



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN PALENCIA

RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES EN ALUMNOS TEA EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

Tutora: Marta Rodríguez Jiménez

Pérez Zamarriego, Alberto

5º Titulación Conjunta (EP + EI)

Palencia, curso 2020 - 2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	4
3. JUSTIFICACIÓN	5
4. MARCO TEÓRICO	6
4.2. ETIOLOGÍA DEL TEA.	9
TEORÍAS PSICOGÉNICAS	9
TEORÍAS BIOLÓGICAS	10
4.3. TEA EN EL CURRÍCULUM OFICIAL	11
LAS AULAS TEA	12
4.4. EMOCIONES EN LOS NIÑOS TEA	15
LA PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES	15
4.5. INTERVENCIÓN CON LOS NIÑOS TEA	16
MODELOS DE INTERVENCIÓN	17
5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	19
5.1. JUSTIFICACIÓN	19
5.2. OBJETIVOS	20
5.3. METODOLOGÍA	21
5.4. TEMPORALIZACIÓN	24
5.5. ACTIVIDADES	25
5.6. EVALUACIÓN	38
6. CONCLUSIONES	39
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
8. ANEXOS	43

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo abarca la idea de la importancia de la educación emocional en niños TEA en Educación Infantil.

Las emociones como tal, no son un contenido específico a trabajar en el contexto educativo, pero si son un contenido transversal, que puede desarrollarse a lo largo de cualquier propuesta educativa o en cualquier situación del contexto escolar.

La propuesta de intervención que diseño y planifico en este trabajo está basada en un alumno en concreto (T) que cursa 1º de Educación Infantil, con el que he podido convivir en determinadas situaciones (porque yo estaba con los alumnos de 4 años) durante mi última estancia en prácticas.

La importancia de las emociones en el contexto escolar es clave, ya que determinan las actitudes de los alumnos a la hora de afrontar cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje, y a parte, están presentes en cualquier día y en cualquier momento de la vida cotidiana de las personas.

La enseñanza para expresar las emociones y reconocerlas es muy importante en niños TEA, ya que tienen dificultades en los procesos comunicativos y les ayuda a evitar situaciones de estrés o frustración.

Realizo este programa de intervención centrándome en el alumno con el que trabajo, basándome en información reflejada en el marco teórico para poder desarrollar dicha propuesta de manera correcta.

Quiero remarcar que aunque el programa esté enfocado a un alumno en concreto, cualquier programa de intervención con personas TEA puede verse modificado, ya que debemos adaptarnos a sus ritmos, a sus habilidades, a sus capacidades...

2. OBJETIVOS

1. Revisar las investigaciones acerca de la Educación Emocional de los niños con TEA.
2. Conocer y desarrollar las necesidades educativas de los alumnos TEA para saber actuar como profesional de la educación.
3. Realizar una propuesta de intervención sobre las emociones para un alumno con TEA.

3. JUSTIFICACIÓN

Mediante la elaboración de este trabajo, pretendo introducirme de manera personal en el tema de la educación emocional ya que me parece algo esencial en la Educación Infantil, y debe de tener la importancia que se merece.

La razón por la que he elegido este tema principal es muy simple; como futuro docente, mi intención es aportar mi “granito de arena” en la evolución de la educación, por ello mi opinión y mis ganas de mejorar como profesional hacen que me implique de manera activa.

Las emociones están presentes en el día a día de cada persona, y son una parte de nuestra mente que pueden provocar cambios en nosotros de un instante a otro, por ello si enseñamos a los niños y niñas desde edades tempranas a formarse en la educación emocional, mediante el reconocimiento, el control, y la expresión de las emociones, serán capaces de controlarse a sí mismos en cualquier situación de su vida cotidiana.

En el caso de las personas TEA es aún más importante, ya que en el proceso de enseñanza – aprendizaje se pueden dar casos de frustración o de estrés, por lo que un correcto uso de las emociones provocará un mayor autocontrol y mejorará la actitud y la salud mental de los alumnos en cualquier situación.

Por último, la propuesta que se desarrolla en este trabajo requiere de un papel activo del alumno, algo esencial a día de hoy en el mundo educativo, ya que el alumno no solo es partícipe, sino que es el auténtico protagonista de la acción, todo gira en torno a sus intereses, capacidades, habilidades y, sobre todo, en torno a sus necesidades educativas.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y SUS CRITERIOS DIAGNÓSTICOS

El autismo es un *trastorno del neurodesarrollo* y se le denomina *trastorno del espectro autista*.

Se caracteriza por un déficit (de distintos niveles) en varias áreas del desarrollo: habilidades de interacción social, habilidades de comunicación y por la presencia de conductas, intereses y actividades estereotipadas.

4.1.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La definición del trastorno del espectro autista (TEA) no ha sido fácil de consensuar, ya que ha habido grandes diferencias entre los distintos autores y especialistas.

Kanner (1952) describió, bajo el nombre de “trastornos autistas del contacto afectivo” un cuadro caracterizado por autismo circular, obsesividad, estereotipias y ecolalia. En un principio se vio como una enfermedad relacionada con aspectos de la esquizofrenia.

Kanner (1952) también destaca dos puntos esenciales en el diagnóstico: una soledad extrema y una insistencia obsesiva por la invarianza, junto con la presencia de lo monótono y lo repetitivo, ya sea en diferentes actividades, sucesos o situaciones.

Kanner (1956) continúa relacionando el autismo con la psicosis, afirmando que todas las pruebas clínicas y de laboratorio no pudieron proporcionar datos consistentes sobre su etiología, diferenciándola de las condiciones sensoriales deterioradas, como la afasia congénita, considerándola nuevamente una verdadera psicosis.

Es importante mencionar algunas de las descripciones o definiciones; así: según Soto (1994) Kanner describió el autismo en base a los siguientes rasgos:

1. Incapacidad para establecer relaciones con las personas
2. Retraso en la adquisición del habla
3. Emisión de sonidos no comunicativos
4. Ecolalia retardada (repetición de palabras o frases que ha escuchado con anterioridad, pero que no lo repiten de inmediato, sino transcurrido un tiempo determinado)

5. Inversión pronominal (los niños se refieran a si mismos como "él", "ella", "tú", incluso "nosotros" o por su nombre en tercera persona)
6. Actividad de juego repetitiva estereotipada
7. Insistencia obsesiva en preservar la identidad
8. Carencia de imaginación
9. Buena memoria
10. Aspecto físico normal

Años después, llega uno de los primeros cambios de opinión respecto al tema del autismo. Ornitz, & Ritvo (1976) relaciona el autismo con un déficit cognitivo, desechando la relación con un cuadro psicótico y considerándolo un trastorno del desarrollo.

De esta forma, la relación entre autismo y diversidad cognitiva es cada vez más considerada, llevándonos a una situación dispar entre las clasificaciones francesa, estadounidense y de la Organización Mundial de la Salud.

Los estadounidenses (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 1995) y (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1993) lo clasificaron en la categoría de “trastornos integrales del desarrollo”, mientras que los franceses (Misés, 1990) se refirieron al concepto de “defecto de organización o desorganización de la personalidad”, caracterizando el concepto de psicosis en su expresión tradicional.

Burack (1992) reforzó la idea de déficit cognitivo, destacando que el autismo ha estado, en los últimos años, centrado en una perspectiva del desarrollo y relacionado con la discapacidad mental.

Se toma como referencia la primera descripción de Kanner (1942), aunque según Soto (1994), se han realizado varias revisiones hasta llegar a la propuesta de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014) que es la que recoge las características diagnósticas del cuadro autista, en el documento Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5).

