



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

**EL AUTISMO EN EDUCACIÓN
INFANTIL.
RECONOCER Y FOMENTAR
LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES**

Presentado por:

D^a Claudia González Montes

Dirigido por:

Dr. D. Carlos Novella García

Valencia, a 25 de mayo de 2020

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a mis padres, por la educación y valores que me han dado, y sobre todo por todo el esfuerzo y sacrificio que han hecho para brindarme la oportunidad de formarme profesionalmente en lo que más me gusta, la docencia.

Y en especial a mi padre, por estar disponible para mí siempre, sin importar desde dónde, y anteponiéndome ante todo. Tengo claro que juntos siempre llegamos más lejos. Gracias de corazón, sin vosotros nada habría sido posible. Espero haber estado a la altura.

ÍNDICE

1. Introducción	9
2. Objetivos.....	12
2.1. Objetivos generales	12
2.2. Objetivos específicos	12
3. Marco teórico	13
3.1. Trastorno del Espectro Autista	13
3.1.1. Concepto del TEA.....	13
3.1.2. Causas	16
3.1.3. Características.....	17
3.1.4. Detección	19
3.1.5. Tratamiento	22
3.2. Las emociones.....	25
3.2.1. Concepto.....	25
3.2.2. Funciones	26
3.2.3. Clasificación.....	27
3.2.4. Las emociones primarias o básicas	28
3.2.5. Las emociones en la legislación	29
3.3. Importancia de trabajar las emociones desde edades tempranas en alumnos con TEA.....	32
4. Metodología	34
5. Propuesta didáctica	36
5.1. Introducción.....	36
5.2. Objetivos de la propuesta.....	37
5.2.1. Objetivo general de la propuesta	37

5.2.2. Objetivos específicos de la propuesta	37
5.3. Organización..	38
5.4 Desarrollo.....	39
5.5. Síntesis de las sesiones	56
5.6. Evaluación.....	57
6. Conclusiones.....	59
7. Referencias	61
8. Anexos.....	64

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Sesión 1. Conozco las emociones	39
Tabla 2: Sesión 2. ¿Qué quiere decir esa cara?	41
Tabla 3: Sesión 3. La alegría es amarilla.	42
Tabla 4: Sesión 4. La tristeza es azul.....	44
Tabla 5: Sesión 5. La calma es verde.	46
Tabla 6: Sesión 6. La rabia es roja.....	48
Tabla 7: Sesión 7. El miedo es negro.	50
Tabla 8: Sesión 8. Hoy me siento.....	52
Tabla 9: Sesión 9. Y tú, ¿cómo estás?	54
Tabla 10: Rúbrica de evaluación.....	58

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) trata sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la educación emocional. Para abordar el tema del autismo, desde las emociones, se ha diseñado una propuesta didáctica, cuyo objetivo principal es favorecer el reconocimiento y la expresión de emociones, dentro de un aula de Educación Infantil, en alumnos diagnosticados. Posteriormente se realizará una evaluación, con el fin de poder observar el contraste entre los resultados obtenidos y, de este modo, se podrá comprobar si ha habido una evolución positiva o no.

Palabras clave: *autismo, intervención, emoción, aula, empatía.*

ABSTRACT

This Degree Final Dissertation (DFD) is about Autism Spectrum Disorder (ASD) and emotional education. To address the issue of autism, from emotions, a didactic proposal has been designed, which main objective is to promote the recognition and expression of emotions, within a classroom of Early Childhood Education, in diagnosed students. Later, an evaluation will be realized, in order to be able to observe the contrast between the obtained results and, this way, it will be possible to verify if there has been a positive evolution or not.

Key words: *autism, intervention, emotion, classroom, empathy.*

RESUM

Aquest Treball de Fi de Grau (TFG) tracta sobre el Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) i l'educació emocional. Per a abordar el tema de l'autisme, des de les emocions, s'ha dissenyat una proposta didàctica, amb l'objectiu principal d'afavorir el reconeixement i l'expressió d'emocions, dins d'una aula d'Educació Infantil, en alumnes diagnosticats. Posteriorment es realitzarà una avaluació, amb la finalitat de poder observar el contrast entre els resultats obtinguts i, d'aquesta manera, es podrà comprovar si hi ha hagut una evolució positiva o no.

Paraules clau: *autisme, intervenció, emoció, aula, empatia.*

1. INTRODUCCIÓN

El autismo es una enfermedad de la que día a día vamos sabiendo más: causas, características, tipos y diferencias con otras enfermedades similares como Síndrome Asperger. Una de las razones principales de que se vaya sabiendo más es debido a que cada vez haya más casos diagnosticados tanto en niños como en adultos.

Con este trabajo trataremos de abordar cómo podemos relacionarnos y educar a niños diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) ayudándoles a conocer las emociones y su modo de expresarlas en un aula de Educación Infantil.

Según un estudio comparativo, se calcula que uno de cada 160 niños padece autismo en la actualidad. (Organización Mundial de la Salud, 2019)

En el año 2005 se puso en marcha un estudio sociodemográfico, con el objetivo de conocer la situación y características de diferentes personas con TEA. El estudio ha sido publicado en julio de 2019 por (Confederación España Autismo, 2019). Hasta el momento hay un total de 2116 casos registrados y estudiados, de los cuales con un alto porcentaje nos indica que mayoritariamente son varones quien lo padece con un 81'43%, sin embargo, el porcentaje de las mujeres es mucho más bajo, con un 18'53% ya que no es algo tan común. Otra de las variables analizadas es el rango de edad de estas personas, donde hemos observado que mayoritariamente con un 68% se trata de jóvenes comprendidos entre los 6 y los 21 años. Donde podemos observar que principalmente los niños con TEA son diagnosticados a partir de su curso en Educación Primaria.

La decisión de trabajar esta temática viene impulsada por diferentes experiencias que han surgido a lo largo de mi periodo de prácticas en la universidad, concretamente durante el segundo curso, en un aula de 2º de Educación Primaria, donde uno de los alumnos estaba diagnosticado con TEA, y el centro escolar no contaba con un plan específico para él, por lo que día a día surgían diferentes dificultades, permitiéndome así darme cuenta de la gran diferencia que existe entre ellos, a la hora de mostrar y expresar sus sentimientos y emociones.

Como futura docente, y tras mis prácticas en centros escolares, soy consciente de que la educación viene promovida por las necesidades de cada uno de los alumnos que conforman el aula, es decir, no se puede establecer un plan generalizado, debiendo ser adaptado a cada uno de los alumnos que pueda sufrir distintas carencias o necesidades.

Si ya en un aula cada alumno es distinto, dentro del autismo ocurre lo mismo, no habiendo dos niños autistas iguales en cuanto a sus necesidades, carencias y evolución, por lo que se debe trabajar como un proceso individualizado.

Esta experiencia despertó en mí curiosidad por el problema, y la necesidad de trabajar con alumnos con TEA, cómo gestionar sus emociones y el modo de expresarlas y cómo actuar ante las distintas actitudes que presenten.

Como afirma (Mulas, y otros, 2010) los niños autistas requieren la atención de un especialista que se adapte a las características del sujeto y su familia, así como de su entorno. Intentando mejorar principalmente las habilidades sociales, comunicativas y del lenguaje entre otras.

El principal objetivo de este trabajo es determinar las emociones que se derivan del TEA en un aula de Educación Infantil, atendiendo a sus carencias y favoreciendo la superación de estas.

La metodología que se va a llevar a cabo es de un modo teórico-práctico, con la intención de poder crear un plan de actuación en el aula. Posteriormente, una vez realizado el estudio y observados los datos y conceptos obtenidos, se realizará la propuesta atendiendo a los estudios. El trabajo irá dirigido a un aula de Educación Infantil, concretamente del segundo ciclo, de niños comprendidos entre los tres y los cinco años.

Asimismo, y con el fin de ver esta realidad desde el punto de vista no docente, trataré de mantener alguna entrevista con profesionales médicos relacionados con el TEA, lo que esperamos que nos ayude a conocer mejor dicho trastorno, y nos permita obtener ideas o sugerencias para trabajar con los niños diagnosticados.

Para elaborar el trabajo, vamos a realizar un estudio acerca del concepto TEA, de su historia, características y clasificación, todo ello apoyado y relacionado con las emociones y el modo de percepción de estos niños. Sirviéndonos de la ayuda de ciertas herramientas (disposición, organización, temporalización...) para la intervención en el aula de Educación Infantil. El grueso de este trabajo consta de diferentes referencias científicas del tema con el fin de apoyar y reforzar el argumento a tratar.

El trabajo va dirigido a la creación de una propuesta didáctica que nos ayude a trabajar las emociones con el fin de mejorar su socialización en el aula y ser conscientes de que, a pesar de las dificultades en ciertos momentos, no debemos tomarlo como un inconveniente en la educación, ya que el convivir con diferentes realidades siempre va a favorecer y enriquecer la vida de las personas de alrededor, tanto en lo personal, como en lo cultural.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Fomentar la expresión y reconocimiento de emociones en alumnos con Trastorno del Espectro Autista en un aula de Educación Infantil.

2.2. Objetivos específicos

- Conocer las características de alumnos con TEA a través del estudio para favorecer su desarrollo personal.
- Conocer los diferentes métodos de detección y tratamiento de los alumnos con TEA a través del estudio.
- Estudiar el reconocimiento de las emociones para su clasificación.
- Reflexionar acerca de la importancia de trabajar las emociones desde edades tempranas para favorecer el desarrollo personal.
- Establecer tanto métodos como herramientas, que nos permitan trabajar las emociones en el aula a través de recursos audiovisuales generalmente.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, en el siguiente apartado, se presentará la base teórica del trabajo. Sobre esta base, aparecerán diferentes ideas e información acerca de los trastornos del espectro autista y las emociones en un aula de Educación Infantil. Se explicará el concepto de autismo, causas, características, detección del síndrome y su tratamiento.

Por otro lado, hablaremos acerca de las emociones, explicando su concepto, y clasificación. Para finalizar, abordaremos la importancia de trabajar las emociones desde edades tempranas en alumnos con TEA.

3.1. Trastorno del Espectro Autista

3.1.1. Concepto del TEA

Los términos autismo y autista provienen de la palabra griega «autos» que quiere decir «sí mismo», es decir, estar encerrado en uno mismo. El autismo es un trastorno neurobiológico general del desarrollo que se muestra en los primeros tres años de vida, y se caracteriza por tres obstáculos principales: interacción social, comunicación y comportamiento. (Vázquez Ramírez, 2015)

Según el estudio DSM IV-TR, el autismo es un trastorno general del desarrollo (TGD), que incluye el síndrome de Asperger, el trastorno general del desarrollo no especificado, el trastorno de Rett y el trastorno desintegrativo en los niños.

A lo largo de los años, el autismo ha sido definido de diferentes formas, y por diferentes autores. Remontándonos a los orígenes, Leo Kanner en 1943, fue el primero en realizar una definición acerca del síndrome. Un año después, en 1944, fue Hans Asperger quien lo hizo, denominándolos «pequeños profesores», destacando su capacidad para hablar y tratar sus temas predilectos de un modo más detallado. (Artiga Pallarés & Paula, 2011)

Ambos autores pensaron que, desde el nacimiento, se originaba un trastorno fundamental que daría lugar a una sintomatología muy específica y detallada. (García Villamasar & Polaino Lorente, 2000).

Tanto Kanner como Asperger tomaron el término «autista» para caracterizar y referirse a ese trastorno, aunque esa palabra no fue acuñada por ellos, sino que ya fue empleada por Eugen Bleuler en la literatura médica en 1911.

Eugen Bleuler empleó el término para referirse a un trastorno básico de la esquizofrenia, que consistía en excluir todo aquello que no pertenecía al propio «yo», es decir, limitarse en sus relaciones personales y en sus relaciones con el mundo, implicando un desviamiento de la realidad externa.

El trastorno no se sufre en una única etapa de edad, siendo conveniente emplear el término «autismo» en lugar de «autismo precoz» o «autismo infantil», ya que puede generar discrepancias con el término «autismo adulto» y crear la idea errónea de que superar el trastorno es una opción posible.

Encontramos tres características que pueden aparecer en cualquiera de los casos de autismo: la soledad autista, la insistencia en mantenerse rígidamente invariables frente a estímulos ambientales e islotos en ciertas capacidades, siendo esta última la más relevante.

