de conductas adecuadas para la interacción que deberá transferir de los ensayos conductuales controlados a situaciones más naturales a las que sería recomendable que se enfrentaran con la ayuda de algún “compinche empático” que modelara la interacción.

Otras técnicas son el modelado, los ensayos conductuales, el feed back, las secuencias gráficas de situaciones sociales, los scripts sociales (descripciones explícitas de las secuencias de pasos a realizar en una situación específica), y las experiencias en vivo. Con ellas, se suele lograr que las personas con TEA realicen apropiadas interacciones, pongan en práctica habilidades sociales, obtengan feed-back instantáneo, y puedan perfeccionar posteriormente sus habilidades sociales de manera independiente.

Algunos programas específicos de entrenamiento en habilidades sociales para personas con TEA-AF:

- Baker (2003) ha desarrollado el *Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communication Problems*, en el que trabajan seis módulos: habilidades conversacionales (mantener la distancia apropiada posición de escucha, mantener una conversación, etc.), habilidades de juegos cooperativo (preguntar a alguien si puede jugar, tomar el turno, etc.) hacer amigos (respetar los límites personales, quedar con amigos, ofrecer ayuda, etc.), autorregulación (reconocimiento de sentimientos, hablar de otras personas cuando no están presentes, solucionar problemas, etc.), empatía (mostrar comprensión hacia los sentimientos de los otros, etc.) y manejo de conflictos (asertividad, hacer críticas de manera positiva, etc.). Tienen, además, un *Social Skills Menu*, para evaluar las habilidades antes y después de realizar este programa.
- Gutstein y Sheely (2003), han diseñado un programa de actividades para el desarrollo social y emocional de personas con TEA-AF, denominado *Social and emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, PDD and NLD*. Dentro de este programa encontramos uno para niños pequeños, y otro para niños de mayor edad, adolescentes y adultos. Ambos están estructurados de manera similar. Las actividades se dividen en seis niveles. Cada uno de estos niveles se subdivide en diferentes etapas en cada una de las cuales se trabajan las habilidades sociales y emocionales.
- De la Iglesia, Olivar, Cabero, Martín y Peña (2004a); De la Iglesia, Olivar, Cabero, Martín y Peña (2004b), han seleccionado una serie de materiales para el entrenamiento emocional y social de personas con TEA.AF que se desarrollaron en un proyecto de investigación financiado por la Junta de Castilla y León, denominado "*Programa de Valladolid. Una metodología de evaluación e intervención para personas con síndrome de Asperger y trastornos de la comunicación y relación social*". Los contenidos de estos materiales están personalizados en función de los intereses especiales y particulares de los participantes.

En la tabla 3 se muestra un cuadro resumen con las actividades y técnicas nombradas anteriormente para para trabajar la comprensión socioemocional y las habilidades sociales con personas con TEA con Grado 1 o TEA-AF.

Tabla 3

Resumen de actividades y técnicas para trabajar la comprensión socioemocional y las habilidades sociales en TEA-AF recogidas en Olivar y De la Iglesia (2011).

COMPREENSIÓN SOCIOEMOCIONAL	HABILIDADES SOCIALES
Reconocimiento y predicción de las emociones con material gráfico: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las representaciones faciales. - Predicción de reacciones emocionales teniendo en cuenta el contexto emocional. 	Situaciones sociales que pueden presentarse en la vida real.
Reconocimiento y predicción de emociones mediante pequeñas historias sin material gráfico: <ul style="list-style-type: none"> - Comprehension Test. - Unexpected oucones test. 	Grupo de iguales: reforzar conductas sociales y habilidades de juego a través de juegos en pareja o en grupo.
Programas para el entrenamiento en emociones en soporte informático: <ul style="list-style-type: none"> - Gaining face. - Emotion trainer. - Facial cue test. 	Compañero como entrenador de juego.
	Role-playing.
	Otras técnicas: modelado, ensayos conductuales, scripts sociales, experiencias en vivo, etc.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Contexto de la intervención.

Descripción del supuesto alumno:

El sujeto es un alumno de 8 años escolarizado en 3º de Educación Primaria. Su diagnóstico es el nivel 1 del Trastorno del Espectro Autista según el DSM-5. Anteriormente a este nivel se le conocía como Síndrome de Asperger o Autismo de alto funcionamiento (TEA-AF).

Muestra un CI normal-alto (110), con un nivel de competencia curricular correspondiente al nivel en el que se encuentra escolarizado, siendo necesario el apoyo de la Profesora de Pedagogía Terapéutica (PT) en algunas áreas curriculares (Lengua Castellana y Literatura entre otras) y así mismo necesita apoyo en la enseñanza de las emociones para una adecuada interacción social. Hay que destacar su gran persistencia en alcanzar los objetivos que se propone a nivel personal y su gran deseo de superación, además de carecer de malicia y de dobles intenciones en sus actos. Confía en su círculo cerrado de confianza (algunos de los que conforman ese círculo son sus padres, un compañero de su clase ordinaria y la PT). Tiene una gran capacidad memorística y visoespacial.

Sus principales dificultades se sitúan en la interacción social, presentando escaso deseo e interés para interactuar con sus iguales; ausencia de apreciación de claves sociales; y una conducta social y emocionalmente inapropiada en diversas situaciones de su vida diaria. Presenta intereses restringidos y absorbentes, lo que conlleva a una exclusión de otras actividades (actualmente está interesado por todo lo relacionado con los Pokémon). Se rige por una serie de rutinas e intereses en los aspectos de su vida, si estas rutinas cambian se “bloquea” y es incapaz de empezar/continuar con la actividad. En cuanto al habla y el lenguaje destacar que comenzó a desarrollarse a partir de los tres años; tiene dificultades a la hora de comprender, sobre todo en las expresiones ambiguas o idiomáticas, ya que las interpreta literalmente; además de usar un lenguaje expresivo superficialmente perfecto respecto a los temas que le producen interés. En cuanto a la comunicación no verbal hay que destacar una expresión facial limitada y una comprensión inapropiada, además de tener dificultades para la discriminación emocional de sus compañeros. También presenta torpeza motora.

5.2. Metodología.

5.2.1. Temporalización.

Esta propuesta de intervención comenzará al inicio del curso escolar y continuará hasta finalizarlo, por tanto el alumno acudirá treinta y dos semanas al aula de Pedagogía Terapéutica. El alumno acudirá al aula de PT una vez a la semana, en concreto los lunes. La duración de cada sesión será aproximadamente de 50 minutos.

5.2.2. Espacio.

Las actividades que se van a proponer posteriormente se van a realizar en gran medida en el aula de apoyo de la profesora de pedagogía terapéutica. Dicha aula es una habitación pequeña, pero su espacio es suficiente para albergar diferentes recursos materiales (libros de las distintas áreas y cursos de educación primaria, cuentos, juegos de mesa, etc.) y para trabajar de forma

cómoda un grupo de personas. La decoración del aula tiene en cuenta las necesidades de las personas con TEA, ya que éstas pueden presentar alteraciones sensoriales, como hipo o hipersensibilidad a la luz, a los sonidos o a los colores.

Por tanto el color del aula es blanco y en sus paredes solo están colocados los carteles imprescindibles para llevar a cabo las distintas actividades, con el objetivo de disminuir los posibles factores distractores. Las mesas de trabajo están situadas en el centro de la clase, a las cuales llega la luz natural a través de un gran ventanal. En la pared del fondo se encuentra una estantería con cuentos, juegos de mesa y con material necesario para realizar las actividades. También en esta pared hay una mesa con un ordenador, el cual puede ser utilizado tanto por los alumnos que acuden al aula de apoyo como por la PT. En la pared de la derecha se encuentra otra estantería con los libros de las distintas áreas y cursos de Educación Primaria. En la pared izquierda hay un espejo de cuerpo.

El aula se encuentra situada al fondo del pasillo, lejos de la puerta de salida y entrada al patio, y lejos del cuarto de baño. Evitando así las aglomeraciones de los alumnos cerca del aula de apoyo y evitando que el alumno se distraiga con los ruidos.

5.2.3. Recursos / Materiales.

Para llevar a cabo la intervención con el alumno se necesitan tanto recursos materiales como personales.

- Los recursos materiales necesarios son mesas, sillas, espejo de cuerpo, lapiceros, lápices de colores, tijeras, pegamento, equipo audiovisual (ordenador y tablet), cámara de fotos, fotografías, cuentos, cartas de las emociones, cartas de las situaciones, tarjetas de situaciones Pikachu, cuadro de autoconocimiento de los sentimientos, hojas de registro y pre-test de los padres.
- Los recursos personales que van a intervenir a parte de la profesora de pedagogía terapéutica y el propio alumno, son el tutor del aula ordinaria de dicho alumno, algunos compañeros del aula ordinaria y los padres del alumno.

5.2.4. Metodología.

En cuanto a la metodología se va a partir de lo particular a lo general, de lo estructurado a lo espontáneo, anticipando por escrito lo que va a suceder en la sesión posterior mediante el cuaderno/agenda del alumno. Las tareas complejas se dividirán en subtareas más fáciles para que el alumno las comprenda mejor, las cuales estarán claramente definidas, y el refuerzo positivo estará presente en todas las actividades. La generalización será el último paso de las

sesiones para que los aprendizajes se adquieran correctamente. Además las actividades serán prácticas y lúdicas con el objetivo de motivar al alumno, utilizando en la medida de lo posible los gustos personales del alumno (nuevas tecnologías y pokémon) para llamar y centrar su atención.

A la hora de planificar las actividades se han tenido en cuenta tanto el desarrollo cognoscitivo, el cual es alto, como los puntos fuertes y los puntos débiles. Se potencian los puntos fuertes (buena capacidad memorística y visoespacial) para mejorar los débiles (aspectos emocionales, sociales y comunicativos). La mayoría de los aprendizajes se realizarán en contextos ecológicos logrando así que el alumno los generalice en todos sus ámbitos de actuación y consiguiendo el objetivo final de esta intervención que es mejora la calidad de vida del alumno.

Son treinta y cuatro actividades repartidas en nueve sesiones programadas en función del índice de dificultad conceptual. A continuación, en la tabla 4 se muestra un cuadro resumen de cómo se han repartido las actividades en las sesiones.

Tabla 4

Cuadro resumen de sesiones y actividades.