Fonseca (1997) afirmaba que el autismo es un trastorno irreversible que impide el desarrollo normal, tanto a nivel intelectual como a nivel emocional. Su aparición se suele dar a los 3 años.

Asperger (1944) define este trastorno como una “psicopatía autística”. Este describió varones con una inteligencia normal, que mostraban comportamientos extraños, una interacción social cualitativamente alterada sin alteración o retraso del lenguaje y, muchos de ellos, una coordinación motriz pobre.

Es a partir de los años ochenta cuando se sugiere el término ‘trastornos del espectro autista’ y el Síndrome de Asperger se engloba dentro de éstos.

Resulta cada vez más evidente que el SA o los trastornos generalizados del desarrollo son un ‘continuo’, con un extremo en el diagnóstico del caso más grave, y el otro, en formas leves, entendibles como rasgos personales. De hecho, cualquiera de las manifestaciones propias del SA puede aparecer aisladamente en individuos sin ningún trastorno.

Los niños con SA tienen un riesgo elevado de presentar trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tics, depresión, trastorno obsesivo-compulsivo o trastorno por ansiedad generalizada.

En conclusión, es un trastorno en el que se ven afectadas tres áreas de desarrollo: las funciones comunicativas y del lenguaje, las relaciones sociales y de comportamientos restrictivos y repetitivos, y, pueden tener o no, déficit cognitivo. Es esencial tener en cuenta que el nivel de afectación de cada persona es distinto y muy heterogéneo.

4.2. ETIOLOGÍA DEL AUTISMO. DIFERENTES TEORÍAS Y AUTORES

El autismo ha sido uno de los trastornos más estudiados en el siglo XX y principios del siglo XXI.

Especialistas de diferentes áreas como (Rutter y Bartak, 1971) todos ellos motivados y promovidos por intereses epistemológicos y corrientes psicológicas y médicas.

Por suerte, la sociedad ha evolucionado, y los puntos de vista sobre este trastorno lo han hecho con ella, lo que ha conseguido dar una respuesta más adecuada a las necesidades de las personas con autismo, no sólo a nivel educativo, sino también para mejorar su calidad de vida.

4.2.1. TEORÍAS PSICOGÉNICAS

Las explicaciones del síndrome están basadas principalmente en las teorías psicoanalíticas, en estas teorías se parte del supuesto de que todos los niños diagnosticados con autismo, no padecían de esta condición en el momento del nacimiento, es decir, que el síndrome del autismo no es algo innato en la persona, pero los diferentes factores sociales y familiares adversos en su desarrollo generaron en la persona el cuadro clínico denominado autismo.

Pocos son los autores que se posicionan en esta idea, ya que consideran que no cuentan con suficiente apoyo para mantener la posición o aclarar las características del síndrome.

Entre los factores que defiende esta posición se pueden mencionar:

- Algún trastorno psiquiátrico o características de personalidad inadecuadas de los padres de la persona con autismo, debido a la clase social de los padres o su cociente intelectual.
- Dificultades en los procesos de interacción entre los padres y los hijos, cuando los niños han padecido muchas dificultades de adaptación al medio en que se desarrollan en las primeras edades (Soto, 1994; Polaino, 1982).
- Es importante tener en cuenta que los estudios realizados con los padres de familia de las personas con autismo, son posteriores al diagnóstico de la condición de sus hijos, y esta situación pudiera haberse visto afectada por la interacción que se lleva a cabo entre el hijo y sus padres (Polaino, 1982).

4.2.2. TEORÍAS BIOLÓGICAS

Debemos mencionar que no existe una evidencia clara de una causa fisiológica, y se ha aceptado por quienes es necesario apoyar, que el retraso en el desarrollo cognoscitivo puede tener un papel importante en el diagnóstico del síndrome autista.

Tampoco está claro si existe un agente de tipo etiológico o si se da un agrupamiento de ellos en las características del cuadro autista, ya que muchas de las teorías biológicas han tratado de explicar su etiología.

Se pueden mencionar signos de daños cerebrales, estudios psicofisiológicos, estudios neurológicos, defectos genéticos (anomalías cromosómicas), daño cerebral prenatal y perinatal, cuadros infecciosos (infecciones virales) y disfunción inmunitaria, estudios que relacionan causas y deficiencias múltiples (Polaino, 1982; Wing, 1998).

Según comenta Soto (1999), "...para Frith el Autismo tiene una causa biológica y es consecuencia de una disfunción orgánica, sin embargo es enfática en decir que no se ha podido establecer la naturaleza de la disfunción ni los factores que pueden provocar el trastorno."

Aún hay que esperar para conocer la etiología del autismo, por lo tanto es de vital importancia seguir investigando, no obstante, sin importar la génesis del síndrome, el

diagnóstico, la intervención y la estimulación temprana, en función de las características de las personas que son diagnosticadas con este síndrome, debe convertirse en el elemento principal del trabajo de todo profesional relacionado con estas personas.

4.2.3. OTRAS TEORÍAS

Premack y Woodruff (1978), fundadores de la **Teoría de la mente**, intervienen en la explicación de la presencia de un déficit que impide a este colectivo tanto interpretar como atribuir conductas y estados mentales a sí mismo y a los demás. Este déficit lo definen cómo una alteración en los módulos del cerebro social (Baron-Cohen, 1998, 2005; Frith, 2004). Esta teoría explicaría su déficit de desarrollo comunicativo y social, el cual, es determinante en acciones cotidianas como la imitación, la atención conjunta o la comprensión del contexto social (Belinchón, 1995).

Otro de los supuestos más extendidos es la **Teoría de la Disfunción Ejecutiva**, que explicaría los rasgos de este trastorno (Martos y Llorente, 2018). Esta idea engloba funciones (exclusivas del ser humano) de gran envergadura, entre las que se encuentran: memoria, atención, inhibición, planificación, etc. Estas complejas funciones cognitivas se localizan en el córtex prefrontal del cerebro, un área que es la sede principal tanto de la actividad ejecutiva como la conducta social, emocional y, también la comunicación (Martínez-Sanchís, 2015; Tirapu & Luna, 2011).

En contra a las dos teorías mencionadas en los anteriores párrafos, surge una nueva hipótesis encabezada por Uta Frith (2004) y secundada, posteriormente, por Happé (2005). A través de la coherencia central débil definen un método para la información, común en el autismo, caracterizado por centrar la atención exclusivamente en las partes, sin ser capaces de considerar el todo.

4.3. EL AUTISMO EN EL CURRÍCULUM OFICIAL

Según el DECRETO 122 / 2007, del 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León aparecen las siguientes citas respecto a la atención a la diversidad, donde se incluye a los niños y niñas TEA.

1. La labor educativa contemplará como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.

2. La Consejería competente en materia de educación establecerá los procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los niños y niñas. Asimismo facilitará la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado.
3. Los centros desarrollarán las medidas de atención a la diversidad establecidas por la Consejería competente en materia de educación, buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a las características y las necesidades personales del alumnado.
4. La Consejería de Educación, en aras a que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos para este ciclo, arbitrará las medidas necesarias para aquellos alumnos que precisen una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, o por condiciones personales.

4.3.1. LAS AULAS TEA

En cuánto a la atención de los niños, surge la necesidad de crear un aula específico en los centros educativos que sea favorable para su aprendizaje, su integración y su desarrollo, ajustándonos siempre a su forma de relacionarse con el mundo, es decir, un aula propio a su realidad. Son aulas que tienen una capacidad de 4 a 6 alumnos.