Kanner citado en (García Villamasar & Polaino Lorente, 2000) afirmó lo siguiente:

El sorprendente vocabulario de los niños hablantes, la excelente memoria de episodios que han sucedido varios años antes, la fenomenal memoria mecánica de poemas y nombres, y el preciso recuerdo de patrones y secuencias complejas, indican la existencia de una buena inteligencia. (p. 16)

De este modo surgió el término «idiotas sabios», ya que fueron múltiples los autores los que creyeron que algunos de estos niños poseían una muy buena inteligencia, a pesar de que este término no prosperó ni fue usado, sí que se estudió, y posteriormente diversos autores destacaron diferentes capacidades en las que sobresalen las personas autistas. (García Villamasar & Polaino Lorente, 2000) citó diversos autores realizando diferentes aportaciones. Cain en 1969, destacó la gran memoria visual y musical, además de sus habilidades para el cálculo y las tareas mecánicas. Goodman en 1972, extendió su trabajo acerca de la capacidad mnésica.

O'Connell en 1974, destacó su talento para la música, y finalmente, en 1977 Morishima matizó su talento y las capacidades artísticas como el dibujo. No obstante, a pesar de sobresalir en ciertas capacidades, en algunas otras poseían carencias, principalmente para el lenguaje y las relaciones sociales.

Para que se diagnostique el síndrome autista se deben cumplir una serie de criterios (Rièvere, 1997):

Criterio 1: trastorno cualitativo de la relación.

- Trastorno en diferentes conductas de relación no verbal (mirada, expresiones, gestos, postura)
- Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
- Ausencia de conductas espontáneas.
- Falta de reciprocidad social o emocional.

Criterio 2: trastornos cualitativos de la comunicación.

- Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral.
- Trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
- Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.
- Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.

Criterio 3: patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetidos y estereotipados.

- Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
- Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
- Estereotipias motoras repetitivas.

- Preocupación persistente por partes de objetos.

Para que se lleve a cabo el diagnóstico, como mínimo deben cumplirse dos elementos del criterio 1, un elemento del criterio 2 y un elemento del criterio 3. (p.7-8)

Además, según el artículo de (Palomo Seldas, 2013) encontramos una clasificación atendiendo al nivel de gravedad:

Nivel 1: necesita ayuda.

Sin apoyo. Muestra dificultad para iniciar interacciones sociales, mostrando poco interés hacia ellas, además, su autonomía se ve obstaculizada por problemas de organización y planificación, implicando que sus intentos de acercamiento resulten peculiares.

Nivel 2: necesita ayuda notable.

Con apoyo. Muestra problemas en las relaciones sociales, incluyendo dificultades tanto en la comunicación verbal como la no verbal, de modo que tan solo interactúan cuando se trata de un tema de su interés. No aceptan comportamientos restringidos y les genera ansiedad el hecho de cambiar el foco de la acción.

Nivel 3: necesita ayuda muy notable.

Muestra grandes dificultades en las interacciones sociales ya que la comunicación verbal se encuentra limitada a pocas palabras, y la respuesta que otorga para interactuar es escasa. Además, presenta resistencia e inflexibilidad a los cambios de comportamiento, siendo su conducta extrema expresando movimientos continuos o sonidos repetitivos.

3.1.2. Causas

Se atestigua que todavía no es posible determinar la causa única del TEA, pero en su origen tiene un factor genético importante. La gran variabilidad de la enfermedad también determina que la interacción entre diferentes genes y diferentes factores

ambientales puede estar relacionada con el desarrollo del TEA, aunque estos factores aún no están claros. (Confederación España Autismo, s.f.)

Muchos investigadores decidieron profundizar en el origen desconocido del autismo, de hecho, hoy en día, hay una gran cantidad de aportaciones: según (Chevallier y otros, 2012) los niños diagnosticados con TEA desde pequeños son menos sensibles a la sociedad, y no sienten la necesidad de interactuar, de este modo se pierden oportunidades de aprendizaje. Las aportaciones de (Rièvere, 1997) apoyan a que las patologías son múltiples, tratándose desde alteraciones genéticas hasta trastornos metabólicos o procesos infecciosos.

En general, se cree que el autismo es la enfermedad más hereditaria en el síndrome neuropsiquiátrico, como consecuencia de la modificación de un grupo de genes interdependientes. El equilibrio entre los rasgos cuantitativos perjudiciales y beneficiosos ayuda a comprender la gran variabilidad de cualquier característica del autismo entre los miembros de la misma familia, sin embargo, es importante destacar el fuerte impacto de la influencia ambiental. Estas observaciones concluyen que el autismo es una enfermedad poligénica en la cual las interacciones entre varios genes pueden causar fenotipos característicos del TEA en diferentes grados y patrones. (Ministerio de sanidad y política social, 2009)

3.1.3. Características

La sintomatología clínica analizada en (García Villamasar & Polaino Lorente, 2000) se encuentra recogida siguiendo cuatro criterios que estudian los síntomas más típicos del autismo.

En primer lugar, encontramos los déficits en el funcionamiento social. La característica más destacada de estos déficits es la falta de reciprocidad social, la incapacidad para desarrollar relaciones afectivas, la inhabilidad para compartir emociones y experiencias provocando una escasa integración, tanto social, emocional o comunicativa. Estas limitaciones generan una falta de interés evitando el contacto social y provoca que su integración social sea muy difícil. Algunas actitudes son “moverse de

un lado para otro”, “estar en una actividad sin sentido” o “estar con una actitud nerviosa o inquieta”.

El segundo criterio es el desajuste de la comunicación verbal y no verbal. Los déficits en la comunicación y en el lenguaje son muy corrientes en personas autistas y engloba desde limitaciones para aprender el lenguaje verbal, hasta la limitación para aprender vocabulario, de modo que, si no son capaces de entender el lenguaje, genera problemas y dificultades para comprender instrucciones complejas. Sus temas de conversación son muy limitados y no tratan temas abstractos. En cuanto al lenguaje de los autistas es importante destacar que generalmente es concreto y literal, ya que no son capaces de relacionar información consigo mismo o con su ambiente.

Otras anomalías que pueden sufrir relacionados con el habla y el lenguaje son trastornos del ritmo, ecolalias, repetir palabras sueltas o la inversión pronominal. Cada uno de estos trastornos genera que la comunicación funcional sea muy difícil.

El siguiente criterio se trata de las respuestas atípicas a la estimulación sensorial. Las personas autistas suelen responder de formas poco usuales a los estímulos y generalmente lo hacen de forma exagerada e ignorando los estímulos ambientales. Es común que se distraigan y fijen su atención en estímulos sensoriales como olores, texturas y objetos que produzcan movimiento como rodar o botar. Entre sus conductas, destacamos hacer ruidos o movimientos extraños, mover las muñecas u otras articulaciones o balancear su cuerpo, además, en diversas ocasiones, tienen altamente desarrollado el sentido del oído y son capaces de responder a estímulos auditivos escasamente audibles.

Por último, en (García Villamasar & Polaino Lorente, 2000) se han recogido una serie de conductas anómalas asociadas al autismo, haciendo referencia al cuarto criterio.

- Cambios de rutina: las personas autistas generalmente ofrecen una gran resistencia a los cambios de rutina, horario y de lugar. Algunas respuestas ante estas situaciones suelen ser violentas y agresivas.
- Habilidades visomotoras: a pesar de tener carencias en las habilidades de comunicación, posee habilidades visomotoras que sobrepasan lo común.

- Retraso mental: afecta a tres cuartas partes de los casos.
- Problemas de conducta: entre las que es importante destacar agresión, destrucción de propiedad ajena, hábitos ruidosos, abusos verbales, autolesiones, desobediencia, hiperactividad, dificultades en el control de esfínteres y falta de saber estar en público.
- Isletas de habilidad: a pesar de que poseen ciertas dificultades en algunas áreas, también poseen isletas de habilidades como por ejemplo en música, cálculo y memorización.
- Rituales, obsesiones y compulsiones: las personas autistas muestran comportamientos ritualistas y compulsivos. Algunos ejemplos son ser maniáticos con el orden y dejar las cosas siempre en una misma posición o desplazarse tomando siempre la misma ruta, y si se rompe estos rituales sus respuestas pueden generar problemas de conducta como los observados en el apartado anterior.
- Fluctuación de la atención y de otras funciones cognitivas: dificultad para llevar a cabo comportamientos que conduzcan a una meta o con una finalidad específica.

3.1.4. Detección

La niñez es un momento crítico para que los niños con TEA puedan mejorar y avanzar, tanto en el lenguaje verbal y no verbal, en las relaciones e interacciones sociales como en el comportamiento adaptativo en diferentes escenarios, es por ello la importancia de un diagnóstico e intervención temprana, con el objetivo de que la calidad de vida y educación consigan ser más satisfactorias. (Alonso, 2014)

Basándonos en (Hernández, y otros, 2005) una intervención temprana específica para el niño y su familia puede mejorar el pronóstico de la mayoría de los casos de TEA. El periodo que engloba desde la duda hasta el diagnóstico se caracteriza por la incertidumbre familiar. A pesar de ser deseable y necesaria la detección precoz, resulta realmente difícil y en muy pocas ocasiones se deriva a servicios especializados antes de los 3 años.

La edad media para las sospechas es alrededor de los 22 meses, y unos cuatro meses después se suele realizar la primera consulta médica. A los 52 meses, más o menos, se suele obtener el primer diagnóstico específico. No obstante, en muchas ocasiones se tarda más de un año en poder obtener un diagnóstico claro y fiable.

En los diferentes canales de detección encontramos una serie de barreras que provocan un reconocimiento tardío. Los canales de detección que distinguimos según (Hernández, y otros, 2005) son cuatro:

- **Ámbito familiar:** en algunas familias existen dificultades para reconocer los síntomas, en ocasiones por ser primerizos o por falta de conocimiento o experiencia.
- **Ámbito sanitario:** se tiende a pensar que son problemas leves o problemas en el desarrollo del niño. Además, existe falta de formación e información por parte de los pediatras y otros especialistas.
- **Ámbito educativo:** se desarrolla una situación desigual a lo largo de los diferentes territorios, atendiendo a si se han desarrollado los Equipos de Atención Temprana (EAT) en las aulas de Educación Infantil para poder otorgar una mayor atención y detección.
- **Ámbito de los servicios sociales:** las unidades se encuentran muy desiguales, además existe una formación limitada en alteraciones específicas del desarrollo infantil.

El proceso de detección eficaz genera dos niveles:

El primer nivel es vigilancia del desarrollo, consiste en la vigilancia del desarrollo infantil de un modo rutinario, de modo que se realice un seguimiento en la lactancia, infancia, edad preescolar e incluso en los primeros años de escolaridad. Esta rutina de vigilancia implica considerar aspectos prenatales y perinatales con mayor riesgo de autismo, por ejemplo, la existencia de algún familiar directo con diagnóstico de TEA. También se deben atender los aspectos de preocupación de los padres, ya que generalmente suelen observar antes que los pediatras aspectos de interés acerca del desarrollo.

De este modo, podemos emplear parámetros establecidos con el fin de analizar el nivel de evolución del niño. Es importante observar el desarrollo socio comunicativo, atendiendo a los diferentes hitos esperados a los 9,12,15,18 y 24 meses.

Según (Filipek, y otros, 2000) las señales de alerta que indican la necesidad de una evaluación diagnóstica más amplia son las siguientes:

- A los 12 meses, no balbucea ni hace gestos.
- A los 18 meses, no dice palabras sencillas.
- A los 24 meses, no reproduce frases espontaneas de dos palabras.
- Cualquier pérdida del lenguaje o habilidad social.

Cuando en el nivel anterior se han obtenido sospechas de que el niño no sigue un desarrollo dentro de los parámetros habituales, se pasa a la detección específica, que corresponde al nivel dos.

Para ello, el historial médico debe recopilarse lo más detallado ya que se debe transmitir la importancia de la información. Posiblemente sea la primera vez que el profesional clínico y padres o familiares hablan profundamente sobre el paciente. (Hernández, y otros, Guía de buena práctica para el diagnóstico, 2005)

Según (Ministerio de sanidad y política social, 2009) los instrumentos más recomendados para la detección del TEA son los siguientes:

- CHAT (Checklist for Autism in Toodlers): instrumento de cribado diseñado para identificar niños de 18 meses que puedan tener rasgos de autismo. Consiste en realizar 9 preguntas, además de una exploración al niño. (Ver anexo A)
- M-CHAT (Modificación de Chat): se trata de una versión ampliada de Chat, manteniendo sus 9 ítems y añadiendo 14 nuevos y consiste en realizarla con niños de 24 meses. Posee seis elementos clave, y la familia que falle dos o más se le realizará una exploración especializada. (Ver anexo B)
- SQC (Social Communication Questionary): sirve para evaluar a niños mayores de 4 años. Consiste en un cuestionario de 40 preguntas en formato sí/no, evaluando habilidades de comunicación y de funcionamiento social.