SESIONES	ACTIVIDADES
<u>SESIÓN 1</u> PRE-TEST	<u>ACTIVIDAD 1</u> ¿CUÁNTAS EMOCIONES CONOZCO?
<u>SESIÓN 2 Y 3</u> ¿QUÉ SIENTO?	<u>ACTIVIDAD 2 Y 6</u> CONOCIENDO LAS EMOCIONES: 20 minutos <u>ACTIVIDAD 3 Y 7</u> ¿CÓMO ME SIENTO?: 15 minutos <u>ACTIVIDAD 4 Y 8</u> ADIVINA LA EMOCIÓN: 10 minutos <u>ACTIVIDAD 5 Y 9</u> JOSÉ APRENDE: 5 minutos
<u>SESIÓN 4</u> REPASANDO	<u>ACTIVIDAD 10</u> ASAMBLEA: 5 minutos <u>ACTIVIDAD 11</u> ¿CUÁNTO SÉ YA!: 5 minutos <u>ACTIVIDAD 12</u> ¿CÓMO SE SIENTE PIKACHU?: 10 minutos <u>ACTIVIDAD 13</u> SESIÓN DE FOTOS: 25 minutos <u>ACTIVIDAD 14</u> JOSÉ APRENDE: 5 minutos
<u>SESIÓN 5</u> IDENTIFICANDO EMOCIONES	<u>ACTIVIDAD 15</u> ASAMBLEA: 5 minutos <u>ACTIVIDAD 16</u> ¿QUÉ SIENTO?: 15 minutos <u>ACTIVIDAD 17</u> MEMORY DE LAS EMOCIONES: 15 minutos <u>ACTIVIDAD 18</u> INVENTANDO: 10 minutos <u>ACTIVIDAD 19</u> JOSÉ APRENDE: 5 minutos
<u>SESIÓN 6</u>	<u>ACTIVIDAD 20</u> ASAMBLEA: 5 minutos

COMPORTAMIENTO	<u>ACTIVIDAD 21 ¿CÓMO DEBO COMPORTARME?:</u> 30 minutos <u>ACTIVIDAD 22 SOMOS MIMOS:</u> 15 minutos
<u>SESIÓN 7</u> CONOCIÉNDOME	<u>ACTIVIDAD 23 ASAMBLEA:</u> 5 minutos <u>ACTIVIDAD 24 CONOCIÉNDOME:</u> 45 minutos
<u>SESIÓN 8</u> POST-TEST	<u>ACTIVIDAD 25 ASAMBLEA:</u> 5 minutos <u>ACTIVIDAD 26 ¿QUÉ EXPRESO?:</u> 5 minutos <u>ACTIVIDAD 27 ¿CUÁL SE PARECE?:</u> 5 minutos <u>ACTIVIDAD 28 ¿QUÉ EMOCIÓN SIENTES?:</u> 5 minutos <u>ACTIVIDAD 29 ¿POR QUÉ ME SIENTO ASÍ?:</u> 5 minutos <u>ACTIVIDAD 30 ¿CÓMO ME COMPORTO?:</u> 5 minutos <u>ACTIVIDAD 31 SINÓNIMOS:</u> 5 minutos <u>ACTIVIDAD 32 ¿QUÉ SIENTES?: PRESENTACIÓN:</u> 15 minutos
<u>SESIÓN 9 Y...</u> COLECCIÓN “¿QUÉ SIENTES?”	<u>ACTIVIDAD 33 ASAMBLEA:</u> 5 minutos <u>ACTIVIDAD 34 NARRANDO:</u> 45 minutos

5.3. Intervención.

5.3.1. Objetivos.

El objetivo general de esta propuesta de intervención es mejorar la empatía en las personas con TEA con Nivel 1.

Para conseguir dicho objetivo es necesario trabajar una serie de objetivos específicos, los cuales se presentan a continuación.

- Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo) tanto en dibujos como en fotografías.
- Conocer los propios sentimientos.
- Representar los sentimientos a través de su rostro y de su cuerpo.
- Comprender los sentimientos de los demás.
- Expresar de forma oral y escrita los sentimientos propios y de los demás.
- Expresar afecto.
- Actuar correctamente ante situaciones de la vida cotidiana.

Otros objetivos que se van a trabajar de forma indirecta son:

- Aumentar el léxico.
- Respetar el turno de palabra.

- Mejorar la coordinación óculo-manual.

5.3.2. Sesiones.

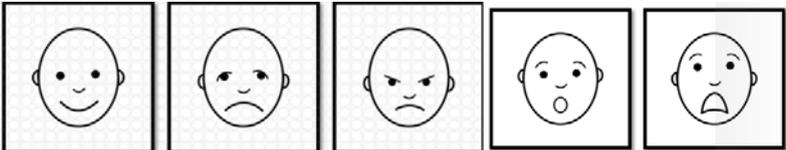
Antes de comenzar las sesiones la PT se pondrá en contacto con los padres del alumno para realizarles un pre-test de evaluación sobre las emociones y cómo se comporta en diferentes situaciones de la vida cotidiana. (Pre-Test en *ANEXO II*)

SESIÓN 1. PRE-TEST	
Objetivos	Identificar las emociones básicas que el alumno conoce.
Material	Tablet.
Temporalización	30 minutos
Descripción de la actividad	
<i>ACTIVIDAD 1 ¿CUÁNTAS EMOCIONES CONOZCO?</i>	
<p>Esta actividad consistirá en jugar con la tablet a “Proyect@” Emociones” (2012-2014) y servirá para evaluar las emociones que el alumno conoce y si tiene desarrollada la empatía, por tanto se utilizará como pre-test.</p> <p>Este juego está dividido en cinco niveles y en cada nivel hay tres subniveles. Las emociones con las que se trabaja en este juego son las básicas, a saber: alegría, tristeza, enojado, asustado y aburrido. La dificultad va en aumento a medida que el alumno completa los subniveles, los cuales consisten en relacionar las emociones con pictogramas de caras que representan dichas emociones, siguiendo la seriación en blanco y negro, en color, con fotografías y con dibujos que representan situaciones de la vida cotidianas.</p> <p>El alumno podrá leer las instrucciones de las actividades o escucharlas.</p> <p>Las instrucciones de cada nivel serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel 1-1: tocar la cara que exprese la emoción que se pide, teniendo que elegir entre dos caras en blanco y negro. - Nivel 1-2: arrastrar la cara que exprese la emoción que se pide hasta una nube, teniendo que elegir entre tres caras en blanco y negro. - Nivel 1-3: tocar la cara que exprese la misma emoción que la cara en color que se le muestra, esta vez deberá elegir entre dos caras. - Nivel 2-1: tocar la cara que exprese la emoción que se pide, teniendo que elegir entre dos caras en color. - Nivel 2-2: arrastrar la cara que exprese la emoción que se pide hasta una nube, teniendo que elegir entre tres caras en color. - Nivel 2-3: arrastrar la cara en color hasta la nube que tenga la cara en blanco y negro que representa la misma emoción. (Solo hay dos nubes, una con la cara de felicidad y otra con 	

<p>la cara de tristeza).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel 3-1: tocar la fotografía que exprese la emoción que se pide, teniendo que elegir entre dos fotos. - Nivel 3-2: arrastrar la fotografía que exprese la emoción que se pide hasta una nube, teniendo que elegir entre tres fotos. - Nivel 3-3: tocar la cara en color que exprese la misma emoción que la fotografía que se muestra. - Nivel 4-1: tocar la cara en color que exprese el sentimiento que causa la situación descrita. - Nivel 4-2: arrastrar las facciones faciales (cejas, ojos, nariz y boca) hasta la cara para expresar el sentimiento que produce la situación planteada. - Nivel 4-3: tocar la cara en color que exprese la emoción que se siente al producirse la situación que se cuenta, teniendo que elegir entre dos caras. - Nivel 5-1: tocar el dibujo que representa la acción correcta para continuar la situación que se plantea. Hay que elegir entre dos dibujos. - Nivel 5-2: arrastrar las acciones que están bien hasta la cara contenta y las acciones que están mal hasta la cara triste. - Nivel 5-3: tocar la cara en color de cómo se sentirá mamá después de realizar su hijo una acción. Hay que elegir entre tres caras. <p>A la hora de realizar esta sesión la PT estará en todo momento con el alumno observando pero sin intervenir. Solo intervendrá al inicio de la sesión para explicar al alumno qué es lo que tiene que hacer, planteando la sesión como un juego y no como una evaluación. Y si el alumno se despista de la actividad deberá redirigirle con frases positivas y reforzadoras, del tipo “¿A ver qué es lo que nos pide en este nivel?”, “¡Lo estás haciendo muy bien!</p> <p>La actividad acabará en el momento que al alumno no sepa resolver las actividades.</p>	
Evaluación	<p>Esta actividad se evaluará a través de la observación. Al finalizar la sesión la PT apuntará hasta que nivel ha llegado el alumno, qué emociones conoce, cuales le cuesta identificar, si relaciona situaciones de la vida cotidiana con su emoción correspondiente, si presente empatía.</p>

Una vez realizado el pre-test al alumno y evaluado, se comenzará en la sesión 2 o en la sesión 4 dependiendo de cómo haya realizado el alumno el pre-test.

SESIÓN 2 y 3. ¿QUÉ SIENTO?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo) en dibujos. - Relacionar las emociones básicas con situaciones de la vida cotidiana.

	<ul style="list-style-type: none"> - Representar los sentimientos a través de su rostro. - Expresar de forma oral los sentimientos representados en los dibujos.
Material	Cartas de las emociones, espejo, cartas con situaciones de la vida cotidiana, puzles de las emociones, tablet.
Temporalización	<p>Esta sesión durará aproximadamente 50 minutos, racionados en las actividades de la siguiente manera:</p> <p>ACTIVIDAD 2 Y 6 <i>CONOCIENDO LAS EMOCIONES</i>: 20 minutos.</p> <p>ACTIVIDAD 3 Y 7 <i>¿CÓMO ME SIENTO?</i>: 15 minutos.</p> <p>ACTIVIDAD 4 Y 8 <i>ADIVINA LA EMOCIÓN</i>: 10 minutos.</p> <p>ACTIVIDAD 5 Y 9 <i>JOSÉ APRENDE</i>: 5 minutos.</p>
Descripción de las actividades	
<i>ACTIVIDAD 2 Y 6 CONOCIENDO LAS EMOCIONES</i>	
<p>En esta actividad se va a iniciar el trabajo de las emociones básicas: alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo. (En la sesión 1 se trabajará la alegría, la tristeza y la ira. En la sesión 2 se trabajará la sorpresa y el miedo).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mostrará al alumno una carta donde estará representada una cara expresando una emoción básica. (Cartas de las emociones en el <i>ANEXO III</i>) Una vez vista por el alumno se le realizará la siguiente pregunta: <i>¿Cómo se siente el niño?</i> Si el alumno no sabe será la PT el que nombrará el sentimiento, teniendo que repetirlo el alumno. - El alumno deberá fijarse en la expresión facial, la cual está constituida por la frente, las cejas, los ojos, los párpados y la boca. Para ello la PT le irá señalando cada una de estas partes diciendo cómo es la situación de las cejas, cómo es la colocación de la boca y cómo es la expresión de los ojos. Para ello se guiará el dedo índice del alumno haciendo la forma. - El alumno y la PT se situarán delante del espejo y representarán la emoción trabajada, nombrando su nombre y citando la forma de las cejas, la boca y la expresión de los ojos, a la vez que la PT marca la forma con su dedo. <p>Estos tres pasos se realizarán con las emociones que se van a trabajar en las sesiones 2 y 3</p>	
	
<i>ACTIVIDAD 3 Y 7 ¿CÓMO ME SIENTO?</i>	
<p>En esta actividad se mostrarán situaciones de la vida cotidiana donde uno siente esa emoción. Las situaciones están representadas en cartas (cartas de las situaciones en <i>ANEXO IV</i>). Por ejemplo la PT dirá que estás alegre si juegas en el parque o si mamá te da un abrazo. Siempre que se nombre la emoción la PT y el alumno representarán la emoción.</p>	