Esta aula tiene tres características esenciales:

- Es una aula, ya que en ella se trabajan y refuerzan los contenidos dictaminados por el currículum oficial.
- Es abierta, porque los niños están en su aula de referencia, con su curso, con sus compañeros y con sus profesores.
- Es especializada, porque está enfocada a sus necesidades. Favorece la organización y la autonomía de los alumnos y, además, se trabajan aquellos aspectos alterados de su trastorno.

¿Cuándo un alumno es atendido por un aula TEA?

Para que un alumno sea atendido por el aula TEA es necesario, evidentemente, tener un diagnóstico de trastorno del espectro autista y un informe del orientador del centro. Este alumno se matriculará en el curso que le pertenezca, siendo su aula de referencia en el centro.

Es importante conocer lo comentado en el anterior párrafo, ya que las aulas TEA no son a las que pertenecen los niños con este trastorno, por ejemplo: si en “X” centro educativo hay 3 niños de diferentes edades diagnosticados de este trastorno, su aula de referencia, es decir, en el que pasan la mayor parte del tiempo, no es la aula TEA, sino cada uno de ellos tiene como aula de referencia el que se le asigne en cuestión a su edad.

¿Cómo se trabaja en las aulas TEA?

Como ya he comentado, estas aulas trabajan en base a las necesidades de sus alumnos, trabajando aspectos muy concretos con una metodología específica para niños con este trastorno:

- Aprendizaje basado en el canal visual.
- Es muy importante aportarles un modo de comunicación.
- Trabajar la comunicación y la interacción social, a través de habilidades sociales y el desarrollo de conductas afectivo-emocionales ajustadas.
- Potenciar y favorecer su autonomía.
- El contexto educativo debe ser estructurado, directivo y funcional.
- Trabajar la participación activa en situaciones cotidianas.
- Desarrollar capacidades y aprendizajes académicos.

¿Quién trabaja con el alumno en las aulas TEA?

Esta metodología es llevada a cabo por los maestros y profesionales del centro, en los que destaca la figura del **tutor**, ya que es el encargado de coordinar el trabajo con el resto de profesionales, es el que elabora la adaptación curricular y es el que debe favorecer la integración y la participación de su alumno en la aula de referencia.

Los **especialistas** (inglés, música, etc.) también son un factor importante, ya que su propuesta curricular es relevante para el alumno.

El **maestro de Pedagogía Terapéutica (PT)** es el encargado de reforzar los aspectos concretos de la adaptación curricular del alumno, algo esencial para su aprendizaje. Elabora diferentes materiales para favorecer el aprendizaje funcional del alumno. Para ello podrá llevarlo a cabo en la aula de referencia o en la aula TEA.

El **maestro de Audición y Lenguaje (AL)** se encarga principalmente de trabajar las alteraciones en el habla, el lenguaje y la comunicación. Trabaja la comunicación mediante el desarrollo de rutinas y habilidades sociales.

El **Auxiliar Técnico Especializado (ATE)** favorece su autonomía personal en aspectos del día a día, como la alimentación, el aseo, los desplazamientos por el centro...

Es un trabajo interdisciplinar que requiere la coordinación de los maestros y profesionales mencionados con el **orientador** del centro.

4.4. LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS TEA

El alumnado con autismo es un grupo inmensamente heterogéneo y partimos de una pregunta: **¿Cuáles son sus verdaderas necesidades emocionales?**

Las emociones son uno de los aspectos más importantes en la sociedad, y por ello son muy importantes para favorecer la socialización, la comunicación y la imaginación de los niños TEA.

Es necesario ampliar el tratamiento de la expresión emocional desde los dos ámbitos más importantes en la educación y formación del niño; el ámbito familiar y el marco educativo en el contexto escolar.

4.4.1. LA PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES

La comprensión de las emociones en los niños está ligada a las experiencias que ellos mismos viven en su entorno más cercano, lo que provoca el logro de todo proceso comunicativo, mediante la activación de recuerdos, creencias y conocimientos adquiridos con anterioridad.

Para ello es necesario que se activen las estructuras cognitivas que, junto con el apoyo proporcionado por el contexto o una determinada situación, hacen posible la interpretación de las intenciones y estados mentales que se manifiestan en diferentes

entornos sociales. Es aquí donde se encuentra la problemática para los niños TEA, ya que ellos no son capaces de comprender, lo que les impide realizar atribuciones de la mente (creencias, emociones, deseos...) a la persona con la que se están comunicando.

El circuito emocional de estas personas no está conectado y, según Kanner: “hay que asumir que estos niños han nacido con una discapacidad que no les permite establecer lazos emocionales con otras personas, del mismo modo que otros nacen con trabas físicas o intelectuales.”

La expresión facial adopta un papel fundamental en la interacción de los niños TEA, ya que es uno de los vínculos emocionales más potentes del ser humano. Estas personas no son capaces de percibir las emociones desde la expresión facial de otras personas con las que se están comunicando.

Según Templen Gardin, profesora de la Universidad Estatal de Colorado y especialista en el campo de estudio del autismo, las personas TEA son capaces de comprender emociones “sencillas, fuertes y universales”, pero no son capaces de imaginarse lo que es amar a otra persona, que una persona te decepcione, etc. Gardin fue diagnosticada de TEA y en sus autobiografías comenta que nunca ha sentido lo que es la vergüenza o sufrir timidez en una determinada situación, por ejemplo, y que los famosos “memes”, que son un tipo de guiños sociales, la dejan indiferente, es decir, no es capaz de entenderlos o de sacar una conclusión final de ellos.

Otro aspecto a tratar son las emociones cognitivas, las cuales las personas TEA tampoco son capaces de entender, ya que implica la comprensión de emociones, juicios, pensamientos o deseos, algo que está fuera de su alcance. Para ello es importante trabajar dichas emociones a través de la relación con los demás niños, ya que si su competencia social mejora lograrán mayores niveles de adaptación social.

4.5. INTERVENCIÓN CON LOS NIÑOS TEA

Como ya he comentado, el autismo es un trastorno que engloba a un grupo muy heterogéneo, lo que hace que cada niño, a pesar de tener dificultades similares, cada uno de ellos tenga sus propias necesidades, dependiendo de sus capacidades personales.

Para intervenir en el desarrollo y en la educación de estas personas es esencial el apoyo de toda la comunidad educativa, es decir, tanto en casa como en la escuela, y la atención temprana que se les da a estos niños suele comenzar en torno a los 3 años, coincidiendo así con su primer curso de escolarización en la segunda etapa de Educación Infantil.

Los métodos psicoeducativos se centran en 3 enfoques diferentes:

1. Comunicación.
2. Estrategias de desarrollo y educacionales.
3. Uso de principios conductuales para mejorar el lenguaje y el comportamiento.

Todos los modelos giran en torno a unos principios generales, aunque cada uno de ellos lleve su método de manera diferente al resto. En cuanto a los principios que deben de regir la intervención:

- Entrada precoz en el programa.
- Intervención intensiva, tantas horas como requieran las capacidades del niño.
- Participación de la familia.
- Interacción con los compañeros de su aula de referencia.
- Revisión frecuente de los registros.
- Una buena estructuración, usando rutinas, actividades muy visuales y límites físicos para evitar distracciones.
- Estrategias para la generalización y perpetuación de las actividades aprendidas.
- Evaluación en base a:
 - Comunicación funcional y espontánea.
 - Habilidades sociales (atención conjunta, imitación, interacción, iniciativa y autocuidado)
 - Habilidades funcionales adaptativas para lograr mayor responsabilidad e independencia.
 - Reducción de conductas disruptivas.
 - Habilidades cognitivas, brindando gran importancia y transcendencia al juego simbólico y el adoptar un punto de vista.
 - Habilidades académicas en base a su grado de desarrollo.
 - Desarrollo de funciones ejecutivas (organización, programación, planificación, autocorrección, anticipación, etc.)