- CAST (Childhood Asperger Syndrome Test): se trata de un cuestionario de 37 preguntas, basadas en la descripción de comportamientos y características típicas del TEA. (Ver anexo C)

Además, según (Hernández, y otros, 2005) distinguimos dos instrumentos más:

- ASIEP-2 (Autism Screening Instrument for Educational Planning. 2ª ed.): se trata de un cuestionario que puede aplicarse desde los 18 meses hasta la edad adulta. Recoge datos sobre la conducta lingüística, la comunicación, interacción social y el nivel educativo, facilitando información acerca de 5 áreas.
- ASSQ (Autism Spectrum Screening Questionnaire for Asperger and other high functioning autism conditions): a pesar de que no permite una diferenciación clara entre autismo y asperger, es de las pocas escalas que tiene estudios de validez para la intervención educativa en el aula de Educación Infantil. (Ver anexo D)

3.1.5. Tratamiento

Tal y como dice (Hernández, y otros, 2006):

La eficacia de un tratamiento se obtiene con base en la evidencia científica procedente del diseño metodológico del estudio, de la validez interna, consistencia y replicabilidad. Por su parte, la utilidad clínica hace referencia a la aplicabilidad práctica de un tratamiento en la vida real, es decir, fuera de las condiciones especiales de los estudios de investigación. (p.426)

Mediante un tratamiento y seguimiento, se puede mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y las de su alrededor, como su familia y amigos. Según (Proyecto Autisme la Garriga, 2016) el objetivo del tratamiento es poder mejorar el pronóstico de las personas diagnosticadas con TEA, y de este modo, después de realizar la detección precoz, comenzar el tratamiento cuanto antes.

Los programas que se lleven a cabo deben de ser integrales, es decir, atendiendo a todas las áreas y los diferentes contextos que puedan verse involucrados. Es necesario que exista una coordinación entre los profesionales y los servicios de

atención al niño, además es conveniente que estas personas mantengan una actitud y comportamiento adecuados, sirviendo de ejemplo y como referente.

En cuanto a las familias, es muy importante que reciban un asesoramiento y soporte apropiado, preparando un plan establecido para el hogar, que contenga unos objetivos y una metodología predeterminada para cada caso, con el fin de conseguir los objetivos establecidos.

Algunos de los tratamientos conductuales que se distinguen en la actualidad tal y como hemos podido observar en (Projecte Autisme la Garriga, 2016) son:

- ABA (*Applied Behaviour Analysis*): se encarga de analizar el comportamiento para poder mejorar la conducta social de personas diagnosticadas con TEA, con el fin de mejorar la conducta, para ello se deben identificar las áreas de intervención. A través de ABA, se pretende aumentar conductas sociales y de comunicación, y de este modo ir eliminando ciertas conductas repetitivas y estereotipadas. Para llevarlo a cabo, se emplearán técnicas con consecuencias, es decir de refuerzo y castigo, técnicas de amoldamiento, técnicas de ensayo discreto y técnicas de extinción. Es necesario que se aplique de un modo individualizado y estructurado, abarcando los diferentes contextos, por ello es necesario implicar tanto a familiares, amigos, compañeros, profesores y terapeutas.
- DENVER (*Early Start Denver Model*): se aplica a niños autistas entre los 12 y los 48 meses, se trata de un enfoque de intervención integral, por ello incluye un desarrollo que engloba las competencias que deben enseñarse en un momento determinado, acompañado de una serie de procedimientos de enseñanza. Lo pueden realizar tanto especialistas como los padres.
- PECS (*Picture Exchange Communication System*): se trata de un sistema de comunicación aumentativo además de alternativo, que mediante el intercambio de imágenes se pretende respaldar el aprendizaje del habla, o potenciarlo para que aumente.
- TEACCH (*Treatment and Education of Autistic Related Communication Handicapped Children*): es un enfoque educativo y terapéutico. Su objetivo es

preparar a las personas con TEA para que puedan vivir y desarrollarse de un modo más eficaz, tanto en casa como en la escuela. Este modelo de intervención tiene en cuenta las debilidades y las fortalezas de cada persona, adaptándose en los diferentes entornos de modo que se estructura el tiempo y el espacio.

- Los componentes básicos que se deben tener en cuenta para la estructuración son cinco:
 - Estructura física del entorno y del tiempo.
 - Estructuración de la organización del trabajo.
 - Estructuración visual.
 - Claridad visual.
 - Práctica de rutinas funcionales.

3.2. Las emociones

3.2.1. Concepto

El término emoción proviene del latín «emotio» que quiere decir «removido», es decir, movernos de donde estamos a un lugar en especial o para viajar a un momento determinado en el tiempo. Según la Real Academia Española (RAE) el término emoción significa “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”, por lo que se considera a las emociones un estado de ánimo temporal, es decir, que no son permanentes sino cambiantes.

Las emociones en ocasiones también se manifiestan a través de la comunicación no verbal, y para ello las expresiones y los gestos cobran vital importancia, siendo que a través de las expresiones faciales se expresa la emoción que se está sintiendo en ese mismo momento, y tienen un carácter universal.

Una de las definiciones que más se ajusta al concepto de emoción, empleada en reiteradas ocasiones en diferentes estudios, fue realizada por (Bisquerra Alzina, Emoción, s.f.) y dice así: “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.”

Cuando se realiza la definición de emoción es común que surjan dudas entre este término y los sentimientos, según (Lazarus, Opton, & Averill, 1969) ambos términos son dos conceptos que están interrelacionados, de modo que la emoción en su definición engloba al término sentimiento. Convirtiéndose el sentimiento en el componente subjetivo del concepto emoción.

Damasio (2006) realizó una definición de ambos términos donde se puede observar la distinción entre estos.

Es muy importante distinguir entre la fase de la emoción y la fase del sentimiento. Cuando experimentas una emoción, por ejemplo, la emoción de miedo, hay un estímulo que tiene la capacidad de desencadenar una reacción automática. Y esta reacción, por supuesto, empieza en el cerebro, pero luego

pasa a reflejarse en el cuerpo, ya sea en el cuerpo real o en nuestra simulación interna del cuerpo. Y entonces tenemos la posibilidad de proyectar esa reacción concreta con varias ideas que se relacionan con esas reacciones y con el objeto de que ha causado la reacción. Cuando percibimos todo eso es cuando tenemos un sentimiento. Así que percibiremos simultáneamente que alguien ha gritado (y eso nos inquieta), que nuestra frecuencia cardíaca y nuestro cuerpo cambian, y que, cuando oímos el grito, pensamos que hay peligro, que podemos o bien quedarnos quietos y prestar mucha atención, o bien salir corriendo. Y todo este conjunto -el estímulo que lo ha generado, la reacción en el cuerpo y las ideas que acompañan esa reacción- es lo que constituye el sentimiento. Sentir es percibir todo esto, y por eso vuelve a situarse en la fase mental. De modo que empieza en el exterior, nos modifica porque así lo determina el cerebro, altera el organismo y entonces lo percibimos. (p.2)

Una vez explicado el concepto de emoción, (Bisquerra, 2000) añade que toda emoción tiene un pensamiento previo, que es el encargado de provocarla, conllevando a una reacción ya sea de tipo común o anómala. (Ver anexo E)

3.2.2. Funciones

Un alto porcentaje de los autores que estudian las emociones, comparten que cada una de ellas tiene una finalidad concreta, es por ello, que, con el paso de los años, las emociones continúan manifestándose por su necesidad de cumplir las diferentes funciones, no obstante, no hay unanimidad en definir cuáles son. El psicoterapeuta Greenberg (2000) realizó un listado recogiendo las 8 funciones de las emociones:

- La emoción es una señal para nosotros mismos.
- La emoción nos prepara para la acción.
- La emoción vigila el estado de nuestras relaciones.
- Las emociones evalúan si las cosas nos van bien.
- Las emociones sirven de señales a los demás.
- La expresión es importante, pero puede que no siempre corrija lo que está mal.
- Decidir cómo actuar frente a la señal es importante.
- El pensamiento pone la emoción en perspectiva y hace que tenga sentido.

La clasificación realizada por Reeve (1994) ha sido una de las más aceptadas a lo largo de la historia por una gran amplitud de autores. Según Reeve, las funciones de las emociones son tres:

- Función adaptativa: es la función más importante, se encarga de preparar al individuo para responder a las exigencias ambientales, como núcleo de la acción.
- Función motivacional: se encarga de ocasionar las conductas dirigidas a la acción de modo que se realice de un modo más intenso y con más ganas.
- Función social: se encarga de favorecer las relaciones sociales a medida que comunicamos el estado de ánimo, de modo que beneficia a la propia persona en conocer sus propios sentimientos y cuál es el motivo, sin embargo, hay personas que prefieren crear cierta intimidad en cuanto a las relaciones sociales, y decide no mostrarlas.

No obstante, años después (Redorta, Obiols, & Bisquerra, 2006) basándose en la clasificación de Reeve, añadió una nueva función denominada *función informativa*, basada en ciertos indicadores que sirven para proporcionar información acerca de todo aquello que nos rodea, ya sean familiares o personas cercanas.

3.2.3. Clasificación

Muchos autores a lo largo de la historia han intentado distinguir los diferentes tipos de emociones, es por ello por lo que existen múltiples clasificaciones. Por lo tanto, a continuación, se van a analizar algunos de los planteamientos más destacados. (Ver anexo F)

- Familia de emociones. Clasificación basada en agrupar diferentes emociones en una misma categoría, cuyas diferencias son pequeños detalles. Según (Bisquerra, 2009) existen tres criterios de clasificación:
 - Especificidad: agrupar diferentes emociones identificadas por la más específica o llamativa de ellas.
 - Intensidad: según la fuerza de la emoción.
 - Temporalidad: según la duración de la emoción.

- Emociones positivas, negativas o neutras. Clasificación diseñada por Lázaro en 1991 citado en (Bisquerra, 2009), basada en agrupar las emociones según el placer o el disgusto que producen.
 - Positivas: emociones agradables que producen placer.
 - Negativas: emociones desagradables que producen disgusto o dolor.
 - Neutras: emociones que pueden ser positivas o negativas en función del contexto en que se produzcan.

- Emociones primarias, secundarias y sociales. Clasificación basada en los aspectos biológicos de las emociones. La psicóloga (Centelles, 2017) realiza una explicación de los tres criterios establecidos. (Ver anexo G)
 - Primarias: emociones innatas en el ser humano, con un fuerte componente genético, que se encuentran presentes en todas las personas, independientemente de la cultura. También son denominadas como emociones básicas.
 - Secundarias: emociones que aparecen como respuesta o reacción a las emociones primarias y surgen como consecuencia del desarrollo individual de la persona. También son denominadas como emociones complejas.
 - Sociales: surgen como resultado de la interacción con otras personas y son fruto de las relaciones sociales.

3.2.4. Las emociones primarias o básicas

Son las emociones más comunes en el desarrollo, se encuentran presentes en todas las personas desde el nacimiento. Cada una de ellas puede manifestarse en diferentes momentos y situaciones, provocando una reacción concreta. Las diferentes emociones pueden clasificarse en emociones positivas, negativas o neutras, dependiendo del contexto en que se localice. Las emociones básicas son seis:

- Miedo: es una emoción negativa producida por una situación desagradable que nos causa malestar. Se activa por la presencia de un peligro, generando

inseguridad y una sensación de nervios y preocupación en la propia persona. La emoción miedo se asocia a términos como: terror, temor, pánico y susto.

- Ira: es una emoción negativa producida por una situación injusta. Se activa ante situaciones que atentan contra los valores personales, y es considerada una de las emociones más peligrosas. La emoción ira se asocia a términos como: furia, odio, violencia, rencor y cólera.
- Tristeza: es una emoción negativa producida por una serie de momentos dolorosos y no placenteros. Se activa ante desencadenantes como la separación física y psicológica con algún ser querido, la pérdida o el fracaso. La tristeza se asocia a términos como decepción, añoranza, abandono, desánimo, infelicidad y melancolía.
- Asco: es una emoción negativa producida por algo o alguien que genera repugnancia. Se activa principalmente ante estímulos como los olores. La emoción asco se asocia a términos como: repugnancia, tirria, manía, angustia y grima.
- Felicidad: es una emoción positiva producida por un suceso agradable que nos complace. Se activa con la presencia de logros, éxitos, la concesión de un deseo, provocando placer y satisfacción. La emoción felicidad se asocia a términos como: contento, alegría, triunfo y entusiasmo.
- Sorpresa: es una emoción neutra producida por un suceso que no es esperado, puede ser positiva si el resultado es agradable y genera felicidad, o negativa si el resultado es desagradable provocando tristeza o asco. Se activa cuando sucede algo imprevisto y nos genera una incertidumbre ante algo que desconocemos. La emoción sorpresa se asocia a los términos asombro, impresión, exclamación y sobresalto.