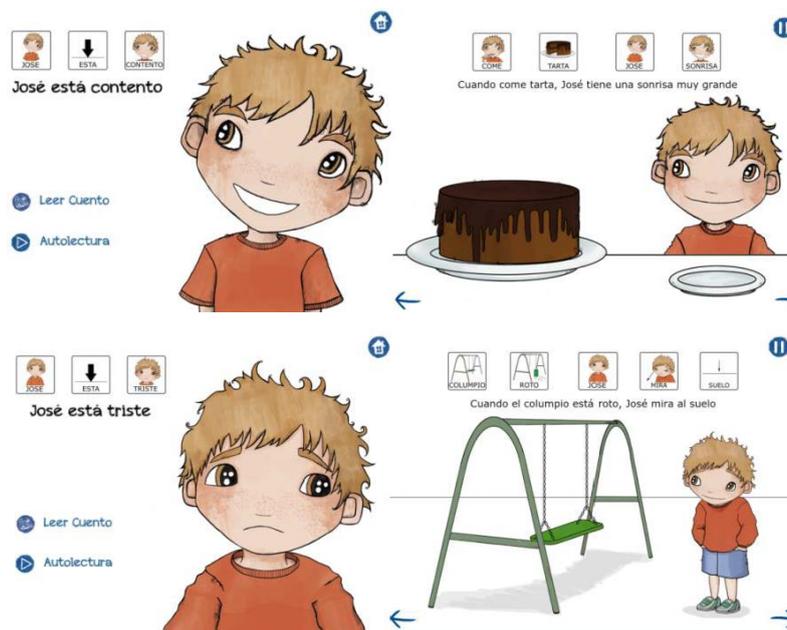
ACTIVIDAD 4 Y 8 A DIVINA LA EMOCIÓN

Esta actividad consiste en la realización de tres puzzles (en cada sesión se trabajará los puzzles de las emociones tratadas). La imagen de cada puzzle es de las caras trabajadas en las cartas de las emociones, por tanto habrá puzzles con las siguientes cartas, a saber, alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo. Una vez terminado el puzzle el alumno deberá nombrar la emoción que se muestra. (Puzzles en ANEXO V)

ACTIVIDAD 5 Y 9 JOSÉ APRENDE

Esta actividad se realizará con la tablet, a través de la aplicación “José aprende”. Esta aplicación consiste en una serie de cuentos muy breves en el que se narra cuándo José está contento, triste, asustado, enfadado o sorprendido. En cada sesión el alumno leerá un cuento diferente y una vez finalizada la lectura la PT le realizará las siguientes preguntas: *¿Cómo se sentía José?* y *¿Por qué?*. Así se comprobará si el alumno ha estado atento.

En la sesión 2 el alumno leerá “José está contento” y en la sesión 3 leerá “José está triste”.



Evaluación	Al finalizar la sesión, la PT anotará en la hoja de registro las observaciones llevadas a cabo durante las actividades. (Hoja de registro en el ANEXO VI)
-------------------	---

Entre la sesión 3 y la sesión 4 la PT pedirá al tutor del alumno que realice fotografías a los compañeros de clase del alumno. En estas fotografías cada alumno/a deberá representar las

emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo). Dichas fotografías se utilizarán en el aula de apoyo.

SESIÓN 4. REPASANDO	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo) tanto en dibujos como en fotografías. - Conocer los propios sentimientos. - Comprender los propios sentimientos. - Representar los sentimientos a través de su rostro. - Expresar de forma oral los sentimientos propios y de los demás. - Reforzar la memoria a largo plazo. - Respetar el turno de palabra.
Material	Fotografías de las emociones, ordenador, peluche de las emociones, espejo y cámara de fotos.
Temporalización	<p>Esta sesión durará aproximadamente 50 minutos, racionados en las actividades de la siguiente manera:</p> <p>ACTIVIDAD 10 <i>ASAMBLEA</i>: 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 11 <i>¿CUÁNTO SÉ YA!</i>: 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 12 <i>¿CÓMO SE SIENTE PIKACHU?</i>: 10 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 13 <i>SESIÓN DE FOTOS</i>: 25 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 14 <i>JOSÉ APRENDE</i>: 5 minutos</p>
Descripción de las actividades	
ACTIVIDAD 10 ASAMBLEA	
<p>Durante los primeros cinco minutos, el alumno contará que ha hecho el fin de semana. La conversación se guiará por la PT, haciendo especial hincapié en cómo se sintió el alumno en cada situación narrada por el mismo. Por ejemplo si el alumno cuenta que ha ido a visitar a sus abuelos y que estuvo jugando con ellos, la PT le preguntará si se sintió contento o triste.</p>	
ACTIVIDAD 11 ¿CUÁNTO SÉ YA!	
<p>En esta actividad se repasará lo trabajado en la sesión anterior.</p> <p>Se trabajará con las cartas de las emociones y con las cartas de las situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>La PT dará de una en una las cartas de las emociones al alumno y le preguntará: <i>¿Qué emoción es?</i> A continuación se le irá dando las cartas de las situaciones de la vida cotidiana y se le realizará la siguiente pregunta: <i>¿Cómo se siente el niño o los niños?</i> Una vez que el alumno haya respondido deberá colocar la carta de la situación de la vida cotidiana al lado de la carta de la emoción correspondiente.</p>	

ACTIVIDAD 12 ¿CÓMO SE SIENTE PIKACHU?

Como al alumno le gusta mucho los POKÉMON en esta actividad se utilizará el peluche de un Pikachu, al cual se le habrá quitado las cejas, los ojos y la boca. La PT narrará diferentes situaciones que han pasado a Pikachu y el alumno deberá contestar cómo se siente Pikachu (para ello la profesora dará tres posibles respuestas) (Situaciones Pikachu en ANEXO VII). Una vez que el alumno haya dicho cómo se siente deberá colocar las cejas, ojos y boca que representen la emoción. (Expresiones faciales en ANEXO VIII).

ACTIVIDAD 13 SESIÓN DE FOTOS

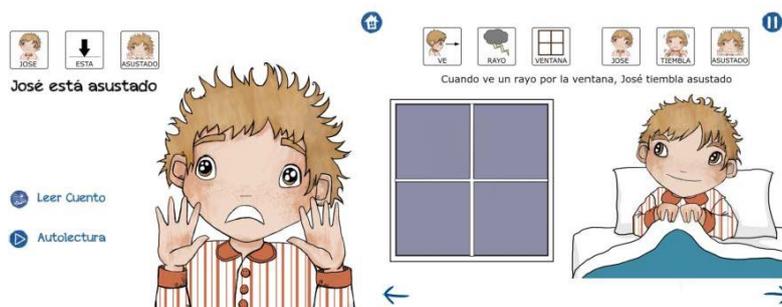
En esta actividad se utilizarán las fotografías de los compañeros del alumno. Se elegirán las fotografías de dos alumnos, con las cuales se va a trabajar.

- La PT nombrará una emoción, y el alumno deberá elegir las dos fotos (una de cada alumno) que correspondan con dicha emoción.
- El alumno deberá expresar ese sentimiento con su rostro, situándose en frente del espejo (así vera los componentes de su cara y le será más fácil representarla). Si el alumno no se acuerda de cómo es la forma que deben adquirir los componentes de la cara para realizar la expresión podrá ver las dos fotografías señaladas anteriormente.
- Una vez que exprese correctamente la emoción la PT le realizará una foto.

Se seguirá este procedimiento hasta que el alumno identifique en las fotografías de sus compañeros, exprese y se realicen las fotografías de las cinco emociones básicas.

ACTIVIDAD 14 “JOSÉ APRENDE”

El alumno leerá el cuento de “José está asustado” y la profesora le realizará las preguntas descritas en la Sesión 2.



Evaluación	Al finalizar la sesión, la PT anotará en la hoja de registro las observaciones llevadas a cabo durante las actividades. (Hoja de registro en el ANEXO VI)
-------------------	---

Entre la sesión 3 y la sesión 4 la PT se pondrá en contacto con los padres del alumno a través de la agenda y les pedirá que escriban en el cuaderno del aula de apoyo las situaciones/actividades que producen alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo a su hijo. En cada emoción deberán escribir cuatro situaciones/actividades.

SESIÓN 5. IDENTIFICANDO EMOCIONES	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo) tanto en dibujos como en fotografías. - Conocer los propios sentimientos. - Comprender los sentimientos de los demás. - Expresar de forma oral y escrita los sentimientos propios y de los demás. - Respetar el turno en los juegos grupales. - Reforzar la memoria a corto y largo plazo. - Respetar el turno de palabra.
Material	Fotografías de las emociones del alumno y de sus compañeros, dado de las emociones, dado de las situaciones/actividades, tablet.
Temporalización	<p>Esta sesión durará aproximadamente 50 minutos, racionados en las actividades de la siguiente manera:</p> <p>ACTIVIDAD 15 <i>ASAMBLEA</i>: 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 16 <i>¿QUÉ SIENTO?</i>: 15 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 17 <i>MEMORY DE LAS EMOCIONES</i>: 15 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 18 <i>INVENTANDO</i>: 10 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 19 <i>JOSÉ APRENDE</i>: 5 minutos</p>
Descripción de las actividades	
ACTIVIDAD 15 ASAMBLEA	
<p>Durante los primeros cinco minutos, el alumno contará que ha hecho el fin de semana. La conversación se guiará por la PT, haciendo especial hincapié en cómo se sintió el alumno en cada situación narrada por el mismo.</p>	
ACTIVIDAD 16 ¿QUÉ SIENTO?	
<p>En esta actividad se trabajará con las fotografías realizadas en la sesión anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La PT mostrará una fotografía y el alumno deberá nombrar el sentimiento que se observa en ella. - A continuación la PT realizará la siguiente pregunta: ¿Cuándo estás... (sentimiento de la fotografía)? Si el alumno no es capaz de nombrar situaciones/actividades en las que siente esa emoción, la PT nombrará una situación/actividad de las escritas por los padres del alumno y le preguntará si se siente (emoción de la fotografía) cuando sucede/realiza la acción nombrada por el profesor. Por ejemplo la PT muestra al niño la fotografía del miedo y el alumno no es capaz de describir una situación que le produzca miedo, la PT primero le dirá si siente miedo cuando juega a los Pokémon (actividad descrita por sus 	

padres en el apartado de alegría), si el alumno responde que no, le preguntará cómo se siente cuando juega y si dice que sí se le realizarán más preguntas hasta que el niño llegue a la emoción que en realidad le transmite. A continuación le preguntará siente miedo cuando se le acerca un perro (situación descrita por sus padres en el apartado del miedo) y se seguirá el mismo proceso descrito en la situación anterior.

ACTIVIDAD 17 MEMORY DE LAS EMOCIONES

En esta actividad se utilizarán diez de las fotografías de las emociones tomadas a los compañeros de nuestro alumno y las del propio alumno para jugar al “*Memory de las emociones*”. Estas diez fotografías estarán compuestas por dos fotos que muestren alegría, dos que muestren tristeza, dos de ira, dos de sorpresa y dos de miedo. En el juego participarán la PT y el alumno, cada vez que un participante levante una fotografía deberá decir el sentimiento que esté representado, y el que haga pareja deberá verbalizar en qué situación se siente así.