4.5.1. MODELOS DE INTERVENCIÓN

INTERVENCIONES PSICODINÁMICAS

No se usan en la actualidad, ya que parten de una interpretación retrógrada del autismo, relacionando el trastorno a la falta de desarrollo de un vínculo estrecho del niño con sus padres, especialmente con la madre.

INTERVENCIONES BIOMÉDICAS

No existe una medicación específica para el autismo, aunque algunos fármacos se utilizan para tratar posibles enfermedades que pueden aparecer en estas personas, como la epilepsia, los trastornos de conducta o la alteración del sueño.

Algunos suplementos dietéticos y vitamínicos, evitar la triple vacuna vírica o las dietas de exclusión no han sido eficaces, e incluso han llegado a ser perjudiciales para ellos.

INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS

Son las más usadas y de las que mejores resultados se obtienen:

- **Intervenciones conductuales:** Se basan en enseñar nuevas habilidades y comportamientos, usando técnicas especializadas y estructurales. Entre ellas destacan el *Programa Lovaas*, que mejora habilidades como la atención, la imitación o la obediencia; y el *Análisis aplicado de la conducta (ABA)* que promueve una variedad de conductas, mediante refuerzos positivos, buscando un mecanismo que restrinja o disminuya las conductas desadaptativas.
- **Intervenciones evolutivas:** Potencian el desarrollo de relaciones positivas con el resto de personas. Se centran en desarrollar habilidades cotidianas, enseñando técnicas sociales y de comunicación en ambientes claramente estructurados.
- **Intervenciones basadas en terapias:** Trabajan las dificultades específicas, sobre todo las habilidades sociales y de comunicación, utilizando estrategias visuales, historias sociales, entrenamiento en comunicación funcional...; y también se centran en el desarrollo sensoriomotor, mediante el entrenamiento en integración auditiva e integración sensorial.
- **Intervenciones basadas en la familia:** Su idea principal es que la familia es un elemento fundamental para el desarrollo del niño. Son los encargados de realizar el entrenamiento en el hogar, aportar información y son el soporte del niño.

- **Intervenciones combinadas:** Por lo general son más eficaces, ya que normalmente combinan métodos conductuales y evolutivos.

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1. JUSTIFICACIÓN

La propuesta que se desarrolla a continuación tiene como objetivo el desarrollo de la competencia emocional del alumno TEA con el que vamos a trabajar, ya que su desarrollo emocional es poco avanzado.

Para ubicar al alumno con el que vamos a trabajar, hay que conocer el contexto educativo en el que desarrolla su aprendizaje, en un colegio público situado en la provincia de Palencia.

Económicamente es un centro muy humilde, muchas de las familias tienen dificultades hasta tal punto de no poder pagar el material a sus hijos, o no poder contribuir al correcto desarrollo de su aprendizaje.

Las familias tienen un nivel adquisitivo medio – bajo y de clase muy heterogénea, por lo que la respuesta educativa del centro es variada, personal y general.

El pueblo cuenta con algo más de 6.000 habitantes. A causa de esto durante los últimos cursos, el número de alumnos y alumnas matriculados en el centro, al igual que la población, ha sufrido un descenso bastante acusado.

En el pueblo hay gran población gitana y marroquí, lo que se ve reflejado en las aulas, en las que hay bastantes niños gitanos o marroquíes, lo que provoca un gran enriquecimiento cultural y social dentro del aula, ofreciendo una gran diversidad al centro y al pueblo.

El alumno cursa 1º de Educación Infantil (3 años) y tiene un nivel bajo de autismo, caracterizado por una buena expresión de sus emociones, comprende bien la mayoría de cosas, acepta las rutinas, comprende y entiende a sus iguales, y no verbaliza pero emite sonidos característicos que clarifican la intención comunicativa que pretende expresar.

El niño se incorpora al centro al inicio del segundo trimestre con periodo de adaptación, llega sin rutinas de trabajo y su actitud hacia las normas del aula son escasas, por lo que en el segundo trimestre se intentó centrar al niño en aspectos actitudinales y conductuales con una estructura de trabajo organizada.

En el último trimestre del curso, el niño ha tenido una evolución clara, y los avances observados en la comunicación, en el comportamiento ante retos o situaciones de estrés, y en la relación con sus iguales, han sido significativos respecto al segundo trimestre.

Precisa de adaptación curricular en las siguientes áreas: Identidad y autonomía personal, lenguaje: comunicación y representación, y conocimiento del entorno.

Centrándonos en el reconocimiento y el control de las emociones, es un niño con poca capacidad para expresar determinadas emociones de manera eficaz, por ello he diseñado el siguiente programa para la potenciación y desarrollo de las emociones del niño.

5.2. OBJETIVOS

No hay que olvidar que el nivel de autismo de cada niño es diferente al resto, por lo que esta propuesta está enfocada al niño con el que trabajamos, aunque se pueda utilizar como recurso en cualquier caso similar.

Los objetivos a trabajar con alumnos TEA deben ser concretos, precisos y prácticos. Por ello, los objetivos que se plantean para esta propuesta son los siguientes:

Objetivo general

- Desarrollar las relaciones sociales del alumno mediante la mejora de su competencia emocional, haciendo uso de las emociones.

Objetivos específicos

- Reconocer las emociones básicas en sí mismo y en los demás.
- Expresar las emociones básicas de manera correcta.
- Discriminar entre las emociones trabajadas y diferenciar sus rasgos más característicos.
- Desarrollar y mejorar el autocontrol sobre situaciones cotidianas que impliquen el uso de las emociones.
- Iniciar al alumno en el proceso de comprensión del mundo social (informaciones, pensamientos, experiencias) para lograr entender, expresar y compartir dicho mundo.
- Fomentar la interacción con el resto de compañeros en el desarrollo de las actividades.

5.3. METODOLOGÍA

Esta propuesta se llevará a cabo siguiendo la metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación) desarrollada por Schopler en los años 70, en la que todo girará en torno a una **enseñanza estructurada** (Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela, & Tárraga-Mínguez, 2018).

¿A qué nos referimos con el concepto de enseñanza estructurada? Una enseñanza estructurada desde todos los ámbitos, es decir, adaptar el tiempo, el espacio y el sistema de trabajo.

Adaptamos:

1. El tiempo: organizar tareas cortas
2. El espacio: organizar el aula, por áreas o por rincones.
3. El sistema de trabajo: adaptar el material, organizarlo por niveles y por áreas.

El objetivo principal de esta metodología es maximizar la adaptación de materiales y estructurar el entorno para mejorar las habilidades y destrezas funcionales del alumno que hace uso del mismo.

El principio de esta metodología, y la clave del aprendizaje de los alumnos TEA, son los estímulos visuales, ya que les facilita la comprensión de lo que se está trabajando. Usaremos pictogramas y dibujos para la realización de las actividades.

Todas las tareas deben llevar un contenido visual informativo para que el alumno pueda captar la información de manera veloz y eficaz, con una estructura simple y organizada, para que el niño sepa lo que tiene que hacer sin la necesidad de una explicación.

Para trabajar con niños TEA es imprescindible seguir rutinas y tiempos muy marcados, de esta manera el niño se siente seguro en el aula, sabiendo que hacer en cada momento, y más aún en Educación Infantil.

Por ello, todas las sesiones de esta propuesta estarán estructuradas siempre de la misma manera:

Al finalizar la asamblea que realizan todos en grupo, el alumno irá a su zona de trabajo para la realización de las actividades de la propuesta.

En dicha zona de trabajo tiene el semáforo de las emociones, en el que aparecen reflejadas las emociones más básicas, que permite al alumno expresar gradualmente como se siente al inicio de cada sesión.