3.2.5. Las emociones en la legislación

Las emociones no aparecen en (Consellería de Educación, 2008) como un área específica en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, pero podemos observarlo como un contenido transversal que se ve reflejado en las tres áreas siguientes:

- *Conocimientos de sí mismo y autonomía personal*
- *El medio físico, natural, social y cultural*
- *Los lenguajes: comunicación y representación.*

La etapa de Educación Infantil es fundamental para los niños, debido a que favorece el desarrollo social y emocional, brindando la oportunidad de relacionarse en un entorno diferente al ámbito familia, es por ello, que, en este proceso educativo, cada niño sigue un patrón de aprendizaje empleando diferentes estrategias, técnicas, actitudes y mostrando diferentes emociones en el desarrollo de cada una de las actividades.

A continuación, analizaremos cada una de las áreas nombradas anteriormente y extraeremos los aspectos y apartados donde podemos ver reflejado el contenido, aprendizaje y gestión de las emociones.

En primer lugar, en el área *Conocimientos de sí mismo y autonomía personal*, encontramos que se hace referencia a las emociones por medio del cuerpo, siendo este el sujeto principal de cada una de las intervenciones que realiza el niño, además, a través del cuerpo humano, el niño es capaz de relacionarse con el mundo que le rodea a partir de las percepciones que recibe. Se hace referencia en el objetivo 6, *“conocer, manifestar y explicitar los propios sentimientos, emociones y necesidades, y respetar los de los demás.”* Además, también hace referencia en el Bloque 1 de contenidos *“el cuerpo y la propia imagen”*, concretamente en el contenido D, *“valoración y actitud positiva ante las demostraciones de sentimientos, de emociones y de vivencias propias y de los demás. El control gradual de las mismas.”*

En el área *El medio físico, natural, social y cultural*, encontramos que hace referencia en el objetivo 4, *“actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades más habituales, con el fin de adquirir progresivamente seguridad afectiva y emocional para desarrollar sus capacidades de iniciativa y autofianza.”*

Por último, el área *Los lenguajes: comunicación y representación*, se encuentra ampliamente ligado con el uso y gestión de las emociones, siendo a través de la expresión corporal como el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo. El modo que tiene de hacerlo es por medio de gestos,

movimientos y expresiones faciales, que conforman el lenguaje no verbal, además, la iniciación a la escritura va ligada al acercamiento a la literatura, ya sea oral o escrita y atendiendo a diferentes géneros textuales como canciones, poesías y cuentos entre otros, de modo que pueden ser aprendidas para su reproducción como base creativa para juegos o con el fin de compartir sensaciones o emociones.

3.3. Importancia de trabajar las emociones desde edades tempranas en alumnos con TEA

Las emociones son un pilar fundamental en la vida de las personas, ejerciendo especial relevancia sobre ellas e influyendo en el conocimiento de sí mismo, siendo importante a la hora de establecer relaciones sociales, ya que es uno de los aspectos más significativos en el desarrollo de la persona.

El psicólogo Goleman (1995) define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Añadiendo a esta definición las aportaciones de (Bisquerra Alzina, Psicopedagogía de las emociones, 2009) se trata de un proceso educativo continuo y permanente, cuyo objetivo es potenciar el desarrollo de las emociones como elemento esencial del desarrollo de la persona, por ello, es importante que los alumnos aprendan a reconocer y gestionar sus propias emociones como punto de partida, con el objetivo de poder reconocer las emociones ajenas e interactuar correctamente con el fin de establecer relaciones sociales con sus compañeros.

Tomando como punto de partida la sintomatología clínica de (García Villamasar & Polaino Lorente, 2000), uno de los síntomas más destacados del Trastorno del Espectro Autista es el desajuste de la comunicación verbal y no verbal, generando dificultades para el funcionamiento social y establecimiento de las relaciones sociales. Estas dificultades con el lenguaje verbal y no verbal generan una incógnita en la propia persona para comprender realmente sus emociones, pues no entiende la causa de las cosas en algunos momentos, lo que provoca dificultades para relacionarse.

Para poder establecer interacciones sociales, es fundamental poder comprender las expresiones emocionales, tanto las propias como las de la otra persona, con el fin de que se pueda llevar a cabo la comunicación e interacción.

Basándonos en la clasificación realizada por (Reeve, 1994) acerca de las funciones de las emociones (adaptativa, social y motivacional) es importante llevar a cabo la educación emocional en el aula desde el inicio de la escolarización de los niños,

con el objetivo de que el propio niño sea capaz de conocer sus emociones y sentimientos, aprendiendo a controlarlos y autorregularlos.

El autor (Bisquerra, 2009) hace alusión a los términos emoción y salud, indicando que existen ciertas emociones negativas como pueden ser ira, enfado, miedo, tristeza u otras derivadas de estas, que en ciertas ocasiones pueden generar la aparición de enfermedades si no son reguladas correctamente, por lo que resulta de vital importancia la educación emocional desde edades tempranas, con el fin de que los propios niños sepan discernir entre las diferentes emociones que aparecen en su cuerpo, aprendiendo a gestionarlas y autorregularlas correctamente.

Cualquier niño con un desarrollo típico, expresa la frustración ante determinadas situaciones a través de rabietas, buscando un objetivo concreto que es conseguir aquello que buscan, sin embargo, un alto porcentaje de alumnos con TEA, al no poder comunicarse de manera adecuada, desarrollan formas inapropiadas de comunicación, propiciando conductas violentas, tanto hacia las personas que le rodean, como hacia sí mismos, y emplean estas conductas como forma de escape a situaciones difíciles para ellos. (Ver anexo H)

Si se realiza una aplicación educativa desde la infancia, será un proceso que se irá trabajando detenidamente, y los alumnos, concretamente los alumnos diagnosticados, conseguirán identificar y saber gestionar las emociones, al menos las emociones básicas. Para conseguir unos resultados efectivos, es necesario que se vaya trabajando con el paso de los años y en los diferentes cursos escolares.

4. METODOLOGÍA

Para la elaboración de este Trabajo de Final de Grado, se realizará un estudio bibliográfico sobre el Trastorno del Espectro Autista en niños, haciendo gran hincapié en el estudio de las emociones y las diferentes formas de expresión, basándonos en una fundamentación teórica.

El estudio bibliográfico se centrará empleando principalmente plataformas como Dialnet, Google Académico y EBSCO. Para ello se han seleccionado una serie de palabras clave para facilitar la búsqueda y se han filtrado los resultados seleccionando los más recientes, preferiblemente en castellano. Las palabras clave seleccionadas han sido *autismo*, *niños autistas*, *autismo en la escuela* y *emociones*.

El desarrollo del trabajo está compuesto por una propuesta didáctica cuyo objetivo principal es crear un ambiente de trabajo donde los alumnos y concretamente los alumnos con TEA se encuentren cómodos en el aula, y sean capaces de expresar sus sentimientos y emociones en los diferentes momentos del día.

La propuesta constará de 9 sesiones y en cada una de ellas se pretenderá potenciar el conocimiento de las emociones propias y ajenas, así como su representación, con el fin de que tras la consecución de todas ellas se cumplan los objetivos de la propuesta y los objetivos del Trabajo de Final de Grado. La consecución de dichas sesiones se organizará a lo largo de un mes, con lo que se podrá ir trabajando semanalmente el contenido especificado.

El lugar donde se pretende realizar la propuesta didáctica es en un centro escolar, concretamente en un aula de Educación Infantil. La propuesta didáctica no se pretende relacionar únicamente con un área, sino que sea transversal y se pueda trabajar en cualquier momento, a pesar de que los momentos más importantes serán las asambleas, que es cuando se les da mayor libertad a los alumnos para expresarse y hablar. De este modo, mediante la observación de las conversaciones, el docente será capaz de regular la conversación e incitar la participación de todos los alumnos, para poder ir trabajando poco a poco el tema de las emociones, desde el propio interés de los alumnos.

Finalmente, para la realización del Trabajo de Final de Grado y su redacción se han incluido múltiples citas y para ello hemos empleado las normas APA en su sexta edición. En cuanto al tipo de investigación se trata de una investigación descriptiva, ya que hemos realizado un estudio general acerca del TEA y las emociones, otorgando importancia a los datos estudiados y las situaciones y el contexto que le rodea.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Introducción

El desarrollo del trabajo va enfocado a niños de segundo de Educación Infantil, es decir, con cuatro años, ubicándolos en una clase con un total de unos 20 alumnos, de modo que se puede trabajar individualmente, en pequeños grupos y en gran grupo.

La propuesta consiste en la realización de una unidad didáctica formada por nueve sesiones, y en cada una de ellas se trabajarán los diferentes tipos de emociones, así como reconocerlas y ser capaces de expresarlas. Para ello, se trabajarán las cinco capacidades que expone (Goleman, 1995) para desarrollar la inteligencia emocional correctamente.

- Autoconocimiento emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional
- Empatía
- Gestión de relaciones

La temática de las sesiones será “Las emociones” y la duración de la unidad completa será de 5 semanas, distribuidas en dos sesiones semanales, y una última para concluir. No obstante, se trata de un contenido que se debe seguir trabajando y promoviendo a largo plazo, de modo que una vez se termine la unidad, se debe continuar atendiendo y fomentando sus conocimientos.

El objetivo principal de las sesiones es que los alumnos conozcan las emociones en sí mismos y en sus compañeros y sean capaces de expresarlas, especialmente los alumnos diagnosticados con TEA, ya que esta expresión de las emociones y sentimientos es una de sus debilidades.

La intención de la propuesta es que cada inicio de sesión se realice el primer día de la semana por la mañana, y que a lo largo de toda la semana se vaya trabajando en diferentes momentos. A continuación, se adjunta un cronograma de las diferentes sesiones y las actividades que conforman cada una de ellas.

5.2. Objetivos de la propuesta

La propuesta didáctica se realizará en un aula ordinaria de segundo ciclo de Educación Infantil, no obstante, los protagonistas principales son los diagnosticados con TEA, aunque se vaya a trabajar con la totalidad de la clase y las actividades irán dirigidas a todos.

5.2.1. Objetivo general de la propuesta

- Trabajar el reconocimiento y expresión de las emociones, tanto las propias como las de sus compañeros, en un aula de Educación Infantil.

5.2.2. Objetivos específicos de la propuesta

- Conocer las emociones.
- Discernir las emociones según sean positivas o negativas.
- Conocer situaciones, momentos y reacciones que provocan las diferentes emociones.
- Reconocer las expresiones faciales para cada emoción.
- Entender las emociones propias.
- Fomentar la expresión de emociones.
- Desarrollar habilidades sociales para comprender las emociones de los compañeros, fomentando la empatía.

5.3. Organización

Para facilitar la integración y el trabajo de las personas diagnosticadas con TEA, el aula estará organizada por rutinas, debido a que la repetición es uno de los aspectos fundamentales para conseguir el éxito en una actividad, de modo que, tras la repetición sucesiva, los alumnos conseguirán interiorizar las actividades y sabrán qué hacer en cada una de ellas.

Es importante distinguir algunos momentos clave, que se repetirán a diario en el aula:

- Rutina de llegada: los alumnos llegan, saludan, dejan la mochila y la chaqueta en su sitio y se deben sentar en la asamblea, esperando a que lleguen todos sus compañeros.
- Rutina de asamblea: es el primer momento del día en que se juntan todos, entonces se pasa lista para ver que alumnos han faltado, se dice la fecha, el tiempo y se habla sobre algún tema de interés para todos, fomentando la participación.
- Rutina de aseo: antes de salir al patio y almorzar, todos los alumnos van al baño, hacen pis y se lavan las manos.
- Rutina de orden: tanto para salir como para entrar del patio, los alumnos deben colocarse en una fila ordenada de uno en uno.
- Rutina de recuerdo: todos los días antes de irse a casa, los alumnos se sientan en la asamblea con el objetivo de recordar todo lo que han hecho en el día, qué cosas han aprendido y, si ha habido algún conflicto, se termina de solucionar.