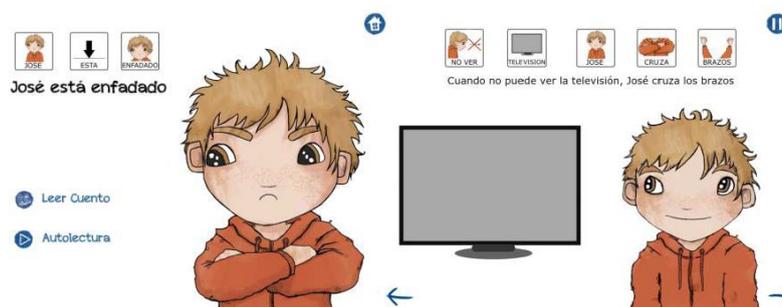
ACTIVIDAD 18 INVENTANDO

En esta actividad se van a utilizar el dado de las emociones y el dado de las actividades (ver en ANEXO IX).

- El alumno primero debe tirar el dado de las emociones y a continuación el dado de las situaciones/actividades.
- A continuación el alumno deberá escribir en su cuaderno una frase incluyendo la emoción y la situación/actividad, la cual es la causa de la emoción. Por ejemplo, si en el dado de las emociones sale la cara de asustado y en el dado de las actividades sale un helado, el alumno deberá escribir una frase tipo “Adrián se asustó porque se le cayó el helado”.

ACTIVIDAD 19 JOSÉ APRENDE

El alumno leerá el cuento de “*José está enfadado*” y la profesora le realizará las preguntas descritas en la Sesión 2.



Evaluación

Al finalizar la sesión, la PT anotará en la hoja de registro las observaciones llevadas a cabo durante las actividades. (Hoja de registro en el ANEXO VI)

SESIÓN 6. COMPORTAMIENTO	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo) a través de situaciones de la vida cotidiana. - Comprender los sentimientos de los demás. - Expresar de forma oral y escrita los sentimientos propios y de los demás. - Respetar el turno en los juegos grupales. - Reforzar la memoria a corto y largo plazo. - Respetar el turno de palabra. - Conocer cuándo actúa bien o mal una persona.
Material	Cuaderno del alumno, cartas de las situaciones.
Temporalización	<p>Esta sesión durará aproximadamente 50 minutos, racionados en las actividades de la siguiente manera:</p> <p>ACTIVIDAD 20 ASAMBLEA: 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 21 ¿CÓMO DEBO COMPORTARME?: 30 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 22 SOMOS MIMOS: 15 minutos</p>
Descripción de las actividades	
ACTIVIDAD 20 ASAMBLEA	
<p>Durante los primeros cinco minutos, el alumno contará que ha hecho el fin de semana. La conversación se guiará por la PT, haciendo especial hincapié en cómo se sintió el alumno en cada situación narrada por el mismo.</p>	
ACTIVIDAD 21 ¿CÓMO DEBO COMPORTARME?	
<p>En esta actividad la PT presentará al alumno diferentes situaciones de la vida cotidiana y cómo hay que comportarse para poder correctamente en sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primero se le entregará una hoja con diferentes situaciones que pueden ocurrir en la vida cotidiana y sus consecuencias. En cada situación el alumno deberá contestar a una pregunta con el objetivo de llegar a comprender por qué actúa mal el protagonista. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lucas hoy está muy nervioso, tiene un examen de Lengua a segunda hora. Para intentar tranquilizarse se levanta en medio de la clase y se pone a andar. La profesora le castiga.</i> <p style="margin-left: 40px;"><i>¿Por qué castiga la profesora a Lucas?</i></p> • <i>Adrián y Lucía están hablando mientras esperan en la fila para entrar al colegio. De repente Jorge llega corriendo y comienza a contar a Adrián y a Lucía lo que ha hecho durante el fin de semana. Lucía dice a Jorge que están hablando y que cuando acaben él podrá contarles lo que quiera. Pero Jorge continúa contando todas las cosas que ha hecho y finalmente Adrián y Lucía se enfadan con Jorge. ¿Por qué se enfadan Adrián y</i> 	

Lucía con Jorge?

- *La profesora de conocimiento del medio pregunta a Jennifer la lección, pero Diego se adelanta y contesta él. La profesora riñe a Diego.
¿Por qué riñe la profesora a Diego? ¿Qué debería haber hecho Diego para que la profesora le diese el turno de palabra?*
- *Silvia se cae en el patio mientras estaba jugando al “Pilla-pilla” con sus amigos y se pone a llorar. Juan cuando lo ve se pone a reír, en cambio Daniel va corriendo a ayudar a Silvia y le da un abrazo.
¿Quién ha actuado correctamente? ¿Por qué?*
- *A Carlos le gustan mucho los coches y siempre está buscando información sobre ellos. Un día pregunta a Pablo sobre un coche y Pablo no sabe la respuesta porque a él no le gustan. Al rato Carlos vuelve a hacer la misma pregunta a Pablo y éste se enfada.
¿Por qué se ha enfadado Pablo?*

- A continuación la PT entregará una hoja con indicaciones de cómo actuar en diferentes situaciones para que el alumno pegue en su cuaderno y así pueda revisarlas en cualquier momento. Una vez pegada la hoja en el cuaderno el alumno lo leerá en alto y razonará cada indicación con la profesora.

1. Levanto la mano cuando quiero hablar en clase.
2. Si el profesor o mis compañeros están hablando yo NO interrumpo. Espero a que ellos terminen de hablar.
3. NO debo reírme cuando el profesor está riñendo a mis compañeros.
4. Si mis compañeros me dicen que NO quieren hablar más de un tema yo NO debo insistir.
5. Si el profesor me dice que deje de hablar sobre un tema DEBO callarme.
6. Cuando estoy en clase sólo debo hablar de esa asignatura.
7. Cuando mis compañeros están nerviosos yo NO les debo molestar.
8. Si un compañero está triste DEBO abrazarle y NO molestarle.
9. NO debo gritar cuando estoy nervioso porque mis gritos molestan a la gente.
10. Si el profesor pregunta a un compañero la lección yo NO debo contestar aunque me lo sepa.
11. NO debo levantarme de la silla en mitad de una clase sin permiso del profesor.
12. DEBO estar atento cuando el profesor o los compañeros me hablan
13. DEBO contestar a lo que se me pregunta aunque yo quiera hablar de otro tema.
14. DEBO expresar lo que yo siento respetando la opinión de los demás.

ACTIVIDAD 22 SOMOS MIMOS

En esta actividad van a participar nuestro alumno y otra persona, la cual puede ser la PT u otro

<p>compañero que acuda al aula de Pedagogía Terapéutica. La actividad consiste en representar mímicamente una situación, para ello cada participante tendrá una carta de las situaciones (cartas de las situaciones en <i>ANEXO IV</i>), uno de ellos deberá representar la situación/actividad de la carta de las situaciones y el otro deberá adivinar qué está representando su compañero. A continuación deberá nombrar la emoción que se siente al realizar o recibir esa acción. Por ejemplo, si se representa una situación donde se gana una carrera, el alumno que adivina deberá decir que ha ganado una carrera y que se siente feliz.</p>	
EVALUACIÓN	<p>Al finalizar la sesión, la PT anotará en la hoja de registro las observaciones llevadas a cabo durante las actividades. (Hoja de registro en el <i>ANEXO VI</i>)</p>

SESIÓN 7. CONOCIÉNDOME	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer cómo se identifican las emociones básicas en el cuerpo. - Reconocer las emociones básicas en el cuerpo. - Identificar qué o quién te produce las emociones básicas. - Conocer estrategias para ayudar a los compañeros ante las emociones básicas.
Material	<p>Diccionario, hoja con el cuadro de autoconocimiento de los sentimientos, lápiz, pegamento y tijeras.</p>
Temporalización	<p>Esta sesión durará aproximadamente 50 minutos, racionados en las actividades de la siguiente manera:</p> <p>ACTIVIDAD 23 <i>ASAMBLEA</i>: 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 24 <i>CONOCIÉNDOME</i>: 45 minutos</p>
Descripción de las actividades	
ACTIVIDAD 23 ASAMBLEA	
<p>Durante los primeros cinco minutos, el alumno contará que ha hecho el fin de semana. La conversación se guiará por la PT, haciendo especial hincapié en cómo se sintió el alumno en cada situación narrada por el mismo.</p>	
ACTIVIDAD 24 CONOCIÉNDOME	
<p>En esta actividad se realizará un cuadro de doble entrada de autoconocimiento de los sentimientos, el cual se pegará en el cuaderno del alumno para que lo pueda ver siempre que quiera. (Cuadro de autoconocimiento de los sentimientos en <i>ANEXO X</i>)</p> <p>En este cuadro aparecerán las siguientes preguntas: <i>¿Qué estoy sintiendo?</i>, <i>¿Cómo reconozco físicamente lo que estoy sintiendo?</i>, <i>¿Qué me produce ese sentimiento?</i>, <i>¿Expreso ese sentimiento o me lo guardo para mí?</i>, <i>¿Cómo puedo actuar cuando tengo ese sentimiento?</i>, <i>¿Qué debo hacer cuando un compañero tiene ese sentimiento?</i>. Estas preguntas serán</p>	

<p>respondidas por el alumno para las cinco emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfadado y asustado) con el apoyo y las indicaciones de la PT. El apartado de <i>¿Cómo reconozco físicamente lo que estoy sintiendo?</i> estará ya completado. El alumno lo deberá leer y la PT se lo explicará.</p> <p>Además deberá escribir sinónimos de las emociones para aumentar su léxico, para ello se utilizará un diccionario.</p> <p>Este cuadro de autoconocimiento es similar al mostrado en la guía de “Inteligencia Emocional: el secreto para una familia feliz. Una guía para aprender a conocer, expresar y gestionar nuestros sentimientos” de Muñoz, C. (2007). (ANEXO XI)</p>	
EVALUACIÓN	Al finalizar la sesión, la PT anotará en la hoja de registro las observaciones llevadas a cabo durante las actividades. (Hoja de registro en el ANEXO VI)

SESIÓN 8. POST-TEST	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo) en dibujos. - Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo) con situaciones de la vida cotidiana. - Reconocer que acciones están bien y que acciones están mal. - Conocer sinónimos de las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo).
Material	Tablet.
Temporalización	<p>Esta sesión durará aproximadamente 50 minutos, racionados en las actividades de la siguiente manera:</p> <p>ACTIVIDAD 25 ASMBLEA: 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 26 <i>¿QUÉ EXPRESO?:</i> 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 27 <i>¿CUÁL SE PARECE?:</i> 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 28 <i>¿QUÉ EMOCIÓN SIENTES?:</i> 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 29 <i>¿POR QUÉ ME SIENTO ASÍ?:</i> 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 30 <i>¿CÓMO ME COMPORTO?:</i> 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 31 <i>SINÓNIMOS:</i> 5 minutos</p> <p>ACTIVIDAD 32 <i>¿QUÉ SIENTES?: PRESENTACIÓN:</i> 15 minutos</p>
Descripción de las actividades	
ACTIVIDAD 25 ASAMBLEA	
Durante los primeros cinco minutos, el alumno contará que ha hecho el fin de semana. La	

conversación se guiará por la PT, haciendo especial hincapié en cómo se sintió el alumno en cada situación narrada por el mismo.

Las siguientes actividades se realizarán con la tablet y consisten en un repaso de las sesiones anteriores a través del siguiente enlace de educaPlay

<http://www.educaplay.com/es/mieducaplay/29318/maria.htm>

ACTIVIDAD 26 ¿QUÉ EXPRESO?