Fuente: ARASAAC

El alumno tendrá un cuaderno de campo en el que pegará los pictogramas de las emociones que haya sentido cada día, después del desarrollo de cada actividad, y de esta manera el maestro tendrá un elemento evaluador.

RUTINA:

5 minutos	¿Cómo me siento hoy? El alumno colocará las tarjetas de los pictogramas en el panel de las emociones , así quedará reflejado como se siente cada día.
5 minutos	Explicación breve de la tarea por parte del maestro.

10 minutos	Realización de la actividad
5 minutos	Evaluación por parte del maestro
5 minutos	¿Cómo me he sentido en la actividad? El alumno responderá mediante pictogramas y los pegará en su cuaderno de campo.

De esta manera el alumno anticipa lo que vamos a realizar y evita situaciones de estrés o frustración ante el desconocimiento de determinados momentos.

5.4. TEMPORALIZACIÓN

Se plantea una propuesta que puede desarrollarse en cualquier trimestre, ya que la duración estimada será de 8 semanas.

La realizaremos en el segundo trimestre, ya que es el trimestre más extenso de los tres, y esta propuesta ocupará prácticamente la totalidad de dicho trimestre.

La razón principal por la que decido realizar esta propuesta en el 2º trimestre es para que en el primer trimestre se puedan trabajar las nociones básicas sobre las emociones del niño, realizando así una comprobación de sus conocimientos previos para posteriormente aprender los nuevos conocimientos y que se pueda dar un aprendizaje significativo.

Uno de los aspectos más importantes en la temporalización de esta propuesta es la flexibilidad, ya que estamos trabajando con un alumno TEA, de esta manera podemos adaptar la estructuración de las sesiones a sus necesidades.

La estructuración de la propuesta pretende trabajar una emoción por semana, para llegar a las últimas semanas e introducir los nuevos conocimientos adquiridos en metodologías con el resto de compañeros del aula referencia.

SEMANA	CONTENIDO A TRABAJAR
1º Semana	Emoción: alegría
2º Semana	Emoción: tristeza
3º Semana	Emoción: enfado
4º Semana	Emoción: miedo
5º Semana	Emoción: sorpresa
6º Semana	Emoción: asco
7º Semana	Repaso emociones básicas
8º Semana	Metodologías grupales

Sabemos que esta propuesta está enfocada para el alumno “T” con el que estamos trabajando, por ello hay que dejar claro que la temporalización puede variar en función del nivel emocional que tiene dicho alumno.

Esto nos permite que, dependiendo de las nociones básicas y los precedentes del 1º trimestre, se avance a mayor o menor velocidad y que se pueda retroceder para la consecución de los objetivos marcados.

5.5. ACTIVIDADES

Realizaremos una actividad inicial para observar las nociones básicas del alumno, detectar posibles dificultades a la hora de reconocer emociones e introducir lo que vamos a realizar en las siguientes 8 semanas.

Objetivo	Observar las nociones básicas del alumno, detectar posibles dificultades a la hora de reconocer emociones
Descripción	Utilizando tarjetas con pictogramas, el alumno observará los personajes que aparecen expresando las distintas emociones básicas. Posteriormente el maestro deberá verbalizar las emociones en voz alta, y el alumno deberá señalar con el dedo el personaje que esté expresando dicha emoción.
Temporalización	Aproximadamente 10 minutos, aunque puede variar en función del conocimiento del alumno sobre las emociones, la eficacia a la hora de escuchar al maestro y señalar la tarjeta o como se sienta el niño en ese momento.
Agrupamiento	Individual
Materiales	Pictogramas de las emociones básicas

SEMANA 1: ALEGRÍA

Sesión 1

¡QUÉ ALEGRE ESTOY!	
Objetivo	Ser consciente de cómo se siente cuando está alegre y expresarlo mediante imitación.
Descripción	El alumno observará al maestro cómo expresa la alegría, fijándose en los rasgos más característicos del rostro (ojos, boca, nariz), y deberá reconocer la emoción y expresarla mediante imitación.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual

Materiales	No precisa material
------------	---------------------

Es muy importante el feedback entre el maestro y el alumno, y más aún en Educación Infantil, donde el niño observa e imita infinidad de acciones realizadas por el maestro de manera involuntaria.

Sesión 2

CONSTRUYENDO LA FELICIDAD	
Objetivo	Reconocer los rasgos principales de la alegría en nuestro cuerpo.
Descripción	Se le dará una ficha con un rostro vacío y el niño deberá colocar los principales rasgos faciales (ojos, nariz, boca) cuando siente la emoción de la alegría.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Ficha rostro alegre (Anexo 1)

En esta actividad, el niño ya conoce los rasgos de la emoción de la alegría, ya que en la primera sesión los ha aprendido mediante imitación. La dificultad para él es comparar el rostro del maestro con un rostro ficticio y aplicar lo aprendido en la primera sesión.

Sesión 3

¿QUÉ NOS HACE FELICES?	
Objetivo	Aplicar la emoción de la alegría a contextos sociales próximos a su propia realidad.
Descripción	Se le proporcionará una ficha con acciones reales (comer un helado, montar en bici...) y deberá recortar y pegar (puede ser con ayuda) las caras felices en las acciones que le pongan alegre.
Temporalización	10 – 15 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Ficha acciones alegres (anexo 2), tijeras y pegamento.

Es clave acercar las actividades que realicemos a la propia realidad del niño, de esta manera interioriza a un mayor nivel los conceptos aprendidos en la escuela y le permite desarrollar el aprendizaje de una manera activa, sea dentro o fuera del contexto educativo.

En esta actividad también se trabaja la motricidad fina, aunque pueda suponer un suceso de estrés al no poder hacerlo solo es importante que vaya adquiriendo autonomía de cara a próximos aprendizajes.

Es posible que en esta actividad necesite más ayuda que en el resto, ya que implica varios aprendizajes repartidos en diferentes acciones de trabajo.

Siempre cabe la posibilidad de aumentar o disminuir el nivel de dificultad en función de las habilidades del niño.

SEMANA 2: TRISTEZA

Sesión 1

¿QUÉ ES LA TRISTEZA?	
Objetivo	Ser consciente de cuando se siente triste y expresarlo mediante imitación.
Descripción	El alumno observará al maestro cómo expresa la tristeza, fijándose en los rasgos más característicos del rostro (ojos, boca, nariz), y deberá reconocer la emoción y expresarla mediante imitación.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	No precisa material

Sesión 2

LAS PIEZAS DE LA TRISTEZA	
Objetivo	Reconocer los rasgos principales de la tristeza en nuestro cuerpo.

Descripción	Se le dará una ficha con un rostro vacío y el niño deberá colocar los principales rasgos faciales (ojos, nariz, boca) cuando sienta la emoción de la tristeza.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Ficha rostro tristeza

Como se puede observar a estas alturas de la propuesta, las dos primeras sesiones de cada semana van a ser el mismo tipo de actividad (solo cambia la emoción trabajada) para que el alumno lo introduzca en su rutina y con el paso de las semanas anticipe lo que vamos a realizar.

También es una manera rápida y eficaz de comparar las emociones.

Sesión 3

En esta actividad trabajamos algo muy importante en la educación emocional en los niños TEA, la identificación y el reconocimiento de emociones en otras personas, sin conocerlas de nada, simplemente observando y utilizando el aprendizaje obtenido de situaciones educativas previas.