Esas rutinas se repiten a diario en el aula, por lo que los alumnos, a base de repetición, consiguen interiorizarlas. La propuesta didáctica se va a intentar aplicar en diferentes momentos, principalmente en la asamblea, de modo que los alumnos, y concretamente los alumnos con TEA, interioricen nuevos hábitos en cada una de las rutinas.

Al finalizar el día, en el momento de la rutina de recuerdo, se hará memoria de las diferentes cosas que se han ido acerca de las emociones, sus expresiones faciales, la forma de representarlas y de reconocerlas.

5.4. Desarrollo

Tabla 1

Sesión 1. *Conozco las emociones*

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">– ¿Qué son las emociones?– ¿Cuándo aparecen?– ¿Cuáles son positivas?– ¿Cuáles son negativas?
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">– Conocer las emociones.– Discernir las emociones según sean positivas o negativas.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none">– Conoce qué son las emociones.– Distingue qué emociones son positivas.– Distingue qué emociones son negativas.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Mediante la observación, se cumplimentará la rúbrica de evaluación.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none">– Libro: El monstruo de colores
DURACIÓN
La duración de la sesión es de 45 minutos, pero se debe seguir trabajando cada día en el momento de la asamblea.
DESARROLLO
<p>Para comenzar la unidad, explicaremos a los alumnos que vamos a hablar sobre las emociones, e introduciremos la pregunta ¿qué son las emociones? Para conocer el punto de partida de cada uno de ellos.</p> <p>A continuación, realizaremos la lectura <i>El monstruo de colores</i>. Y mientras vamos llevando a cabo la lectura vamos haciendo anotaciones con los alumnos, sobre las emociones que trata (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma) asociándolo a cada uno</p>

de los colores, de modo que al finalizar el cuento los alumnos hayan interiorizado cada color con la emoción correspondiente.

Una vez terminada la lectura, le preguntaremos a los alumnos qué otras emociones conocen. Seguidamente realizaremos una clasificación de las emociones, según sean buenas o malas. (Ver anexo I)

Al finalizar el día, en el momento de la rutina de recuerdo se le preguntará a cada alumno una emoción y debe indicar si es positiva o negativa.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Sesión 2. *¿Qué quiere decir esa cara?*

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué son y qué quieren decir las expresiones faciales? – Distinguir expresiones faciales.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer expresiones faciales que expresan estados emocionales.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> – Reconoce las expresiones faciales de las emociones básicas.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Mediante la observación, se cumplimentará la rúbrica de evaluación.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> – Película: <i>Del revés (Inside Out)</i> (2015)
DURACIÓN
La duración de la sesión es de dos sesiones de 30 minutos, pero se debe seguir trabajando cada día en el momento de la asamblea.
DESARROLLO
<p>En primer lugar, se realizará el visionado de la película <i>Del revés</i> en las sesiones de la tarde del primer día de la semana. Durante la película se realizarán pausas para comentar su contenido, y en concreto la existencia de los diferentes personajes representando las diferentes emociones, así como sus expresiones faciales.</p> <p>En segundo lugar, al día siguiente en la asamblea se trabajarán los contenidos basándonos en las nociones básicas de la película. Para ello relacionaremos las diferentes expresiones faciales con las diferentes emociones.</p> <p>A continuación, se realizará una actividad mímica, donde cada uno de los alumnos debe representar una emoción con una expresión facial y el resto de los compañeros deben adivinarlo.</p> <p>Otro aspecto que se implantará en el aula es la corrección de las actividades a través de sellos con caras, y según esté el trabajo la calificación será alegre, triste o enfadada.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Sesión 3. *La alegría es amarilla.*

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué es la alegría? – Momentos universales que generan la alegría. – Situaciones y reacciones. – Expresiones faciales típicas.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> – Conocer situaciones, momentos y reacciones que provocan las diferentes emociones. – Reconocer las expresiones faciales para cada emoción.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> – Conoce los rasgos y reacciones típicas de la alegría. – Relaciona las emociones con el color establecido. – Conoce las expresiones faciales típicas de la alegría.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Mediante la observación, se cumplimentará la rúbrica de evaluación.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> – Canciones: <ul style="list-style-type: none"> – Súbete al tren (Dúo Tiempo de Sol) – Contento (Pipalupa) – Recortes de periódicos.
DURACIÓN
La duración de la sesión es de 35 minutos, pero se debe seguir trabajando cada día en el momento de la asamblea.
DESARROLLO
En primer lugar, les preguntaremos a los niños si recuerdan que significaban las emociones positivas y cuáles recuerdan. A continuación, se pondrán las dos canciones indicadas en los recursos de la sesión, y se pedirá a los alumnos que digan que emoción trata y qué factores han influido para que lo sepan.

La siguiente actividad consiste en realizar una lluvia de ideas sobre qué acciones provocan a cada alumno la alegría, y el modo que tienen de expresarlo.

Para finalizar, se colocarán en el centro de la asamblea una serie de recortes de periódico, cuerpos representando diferentes acciones (positivas y negativas) y se debe unir a las diferentes caras que representen el estado de la alegría, con el objetivo de relacionar las diferentes acciones con la emoción.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Sesión 4. *La tristeza es azul.*

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué es la tristeza? – Momentos universales que generan la tristeza. – Momentos que contrarrestan la tristeza. – Situaciones y reacciones. – Expresiones faciales típicas.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> – Conocer situaciones, momentos y reacciones que provocan las diferentes emociones. – Reconocer las expresiones faciales para cada emoción.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> – Conoce los rasgos y reacciones típicas de la tristeza. – Relaciona las emociones con el color establecido. – Conoce las expresiones faciales típicas de la tristeza. – Conoce como contrarrestar la tristeza con una emoción positiva.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Mediante la observación, se cumplimentará la rúbrica de evaluación.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> – Vídeo: La tristeza (Descubre las emociones con Mon el dragón). – Papeles para dibujar. – Caja de cartón azul.
DURACIÓN
La duración de la sesión es de 25 minutos, pero se debe seguir trabajando cada día en el momento de la asamblea.
DESARROLLO
En primer lugar, les preguntaremos a los niños si recuerdan que significaban las emociones negativas y cuáles recuerdan. A continuación, se pondrá el video del

recurso de la sesión, dónde los niños podrán conocer el significado de la tristeza y la importancia de hacer algo para poder remediarla y de este modo volver a la alegría. La siguiente actividad, consiste en que cada uno de los niños dibuje o represente cada una de las cosas que les hace estar tristes, posteriormente lo dirán a sus compañeros y cada uno de los dibujos los encerrarán en una caja, “la caja azul “con el objetivo de que se queden todas las cosas tristes que nos impiden estar alegres.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5

Sesión 5. *La calma es verde.*

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué es la calma? – Momentos universales que generan la calma. – Situaciones y reacciones. – Expresiones faciales típicas.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> – Conocer situaciones, momentos y reacciones que provocan las diferentes emociones. – Reconocer las expresiones faciales para cada emoción.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> – Conoce los rasgos y reacciones típicas de la calma. – Relaciona las emociones con el color establecido. – Conoce las expresiones faciales típicas de la calma.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Mediante la observación, se cumplimentará la rúbrica de evaluación.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> – Historia de la burbuja. – Pluma – Cojines o colchonetas
DURACIÓN
La duración de la sesión es de 30 minutos, pero se debe seguir trabajando cada día en el momento de después del patio.
DESARROLLO
En primer lugar, en la asamblea recordaremos que cuando experimentamos emociones negativas como el miedo o la rabia, buscamos un estado de bienestar en nuestro cuerpo y para ello pretendemos alcanzar la calma. Seguidamente, realizaremos una lluvia de ideas sobre qué cosas le producen a cada alumno el estado de calma. Tras escuchar la intervención de los alumnos les daremos algunos ejemplos

generales, como pueden ser escuchar el sonido del mar, cosquillas o caricias, cerrar los ojos escuchando música o tumbarse con un familiar cercano que le proporcione tranquilidad. A continuación, se explicarán los beneficios que hay sobre la calma, como por ejemplo potenciar la concentración en el aula.

Después del patio, cada día se realizará una sesión de relajación empleando diferentes estrategias.

Una de las herramientas principales será que los alumnos se tumben y adquieran una posición cómoda, y se pondrá música a baja intensidad mientras se les acaricia con una pluma, o ir contando una historia mágica y deben ir imaginándosela y siguiendo las instrucciones en la mente. (Ver anexo J)

Fuente: elaboración propia

Tabla 6

Sesión 6. *La rabia es roja.*

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué es la rabia? – Momentos universales que generan la rabia. – Momentos que contrarrestan la rabia. – Situaciones y reacciones. – Expresiones faciales típicas.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> – Conocer situaciones, momentos y reacciones que provocan las diferentes emociones. – Reconocer las expresiones faciales para cada emoción.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> – Conoce los rasgos y reacciones típicas de la rabia. – Relaciona las emociones con el color establecido. – Conoce las expresiones faciales típicas de la rabia. – Conoce como contrarrestar la rabia con una emoción positiva.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Mediante la observación, se cumplimentará la rúbrica de evaluación.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> – Vídeo: Mon el dragón descubre el enfado – Hilo rojo. – Semáforo con gomets de colores.
DURACIÓN
La duración de la sesión es de 35 minutos, pero se debe seguir trabajando cada día en el momento de la asamblea.
DESARROLLO
En primer lugar, les pondremos el vídeo de los recursos de la sesión, donde observarán el significado de la rabia y otros modos de llamarlo como enfado. El objetivo principal es encontrar el motivo para poder evitarlo y volver a una emoción

positiva, para evitar estar triste. La siguiente actividad consiste en realizar una lluvia de ideas sobre qué acciones provocan a cada alumno la rabia y el modo que tienen de expresarlo.

La siguiente actividad consiste en implantar un semáforo en el aula, donde el rojo represente el enfado, el verde la calma y el amarillo representará el proceso en que el niño se da cuenta de que está enfadado y encuentre el motivo. En la asamblea cada uno de los alumnos deberá decir en qué punto del semáforo se encuentran. Todos aquellos que estén en rojo, se les atará una cuerda roja, de modo que cuando intenten moverse no podrán hacerlo porque hay algo que se lo impide (cuando el semáforo está rojo no podemos pasar) entonces, deberán buscar el motivo de su enfado para poder pasar al color verde y recuperar la calma.

Fuente: elaboración propia

Tabla 7

Sesión 7. *El miedo es negro.*

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué es el miedo? – Momentos universales que generan el miedo. – Momentos que contrarrestan el miedo. – Situaciones y reacciones. – Expresiones faciales típicas.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> – Conocer situaciones, momentos y reacciones que provocan las diferentes emociones. – Reconocer las expresiones faciales para cada emoción.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> – Conoce los rasgos y reacciones típicas del miedo. – Relaciona las emociones con el color establecido. – Conoce las expresiones faciales típicas del miedo. – Conoce como contrarrestar el miedo con una emoción positiva.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Mediante la observación, se cumplimentará la rúbrica de evaluación.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> – Vídeo: Emoción el miedo. – Canción: No tengo miedo (Pipalupa). – Canción: Un poco de miedo (Once niños). – Oso de peluche: “Osito abrazos”.
DURACIÓN
La duración de la sesión es de 25 minutos, pero se debe seguir trabajando cada día en el momento de la asamblea.
DESARROLLO
En primer lugar, les pondremos el vídeo de los recursos de la sesión, donde observarán el significado del miedo, y ejemplos que pueden provocarlo. El objetivo

principal es encontrar una solución para poder evitarlo y volver a una emoción positiva, para no tenerlo. La siguiente actividad consiste en realizar una lluvia de ideas sobre qué acciones provocan a cada alumno el miedo y el modo que tienen de expresarlo. Después, se pondrán las dos canciones indicadas en los recursos de la sesión.

Finalmente, se presentará a la clase al “Osito abrazos” donde cada vez que tengamos miedo por algo, acudir a él para contarle que nos pasa. Le daremos un abrazo que nos permita poco a poco volver a la calma, ya que contárselo a alguien es un primer paso para superar ese miedo.