El alumno deberá relacionar cada emoción con su cara correspondiente. Para ello deberá tocar la palabra y a continuación la cara correspondiente.

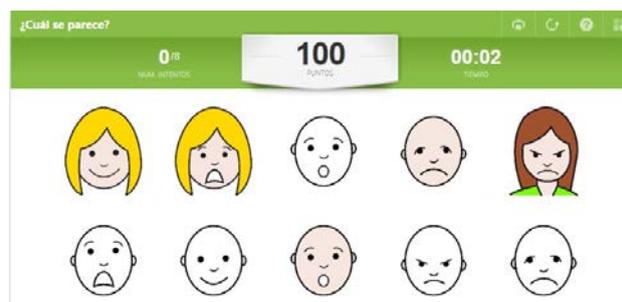
La instrucción del juego es “Relaciona cada PALABRA con la CARA que representa esa emoción”.



ACTIVIDAD 27 ¿CUÁL SE PARECE?

El alumno deberá relacionar las caras en blanco y negro con las caras en color que representen la misma emoción.

La instrucción del juego es “Tienes que tocar las dos caras que representen la misma emoción”.



ACTIVIDAD 28 ¿QUÉ EMOCIÓN SIENTES?

El alumno deberá relacionar las imágenes que representan situaciones, con el sentimiento que producen.

La instrucción del juego es “Une las situaciones con la emoción que te hacen sentir”.



ACTIVIDAD 29 ¿POR QUÉ ME SIENTO ASÍ?

El alumno deberá unir las frases de la columna izquierda (se indica el sentimiento) con las frases de la columna derecha (explican por qué ese sentimiento) para construir una frase coherente.

La instrucción del juego es “Para saber por qué me siento así debes UNIR las frases de la columna IZQUIERDA con las frases de la columna DERECHA”.



ACTIVIDAD 30 ¿CÓMO ME COMPORTO?

El alumno deberá identificar acciones que están bien y acciones que están mal. Para ello deberá tocar las acciones que se le indica en el enunciado, el cual puede ser “Me comporto BIEN” o “Me comporto MAL”.

La instrucción del juego es “Debes tocar las acciones que están bien o mal. Para ello debes LEER atentamente el ENUNCIADO”.



ACTIVIDAD 31 SINÓNIMOS

El alumno deberá completar un crucigrama. Para ello deberá leer las siguientes descripciones:

- Si algo me IMPRESIONA me siento... (Respuesta: SORPRENDIDO)
- Si estoy FURIOSO me siento... (Respuesta: ENFADADO)
- Si estoy SATISFECHO con mi trabajo me siento... (Respuesta: ALEGRE)
- Si estoy DESANIMADO me siento... (Respuesta: TRISTE)
- Si estoy ASUSTADO siento (Respuesta: MIEDO)

La instrucción del juego es “En esta actividad deber LEER la descripción y ESCRIBIR en el crucigrama cómo te sientes. Si necesitas AYUDA puedes dar a PISTA LETRA. Para leer las descripciones debes tocar en el cuadrado de cada número”.



ACTIVIDAD 32 ¿QUÉ SIENTES?: PRESENTACIÓN

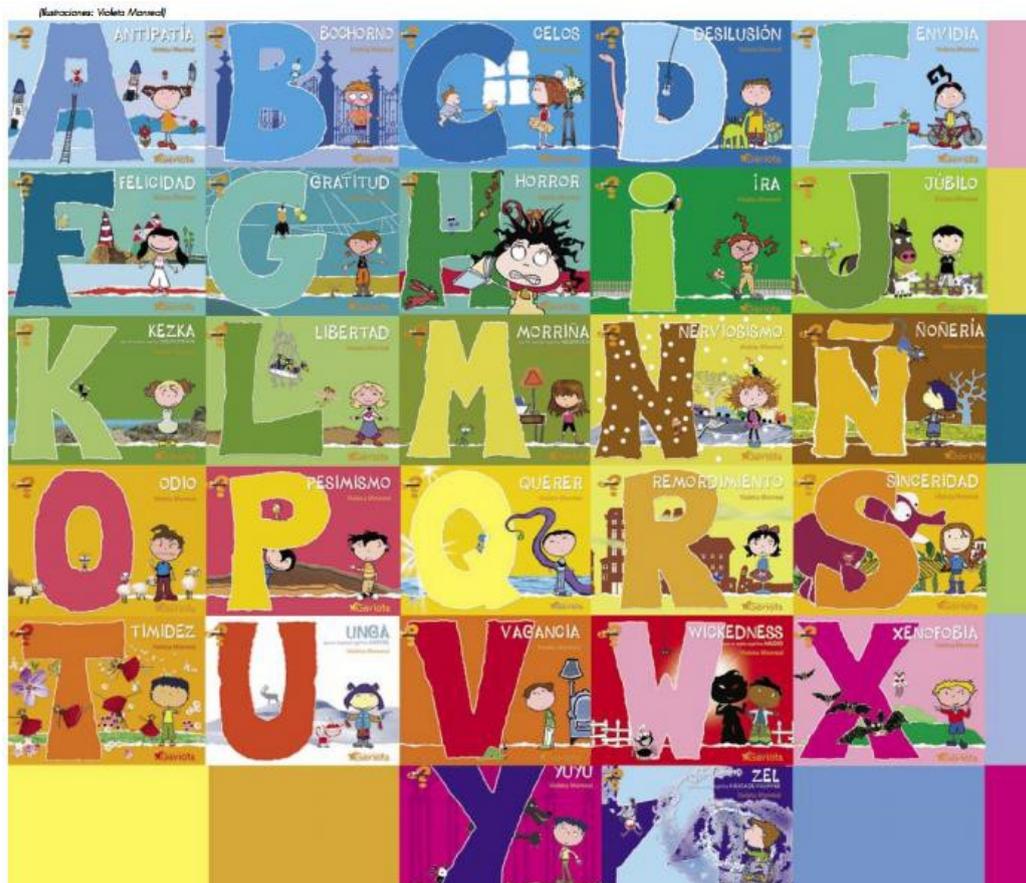
En esta actividad se va a presentar al alumno los libros con los que se va a trabajar a partir de la siguiente sesión. Semanalmente se prestará al alumno un libro de la colección ‘¿Qué sientes?’ de Violeta Monreal. Esta colección consiste en unos libros educativos basados en las letras del abecedario que enseñan a los niños qué son, para qué sirven y qué significan los sentimientos.

Es fundamental que los padres se involucren en esta actividad. Para ello la PT los pedirá que lean el libro con su hijo para ser conscientes de que el alumno entiende lo que lee, además de facilitar la comunicación referente a las emociones entre ambas partes.

- Primero se presentará la colección al alumno, explicándole que cada libro consiste en una emoción y que en cada libro se encontrará a un protagonista y a un personaje de fantasía, el cual presenta a dos ‘filins’, los cuales según la autora “son unos pequeños personajes que encarnan al sentimiento que da título a cada libro, así como a su contrario”. Además hay cinco libros que tienen el título en otros idiomas, como en gallego, en vasco, en catalán, en inglés y el esquimal.
- A continuación se entregará al alumno el libro de “*FELICIDAD*” y el alumno ojeará las primeras hojas, en las que se presenta a los filins y se describen sus cualidades, se muestra una pequeña definición del sentimiento que aparece en el título y la imagen del protagonista

del cuento expresando esa emoción.

- Finalmente la PT indicará al alumno que deberá leer de forma muy atenta el libro porque en la siguiente sesión deberá contárselo a ella.



Evaluación	Se evaluará a través de la observación y de la puntuación obtenida en cada actividad.
-------------------	---

Si la evaluación del POST-TEST es negativa se volverá a trabajar las sesiones cuyo contenido no ha sido adquirido de forma correcta. En cambio, si la evaluación es positiva se comenzará con la colección “¿Qué sientes?”.

SESIÓN 9 Y... COLECCIÓN “¿QUÉ SIENTES?”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Educar emocionalmente. - Potenciar la comunicación entre el alumno y la PT, o entre el alumno y sus padres. - Comprender lo que lee de forma correcta. - Expresar sus ideas con el vocabulario correcto. - Ubicar las emociones en contextos reales.
Material	Libros de la colección ‘¿Qué sientes?’ de Violeta Monreal.

Temporalización	Esta sesión durará aproximadamente 50 minutos, racionados en las actividades de la siguiente manera: ACTIVIDAD 33 ASAMBLEA: 5 minutos ACTIVIDAD 34 NARRANDO: 45 minutos
Descripción de las actividades	
<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD 33 ASAMBLEA</p> <p>Durante los primeros cinco minutos, el alumno contará que ha hecho el fin de semana. La conversación se guiará por la PT, haciendo especial hincapié en cómo se sintió el alumno en cada situación narrada por el mismo.</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD 34 NARRANDO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de haber leído en casa un libro de la colección ‘¿Qué siento?’ la PT pedirá al alumno que le haga un resumen. En las primeras sesiones la PT le realizará una serie de preguntas para que el niño resuma el libro. Las preguntas son las siguientes: ¿De qué emoción habla el libro?, ¿Qué ‘filins’ aparecen en el libro?, ¿Cuál es el ‘filin’ positivo? ¿Y el negativo?, ¿Quién es el protagonista?, ¿Qué pasa al protagonista?, ¿Cómo se siente el protagonista? y ¿por qué? - Una vez realizadas las preguntas para resumir el libro, se procederá a realizar las actividades que se proponen en la última página, las cuales consisten en un test de tres preguntas relacionadas con el sentimiento/emoción que trata el libro para comprobar el alumno si es más o menos (la emoción de la que se trata). Con este test también se comprobará si el alumno comprende el sentimiento tratado. - Finalmente se entregará al alumno el libro que tendrá que leer durante la semana y ojeará las primeras hojas, en las que se presenta a los filins y se describen sus cualidades, se muestra una pequeña definición del sentimiento que aparece en el título y la imagen del protagonista del cuento expresando esa emoción. 	
Evaluación	Se evaluará a través del resumen del cuento y de la realización del test de dicho cuento.

El desarrollo de la SESIÓN 9 se realizará hasta finalizar el curso. Primero el alumno leerá los cuentos de las emociones tratadas en las sesiones anteriores.

5.3.3. Evaluación de la intervención.

Antes de evaluar la intervención hay que destacar que este programa no se ha llevado a la práctica por lo tanto no se puede evaluar las actividades planteadas anteriormente. He de decir que han sido confeccionadas de la forma más realista posible, intentando que se ajusten a un contexto real y que se puedan llevar a cabo en este mismo.

El desarrollo de las sesiones se ha ajustado al horario real de cualquier centro educativo de educación primaria, siendo cada sesión de 50 minutos de duración. La mayoría de las actividades que conforman cada sesión no son muy extensas para que el alumno no canse y pierda la atención.

En gran parte de las sesiones se utilizan las TICs con el objetivo de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además debo destacar que la mayoría de las actividades están planteadas en la metodología del juego, ya que aprender de forma divertida, hace que lo adquirido sea más significativo.

Hay algunas actividades que son menos llamativas ya que son más teóricas y además conllevan un mayor tiempo de realización, como la *ACTIVIDAD 24 CONOCIÉNDOME*, pudiendo provocar que la atención del alumno vaya en disminución a medida que avance la clase.

CONCLUSIONES

Gracias a la realización de este documento he podido acercarme un poco más a la realidad profesional que se puede presentar en los centros escolares.