¿QUIÉN ESTÁ TRISTE?	
Objetivo	Identificar la emoción de la tristeza en otras personas.
Descripción	Se le dará una ficha en la que aparecen diferentes personajes expresando la emoción de la alegría y un personaje expresando la emoción de la tristeza. Deberá identificar y señalar qué personaje está triste.
Temporalización	10 – 15 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Ficha tristeza (anexo 3)

SEMANA 3: ENFADO

Sesión 1

¿QUÉ ME ENFADO!	
Objetivo	Ser consciente de cuando está enfadado y expresarlo mediante imitación.
Descripción	El alumno observará al maestro cómo expresa el enfado, fijándose en los rasgos más característicos del rostro (ojos, boca, nariz), y deberá reconocer la emoción y expresarla mediante imitación.

Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	No precisa material

En esta semana, en la que se trabaja la emoción del enfado, se puede aplicar esta situación en cualquier momento y en cualquier contexto dado.

La emoción del enfado es más fácil de reconocer en sí mismo, y sobre todo en los demás, ya que es una emoción que expresada en un primer momento provoca un impacto en la otra persona, por ello es más fácil de reconocer para los niños.

Sesión 2

¡LA QUE HEMOS MONTADO!	
Objetivo	Reconocer los rasgos principales del enfado en nuestro cuerpo.
Descripción	Se le dará una ficha con un rostro vacío y el niño deberá colocar los principales rasgos faciales (ojos, nariz, boca) cuando siente la emoción del enfado.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Ficha rostro enfadado.

Sesión 3

¿ME ENFADO, O NO ME ENFADO?	
Objetivo	Actuar y expresar la emoción del enfado en la situación que sea correcto.
Descripción	Role playing: el maestro simulará situaciones para que el alumno exprese, o no, la emoción del enfado.
Temporalización	15 minutos

Agrupamiento	Individual
Materiales	No precisa material

Es una actividad compleja y que implica un gran control emocional para el alumno, pero con el alumno con el que trabajamos no va a haber problema para el correcto desarrollo de la actividad.

Nuestro alumno se adapta a situaciones que implican interpretación, como he podido observar en algún momento, sobre todo fuera del aula, en el patio, jugando con sus iguales.

Además, pienso que el role playing es beneficioso para el reconocimiento de las emociones en niños TEA, ya que aunque sean situaciones reales, son situaciones forzadas expresamente para trabajar dichos contenidos, por lo que las características principales de cada emoción resaltan más que en otras situaciones.

SEMANA 4: MIEDO

Sesión 1

PLANTÁNDOLE CARA AL MIEDO	
Objetivo	Ser consciente de cuando siente miedo y expresarlo mediante imitación.
Descripción	El alumno observará al maestro cómo expresa el miedo, fijándose en los rasgos más característicos del rostro (ojos, boca, nariz), y deberá reconocer la emoción y expresarla mediante imitación.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	No precisa material

Sesión 2

LAS FORMAS DEL MIEDO	
Objetivo	Reconocer los rasgos principales del miedo en nuestro cuerpo.
Descripción	Se le dará una ficha con un rostro vacío y el niño deberá colocar los principales rasgos faciales (ojos, nariz, boca) cuando siente la emoción del miedo.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Ficha rostro miedo

Sesión 3

Objetivo	Reconocer y discriminar lo que me da miedo y lo que no me da miedo.
Descripción	En la ficha aparecen situaciones que pueden provocar miedo o no, y el alumno debe señalar lo que le provoca miedo.
Temporalización	10 - 15 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Ficha miedo (anexo 4)

En esta actividad se intentará que el alumno verbalice lo que le da miedo, o al menos la emisión de un sonido relacionado con dicho miedo, por ejemplo: un fantasma / “uuuuh”, un tigre / “ggrrrr”.

Variará en función de las capacidades y las habilidades del alumno a estas alturas de curso.

SEMANA 5: SORPRESA

Sesión 1

¡SORPRESA!	
Objetivo	Ser consciente de cuando se sorprende y expresarlo mediante imitación.
Descripción	El alumno observará al maestro cómo expresa la sorpresa, fijándose en los rasgos más característicos del rostro (ojos, boca, nariz), y deberá reconocer la emoción y expresarla mediante imitación.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	No precisa material

Sesión 2

MIRA QUE SORPRESA NOS HEMOS LLEVADO	
Objetivo	Reconocer los rasgos principales de la sorpresa en nuestro cuerpo.
Descripción	Se le dará una ficha con un rostro vacío y el niño deberá colocar los principales rasgos faciales (ojos, nariz, boca) cuando siente la emoción de la sorpresa.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual

En esta actividad podemos ejemplificarlo como si fuese su cumpleaños o el cumpleaños del maestro, para darle más realismo a la imitación, o incluso (si coincide) trabajar esta emoción la semana del cumpleaños del alumno.

De esta manera el alumno acerca al máximo el contenido que se está trabajando a su propia realidad.

Sesión 3

Esta actividad es puramente vivencial, ya que la emoción de la sorpresa como tal es algo espontáneo, algo que no te esperas, por lo que el mejor aprendizaje para el niño simplemente es vivirlo, sentirlo y con la ayuda del profesor (verbalizando) interiorizar esos sentimientos y esa emoción del momento.

QUÉ SORPRENDIDO ME VEO...	
Objetivo	Reconocer y observar como experiencia la emoción de la sorpresa viéndose desde fuera.
Descripción	Los padres darán una sorpresa a “T” en casa, lo grabarán y en el aula veremos el vídeo de la sorpresa, haciendo hincapié en los rasgos más característicos de la emoción de la sorpresa.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Pizarra digital

Es imprescindible el papel de la familia, tanto en esta actividad como en la consecución de los objetivos del resto, pero en esta actividad actuarán explícitamente.

El niño, viéndose desde fuera a sí mismo, puede observar como expresa y como vive esa emoción, igual que cuando ve a otra persona sorprendida. Puede ser un aprendizaje y una actividad muy enriquecedora para “T”.

SEMANA 6: ASCO

La última emoción que trabajaremos será la del asco, una emoción muy enriquecedora para el aprendizaje de los alumnos en educación infantil, ya que trabajamos mediante los sentidos y además permite un aprendizaje muy individualizado, ya que cada alumno sentirá esta emoción dependiendo de sus gustos, de sus experiencias...

Trabajaremos esta emoción mediante un taller de los sentidos, algo puramente vivencial.

Sesión 1

¿A QUÉ SABE?	
Objetivo	Descubrir y experimentar los alimentos que nos provocan la emoción del asco mediante el sentido del gusto.
Descripción	En su zona de trabajo habrá diferentes alimentos que nuestro alumno deberá probar. Estos alimentos tendrán diferentes sabores (dulce, amargo, ácido...) y mediante la propia experiencia discriminará lo que le agrada o lo que le da asco.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Diferentes alimentos (chocolate 100% puro, limón, tarta, queso...)

Sesión 2

¿CÓMO HUELE!	
Objetivo	Descubrir y experimentar los diferentes aromas que nos provocan la emoción del asco mediante el sentido del olfato.
Descripción	En su zona de trabajo habrá diferentes elementos con olores característicos. Deberá olerlos y de la misma forma que en la actividad anterior, discriminará lo que le agrada y lo que le da asco.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Diferentes elementos de distintos olores.

Sesión 3

PALPAMOS LOS OBJETOS	
Objetivo	Descubrir y experimentar, mediante el sentido del tacto, las texturas que nos pueden provocar la emoción del asco.

Descripción	En esta actividad combinaremos diferentes elementos con diferentes texturas que estarán dentro de una caja. El alumno tendrá los ojos tapados y deberá tocar lo que hay dentro de la caja.
Temporalización	10 minutos
Agrupamiento	Individual
Materiales	Diferentes elementos de distintas texturas.

SEMANA 7: REPASO EMOCIONES BÁSICAS

Para la realización del repaso en esta semana utilizaremos un recurso didáctico clave para agrupar todas las emociones, que ayudará a “T” a ordenar las emociones e identificarlas en sí mismo y en los demás.

Utilizaremos el libro *el monstruo de las emociones* (anexo 5), que trata de un monstruo que tiene todas las emociones desordenadas y necesita ayuda para poder clasificarlas correctamente.

Realizaremos una lectura cada día de esa semana (5 emociones, 5 días) y posteriormente, utilizaremos tarjetas con personas expresando diferentes emociones para que el alumno identifique que emoción están expresando, y dicha tarjeta meterla en el bote de su emoción correspondiente.

De esta manera, el monstruo será capaz de ordenar las emociones que siente, y sabrá reconocerlas y expresarlas en el momento adecuado, al igual que nuestro alumno.

Las lecturas serán breves para que no se le hagan pesadas. El cuento es bastante llamativo visualmente, muy colorido (cada emoción con un color) y con dobleces que simulan un efecto 3D para que el niño pueda manipularlo y captar su atención.

SEMANA 8: METODOLOGÍAS GRUPALES

La última semana la dedicaremos a la realización de metodologías grupales, para favorecer la inclusión del alumno “T” en las actividades cotidianas de su grupo – clase, por lo que será necesario la participación de todos los alumnos de su aula de referencia.

Con estas actividades se pretende potenciar la autonomía del alumno con el que estamos trabajando, introduciéndole en actividades grupales en las que puede contrastar sus propias emociones con las emociones de sus compañeros.

Nos enfrentamos a la dificultad de que el niño no sabe hablar, no verbaliza, solo emite sonidos, por lo que va a ser un gran reto que logre comunicarse con sus compañeros y llegar a conseguir un aprendizaje cooperativo.

Por ello, realizaremos dos sesiones más extensas de lo normal, de unos 20 - 25 minutos aproximadamente.

Sesión 1

ASAMBLEA DE EMOCIONES	
Objetivo	Identificar las diferentes emociones trabajadas desde una perspectiva diferente y reconocerlas en otras personas.
Descripción	En la zona donde se realiza la asamblea, los niños se sentarán en los bancos en forma de U, así todos pueden verse las caras. Los alumnos saldrán a la pizarra digital en la que habrá diferentes imágenes de personas y deberán, entre todos, decir que emociones están expresando cada una.
Temporalización	20 minutos
Agrupamiento	Grupal
Materiales	Pizarra digital

De esta manera también podemos llegar a lograr que el alumno se inicie en la adquisición de normas generales dentro del aula, como respetar los turnos de palabra, guardar silencio, la atención...

Sesión 2

ADIVINA - ADIVINANZA	
Objetivo	Reconocer, clasificar y expresar las emociones trabajadas a lo largo de toda la propuesta.
Descripción	Cada alumno cogerá un papelito en el que aparece una emoción, deberá representarla mediante la expresión de los rasgos faciales, y el resto de alumnos tendrá que adivinar que emoción está expresando.
Temporalización	20 minutos
Agrupamiento	Grupal
Materiales	No precisa material

Con esta última actividad de la propuesta se pretende trabajar todo lo aprendido en cada una de las semanas de propuesta, ya que mezcla todas las emociones que hemos visto, requiere habilidades como la expresión o la representación, el reconocimiento en otras personas y en sí mismo, la discriminación y clasificación de emociones...

5.6. EVALUACIÓN

Los elementos de evaluación serán varios:

1. Evidentemente la **observación directa del maestro** ya que el programa de intervención está basado en las emociones, algo que se puede percibir fácilmente mediante la vista, y que no es necesario que quede reflejado escrito en ningún documento. Además en Educación Infantil, y más aún en el 1º curso de esta etapa, la observación del profesor día a día es imprescindible en el aprendizaje del alumno, ya que cada día se observan diferentes matices y distintos detalles que marcan la diferencia.
2. El **cuaderno de campo** del alumno, donde quedarán recogidos todos los pictogramas de las emociones usados en las diferentes actividades y en la rutina que hemos utilizado.
3. Por último, la siguiente **rúbrica** que determinará el aprendizaje sobre todas las emociones trabajadas en las distintas actividades.

	MEJORABLE	BIEN	MUY BIEN	EXCELENTE
Reconocimiento de las propias emociones	No reconoce los rasgos que caracterizan las emociones trabajadas	Reconoce algunos rasgos característicos de las emociones trabajadas	Reconoce la mayoría de los rasgos característicos de la mayoría de las emociones trabajadas.	Reconoce a la perfección todos los rasgos característicos de todas las emociones trabajadas.
Expresión de las diferentes emociones	No es capaz de expresar bien las emociones que siente.	Es capaz de expresar las emociones más familiares.	Es capaz de expresar correctamente la mayoría de emociones.	Expresa correctamente todas las emociones que siente.
Discriminación de las emociones trabajadas	No sabe las emociones que siente en cada momento	Sabe discriminar entre una emoción u otra	Discrimina entre varias emociones en concreto	Sabe discriminar perfectamente la emoción que siente en cada momento. Es capaz de reconocer todas las emociones trabajadas en otras personas
Reconocimiento de las emociones en los demás	No es capaz de reconocerlas en los demás.	Reconoce las emociones más familiares en sus compañeros	Reconoce varias emociones en el resto de personas	

6. CONCLUSIONES

Al finalizar este trabajo siento que he realizado un aprendizaje bastante enriquecedor en cuanto a la información que manejaba antes sobre este tema y la que manejo ahora. No hay que olvidar que la importancia de este trabajo es que la propuesta de intervención sea útil para el aprendizaje del alumno, y demostrar la necesidad de un programa sobre educación emocional es esencial en el correcto desarrollo de los alumnos TEA.

En relación a la revisión bibliográfica realizada, hemos observado que el estado de conocimiento es enorme, y que cuentas con infinidad de fuentes contrastadas que serán claves en el diseño de un programa de intervención como el que se ha planificado en este trabajo.

Si esta propuesta se hubiese llevado a cabo pienso que hubiese sido un éxito, ya que teniendo la oportunidad de conocer al alumno y de realizar una propuesta centrada en un ámbito en el que el niño tiene buenas capacidades para su aprendizaje, es mucho más fácil.

Es en el contexto escolar donde se deben desarrollar programas de este tipo, para que los alumnos aprendan a gestionar sus emociones, a controlarlas, a expresarlas de manera correcta y a reconocerlas, en ellos mismos y en los demás.

Me parece esencial remarcar en este apartado la importancia de las rutinas, es algo clave y de máxima necesidad en el día a día de los niños TEA. He podido comprobar en primera persona, que cuando el alumno “T” ha salido fuera de su rutina el trabajo y su aprendizaje se hacen muy difíciles, por lo que lo primero de todo en una intervención de este tipo es marcar una rutina clara, para que el propio niño marque los tiempos y anticipe lo que vamos a realizar, evitando así situaciones de frustración o estrés.

Otro aspecto importante es el papel del maestro en la propuesta, en la que debe ser un guía para el alumno, dejando ser el protagonista al propio alumno. Algo esencial en este programa es la verbalización de lo que trabajamos en las actividades, ya que el alumno no sabe hablar, pero entiende perfectamente las palabras y las interioriza.

Por último, algo de máxima importancia en el proceso enseñanza – aprendizaje con alumnos TEA, es acercar todo lo que trabajemos a la propia realidad del niño, es decir, evitar todo lo abstracto porque no va a ser capaz de comprenderlo, apoyarse en todo

momento en estímulos visuales, desarrollar los sentidos, aportar conocimientos y materiales que el alumno pueda trabajar en el aula y en el hogar, etc.

La educación es lo más poderoso que existe en el mundo, y debemos ser conscientes de que cada aportación que realicemos será determinante en la vida de las personas con las que trabajamos día a día, por lo que hay que estar 100% preparados para ello.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

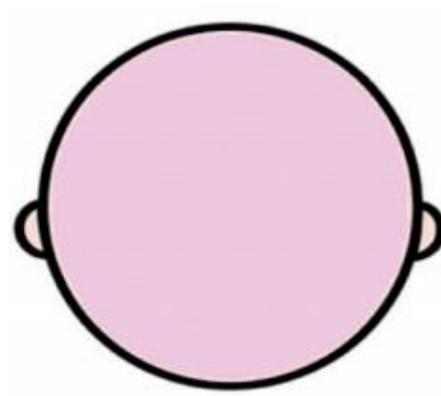
American Psychiatric Association (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Arce, C., Mora, L. y Mora, G. (2016). Trastornos del Espectro Autista. *Revista médica de Costa Rica y Centroamérica*, LXXIII (621), 773-779.
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Asociación Navarra de Autismo (2017). Protocolo para la detección del diagnóstico y la intervención de niños y niñas con sospecha de Trastorno del Espectro del Autismo (0 a 3 años). Recuperado el 7 de julio de 2021 de <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2017/01/Protocolo-TEA-de-0-a-3-años.pdf>
- Assumpção, F. B., & Pimentel, A. C. M. (2000). Autismo infantil. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 22, 37-39.
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2018). Concepto de Educación Emocional.
- Ley 122 / 2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (2007) *Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León*, 1, de 2 de enero de 2008. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed>
- Cornelio-Nieto, J. O. (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Revista de neurología*, 48(2), 27-29.
- De La Torre González, B., Martín Ortega, E., & Pérez García, E. M. (2018). La valoración de las aulas TEA en la Educación Infantil: La voz de docentes y familias. *Siglo Cero*, 49(3), 55-73.
- Federación de autismo de Castilla y León. *Aulas TEA*. Recuperado el 6 de julio de 2021: <https://autismocastillayleon.com/category/iniciativas/educacion/>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La Inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Garda, M. y Morales, M. (2001). Aproximación al estudio de un grupo de escolares autistas. *Revista Cubana de Psicología*, 18(3), 227-234.
- García Villamizar, D., & Polaino-Lorente, A. (2000). *El autismo y las emociones: nuevos hallazgos experimentales*. Promolibro, 2000.
- Happé, F. (2005). The weak central coherence account of autism. In Volkmar, Paul, Klin, Cohen (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (1, pp. 640-649). Wiley.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217- 250.
- Martínez Sanchis, S. (2015). Papel de la corteza prefrontal en los problemas sensoriales de los niños con trastornos del espectro autista y su implicación en los aspectos sociales. *Revista de neurología*, 60(1), 19-24.
- Martos, J., & Llorente, M. (2017). *El niño al que se le olvidó cómo mirar: Comprender y afrontar el autismo*. La esfera de los libros.
- Mulas F., Ros-Cervera G., Millá M., Etchepareborda M., Abad L. y Téllez de Meneses M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84.

- Núñez, A. H., & Conde, J. A. C. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 41-53.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Centro de Prensa: Trastorno del Espectro Autista*. Recuperado el 6 de julio de 2021 de: <https://www.who.int/es/news-room/autism-spectrum-disorders>
- Ornitz, E. M., & Ritvo, E. R. (1976). The syndrome of autism: A critical review. *The American Journal of Psychiatry*, 133(6), 609–621. <https://doi.org/10.1176/ajp.133.6.609>
- Polaino, A. (1982). *Introducción al estudio científico del autismo infantil*. Editorial Alhambra.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Rutter, M., & Bartak, L. (1971). Causes of infantile autism: Some considerations from recent research. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 1(1), 20-32.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del psicólogo*, 39(1), 40-50.
- Soto, R. (1994). *Un sistema alternativo en la enseñanza del lenguaje a niños con autismo: Comunicación Total* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Costa Rica.
- Talou, C. L. (2000). *El autismo infantil*. Recuperado el 6 de julio de 2021 de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7590/pp.7590.pdf>
- Tirapu J., & Luna, P. (2011). *Manual de neuropsicología*. Viguera Editores.
- Vera, J. L. (2012). Autismo temprano, neuronas espejo, empatía, integración sensorial. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 54, 79-91.
- Villamisar, D. A. G., & Borbolla, M. A. (1993). La "teoría de la mente" y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista complutense de educación*, 4(2), 11-28.
- Villamisar, D. A. G., & Lorente, A. P. (1998). Análisis diferencial de la percepción de emociones entre autistas, deficientes mentales y población general. *Análisis y modificación de conducta*, 24(94), 195-216.
- Wing, L. (1998). The history of Asperger syndrome. En Schopler, E., Mesibov, G. B., y Kunce, L. J. (eds.), *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?*, Plenum, New York, pp. 11–28.
- Yunta, J. A. M., Palau, M., Salvadó, B., & Valls, A. (2006). Autismo: identificación e intervención temprana. *Acta Neurológica Colombiana*, 22(2), 97-105.

8. ANEXOS

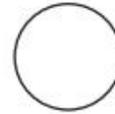
ANEXO I: Ejemplo fichas construcción de rostros.



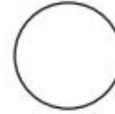
ANEXO II: Ejemplo ficha acciones de la vida real.



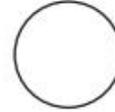
**Quando como
un helado.**



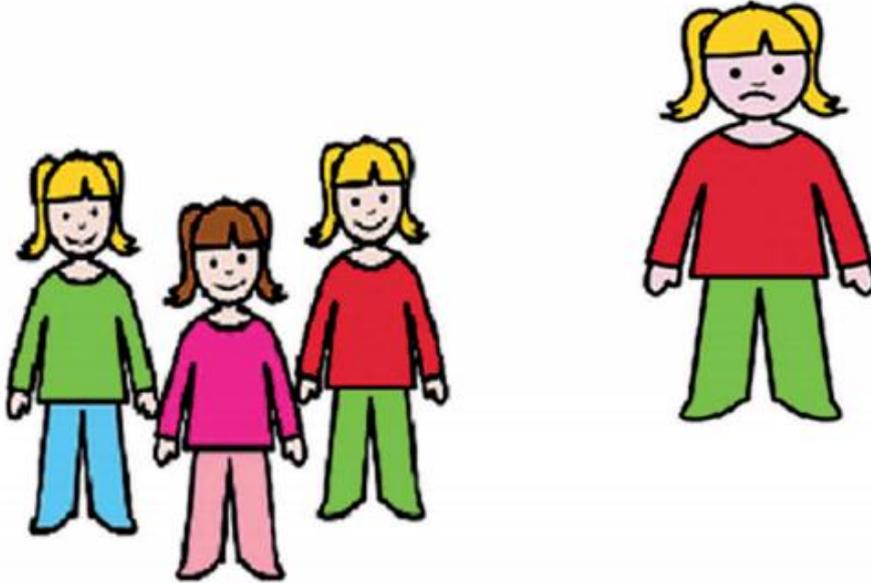
**Quando juego
a la pelota.**



**Quando paseo
en bicicleta.**



ANEXO III: Ejemplo ficha reconociendo emociones en los demás.



Marta está sola porque sus amigas no la dejan jugar.

ANEXO IV: Ejemplo fichas discriminación.



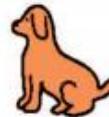
Yo tengo miedo



a un animal salvaje.



Yo no tengo miedo



a un perrito.