Fuente: elaboración propia

Tabla 8

Sesión 8. *Hoy me siento...*

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> – Significado de cada emoción. – Interrelación de las emociones y sus acciones. – La expresión de emociones a través de las sensaciones.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> – Entender las emociones propias. – Fomentar la expresión de emociones.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> – Es capaz de conocer sus propias emociones. – Discrimina si sus emociones son positivas o negativas. – Es capaz de expresar lo que siente en cada momento.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Mediante la observación, se cumplimentará la rúbrica de evaluación.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> – Fotografías de los alumnos – Mural de las emociones
DURACIÓN
La duración de la sesión es de 25 minutos, pero se debe seguir trabajando cada día en el momento de la asamblea.
DESARROLLO
<p>Una vez hayan interiorizado que cada emoción se puede expresar con una expresión facial, realizaremos una lluvia de ideas sobre que provoca a cada niño estar feliz, triste y enfadado y que hacemos cuando estamos así. (<i>Estoy contento cuando bailo y entonces me río, estoy triste cuando me hago daño y lloro...</i>)</p> <p>Con el objetivo de fomentar la participación de cada uno de ellos, le entregaremos una foto suya y deberán colocarla en un mural en el sitio que toque según la emoción que sientan en ese momento. (Será una nueva rutina a la hora de pasar lista, que ese alumno coloque su foto en la emoción que le representa y explique el motivo). De</p>

este modo los alumnos deberán pensar día a día como se sienten. (Ver anexo K)
Además, si a lo largo del día los alumnos han cambiado su estado emocional pueden acudir al mural y cambiar su foto, pero para ello debe decírselo a la profesora y lo deben comunicar a los compañeros, de modo que el alumno diga de nuevo como se siente.

Fuente: elaboración propia

Tabla 9

Sesión 9. *Y tú, ¿cómo estás?*

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> – Actitudes propias de cada emoción. – Conductas y comportamientos ante cada emoción. – Cómo ayudar a mis compañeros.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar habilidades sociales para comprender las emociones de los compañeros, fomentando la empatía.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> – Conoce que actitud corresponde con cada emoción. – Sabe cómo reaccionar ante cada emoción (propia o ajena)
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Mediante la observación, se cumplimentará la rúbrica de evaluación.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> – Tarjetas de representación
DURACIÓN
La duración de la sesión es de 45 minutos, además de la sesión de la asamblea.
DESARROLLO
<p>En primer lugar, en la asamblea recordaremos las diferentes emociones y las acciones que las provocan. De modo que los alumnos se darán cuenta que a cada uno de ellos le hace feliz una cosa y triste otra. Y les preguntaremos que les gustan que les hagan cuando están enfadados, tristes o contentos. (<i>Pedir perdón, dar un abrazo, jugar juntos...</i>)</p> <p>Después, al volver del patio realizaremos el juego de las actuaciones, donde los alumnos deberán ponerse por parejas y cada uno de ellos tendrá una tarjeta con una acción, uno de ellos debe representarla a través de las emociones adecuadas y cuando lo adivinen, el compañero debe mostrar su apoyo y decir que debe hacer. (<i>Está llorando porque se ha caído jugando, el compañero le ayuda y le da un abrazo para que deje de llorar</i>) (Ver anexo L)</p>

A modo de feedback recordaremos a los alumnos que a todos nos gusta que se preocupen por nosotros, por eso es importante que hagamos lo mismo y ayudemos a nuestros compañeros. Y que para poder ayudarles hay que saber cómo están a través de las emociones trabajadas.

Fuente: elaboración propia

5.5. Síntesis de las sesiones

Basándonos en los contenidos tratados en los diferentes apartados del marco teórico, al abordar las nociones teóricas se pretende crear un encuadre de conocimiento sobre el TEA y las emociones, posteriormente se verá reflejado en la propuesta didáctica a la hora de trabajar y dirigir diferentes aspectos relacionados.

Con la realización de las sesiones en el aula, se pretende que los alumnos adquieran un conocimiento sobre estas. El punto de partida de la propuesta didáctica es el cuento “El monstruo de colores”. A través del cuento, se pretende que los alumnos conozcan el significado de las emociones y las clasifiquen en emociones positivas o negativas, dependiendo de la reacción que generan en la persona, además, se señala que cada una de las emociones tiene una serie de rasgos y reacciones típicas, así como expresiones faciales para representar dicho estado.

Finalmente, los alumnos sabrán reconocer cada una de las emociones que experimentan tanto ellos mismos como sus compañeros, con el objetivo de poder regularlas y expresarlas.

5.6. Evaluación

La evaluación de la propuesta es uno de los aspectos más importantes del desarrollo, ya que es la manera de conocer si se han cumplido los objetivos propuestos, y en qué medida, con el fin de estar al tanto de los diferentes obstáculos o errores que han podido surgir, y así corregirlos y subsanarlos.

Para realizar una evaluación más completa, es interesante atender a diferentes momentos (evaluación previa, durante y final) con el objetivo de poder recoger más datos acerca de la evolución de cada uno de los alumnos. Dado que la mayoría de las actividades diseñadas son para realizarse de manera grupal, la observación cobra un papel muy importante, por lo tanto, es conveniente ir tomando notas acerca de cada alumno, y prestando especial atención a los diagnosticados con TEA.

Centrándonos en los protagonistas de la propuesta, aparte de cumplimentar la rúbrica citada, se rellenará una escala valorativa de (Alcaraz García, Lozano Martínez, & Sotomayor Coll, 2009) con el fin de observar la evolución de los alumnos autistas sobre la educación emocional. (Ver anexo M)

Se ha elaborado una rúbrica de evaluación y se pasará al inicio de la propuesta con el fin de conocer el punto de partida y los conocimientos que tiene cada uno de los alumnos. Al finalizar las nueve sesiones, se pasará de nuevo la misma rúbrica a los alumnos, con el objetivo de poder contrastar la evolución individual de cada uno de ellos.

Tabla 10

Rúbrica de evaluación

ÍTEMS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Conoce qué son las emociones.					
Distingue las emociones de otros grupos de palabras.					
Sabe clasificar las emociones según sean positivas o negativas.					
Sabe relacionar las emociones con los colores establecidos.					
Conoce los rasgos y reacciones típicas de cada emoción.					
Conoce como contrarrestar una emoción negativa con una emoción positiva.					
Conoce el significado de las expresiones faciales.					
Sabe reproducir expresiones faciales aleatorias.					
Sabe reproducir expresiones faciales de acuerdo con una emoción concreta.					
Sabe expresar sus propias emociones al resto de la clase.					
Sabe cómo reaccionar ante cada emoción (propia o ajena)					
Comprende las emociones del resto de sus compañeros.					
Es capaz de empatizar con sus compañeros.					

Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

El Trastorno del Espectro Autista es una realidad que se encuentra presente en el día a día de los centros educativos, para la que el profesorado, de gran importancia en el desarrollo de esos alumnos, no siempre está debidamente formado, siendo el objetivo de este trabajo ampliar esos conocimientos acerca del TEA.

El estudio de las características de los alumnos con TEA nos ha permitido conocer y entender ciertos comportamientos de estos alumnos, que, de otra manera, quizás podríamos haber sido capaces de distinguir, pero no de asociarlos a una sintomatología típica de TEA. Puesto que el aula es uno de los escenarios más adecuados para la observación, el conocimiento de los métodos de detección nos permite ser capaces de dar “la voz de alarma” ante posibles casos no diagnosticados.

Tras la elaboración de este trabajo, ha quedado patente la necesidad de realizar un diagnóstico lo más temprano posible, puesto esto nos permitirá realizar una intervención también temprana y que gracias a los métodos de tratamiento podremos ayudar a que los alumnos mejoren su calidad de vida y la de su entorno cercano.

También es fundamental trabajar las emociones, pues son una gran vulnerabilidad en este tipo de alumnos, ante su dificultad para poder reconocerlas y expresarlas. El diagnóstico precoz facilita un factor fundamental, que es el trabajo sobre las emociones desde edades lo más tempranas posibles, algo de vital importancia dado que, como se ha expresado en puntos anteriores, es una de sus grandes debilidades, el reconocimiento y expresión de las emociones, condicionándoles en su desarrollo personal y en el establecimiento de las relaciones sociales. Trabajándolas desde edades tempranas, el alumno las reconocerá y sabrá gestionarlas debidamente, favoreciendo su desarrollo y bienestar personal.

Podemos considerar que la consecución de cada uno de los objetivos específicos lleva aparejada la consecución del objetivo general de este trabajo: *“Fomentar la expresión y reconocimiento de emociones en alumnos con Trastorno del Espectro Autista en un aula de Educación Infantil.”*

Es por ello, que en el presente trabajo se ha elaborado una propuesta didáctica con una serie de sesiones cuyo tema principal son las emociones, basadas en el cuento “El monstruo de colores” para trabajar cada una de ellas y posteriormente trabajar aspectos como la expresión y el reconocimiento. A pesar de no haber llevado a la práctica la propuesta, podemos percibir que se cumplirían los objetivos formulados, tal y como hemos enunciado anteriormente.

Los docentes serán los encargados de evaluar la consecución de las sesiones, basándose en los ítems propuestos en la rúbrica de evaluación diseñada. Para contrastar la evolución deberán comparar la rúbrica previa y posterior. Además, para analizar el progreso de los alumnos con TEA, se realizará un cuestionario específico para alumnos diagnosticados.

Este trabajo me ha servido para adquirir una formación teórica en el ámbito de los alumnos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y para desarrollar un proyecto formativo que me permita desarrollar la labor profesional en este campo, en el que, desde mi punto de vista, hay una cierta carencia de docentes correctamente formados.

También me ha servido para sentirme realizada por haber sido capaz de abordar un tema que me llamó la atención desde que, estando de prácticas en 2017, tuve mi primer contacto con un alumno diagnosticado, despertando en mi dudas, inquietudes y curiosidades acerca del tema, pero ante todo ganas de aprender sobre el mismo. Fue tal el impacto que tuvo en mí, que, desde ese momento, supe que mis Trabajos de Fin de Grado versarían sobre este tema.

Para concluir, como futuras líneas de investigación, he pensado que tomando como punto de partida este trabajo, seguir la línea de investigación para potenciar las emociones a través de los cuentos, lo que me permitirá que se aproximen a ellas de una forma más práctica, además de favorecer el desarrollo de sus hábitos y capacidades lectoras.

7. REFERENCIAS

- Alcaraz García, S., Lozano Martínez, J., & Sotomayor Coll, J. (2009). Escala de valoración de la competencia social en alumnado autista o con trastornos del espectro autista. *Educación en el 2000*, 85-94. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/7790/c4f8a902740de0a833afd0bf9f5dd332ed51.pdf>
- Alonso, J. (2014). *Investigaciones recientes sobre el autismo*. Valencia: PSYLICOM.
- Artiga Pallarés, J., & Paula, I. (12 de 11 de 2011). *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. Obtenido de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (s.f.). *Emoción*. Obtenido de Grup de recerca en orientació psicopedagògica: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>
- Centelles, O. (11 de 2017). *Reconocer tus emociones*. Obtenido de <http://www.psicologacriminologa.com/2017/11/reconocer-tus-emociones.html>
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E., & Schultz, R. (2012). The Social Motivation Theory of Autism. *Trends Cogn Sci*, 231-239.
- Confederación España Autismo. (8 de 7 de 2019). *Estudio Sociodemográfico sobre las personas con TEA*. Obtenido de <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/el-estudio-sociodemografico-desarrollado-por-autismo-espana-cuenta-ya-con-2116>
- Confederación España Autismo. (s.f.). *Sobre el TEA*. Obtenido de <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-especto-del-autismo>

Consellería de Educación. (28 de marzo de 2008). *DECRETO 38/2008 Currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*.

Damasio, A. (11 de 04 de 2006). El cerebro, teatro de las emociones. (E. Punset, Entrevistador) Madrid. Obtenido de http://aula.educa.aragon.es/datos/AGS/Psicologia/Unidad_07/imagenes/49.pdf

Filipek, P., Accardo, P., Baranek, G., Cook, E., Dawson, G., Gordon, B., . . . Volkmar, F. (22 de agosto de 2000). *Parámetro de práctica: detección y diagnóstico de autismo*. Obtenido de Revista Neurology: <https://n.neurology.org/content/55/4/468.long#sec-14>

García Villamasar, D., & Polaino Lorente, A. (2000). *El autismo y las emociones nuevos hallazgos experimentales*. Valenica: Promolibro.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. (F. Mora, & D. González Raga, Trans.) Barcelona: Kairós.

Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Desclee de Brouwer.

Hernández, J., Artigas Pallarés, J., Martos Pérez, J., Palacios Antón, S., Fuentes Biggi, J., Belinchón Carmona, M., Posada De la Paz, M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana. *Rev Neurol*, 237-245. Obtenido de Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista.

Hernández, J., Artigas Pallarés, J., Martos Pérez, J., Palacios Antón, S., Fuentes Biggi, J., Belinchón Carmona, M., Valdizán. (2005). Guía de buena práctica para el diagnóstico. *Rev Neurol*, 299-310.