Antes de intervenir con el alumno es de vital importancia realizar una revisión previa de las aportaciones que han realizado diversos autores sobre la temática central en la que se ha basado este trabajo, en este caso se ha procedido al análisis de diversas fuentes acerca del Trastorno del Espectro Autista, prestando especial importancia a las características que presenta dicho trastorno y la relación que hay de este trastorno con el desarrollo de la empatía.

Del mismo modo, se ha analizado la *ORDEN EDU/519/2014*, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, prestando especial atención a los contenidos referentes a la Atención a la Diversidad y a las competencias referentes a la empatía en las distintas áreas del currículo de 3º de Educación Primaria, curso al que acude el alumno.

Para realizar una adecuada intervención educativa es necesario realizar un análisis pormenorizado del sujeto, teniendo en cuenta sus características personales. En todo momento se han tenido en cuenta los puntos fuertes y débiles del supuesto alumno con el fin de dar respuesta a sus necesidades potenciando al máximo sus capacidades y teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones.

Al iniciar el diseño de la propuesta de intervención educativa me he encontrado con diversas dificultades, tales como:

- La realización de la descripción del alumno, ya que no es un caso real. Para ella me he basado en los criterios diagnósticos de Gilberg & Gilberg (1991).
- La creación de las actividades, también debido a que no es un caso real. Esto ha provocado ciertos problemas a la hora de situar el nivel de dificultad de las actividades. La solución que se ha llevado a cabo es la realización de la sesión 3 y 4, las cuales puede que se pongan en práctica o no, dependiendo del nivel del que parta el alumno una vez hecho el pre-test.

Para finalizar, agradecer la oportunidad de haber realizado este trabajo bajo la tutorización de Montserrat Marugan de Miguelsanz, la cual me ha ayudado y facilitado el desarrollo del mismo. También debo agradecer la ayuda de la Asociación Implica de Madrid por resolver mis dudas y conseguir realizar una descripción del alumno que se acercase lo más posible a un caso real. Después de todo el esfuerzo llevado a cabo, creo que los resultados son positivos, siempre aceptando las correcciones pertinentes para mejorar mis futuras intervenciones como profesional.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5. (2013). Editorial médica panamericana.*
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals.* London: Jessica Kingsley. (ed. cast. 2002).
- Atwood, T (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger síndrome. *Autism*, 4, 85-100.
- Atwood, T. (2002). The profile of friendship skills in Asperger's syndrome. *Jenison Autism Journal*, 14, 3.
- Baker, J.E., (2003). *Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communication Problems.* Autism Publishing Co (APC).
- Baron-Cohen, S., Campbell, R., Karmiloff-Smith, A. y Grant, J. (1995). Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes? *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 379-398.
- Capps, L., Kasari, C., Yirmiya, N y Sigman, M. (1993). Parental perception of emotional expressiveness in children with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 475-484.
- Capps, L., Yirmiya, N. y Sigman, N. (1992). Understanding of simple and complex emotions in non-retarded children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 33, 1169-1182.
- Celani, G., Battacchi, M.W. y Arcidiacono, L. (1999). The understanding of the emotional meaning of facial expressions in people with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 57-66.
- Cobo González, M. C., y Morán Velasco, E. (n.d.). *El síndrome de Asperger. Intervenciones psicoeducativas* (Asociación Asperger y TGD de Aragón). Cometa S.A.
- Criterios diagnósticos de Gillberg & Gillberg (1991) basados en los escritos del Dr. Hans Asperger. (n.d.). Recuperado el 3 de Marzo de 2016, desde <http://www.asperger.es/asperger.php?def=6Diagn%F3stico>
- De la Iglesia, M. y Olivar, J.S. (2005). Programas de intervención psicoeducativa para personas con síndrome de Asperger. *V Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2005* (<http://www.cibereduca.com>).
- De la Iglesia, M., y Olivar, J. S. (2007). *Autismo y síndrome de Asperger. Trastornos*

del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares.
CEPE.

De la Iglesia, M., Olivar, J.S., Cabrero, A.M., Martín, S. y Peña, M.C. (2004a).

Actividades para niños con síndrome de Asperger y autismo de alto nivel de funcionamiento cognitivo. Entrenamiento de habilidades sociales y emocionales. Registro General de la propiedad intelectual de Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. VA-153-04. 00-2004-7670.

De la Iglesia, M., Olivar, J.S., Cabrero, A.M., Martín, S. y Peña, M.C. (2004b).

Actividades para adolescentes y adultos con síndrome de Asperger y autismo de alto nivel de funcionamiento cognitivo. Entrenamiento de habilidades sociales y emocionales. Registro General de la propiedad intelectual de Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. VA-154-04. 00-2004-7671.

Dyck, M.J., Ferguson, K. y Shochet, I.M. (2001). Do autism spectrum disorders differ from each other and from non-spectrum disorders on emotion recognition tests?. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10, 105-116.

Etchepareborda, M.C. (2001). Perfiles neurocognitivos del espectro autista. *Revista de Neurología Clínica*, 2, 175-192.

Garaigordobil, M. (5 de Diciembre, 2006). Relevancia de la empatía en el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia. Recuperado el 31 de Marzo de 2016, desde http://www.infocop.es/view_article.asp?id=798

Gilberg, C. (1996). The long-term outcome of childhood empathy disorders. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 5, 52-56.

Gillberg, C. y Gillberg, C. (1989). Asperger syndrome-Some epidemiological considerations: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 631-638.

Grandin, T., y Panek, R. (2013). *El cerebro autista. El poder de una mente distinta.* RBA.

Gutsein, S.E., and Sheely R.K. (2003). *Relationship Development Intervention with Children, Adolescents and Adults. Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, PDD and NLD.* London: Jessica Kingsle Publisher.

Hobson, R.P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 27, 671-680.

Hobson, R. P. (1993). *El autismo y el desarrollo de la mente.* Madrid: Alianza (or. Ingl. 1991).

Howling, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism of

- Asperger síndrome. *Autism*, 4, 63-83.
- Howling, P., Baron-Cohen, S., y Hadwin, J., (1999). *Teaching children with autism to mind-read: a practical guide for teachers and parents*. Chichester: Wiley.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F. y Cohen, D. (2002). Defining and cuantifying yhe Social Phenotype in Autism. *American Journal of Psychiatry*, 159, 859-908.
- Mancillas Rojas, F. (2014). *Proyect@ Emociones*. Universidad de Valparaíso Chile.
- Monreal, V. (2005). *¿Qué sientes?*. Gaviota. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de <http://www.violetamonreal.com/Portal/Libros/Libro/tabid/99/Libro.aspx?lid=918e38f0-f3d6-4bd1-a5c0-09e5bf3a1da9>
- Muñoz Alustiza, C. (2007). *Inteligencia Emocional: el secreto para una familia feliz. Una guía para aprender a conocer, expresar y gestionar nuestros sentimientos*. Recuperado el 8 de Abril de 2016, desde <http://www.fapaes.net/biblio/Guiainteligenciaemocional.pdf>
- Reyes Oliva, M. (2013). *José Aprende*. Fundación Orange. Recuperado el 10 de Enero de 2016 de <http://www.fundacionorange.es/aplicaciones/cuentos-visuales-jose-aprende/>
- Louro, M. (2015). Teoría de la Mente en personas con Síndrome de Asperger: estudio de caso. *Extr.*, No.9., 100–103. Recuperado el 6 de Febrero de 2016, desde <http://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.651>
- Lozano Martínez, J., Alcazar García, S., & Colás Bravo, P. (21/07/2009). La enseñanza de mociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*. Recuperado el 22 de Febrero de 2016 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL1.pdf>
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5*. Editorial médica panamericana.
- Martín Borreguerro, P. (2004). *El síndrome de Asperger: ¿Excentricidad o discapacidad social?*. Madrid: Alianza.
- Martín García, M.J., Gómez Becerra, I. y Garro Espín, M.J. (2012). *Teoría de la Mente en un caso de autismo: ¿cómo entrenarla?*. *Psicothema*, 24, 542-547.
- Matsumoto, D., y Ekman, P. (1995). *Japanese and caucasian facial expressions of emotion (JACFEE) and neutral faces (JACNeuF)*. San Francisco: San Francisco State University.

- Mulas, F., Hernández, S., Etchepareborda, M.C y Abad, L. (2004). Bases clínicas neuropediátricas y patogénicas del trastorno del espectro autista, *Revista de Neurología*, 38, 9-14.
- Muñoz de la Llave, P. (19 de abril, 2011). Leo Kanner, el padre del autismo y de las “madres nevera.” Recuperado el 6 de Marzo de 2016 desde <http://autismodiario.org/2011/04/19/leo-kanner-el-padre-del-autismo-y-de-las-madres-nevera/>
- Njiokikthien, C., Verschoor, A., de Sonnevile, L., Huyser, C., Op het Veld, V. y Toorenaar, N. (2001). Disordered recognition of facial identity and emotions in three Asperger type autists. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10, 79-90.
- Olivar, J.S. (2000). Alumnos con autismo de altas capacidades: Necesidades educativas y propuestas de intervención. En I. Martínez (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp. 27-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Olivar, J.S. (2002). Investigación en trastornos de la comunicación y relación social. En C. Magnato (Dir.) *Investigaciones en Psicología clínica* (pp. 257-284). San Sebastián: Ibaeta Psicología.
- Olivar, J. S., y De la Iglesia, M. (2011). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de asperger. Manual práctico*. (CEPE).
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, (BOCyL N° 117 de 20/06/2014).
- Pictogramas en Color y en Blanco y Negro. ARASAAC. (2016). Recuperado el 19 de Enero de 2016, de <http://arasaac.org/descargas.php>
- Ruggieri, V. L. (7/1/2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. Recuperado el 3 de Febrero de 2016, desde <http://www.neurologia.com/pdf/Web/56S01/bjS01S013.pdf>
- Sigman, M. y Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas*. Madrid: Morata.
- Silver, M. y Oakes, P., (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Asperger syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5, 299-316.
- Szatmari, P., Bartolucci, G. y Bremner, R. (1989). Asperger's syndrome and autism: Comparison of early history and outcome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 709-720.
- Tantam, D.J.H (1988). Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29,

245-255.

TEA y Síndrome de Asperger. (n.d.). Recuperado de

<http://www.asperger.es/asperger.php?def=7Dificultades%20y%20Necesidades>

Tirapu-Ustárriz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C.

(2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 479–489.

Vázquez Reyes, C. M^a., y Martínez Feria, M^a. I. (n.d.). Los trastornos generales del

desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen 2. El Síndrome de

Asperger. Respuesta educativa. Consejería de educación. Dirección general de

participación y solidaridad en la educación. (Página 35)

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.

APÉNDICES

ANEXO I: HISTORIA DEL HELADERO

Es un día caluroso de verano. Juan y María están sentados en el parque cuando ven llegar una furgoneta de helados. Como no llevan dinero encima, María decide ir a buscar la cartera a su casa. El heladero le asegura que esperará en el parque, pero al cabo de unos minutos Juan ve cómo el heladero arranca la furgoneta para irse. Al preguntarle dónde va, el heladero contesta que se marcha a la zona de la iglesia porque en el parque apenas hay gente. Cuando el heladero va conduciendo camino de la iglesia, María le ve desde la puerta de su casa y le pregunta dónde va. Así, María también se entera de que estará en la iglesia. Por su parte, Juan, que no sabe que María ha hablado con el heladero, va a buscarla a su casa pero no la encuentra. El marido de María le dice a Juan que ella se ha ido a comprar un helado. La pregunta es: ¿Dónde piensa Juan que María habrá ido a buscar al heladero?

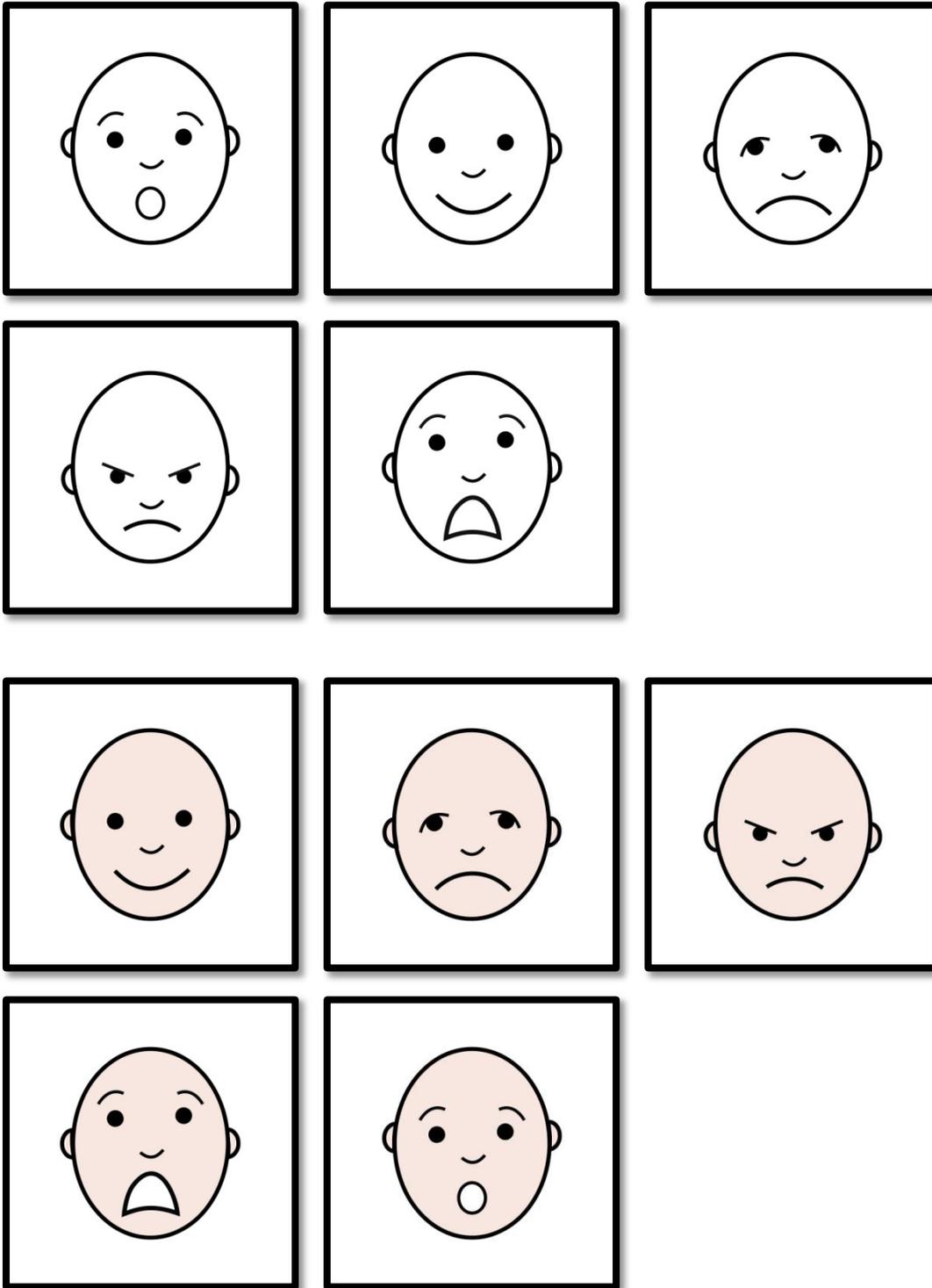
ANEXO II: PRE-TEST Y POST-TEST PADRES

ITEMS	S	MV	AV	CN	N
1. ¿Verbaliza cuando siente miedo?					
2. ¿Verbaliza cuando está enfadado?					
3. ¿Verbaliza cuando se siente triste?					
4. ¿Verbaliza cuando se siente alegre?					
5. ¿Verbaliza cuando está sorprendido?					
6. ¿Realiza la estereotipia de apretar los puños cuando siente miedo?					
7. ¿Realiza la estereotipia de apretar los puños cuando está enfadado?					
8. ¿Realiza la estereotipia de apretar los puños cuando se siente triste?					
9. ¿Realiza la estereotipia de apretar los puños cuando se siente alegre?					
10. ¿Realiza la estereotipia de apretar los puños cuando está sorprendido?					
11. ¿Su expresión facial revela cuando siente miedo?					
12. ¿Su expresión facial revela cuando está enfadado?					
13. ¿Su expresión facial revela cuando se siente triste?					
14. ¿Su expresión facial revela cuando se siente alegre?					

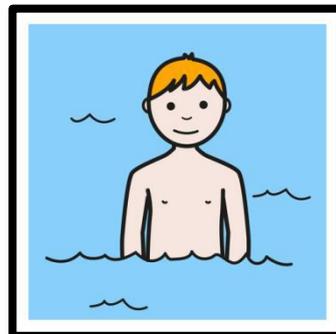
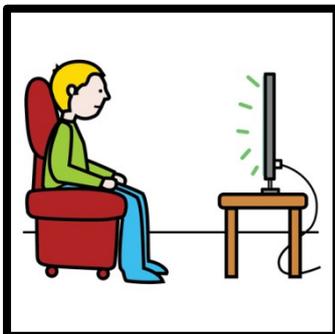
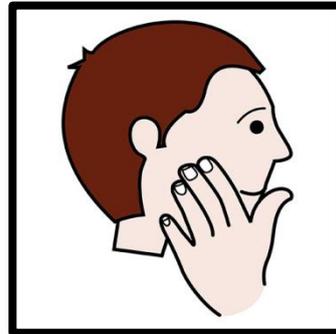
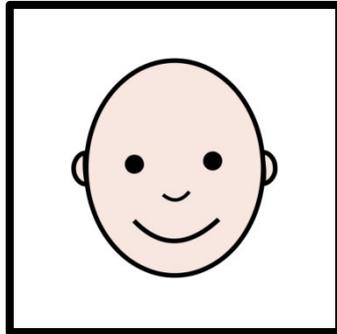
12. ¿Su expresión facial revela cuando está sorprendido?					
13. ¿Reacciona con mayor rapidez cuando siente miedo?					
14. ¿Reacciona con mayor rapidez cuando está enfadado?					
15. ¿Reacciona con mayor rapidez cuando se siente triste?					
16. ¿Reacciona con mayor rapidez cuando se siente alegre?					
17. ¿Reacciona con mayor rapidez cuando está sorprendido?					
18. ¿Utiliza gestos adecuados cuando siente miedo?					
19. ¿Utiliza gestos adecuados cuando está enfadado?					
20. ¿Utiliza gestos adecuados cuando se siente triste?					
21. ¿Utiliza gestos adecuados cuando se siente alegre?					
22. ¿Utiliza gestos adecuados cuando está sorprendido?					
23. ¿Actúa de forma adecuada ante situaciones donde la gente que está a su alrededor siente miedo?					
24. ¿Actúa de forma adecuada ante situaciones donde la gente que está a su alrededor está enfadada?					
25. ¿Actúa de forma adecuada ante situaciones donde la gente que está a su alrededor está triste?					
26. ¿Actúa de forma adecuada ante situaciones donde la gente que está a su alrededor se siente alegre?					

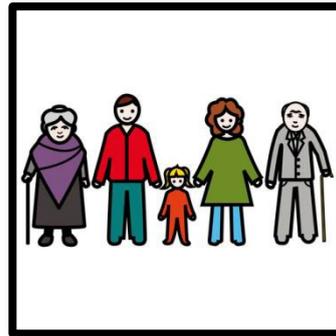
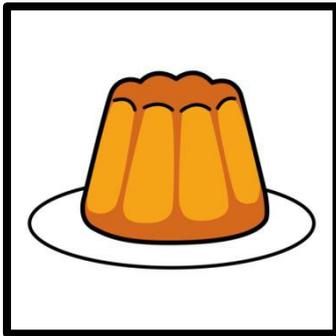
S = siempre; MV = muchas veces; AV = a veces; CN = casi nunca; N = nunca

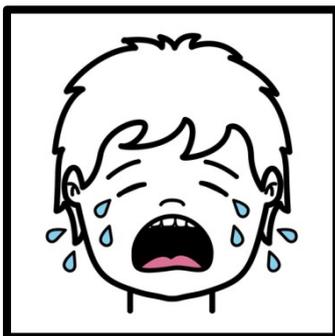
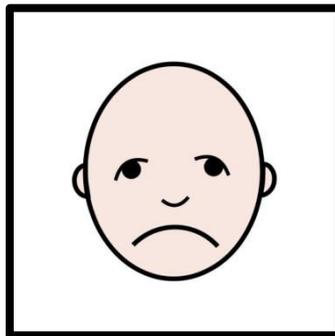
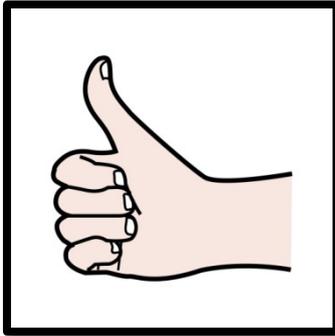
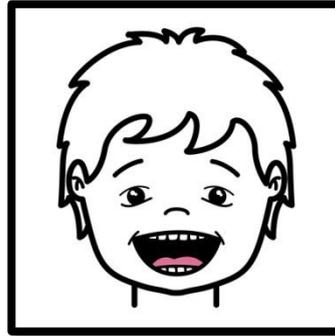
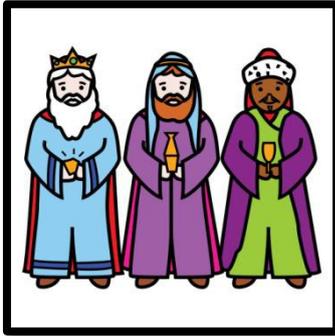
ANEXO III CARTAS DE LAS EMOCIONES

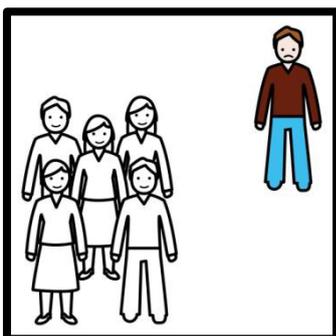
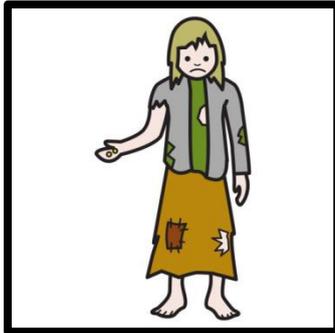
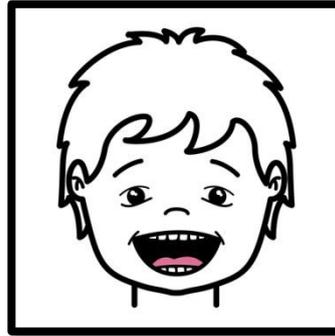
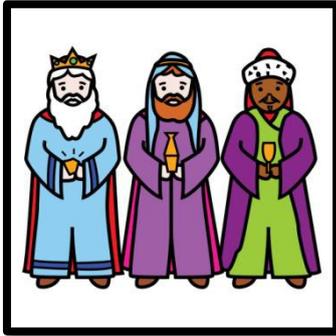


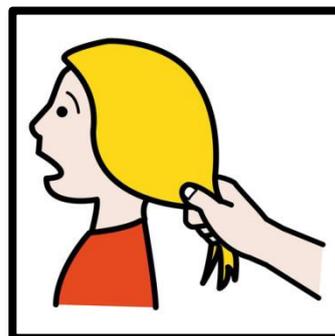
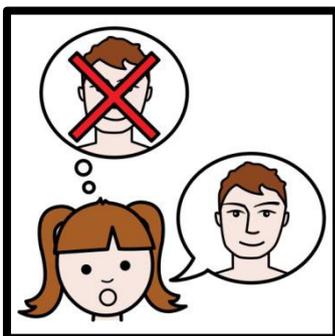
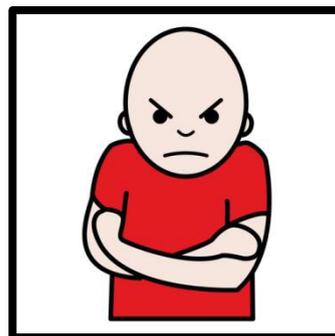
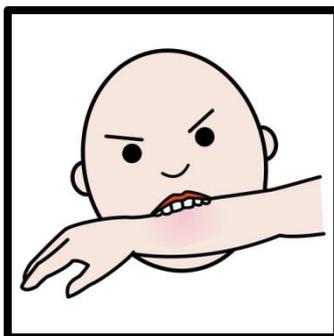
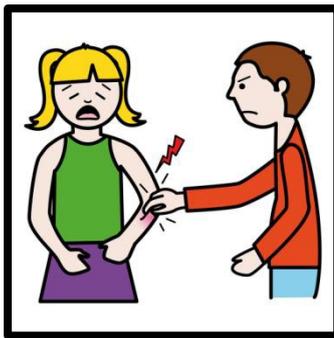
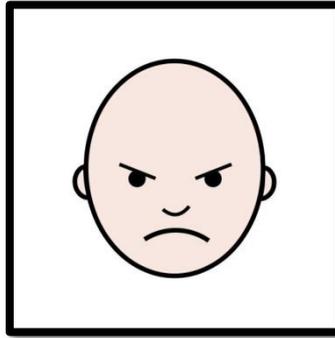
ANEXO IV: CARTAS DE SITUACIONES

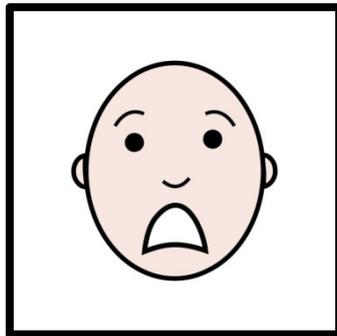
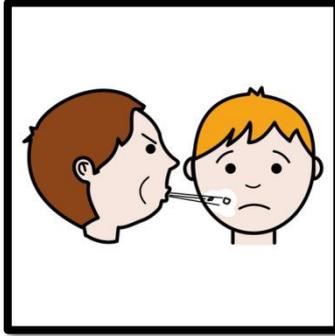
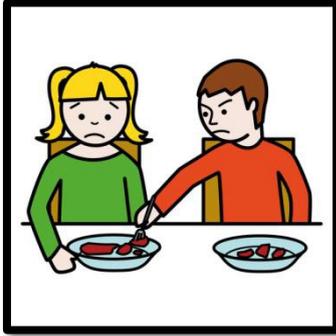


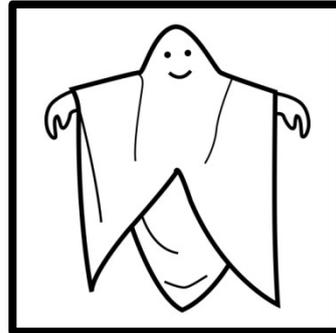
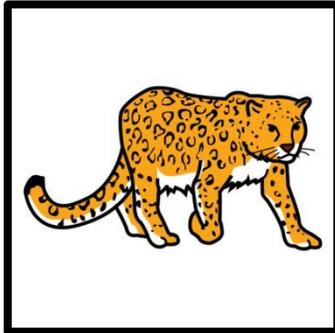
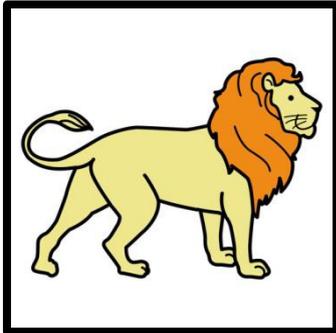


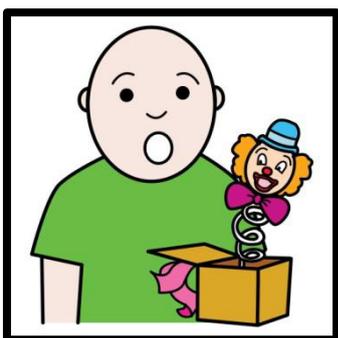
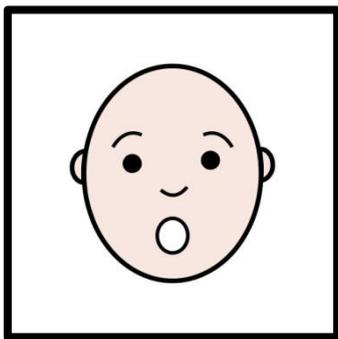




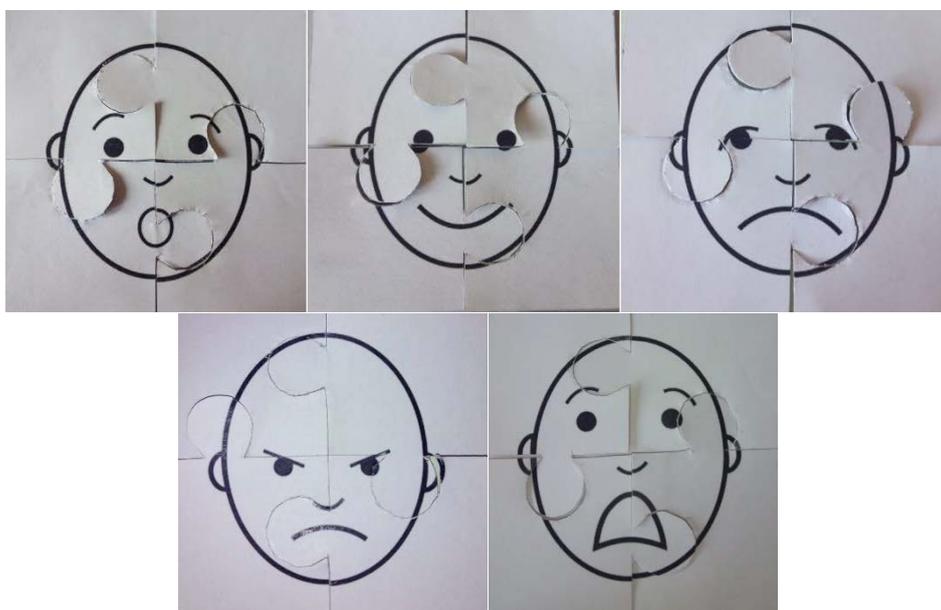








ANEXO V: PUZZLES



ANEXO VI: HOJA DE REGISTRO

Nombre del alumno: Fecha: Nº Sesión:

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Utiliza el vocabulario adecuado en la asamblea.			
Utiliza el vocabulario adecuado en las actividades.			
Presta atención a la hora de realizar las actividades.			
Comprende el vocabulario tratado en las actividades.			
Realiza las actividades de forma correcta.			
Respeto el turno de palabra.			
Siente motivación a la hora de realizar las actividades.			
Comportamiento e interés mostrado en la sesión.			
Otras observaciones:			

ANEXO VII: SITUACIONES PIKACHU

Pikachu está jugando con Sparky.
 ¿Cómo se siente Pikachu?
 Opciones: triste, asustado o alegre.

Ash ha sido atacado por el Team Rocket.
 ¿Cómo se siente Pikachu?
 Opciones: alegre, enfadado o triste.

Pikachu ha perdido el último torneo de la Liga Pokémon. ¿Cómo se siente Pikachu?

Opciones: triste, asustado o alegre.

Pikachu está paseando por Ciudad Plateada y de repente se encuentra con su amigo Charmander.

Opciones: asustado, triste o sorprendido.

Pikachu ha sido capturado por el Team Rocket ¿Cómo se siente Pikachu?

Opciones: alegre, asustado o sorprendido.

ANEZO VIII: EXPRESIONES FACIALES



ANEXO IX: DADOS DE LAS EMOCIONES



ANEXO X: AUTONOCIMIENTO DE LOS SENTIMIENTOS

CUADRO DE AUTOCONOCIMIENTO DE LOS SENTIMIENTOS					
¿Qué estoy sintiendo?	¿Cómo reconozco físicamente lo que estoy sintiendo?	¿Qué me produce ese sentimiento?	¿Expreso ese sentimiento o me lo guardo para mí?	¿Cómo puedo actuar cuando tengo ese sentimiento?	¿Qué debo hacer cuando un compañero tiene ese sentimiento?
MIEDO	Falta de aire en la respiración, opresión en la parte de atrás del cuello.				
ENFADADO	Puños cerrados, tensión en los músculos, cuello tenso, brazos listos para golpear.				
TRISTE	Nudo en la garganta, opresión en la parte baja del pecho.				
ALEGRE	Músculos relajados.				
SORPRESA	Ojos y boca muy abiertos. Las cejas se elevan.				

ANEXO XI

“Inteligencia Emocional: el secreto para una familia feliz. Una guía para aprender a conocer, expresar y gestionar nuestros sentimientos” de Muñoz, C. (2007).

¿Qué estoy sintiendo?	¿Cómo reconozco físicamente lo que estoy sintiendo?	¿Cuándo y dónde tengo este sentimiento?	¿Expreso ese sentimiento o me lo guardo para mí?	¿Ese sentimiento me lo produce una persona?
<p>MIEDO Asustado, nervioso, tenso, estresado, inquieto</p>	Falta de aire en la respiración, opresión en la parte de atrás del cuello.			
<p>ENFADADO Violento, furioso, disgustado, enérgico, inquieto.</p>	Puños cerrados, tensión en los músculos, cuello tenso, brazos listos para golpear.			
<p>TRISTE Desanimado, dolorido, melancólico.</p>	Nudo en la garganta, opresión en la parte baja del pecho.			
<p>ALEGRE Feliz, optimista, satisfecho, contento, relajado, amable, simpático.</p>	Músculos relajados.			