Hernández, J., Artigas Pallarés, J., Martos Pérez, J., Palacios Antón, S., Fuentes Biggi, J., Belinchón Carmona, M., Valdizán. (2006). *Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista*. Obtenido de REV NEUROL: <https://www.adngirona.com/data/recursos/guies-de-bones-practiques-carlos-iii/44850a6f54f14ee1a3ac1ea58e8f92b4-guiatractamenttea.pdf>

- Lazarus, R., Opton, E., & Averill, J. (1969). Adaptación psicológica y emociones. *Revista latinoamericana de psicología*, 105-132.
- Ministerio de sanidad y política social. (2009). *Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., C. Etchepareborda, M., Abad, L., & Tellez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 77-84. Obtenido de <https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.2-bdS03S077.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (7 de noviembre de 2019). *Trastorno del espectro autista*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Palomo Seldas, R. (2013). *DSM-5: la nueva clasificación de los TEA*. Obtenido de <http://apacu.info/wp-content/uploads/2014/10/Nueva-clasificaci%C3%B3n-DSMV.pdf>
- Proyecto Autisme la Garriga. (2016). *El autismo*. Obtenido de <https://www.autismo.com.es/>
- Redorta, J., Obiols, M., & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto: aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Rièvere, Á. (1997). *Desarrollo normal y Autismo*. Obtenido de Universidad Autónoma de Madrid: http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-_Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf
- Vázquez Ramírez, M. A. (2015). *La atención educativa de los alumnos con transtorno del espectro autista*. México: Instituto de Educación de Aguascalientes.

8. ANEXOS

ANEXO A: CHAT

Sección A: preguntar al padre/madre

- ¿Disfruta su hijo al ser mecido, botar en sus rodillas, etc.?
- ¿Se interesa su hijo por otros niños?
- ¿Le gusta a su hijo subirse a los sitios, como a lo alto de las escaleras?
- ¿Disfruta su hijo jugando al cucú-tras/escondite?
- ¿Simula alguna vez su hijo, por ejemplo, servir una taza de té usando una tetera y una taza de juguete, o simula otras cosas?
- ¿Utiliza alguna vez su hijo el dedo índice para señalar, para pedir algo?
- ¿Usa alguna vez su hijo el dedo índice para señalar, para indicar interés por algo?
- ¿Sabe su hijo jugar adecuadamente con juguetes pequeños (por ejemplo, coches o bloques), y no sólo llevarselos a la boca, manosearlos o tirarlos?
- ¿Alguna vez su hijo le ha llevado objetos para mostrarle algo?

Sección B: observación (por parte del pediatra)

- ¿Ha establecido el niño contacto ocular con Vd. durante la observación?
Consiga la atención del niño, entonces señale un objeto interesante en la habitación y diga: '¡oh, mira! ¡Hay un (nombre del juguete)!'. Observe la cara del niño. ¿Mira el niño lo que usted está señalando?
 - Consiga la atención del niño, entonces dele una tetera y una taza de juguete y diga: '¿puedes servir una taza de té?'
 - Diga al niño: '¿dónde está la luz?'. ¿Señala el niño, con su dedo índice, la luz?
 - ¿Sabe el niño construir una torre de bloques? Si es así, ¿cuántos? (Número de bloques: ...)
-

ANEXO B: M-CHAT

Seleccione, rodeando con un círculo, la respuesta que le parece que refleja cómo su hijo o hija se comporta normalmente. Intente, por favor, contestar a todas las preguntas. Si el comportamiento evaluado no es el habitual (por ejemplo, usted solamente lo ha visto una o dos veces), conteste que el niño no lo hace.

¿Le gusta que le balanceen; que el adulto le haga el 'caballito' cuando le sienta en sus rodillas, etc.?

¿Muestra interés por los demás niños?

¿Le gusta trepar a las cosas, como subir escaleras?

¿Le gusta que el adulto juegue con él al 'cucú-tras/escondite' (taparse los ojos y luego descubrirlos, para verle de repente), a jugar a esconderse y aparecer?

¿Alguna vez juega a simular cosas como, por ejemplo, hablar por teléfono o que está cuidando a las muñecas o imaginándose otras cosas?

¿Alguna vez utiliza su dedo índice para señalar, con el fin de pedir algo?

¿Alguna vez utiliza su dedo índice para señalar, con el fin de indicar que algo le interesa?

¿Puede jugar adecuadamente con juguetes pequeños (por ejemplo, coches o bloques de construcción) sin que únicamente se los lleve a la boca, los agite con la mano o los tire?

¿Alguna vez le trae objetos a usted, para mostrárselos?

¿Le mira a Vd. directamente a los ojos durante más de 1 o 2 segundos?

¿Le parece alguna vez que es excesivamente sensible a los ruidos, por ejemplo, porque le ve taparse los oídos?

¿Sonríe como respuesta al ver la cara o la sonrisa de usted?

¿Le imita? (Por ejemplo, si usted hace una mueca, él también la hace)

¿Responde a su nombre cuando se le llama?

Si usted apunta con su dedo a un juguete al otro lado de la habitación, ¿mira dicho juguete?

¿Es capaz de caminar solo?

¿Dirige el niño su mirada hacia las cosas que usted está mirando?

¿Hace el niño movimientos raros con los dedos, poniéndoselos cerca de su propia cara?

¿Intenta conseguir atraer la atención de usted sobre las actividades que está realizando?

¿Alguna vez ha pensado que el niño podría ser sordo?

¿Entiende el niño lo que la gente le dice?

¿Se queda mirando fijamente al vacío o va de un lado para otro sin propósito?

Si el niño tiene que afrontar algo que le resulta desconocido, ¿le mira a usted a la cara, y busca su reacción?

ANEXO C: CAST

A continuación, encontrará una lista de preguntas. Responda únicamente SÍ o NO

1. ¿Se acerca fácilmente a otros niños y niñas para jugar?
2. ¿Se acerca a usted espontáneamente para charlar?
3. ¿Hablaba cuando tenía 2 años?
4. ¿Le gustan los deportes?
5. ¿Le resulta importante encajar en su grupo de compañeros?
6. ¿En comparación con los demás parece darse cuenta de detalles poco comunes?
7. ¿Tiende a interpretar literalmente lo que se le dice?
8. Cuando tenía 3 años ¿pasaba mucho tiempo con juegos de imaginación (por ejemplo, representando ser un superhéroe o jugando a dar de "merendar" a sus peluches)?
9. ¿Le gusta hacer las cosas una y otra vez, de la misma manera todo el tiempo?
10. ¿Le resulta fácil relacionarse con otros niños o niñas?
11. ¿Es capaz de mantener una conversación respetando los turnos?
12. ¿Lee de manera adecuada para su edad?
13. ¿Muestra generalmente los mismos intereses que sus compañeros?
14. ¿Tiene algún interés que le ocupe tanto tiempo que no hace casi nada más?
15. ¿Tiene amigos en vez de simplemente "conocidos"?
16. ¿Suele traerle cosas que a él o a ella le interesan para mostrárselas?
17. ¿Le gusta hacer bromas?
18. ¿Le cuesta entender las reglas de la buena educación?
19. ¿Parece tener una memoria extraordinaria para los detalles?
20. ¿Tiene un tono de voz peculiar (por ejemplo, inexpresivo, muy monótono o de persona adulta)?
21. ¿Le importan las demás personas?

22. ¿Es capaz de vestirse sin ayuda?
23. ¿Sabe respetar el turno en una conversación?
24. ¿Hace juegos de imaginación o fantasía con otros niños y niñas de representar personajes?
25. ¿A menudo hace o dice cosas con poco tacto o socialmente inadecuadas?
26. ¿Cuenta hasta cincuenta sin saltarse números?
27. ¿Al hablar, es capaz de mantener normalmente la mirada?
28. ¿Realiza movimientos extraños y repetitivos con el cuerpo o las manos?
29. ¿Su comportamiento social es muy egocéntrico y siempre según su manera de ver las cosas?
30. ¿A menudo dice "tú", "él", "ella" cuando quiere decir "yo"?
31. ¿Prefiere las actividades imaginativas como representar personajes o contar cuentos, más que los números o listas de datos?
32. ¿A veces la gente no le entiende porque él no explica sobre qué está hablando?
33. ¿Sabe andar en bicicleta (aunque sea con rueditas auxiliares)?
34. ¿Intenta establecer rutinas para él mismo o para los demás hasta el punto de causar problemas a otros?
35. ¿Le importa lo que el resto de sus compañeros piensen de él o de ella?
36. ¿A menudo cambia la conversación hacia su tema favorito en lugar de seguir con el tema del que la otra persona quiere hablar?
37. ¿Utiliza frases extrañas o inusuales?

ANEXO D: ASSQ

Este niño destaca como diferente con relación a otros niños de su misma edad, de la siguiente forma:	No	Algo	Sí
1. El niño se comporta de forma anticuada o parece un niño precoz.			
2. Es percibido como un "profesor excéntrico" por los otros niños.			
3. Vive en cierto sentido en su propio mundo con sus intereses intelectuales restringidos e idiosincrásicos.			
4. El niño acumula datos sobre ciertos temas (buena memoria mecánica) pero realmente no entiende el significado de la información			
5. El niño muestra una comprensión literal del lenguaje metafórico y ambiguo.			
6. Tiene un estilo de comunicación que se desvía de los patrones normales, con un lenguaje formal, adornado, pasado de moda o mecánico			
7. Inventa palabras y expresiones idiosincrásicas.			
8. Tiene una voz o forma de hablar diferente.			
9. Emite sonidos de forma involuntaria; se aclara la garganta, gruñe, se da manotadas, llora grita			
10. Su actuación en algunas tareas es sorprendentemente buena, mientras que es sorprendentemente ineficaz en otras			
11. Usa el lenguaje con fluidez pero fracasa en acomodar su lenguaje al contexto social o las necesidades de sus interlocutores			
12. Carece de empatía.			
13. Hace comentarios embarazosos e inocentes.			
14. Tiene un estilo idiosincrásico de mirar a otros.			
15. Desea ser sociable pero fracasa en el desarrollo de relaciones de amistad con sus iguales.			
16. Puede estar con otros niños pero sólo cuando las cosas se hacen a su manera.			
17. Carece de un amigo íntimo.			
18. Carece de sentido común.			
19. Es poco habilidoso para los juegos: no tiene un sentido de la cooperación en equipo, marca sus "propios goles".			
20. Manifiesta movimientos y gestos desgarbados, mal coordinados, torpes y desmañados.			
21. Manifiesta movimientos corporales y faciales involuntarios.			
22. Tiene dificultades para completar actividades diarias sencillas debido a la necesidad de repetir de forma compulsiva ciertas acciones o pensamientos			
23. Tiene rutinas especiales: resiste el cambio.			
24. Muestra un apego idiosincrásico a objetos.			
25. Los demás niños se burlan de él y lo intimidan.			
26. Sus expresiones faciales son notablemente inusuales.			
27. Su postura corporal es inusual de forma obvia.			

ANEXO E: Emoción, pensamiento y acción

EMOCIÓN	PENSAMIENTO QUE LA PROVOCA	ACCIÓN QUE INDUCE
Ira	Creo que me tratan mal, que abusan o aprovechan de mí.	Quiero insultar, asaltar, oponerme, herir, atacar.
Miedo	Estoy en peligro, o mis seres queridos o mis intereses y los de mis allegados.	Quiero huir, protegerme de algo o alguien.
Tristeza	Tengo pensamientos de rechazo, de pérdida, por el óbito de un ser querido, por una oferta laboral.	Quiero llorar, estar solo, no hacer nada.
Alegría	Siento que mis objetivos están más próximos, ocurren sucesos positivos, como enamorarse, obtener un título, casarse o salir con los amigos.	Quiero cantar, saltar, moverme, comenzar algo, estar exuberante.
Culpa	Me condeno a mí mismo o a los demás por diferentes hechos, como errores, daño, ridículo.	Quiero ocultarme, huir, esconderme.
Sorpresa	Experimento situaciones de sorpresa, como el ruido de unos petardos, un suceso inesperado, una llamada de alguien que no se esperaba.	Quiero llorar, reír, compartir, conocer el porqué de una situación o de un hecho concreto.
Celos	Pienso que mi relación con alguien está en peligro por culpa de una tercera persona, siento que puedo perder una oferta de trabajo debido a que se lo den a otro candidato, etc.	Quiero dañar, insultar, humillar, obtener lo que tiene un tercer individuo porque yo también lo quiero.
Envidia	Me siento inferior o menos valorado que otra persona, siento rechazo ante la felicidad de los demás.	Quiero dañar, destacar, quiero lo que tienen o han logrado otros.
Asco	Siento repugnancia, aversión hacia determinadas comidas, animales, cosas e incluso personas.	Quiero vomitar, apartar, rechazar.

ANEXO F: Clasificación de las emociones

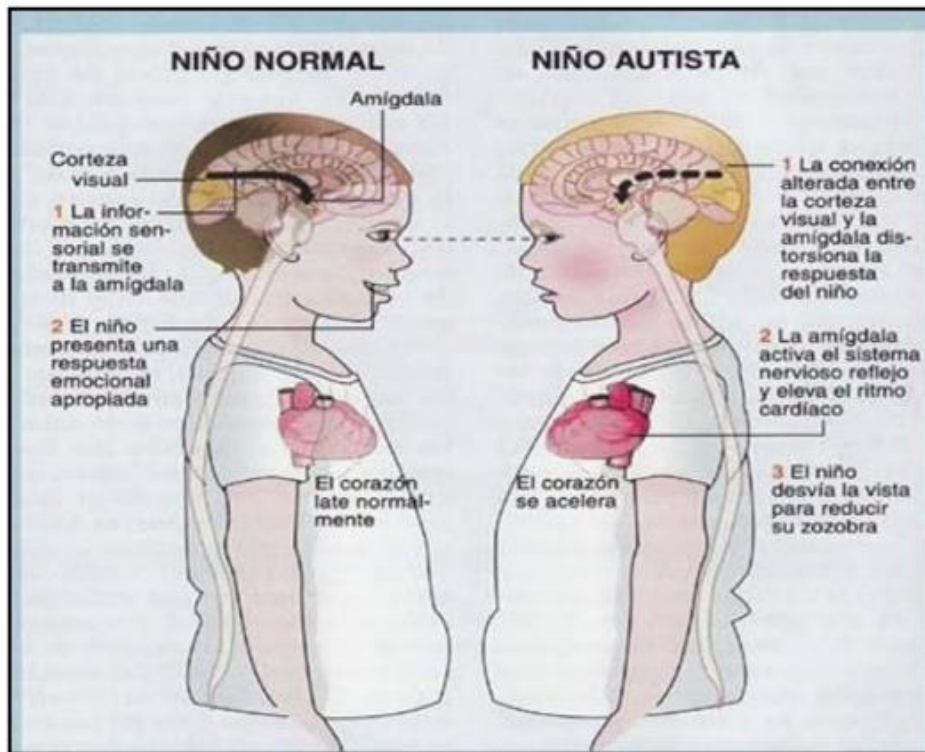
Clasificaciones de emociones			
Autor	Año	Criterio clasificatorio	Emociones
Descartes	1647	Experiencia emocional	Alegría, tristeza, amor, odio, deseo.
McDougall (1926)	1926	Relación con instintos	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura.
Mowrer (1960)	1960	Innatos	Dolor, placer.
Plutchik (1962, 1980a)	1962, 1980	Adaptación biológica	Miedo, ira, alegría, tristeza, anticipación, sorpresa, aceptación, asco.
Tomkins (1962, 1984)	1962, 1984	Descarga nerviosa	Miedo, ira, alegría, interés, sorpresa, ansiedad, asco, desprecio, vergüenza.
Arnold (1969)	1969	Afrontamiento	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.
Arieti (1970)	1970	Cognitivo	Miedo, rabia, satisfacción, tensión, deseo.

Izard (1972, 1991)	1972, 1991	Procesamiento	Miedo, ira, alegría, ansiedad, interés, sorpresa, vergüenza (culpa), desprecio, asco.
Ekman (1973, 1980)	1973, 1980	Expresión facial	Miedo, ira, alegría, tristeza, sorpresa, asco
Osgood et al. (1975)	1975	Significado afectivo	Miedo, ira, alegría, tristeza, placer, interés, sorpresa, asco.
Emde (1980)	1980	Biosocial	Miedo, ira, alegría, tristeza, interés, sorpresa, ansiedad, vergüenza, timidez, culpa, asco
Scott (1980)	1980	Sistémico	Miedo, ira, placer, soledad, ansiedad, amor
Panksepp (1982)	1982	Psicobiológico	Miedo, ira, pánico, expectativa, esperanza.
Epstein (1984)	1984	Integrador	Miedo, ira, alegría, tristeza, amor
Trevarthen (1984)	1984	Psicología infantil	Miedo, ira, felicidad, tristeza
Weiner (1986)	1986	Independencia atribucional	Culpabilidad, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa, tristeza.
Oatley y Johnson-Laird (1987)	1987	Sin contenido proposicional	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza.
Lazarus (1991)	1991	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, asco, felicidad/alegría, orgullo, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas.
Johnson-Laird y Oatley (1992)	1992	Emociones básicas	Miedo, ira, felicidad, tristeza, asco
Goleman (1995)	1995	Emociones primarias y sus "familiares".	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza.
Fernández-Abascal (1997)	1997	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.
Turner (2002)	2002	Sociológico	Miedo-aversión, ira-assertividad, satisfacción-felicidad, decepción-tristeza
TenHouten (2007)	2007	Psicología social	Aceptación, asco, amor, tristeza, ira, miedo, anticipación, sorpresa.

ANEXO G: Pirámide de las emociones



ANEXO H: Percepción de las emociones



ANEXO I: Tipos de emociones



ALEGRE



TRANQUILO



FELIZ

EMOCIONES
—



SORPRENDIDO



ENFADADO



CANSADO



ASUSTADO

EMOCIONES
—



TRISTE

Tu burbuja

Imagina que tienes un frasco con jabón para hacer burbujas.

Abre la tapa.

Saca la varita mágica de burbujas.

Ahora imagina que soplas y sale una burbuja.

Se vuelve más grande y más grande y más grande...

Ahora es tan grande como tu cabeza.

Y luego se vuelve más grande...

Y más grande...

Y más grande.

Es tan grande que te envuelve suavemente.

¿De qué color es tu burbuja?

¿Hay algo o hay alguien contigo adentro de la burbuja?

¿Qué sonidos escuchas?

¿Qué olor tiene?

Siente lo seguro que estás dentro de tu propio mundo en la burbuja.

Nada te puede lastimar aquí.

Cuando estés listo, imagina que con tu dedo pinchas con cuidado la burbuja hasta que explota.

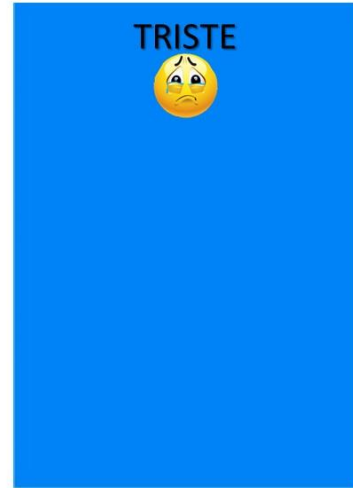
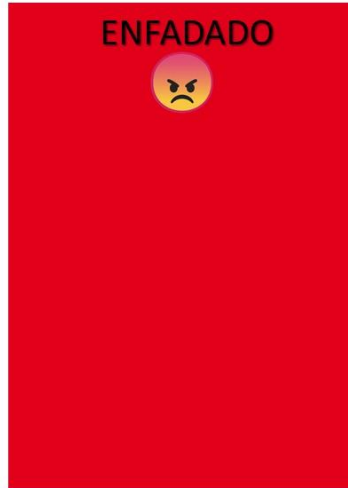
El aire sale lentamente de la burbuja, y empiezas a ver la habitación a tu alrededor.

Cuando tengas miedo, solo imagina que estás dentro de tu propia burbuja, en donde estás a salvo.

Aula de
Elena



HOY ME SIENTO...



ANEXO L: Representando emociones

Caerse jugando a fútbol	Ganar una medalla de natación	Hacerse daño cocinando
Recibir un regalo inesperado	Celebrar una fiesta de cumpleaños	Estar enfermo en casa
El nacimiento de un hermano	Estar castigado	Acaban de quitarte el castigo
Caerse jugando a baloncesto	Perder un partido de fútbol	Recibir tu juguete favorito por tu cumpleaños
Perder mi dibujo favorito	Caerse patinando	Hacer daño a un amigo
Comer tu comida favorita	Hacer los deberes bien	Ganar el premio de disfraces

ANEXO M: Escala de valoración de la competencia social en alumnado autista o con trastornos del espectro autista.

ESCALA VALORATIVA DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA									
Codificación y Valoración de las Respuestas:									
1: NO, NUNCA	2: CASI NUNCA	3: A VECES	4: CASI SIEMPRE	5: SÍ, SIEMPRE					
ÁREA 1	HABILIDADES BÁSICAS DE RELACIÓN SOCIAL								
ÍTEM	VALORACIÓN								
NIVEL 1									
1.	No responde a los intentos interactivos de otros (p.e.: <i>intentos de relación/ juegos, que incluso rechaza con rabietas, como los juegos circulares cara a cara: currín – currán, hormiguitas y cuando vayas a por carne; o las cosquillas y pedorretas</i>) ni busca a adultos o iguales y da la impresión de que el chico se encuentra en una situación de profunda soledad.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.	No se relaciona, pasa por las personas como si pasara ante objetos.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	Ignora tanto a los iguales como a las figuras adultas cercanas (padres y maestros).				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.	Evita de forma clara a las personas.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 2									
1.	Es un chico solitario, ignora por completo a los iguales, pero presenta apego hacia adultos de referencia (p.e.: <i>muestra agrado y responde con sonrisa a los juegos cara a cara que los padres o educadores inicia con él</i>).				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	No hay motivación por entablar relaciones de forma espontánea, incluso con familiares (p.e.: <i>responde con agrado a los juegos cara a cara que inicia el adulto pero él no inicia estas actividades</i>).				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Para comunicarse con él, hay que "saltar un muro", es decir, hace falta ponerse frente a frente, y producir gestos claros y directos.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Aunque puede, no inicia las interacciones con los adultos.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 3									
1.	Se relaciona con los iguales, aunque de manera infrecuente (con la mediación del adulto).				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.	Se muestra rígido en las relaciones con los iguales (significativos y no significativos)				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	Se acerca físicamente y con ayuda verbal / física a otros compañeros en situaciones organizadas (por ejemplo, aula).				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.	Se acerca físicamente y con ayuda verbal / física a otros compañeros, en situaciones no organizadas (por ejemplo, patio).				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. | Las relaciones que entabla son inducidas, como respuesta, y no por iniciativa propia (ingenuidad y "torpeza social"). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1. | El inicio de una conversación es siempre inducida y dirigida por el otro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2. | Saluda a otros como respuesta, con ayuda verbal. No hay saludo espontáneo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3. | El uso de fórmulas de cortesía (gracias, por favor, disculparse...) no es espontáneo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Hace favores a otras personas cuando se le pide directivamente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

NIVEL 4

- | | | | | | | |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Presenta motivación por relacionarse con los iguales (por ejemplo: <i>se acerca a ellos espontáneamente en el patio o los busca para estar con ellos y "participar" en sus juegos</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Se acerca físicamente y de manera espontánea a otros chicos, en situaciones organizadas (por ejemplo, aula). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Se acerca físicamente y de manera espontánea a otros chicos, en situaciones no organizadas (por ejemplo, patio). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Se relaciona con otros de un modo "torpe": fracasa al intentar relacionarse fluidamente con los demás. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | El chico es consciente de su soledad y de su dificultad para relacionarse (lo verbaliza). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | El niño conoce y utiliza habilidades sociales básicas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.1. | Saluda y se despide cuando otros se dirigen a él (utilizando fórmulas orales y gestuales, con contacto visual). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.2. | Saluda y se despide espontáneamente cuando se encuentra con otros (utilizando fórmulas orales y gestuales, con contacto visual). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.3. | Responde adecuadamente cuando otros niños se dirigen a él, por ejemplo cuando se inicia un juego. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.4. | Se dirige a otros niños de manera espontánea para iniciar una interacción, estableciendo y manteniéndose en actividades interactivas, de juego, y participando en una actividad común, adecuando su conducta en función de las necesidades del juego. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.5. | Utiliza, de manera espontánea, formas sociales de cortesía: pedir 'por favor', 'dar las gracias', pedir 'perdón', etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.6. | Defiende y reclama sus derechos hacia los demás. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.7. | Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.8. | Pide ayuda. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.9. | Ayuda a otros cuando se lo piden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |