



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN
REGULACIÓN EMOCIONAL PARA UN ALUMNO
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA A
TRAVÉS DE LA LECTURA. ESTUDIO DE CASO

Presentado por:
D^a Elena Llansola Carbonell
Dirigido por:
Dr. Roberto Sanz Ponce

Valencia, a 24 de mayo de 2022

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría darle las gracias a mi director de TFG por haberme orientado y asesorado desde el principio con mucho cariño y paciencia.

También me gustaría agradecerle a mi familia todo el apoyo que me han dado durante los cuatro años de estudio, pero, sobre todo, le doy las gracias a mis padres por haberme permitido estudiar esta maravillosa carrera.

En segundo lugar, le doy las gracias a Bea, la madre del alumno, por haberme brindado la oportunidad de trabajar con su hijo y conocer más de cerca su realidad, me he sentido una más de la familia. También le doy las gracias a Aleix, el alumno con el que podido trabajar, por haberme enseñado a valorar la vida, la felicidad y el amor.

Agradezco a la universidad y a sus docentes la buena formación que me han ofrecido para poder convertirme en una buena docente y referente para los demás.

Por último, le doy gracias a Dios por haberme guiado en este camino vocacional y por haberme ayudado a crecer como persona y como docente.

RESUMEN

El autismo, TEA, es un trastorno del neurodesarrollo que provoca afectaciones en el habla, conducta, alimentación, interacción social...

Actualmente se desconoce el origen de este trastorno, por eso es fundamental estudiar el caso de cada niño, para poder cubrir sus necesidades y ofrecerle las mejores condiciones de vida, así como favorecer su inclusión social. Las personas con trastorno del espectro autista rechazan todo aquello que es desconocido para ellas, reaccionando en muchas ocasiones con malas conductas o agresividad. En nuestra vida, las emociones juegan un papel muy importante, ya que son el motor de nuestro día a día, pero también es fundamental saber controlarlas. Los niños con autismo, al igual que el resto de las personas, tienen emociones, aunque les resulta más complejo expresarlas, comprenderlas y autorregularlas. Para evitar que en situaciones de frustración reaccionen de forma desmedida es necesario enseñarles técnicas de autorregulación emocional, que favorezcan su bienestar emocional y el de su entorno. Es necesario que los alumnos reciban una adecuada educación emocional para aprender, mejorar y comprender el sentido de las emociones y expresarlas adecuadamente.

Palabras clave: Autismo, emociones, inteligencia emocional, educación emocional y autorregulación emocional.

RESUM

L'autisme, Trastorn de l'Espectre Autista, és un trastorn del neuro-desenvolupament que provoca afectacions en la parla, conducta, alimentació, interacció social...

Actualment es desconeix l'origen d'aquest trastorn, per això és fonamental estudiar el cas de casa xiquet, per a poder cobrir les seues necessitats i oferir-li les millors condicions de vida, així com afavorir a la seua inclusió social. Les persones amb trastorn de l'espectre autista rebutgen tot allò que és desconegut per a elles, reaccionant en moltes ocasions amb males conductes o agressivitat. En la nostra vida, les emocions juguen un paper molt important ja que són el motor del nostre dia a dia, però també és fonamental saber controlar-les. Els xiquets amb autisme, igual que la resta de les persones, tenen emocions, encara que els resulta més complex expressar-les, comprendre-les i autoregular-les. Per a evitar que en situacions de frustració reaccionen de manera desmesurada, és necessari ensenyar-los tècniques d'autoregulació emocional que afavorisquen el seu benestar emocional i el del seu entorn. És necessari que els alumnes reben una adequada educació emocional per a aprendre, millorar i comprendre el sentit de les emocions i expressar-les adequadament.

Paraules clau: Autisme, emocions, intel·ligència emocional, educació emocional i autoregulació emocional.

ABSTRACT

Autism, or ASD, is a neurodevelopmental disorder that causes impairments in speech, behavior, feeding, social interaction....

Currently the origin of this disorder is unknown, so it is essential to study the case of each child, to meet their needs and offer them the best living conditions, as well as to promote their social inclusion. People with autism spectrum disorder reject everything that is unknown to them, reacting on many occasions with bad behaviors or aggressiveness. In our life, emotions play a very important role since they are the engine of our daily life, but it is also essential to know how to control them. Children with autism, like other people, have emotions, although it is more complex for them to express, understand and self-regulate them. To prevent them from overreacting in situations of frustration, it is necessary to teach them emotional self-regulation techniques that favor their emotional well-being and that of their environment. It is necessary that students receive an adequate emotional education to learn, improve and understand the meaning of emotions and express them appropriately.

Key words: Autism, emotions, emotional intelligence, emotional education, and emotional self-regulation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. OBJETIVOS	11
2.1. OBJETIVO GENERAL	11
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1. MARCO LEGAL SOBRE EL AUTISMO	11
3.2. NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	13
3.2.1. <i>Definición de NEAE</i>	14
3.2.2. <i>Historia del trastorno</i>	15
3.3.1. <i>Cómo definimos las emociones</i>	23
3.3.1.1. Tipos de emociones.....	24
3.3.3. <i>Teorías cognitivas y emocionales sobre el TEA</i>	29
3.4. AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN EL ALUMNADO CON TEA A TRAVÉS DE LA LECTURA.....	31
3.4.1. <i>Educación emocional</i>	31
3.4.1.1. Educación emocional en el TEA.....	33
3.4.2. <i>Beneficios de la lectura en el TEA</i>	34
3.4.3. <i>Autorregulación emocional en el TEA</i>	36
4. ESTUDIO DE UN CASO	37
4.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ALUMNO	38
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	39
5.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	43
5.2. METODOLOGÍA	43
5.3. TEMPORALIZACIÓN.....	45
5.3.1. <i>Desarrollo de las sesiones</i>	48
5.4.1. <i>Conclusiones de la propuesta práctica</i>	65
5.4.2. <i>Reflexiones de la propuesta práctica</i>	66
6. CONCLUSIONES	68
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
8. ANEXOS	77

1. Introducción

Al comenzar la universidad observé las especializaciones que había en la matrícula y por mi desconocimiento acerca de la Pedagogía terapéutica y Audición y lenguaje, escogí el camino más fácil para mí, especializarme en inglés, ya que era algo que no me costaba mucho.

El tema escogido para la realización del TFG fue la autorregulación emocional en un niño con TEA, es decir, un estudio de caso único. Se escogió este tema debido a la estrecha relación que existe entre la familia del alumno y la mía. Conocía el caso del alumno desde hacía 4 años, aproximadamente, pero pocas veces había interactuado con él o había observado de cerca su conducta.

Cuando me encontraba en el tercer año universitario presencié una situación en la que el alumno tuvo una reacción desmedida, por el simple hecho de entrar en una casa desconocida para él. El episodio vivido en la calle, con el alumno fuera de sí, aquel día marcó en mí un antes y un después. Por primera vez pude ver de cerca el sufrimiento que los niños con autismo experimentan cuando se produce un suceso que no se encuentra en su rutina diaria, pude ver en sus ojos el miedo y desesperación por querer escapar de nuestro mundo real, porque su mundo interior estaba siendo invadido. El autismo no solo afecta al alumno, aquel día pude ver el sufrimiento de una madre que no sabía cómo calmar a su hijo sin que cada acción fuese peor que la anterior.

Desde aquel momento me sentí llamada a ayudar a esa madre y a su hijo y se despertó en mí la curiosidad acerca del trastorno, sus causas y características. Además, para poder conocer nuevos aspectos acerca del TEA comencé a informarme por necesidad. Conocía un mito acerca del autismo que decía que los niños con estas características no se comunican, no comprenden, no sienten y no aman. La búsqueda de información, mucho antes de la realización del TFG, se debía a la necesidad de que querer comunicarme con este niño, de poder y saber hablar con él. Aunque conocía ese mito sobre el autismo, no concebía que un niño no fuese capaz de sentir o comunicarse independientemente de su trastorno, si era capaz de reaccionar tan negativamente frente a situaciones

desconocidas, podría suceder a la inversa. Comencé a buscar información acerca de técnicas de autorregulación y si podían aplicarse al autismo. Cuando leí que era posible tuve claro que esa sería mi propuesta para el TFG, ayudar a este niño a calmarse frente a situaciones de desesperación.

El TEA, es un trastorno de causa desconocida, actualmente continúan en investigación los motivos por los cuales se desarrollan estas afectaciones cerebrales. Aunque con los años tiene más visibilidad, es un trastorno oculto y desconocido para gran parte de la sociedad. Cada vez, existen más casos de autismo y la formación a docentes y familiares es escasa.

Independientemente del trastorno, nos encontramos frente a una sociedad de muchos prejuicios, que en el momento en el que observa a un niño diferente o con conductas disruptivas lo atribuye a la poca educación que ha recibido por parte de los padres. Los niños con este trastorno no muestran afectaciones físicas que permitan detectarlo por lo que un porcentaje alto de la sociedad que desconoce el trastorno cree que las conductas de estos niños son intencionadas y consentidas.

Por ello, es fundamental dar a conocer a la sociedad esta realidad que cada vez es más abundante. Para ello, es necesaria la formación y conocimiento para que puedan comprender, empatizar y amar.

La sociedad tiene un concepto de normalidad muy diverso, pero si reflexionamos sobre ello, lo que para nosotros es normal para otros puede no serlo y viceversa. Las personas con autismo no son especiales, son diferentes, son personas que poseen los mismos derechos que el resto de la sociedad. Todos somos diferentes a nuestro modo y todos tenemos intereses restringidos o reacciones desmedidas en algún momento de nuestra vida.

El autismo merece una mayor visibilidad para fomentar la inclusión de estas personas y un mayor respeto y comprensión hacia ellas.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

- Diseñar una propuesta de intervención en técnicas de autorregulación emocional para un alumno con TEA de Educación Primaria

2.2. Objetivos específicos

- Definir el concepto de autismo y su evolución histórica
- Describir los diferentes tipos de emociones y sus características que presentan las personas
- Analizar el concepto de educación emocional y su impacto en el sistema educativo y en la educación
- Reflexionar sobre la importancia de la lectura como herramienta pedagógica para trabajar las emociones

3. Marco teórico

3.1. Marco legal sobre el autismo

Es requerido examinar y manifestar, desde una perspectiva legislativa, los documentos legales que fundamentan la intervención educativa a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en este caso al alumno sobre el que se realizará un estudio de caso.

“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Const., 2011, art.14).

El hecho de que los españoles seamos iguales ante la ley incluye a todos, por lo tanto, aquellas personas que poseen alguna discapacidad o trastorno tienen los mismos derechos que el resto de los ciudadanos. Esto implica que no debe realizarse ningún tipo de discriminación hacia estas personas.

Haciendo referencia a la educación, como también es un derecho puede acceder a ella cualquier tipo de alumnado, tanto si sus tutores legales quieren

escolarizarle en un centro público o uno privado y ningún ciudadano puede privarles de ello.

Entre las leyes de educación más relevantes que hacen alusión a la atención a la diversidad se debe mencionar, en primer lugar, la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE). En el capítulo I del título II (artículos del 71 al 79 bis) establece que la educación debe basarse en la igualdad sin menospreciar a las personas que requieran de NEAE. Para ello, debe favorecerse la inclusión, es decir, en las aulas de cualquier centro puede haber alumnado con alguna discapacidad, de manera que se fomente su inclusión con el resto de los alumnos y la igualdad. Es fundamental que exista este tipo de distribución en las aulas, ya que de esta manera estamos brindando a todos los alumnos igualdad de oportunidades.

En el Boletín Oficial del Estado, en el título II, encontramos un artículo del capítulo I que establece unos principios para que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo alcancen la equidad tanto en las aulas como en la sociedad.

Artículo 71. Principios

“1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.”

“2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o

de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.”

“3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.”

“4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.”

En segundo lugar, la actual Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOE + LOMLOE), también menciona la atención a la diversidad. En ella se manifiesta que para que los alumnos con NEAE puedan desarrollar al máximo sus capacidades y alcancen los objetivos y competencias propuestos, deben aplicarse las medidas curriculares y organizativas para que favorezcan a su progreso y máximo desarrollo personal, intelectual y social.

3.2. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Los centros escolares deben cumplir con el derecho a la educación de todos los alumnos, es decir, deben cubrir todas sus necesidades. En el aula nos podemos encontrar con alumnos que presenten dificultades de aprendizaje y como docentes debemos saber atender todas y cada una de ellas. Por ello, en primer lugar, debemos tener claros algunos conceptos básicos.

3.2.1. Definición de NEAE

Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, NEAE, hacen referencia al alumnado que presenta una serie de necesidades que deben recibir una respuesta específica de la educación en un centro ordinario o especial. Las NEAE Incluyen a las necesidades educativas especiales, NEE. Dentro de este grupo de necesidades encontramos dificultades de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, problemas de conducta y necesidades de compensación educativa.

Estas necesidades vienen dadas por una serie de circunstancias personales o relacionadas con su entorno que dificultan el aprendizaje, por ello es necesario ofrecer una atención temprana a alumnos con estas características. Deben emplearse una serie de procedimientos y recursos que proporcionen al alumnado un desarrollo integral, para mejorar su rendimiento académico y su integración (Rodríguez, 2010).

En la primera sección, capítulo I, título II el BOE propone una definición muy clara acerca de los alumnos con NEAE. “Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo” (BOE)

Dentro de estas NEAE encontramos el Trastorno del Espectro Autista (TEA), sobre el que hablaremos posteriormente. Cualquier docente debe conocer las circunstancias de sus alumnos para así poder ofrecerles una adecuada respuesta educativa en función de sus necesidades, incidiendo sobre todo en las áreas más afectadas. Concretamente, en el TEA, los docentes y especialistas deben poseer diversas estrategias comunicativas, siguiendo unas directrices durante la interacción verbal para comunicarse con el alumno (véase Tabla 1).

Tabla 1. Estrategias de comunicación e interacción verbal. Elaboración propia.

Estrategias de comunicación	Interacción verbal
1. Organización del entorno o los entornos que rodean al niño.	1. No hablar demasiado ni demasiado rápido.
2. “Protección sensorial”.	2. Respetar las distancias.
3. Uso de ayudas visuales.	3. Ser directo.
4. Enfatizar el desarrollo de la comunicación.	4. Las instrucciones deben darse cuando comprobamos que atiende.
5. Entrenamiento en emociones.	5. Órdenes claras, simples y consistentes.
6. Programar la mejora de actividades en juego interactivo y juego de grupo.	6. Empezar por la expresión de deseos.
7. Normalización del uso de objetos y juguetes.	7. Centrarse en el desarrollo de habilidades básicas de comunicación y en el uso adecuado de las que ya poseen.
8. No utilizar la imitación.	8. Priorizar la expresión respecto a la imitación.
	9. Comunicación ≠ castigo.
	10. Uso de sistemas alternativos-aumentativos de comunicación.

3.2.2. Historia del trastorno

El Trastorno del Espectro Autista, tal y como lo conocemos actualmente, se dio a conocer por primera vez a mediados del siglo XX con la publicación de dos artículos acerca del mismo. Leo Kanner y Hans Asperger (1944) fueron los primeros en publicar descripciones sobre ello, ambos pensaban que el trastorno se producía desde el nacimiento dando lugar a problemas característicos.

El término «autista» fue introducido con anterioridad por el psiquiatra Eugen Bleuler en el año 1911, que lo empleó para referirse a un trastorno básico de la esquizofrenia, referido a la limitación de las relaciones interpersonales, excluyendo todo aquello que no sea el «yo» de la persona. Proviene del término griego *autos*, cuyo significado es «sí mismo» (Frith, 2003).

En el año 1943, el psiquiatra austriaco Leo Kanner describió este concepto, tras realizar investigaciones con niños y niñas de 8 años, como “autismo infantil precoz” (Frith, 2003, p.31) cuyas principales características eran la dificultad para la interacción social recíproca, alteraciones del lenguaje y de la comunicación y una clara obsesión por los intereses restringidos, es decir, un deseo constante

de estabilidad. Por el contrario, Hans Asperger definió este término diferente a Kanner, ya que en sus investigaciones realizadas con niños de mayor edad no se percibió la existencia de un retraso significativo del desarrollo ni de la adquisición del lenguaje (Asperger, 1944).

En la publicación de su artículo “Psicopatía autística en la niñez” en 1944, afirmó la evidente imposibilidad de establecer relaciones interpersonales, aunque su capacidad cognitiva y verbal parecía conservarse (Olivar y De la Iglesia, 2015).

El psicólogo y científico-cognitivo español Ángel Rivière, especializado en autismo infantil, explicó la evolución de este trastorno por etapas, mediante tres teorías. Desde 1943 hasta 1960 el autismo era considerado una técnica de escape de la realidad y rechazo de las emociones, realizada por niños “normales” en un entorno de frialdad e incomodidad. Las explicaciones psicodinámicas trataron de justificarlo como una psicosis propia de la infancia (Rivière, 1997).

Más tarde, en el año 1970, el autismo no dejó de ser comprendido por una psicosis infantil, aun así, se empezó a comprender como un trastorno del desarrollo. Durante esta época, las predominantes teorías experimentales, el conductismo, buscaban tratamientos para el autismo que pudiesen modificar su comportamiento. Terminaron por definirlo TGD, quedando así registrado en el DSM-III (*manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*). Durante esta segunda etapa se utilizó el término “Espectro autista” por primera vez, sus autoras fueron Lorna Wing y Jufith Gould (1979), más adelante hablaremos de las aportaciones realizadas por la psiquiatra Lorna Wing.

Desde 1985, se ha estudiado este trastorno desde una perspectiva **cognitivista-interaccionista**, averiguando cuáles son los procesos mentales que presentan alteraciones en las personas autistas (Maseda, 2013). En esta tercera etapa aparece el manual DSM-IV, el cual especifica 5 tipos de trastornos generalizados del desarrollo: el trastorno del espectro autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Actualmente, sigue siendo complejo dar una definición exacta acerca del autismo, aunque puede construirse a partir de ciertas características comunes, basándonos en las aportaciones de diversos autores. Estas definiciones, hoy en día, se encuentran registradas en la última versión del manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, publicado en 2013, el DSM-V.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, Lorna Wing fue una de las autoras que empleó por primera vez el término “espectro autista” para referirse al autismo. Esta psiquiatra, realizó un estudio sobre la deficiencia social, denominado “de Camberwell” (1979), en el que diferenció tres tipos de deficiencias dentro del trastorno: aislados, pasivos y extraños. Durante su investigación definió dos subgrupos a partir del grupo de deficiencia social y el sociable. Para dicha división se basó en la edad de comprensión lingüística de los niños, superior o inferior a 20 meses. Como resultado obtuvo que todos los que presentaban deficiencia social mostraban deficiencias en los tres grupos mencionados anteriormente, a diferencia de los niños pertenecientes al grupo sociable (Frith, 2003). Tras este estudio llegó a la conclusión de que existe una verdadera tríada de alteraciones relacionadas entre sí, compuesta por problemas de socialización, imaginación y comunicación, como dificultades nucleares, lo que conocemos como “tríada de Wing” (Figura 1).

Figura 1

Tríada de Wing (Wing y Gouls, 1979)



3.2.3. Definición, tipos y niveles

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), como se ha mencionado, es un concepto que ha evolucionado de forma etiológica y clínica a lo largo de la historia. Esta evolución ha permitido que innumerables autores realicen sus aportaciones e investigaciones sobre el trastorno, permitiendo así, realizar una definición estimada de lo que es hoy en día el autismo.

El TEA es una alteración del neurodesarrollo infantil que afecta gravemente a las competencias sociales, comunicativas y lingüísticas y a la capacidad de simbolización y flexibilidad. Comienza en la primera infancia y dura toda la vida. Las personas con autismo se caracterizan por presentar un comportamiento repetitivo y restrictivo, es decir, muestran un patrón de comportamiento estereotipado de conductas e intereses, dando lugar a una tendencia hacia la inflexibilidad y se caracterizan por la famosa triada de Wing. “Se trata de un trastorno que afecta a todo el desarrollo mental, es natural que sus síntomas se manifiesten de formas muy diversas en las distintas edades” (Frith, 2003, p.23).

El término “espectro” que acompaña al autismo, se acuñó para englobar la variedad de niveles de afectación que los niños sufren con este trastorno y se clasificó según el grado de intensidad. Una de sus grandes dificultades es la incapacidad de comprender los estados mentales, es decir, no son capaces de reconocer, identificar y comprender sus sentimientos y los de los demás. Esta dificultad no implica que no tengan sentimientos, son capaces de sentir y expresar emociones, simplemente poseen una mayor dificultad para comprenderlas y exteriorizarlas. Probablemente se deba a la falta de inteligencia emocional.

Nuestro cerebro está sometido desde la primera infancia a un proceso evolutivo y adaptativo que los autistas no pueden alcanzar, es más, perciben nuestra realidad como un caos impredecible, es decir, se sienten continuamente amenazados por este entorno. Su mundo interior funciona de forma diferente al nuestro, no son capaces de descubrir el mundo mediante el juego simbólico,

debido a su limitada capacidad creativa, exploran el entorno que les rodea con lentitud, dentro de un círculo delimitado estrictamente (Klonovsky, 1993).

El manual de diagnóstico más reciente, el DSM-V, no proporciona una definición completa sobre el autismo, pero establece diversos criterios diagnósticos para asociar el TEA. Entre ellos encontramos: “deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos”, “patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades” y “los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo”. (DSM-V, 2013, pp. 28 – 29)

Una definición más exacta acerca del trastorno es la que proporciona la Confederación Española del Autismo: “El TEA es un trastorno de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en dos áreas principalmente: la comunicación e interacción social y la flexibilidad del pensamiento y de la conducta.” (Confederación Española del Autismo, 2014, párr. 1)

También afirma que, en la actualidad se desconocen las causas que expliquen la aparición del trastorno, aunque continúan en estudio los aspectos genéticos que pueden provocar su aparición. Para que un niño sea diagnosticado de autismo debe cumplir la mayoría de los criterios diagnósticos establecidos por el DSM-V (Véase Tabla 2), en caso de no hacerlo, podría tratarse de una discapacidad cognitiva con rasgos autistas.

Respecto a las incógnitas acerca de la cura de dicho trastorno, el psicólogo Ángel Rivière realizó la siguiente aportación en 1998: “el tratamiento de las personas con autismo es largo, complejo, paciente, sin milagros, pero sí con lentos avances” (citado por Tortosa, 2008). Con esta afirmación se refirió a que es posible mejorar las competencias de estos niños, pero deben ser enseñadas.

En cuanto a los niveles de gravedad del trastorno, en la Tabla 3, observamos tres niveles de afectación propuestos por el DSM-V. En cada uno de ellos se especifica la gravedad de sus síntomas en las dos áreas más afectadas del

trastorno y la intensidad de apoyos que necesitan, en función de los déficits que presentan en la comunicación social, en las conductas restringidas y repetitivas.

Tabla 2. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DSM V

<p>A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales. 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal. 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
<p>B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas). 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día). 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes). 4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o

texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

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

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Tabla 3. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista.

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.

<p>Grado 2: “Necesita ayuda notable”</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i>; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>Grado 1: “Necesita ayuda”</p>	<p>Sin ayuda <i>in situ</i>, las deficiencias de la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad del pensamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

3.3. Inteligencia emocional y emociones

Cuando hablamos de emociones debemos hacer referencia principalmente a la inteligencia, ya que dichas alteraciones del ánimo surgen a raíz de esta facultad de la mente. En los últimos años se le han atribuido las distintas capacidades cognitivas de razonar, pensar, analizar y otras muchas facultades que se relacionan con la abstracción del pensamiento. Esta diversidad de inteligencias hace referencia a la capacidad del ser humano para adaptarse a diferentes situaciones, dando lugar a emociones y sentimientos, según el contexto (Domínguez, 2004).

3.3.1. Cómo definimos las emociones

"La palabra 'emoción', [...] proviene del latín y quiere decir moción, movimiento, impulso que induce a la acción"(Malaisi, 2012, p. 55)

A cada emoción le corresponde una función distinta, según el contexto en el que se expresa, el modo en el que se percibe y la cognición propia de cada individuo. Por ello, existe una estrecha relación entre emoción y conducta que se origina en las primeras etapas del desarrollo humano y se mantiene estable a largo del tiempo, planificando, motivando y forjando conductas que contribuyen en el desarrollo de la personalidad (Izard, 1993).

Por su parte, el diccionario de la Real Academia Española define el término emociones como alteraciones en el estado de ánimo. Sin embargo, Camps propone que la ética se encuentra estrechamente relacionada con nuestra parte afectiva-emotiva, ya que le confiere un sentido a las emociones. La ética es la disciplina que busca dirigir las emociones en la dirección más idónea para convivir en un estado de bienestar social. De este modo, la autora define las emociones como una cultura común, es decir, la manera en que expresamos sentimientos y emociones varía en función del entorno en el que nos desarrollamos y, por lo tanto, nos suscitan a manifestar determinadas conductas (Camps, 2011).

Este conjunto de patrones y respuestas corporales, así como la forma que tenemos de expresarlas, son innatas, desde que nacemos respondemos a los diferentes estímulos que recibimos. La interacción con diversos factores da lugar a que estos influyan de manera directa o indirecta en nosotros, modificando de alguna manera la forma en que expresamos estas emociones (Goleman, 1996).

Una definición más sintetizada acerca de las emociones es la que propone Bisquerra: "una emoción es la respuesta a los acontecimientos del entorno" (2010, p.12). En pocas palabras, afirma que las emociones se producen a modo de respuesta frente a estímulos, internos o externos, que se producen en diferentes contextos.

Según Renom (2012, p. 24), las emociones forman parte de nuestra vida y nos ayudan a forjar la personalidad, “la vida aporta un sinfín de emociones”. Desde el nacimiento estamos en contacto con diferentes contextos que se enlazan a las emociones que experimentamos en cada situación. Las emociones influyen de manera irremediable en nosotros, puesto que forman parte de nuestro día a día, en la toma de decisiones o en la forma en la que percibimos una situación. Esta reflexión nos lleva a profundizar más en la inteligencia, concretamente aquella que está interrelacionada con las emociones, la inteligencia emocional.

“...la emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.” (Goleman, 2001, p. 418).

Una forma de expresar nuestras emociones es a través de gestos faciales, la expresión facial nos ayuda a reconocer, comunicar y expresar diferentes emociones. Como hemos mencionado anteriormente, los niños con TEA presentan un déficit en la teoría de la mente, por lo que son capaces de detectar esta expresión emocional y su intención. El hecho de no asociar los gestos, lenguaje corporal o tono de voz a las emociones crea en ellos barreras sociales difíciles de romper. En cuanto a sus emociones, aunque no sean capaces de expresarlas de la misma forma que los demás, también se enfadan, ríen y sienten (Harris, 1992).

3.3.1.1. Tipos de emociones

Autores como Paul Ekman (1972) o Goleman (1996) proponen una clasificación de las emociones en primarias y secundarias.

Las emociones primarias son aquellas que forman parte de la naturaleza humana, es decir, se utilizan a modo de respuesta emocional frente a diferentes estímulos, son las bases del desarrollo emocional. Entre esta primera clasificación, se encuentran la alegría, tristeza, enfado y miedo y se manifiestan a través de expresiones faciales.

Las emociones secundarias son aquellas que se desarrollan en funciones de las experiencias que una persona es capaz de experimentar y sus capacidades cognitivas, entre ellas se encuentra la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos... Surgen por la combinación de las emociones primarias y su característica principal es que no se perciben través de expresiones faciales, perduran más en el tiempo (Damasio, 2000)

Más tarde, amplió su clasificación de emociones en positivas y negativas, siendo las positivas aquellas capaces de agradar a los demás y contribuir a su bienestar; en cambio, las emociones negativas producen desagrado y malestar (Ekman, 1990). Tiempo después surgió una clasificación que proponía un término medio entre emociones positivas y negativas de Ekman. Bisquerra mencionó emociones ambiguas y estéticas. Se refirió a las ambiguas como aquellas que no son ni positivas ni negativas, es decir, un punto intermedio entre ambas; en cuanto a las estéticas, se refirió a las que provienen de manifestaciones artísticas (Bisquerra, 2000).

Tabla 4. Evolución de las funciones ejecutivas.

Edad	Funciones
Hasta 1 año	<p>Permanencia de los objetos (9 meses)</p> <p>indicios de intencionalidad. trata de alcanzar un objeto, golpea para repetir un sonido, al final:</p> <p>quitar una tapa antes de coger un objeto que está dentro</p> <p>Focos de atención (8-9 meses): alterna su mirada ante dos objetos o personas de forma fluida.</p> <p>9-12 meses puede dividir su atención entre al menos tres objetos.</p> <p>Conductas de anticipación (8-12 meses): alargar su brazo para que le sigan haciendo cosquillas.</p> <p>Comprensión inicial de causa-efecto (9 meses)</p>
De 12 a 24 meses	<p>Resolución de problemas e instrumentalización: primeras estrategias de ensayo-error y tanteo</p> <p>con instrumentos: quitar un cojín que interrumpe su paso, usar un palo para sacar objeto bajo el sofá</p> <p>Inicios de representación mental: busca objetos ocultos infiriendo desplazamientos invisibles, y al final, ocultos a su vista.</p> <p>Planificación: elabora imágenes mentales de cómo hacer algo o de cómo son las cosas, usando</p>

	<p>menos el ensayo-error. elige entre distintas alternativas. empieza a emparejar</p> <p>Control instruccional: cumple alrededor del 50-60% de las órdenes directas simples que se le dan</p> <p>(dame x, ponlo en x). hay más atención y mejoras significativas en anticipación</p>
A partir de 2 años	<p>Memoria: empieza a ser capaz de mantener y manipular la información, más representación mental, atención focalizada y memoria de trabajo (buscar una cuchara para comer el yogur).</p> <p>Planificación: comienza a secuenciar algunas acciones previamente, y progresará a partir de los 3 años y medio (anuncia la intención del juego y busca previamente los objetos que va a necesitar</p> <p>Clasificaciones: siguiendo un criterio perceptivo y/o funcional simple, sólo una variable. formas geométricas, tamaños y algunos colores. Mejora el control y la autorregulación voluntarios.</p>
De 3 a 5 años	<p>Flexibilidad mental y capacidad para orientarse en el futuro: pueden elaborar planes simples</p> <p>y resolver conflictos de moderada dificultad.</p> <p>Control de impulsos rudimentario pues aún muestran dificultades para inhibir respuestas verbales</p> <p>Teoría de la mente: representar mentalmente el estado mental de otra persona</p>
De 5 a 8 años	<p>Resolución de problemas: en tareas que implican múltiples pasos.</p> <p>Se produce el mayor desarrollo de la función ejecutiva. Capacidad de autorregular sus comportamientos y conductas, comienzan a dirigir su comportamiento de forma autónoma, pueden fijarse metas y anticiparse a los eventos sin depender de las instrucciones externas, aunque continúan manifestando cierto grado de descontrol e impulsividad. Las habilidades de planificación y organización se desarrollan rápidamente</p>
De 9 a 14 años	<p>El desempeño del control inhibitorio sobre las respuestas automatizadas alcanza su máximo nivel, pero aún no evalúan bien las consecuencias.</p>
De 15 a 19 años	<p>Se consolidan las funciones de planificación y la resolución de problemas, así como la autorregulación, lográndose un mayor autocontrol de impulsos</p>

3.3.2. Definición de inteligencia emocional

El término inteligencia emocional se utilizó por primera vez en el año 1990 por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer. Fue definido como “la habilidad para controlar emociones y sentimientos propios y de los otros, discriminar entre ellos y usar esa información para guiar el pensamiento y las acciones” (Dominguez, 2004, p.49). Abarca diversas cualidades emocionales como la comprensión y la expresión de los sentimientos, el dominio de uno mismo, la resolución de problemas, las habilidades sociales y la capacidad de relacionarse con los demás fomentando un clima de cordialidad y amabilidad.

El psicólogo estadounidense Daniel Goleman propuso otro enfoque en el estudio de la inteligencia emocional en el año 1996. Señaló que esta inteligencia permite conocer las propias emociones y las de los demás, así como mejorar el bienestar propio en las diferentes situaciones comunicativas. Para ello, deben intervenir las emociones, por lo tanto, es conveniente conocer cuáles son los elementos que componen la inteligencia emocional (Soler et al., 2016, p. 812):

- **Conciencia emocional:** Esta requiere de un conocimiento emocional personal, es decir, conocer los sentimientos y emociones propios. A través de este conocimiento somos capaces de expresarnos mediante el lenguaje verbal y no verbal.
- **Regulación emocional:** Es la capacidad adquirida que permite poseer dominio de sí, saber gestionar las emociones positivas y negativas a través de la relajación, asertividad, etc...
- **Autonomía emocional:** Recoge diversas características que permiten una correcta autogestión personal, entre ellas la autoestima, responsabilidad, capacidad crítica, sentimiento de autoeficacia, etc...
- **Habilidades sociales:** Esta característica gira en torno a la empatía, es decir, saber ayudar al otro, conocer sus emociones para establecer buenas relaciones interpersonales. Consiste en utilizar estrategias adecuadas para la comunicación, cooperación, solución de problemas... Cuanto mayor es el conocimiento personal, mayor es la capacidad de

comprensión de emociones de los demás. “La empatía se construye sobre la conciencia emocional” (Soler et al., 2016, p. 812).

- Habilidades de vida y bienestar: Consiste en llevar a cabo un conjunto de actitudes y capacidades positivas que permitan el desarrollo efectivo del entorno familiar, escolar y social. Entre estas habilidades para el bienestar propio encontramos: habilidades de organización relacionadas con el tiempo, trabajo y tareas de carácter cotidiano, capacidad de escucha activa, desarrollo personal y social y valoración del esfuerzo.

El psicólogo estadounidense Howard Gardner propuso una teoría acerca de la inteligencia en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. En su propuesta defendía que no tenemos una única inteligencia, sino siete inteligencias que se van desarrollando a medida que adquirimos nuevos conocimientos. Destacó la inteligencia lingüística, lógico-matemática, visoespacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal.

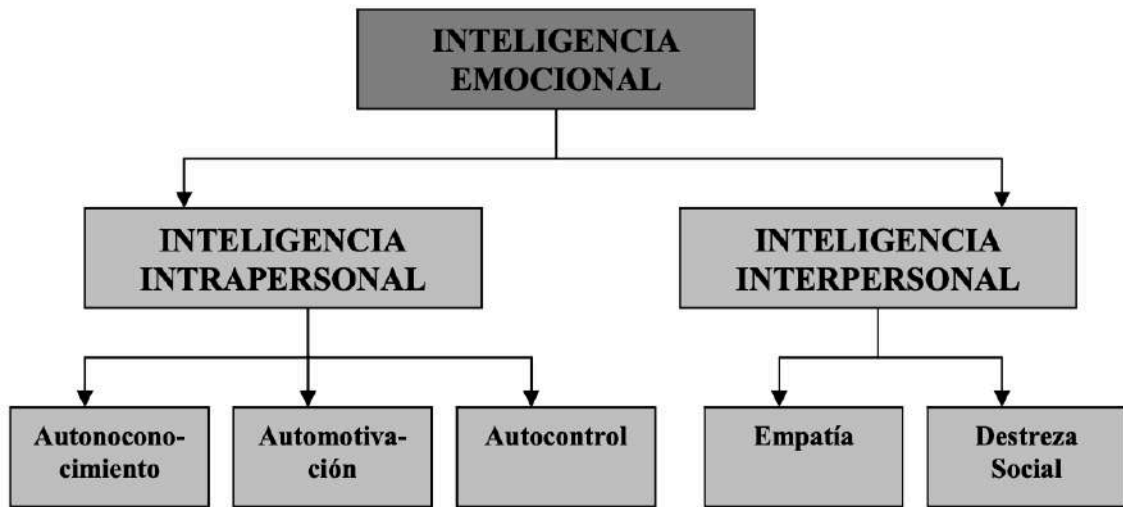
La inteligencia emocional se forma a partir de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, debido a que ambas abarcan cualidades emocionales. Gracias a esta inteligencia somos capaces de acceder a emociones, sentimientos y deseos que expresan los demás y los nuestros propios (Gardner, 1983).

En esa misma línea, el psicólogo Weisinger, en su libro: *La Inteligencia Emocional en el Trabajo* (1998), reafirmó la estrecha relación que existe entre la inteligencia interpersonal e intrapersonal y la inteligencia emocional. Esta conexión que se establece permite una inteligente utilización de las emociones, dando lugar al éxito personal, escolar y familiar.

Por su parte, autores como Boccardo, Sasia y Fontenla se refirieron al mundo laboral como “la habilidad de entender a otras personas, lo que les motiva, cómo trabajan y cómo trabajar cooperativamente con ellas” (Domínguez, 2004, p. 50). Aparece de nuevo la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Singh, en 2001, la definió como una habilidad que nos permite la percepción de las propias emociones y las de los demás, así como la capacidad de autocontrol de estas en los diferentes contextos cotidianos.

Figura 2

Habilidades que componen la Inteligencia Emocional



3.3.3. Teorías cognitivas y emocionales sobre el TEA

Actualmente, existen diversas teorías acerca del autismo que establecen una estrecha relación con el desarrollo emocional y afectivo de estos individuos.

Entre ellas encontramos:

1. Teoría de la mente. El conjunto de dificultades que presentan los niños con autismo se denomina teoría de la mente. Tras las investigaciones realizadas por Frith, Leslie y Baronn-Cohen en 1985, propusieron que la tríada de afectaciones que presentan las personas con autismo da como resultado un trastorno en la capacidad de leer mentes. Estas personas carecen de la capacidad para pensar acerca de sus pensamientos y los de los demás, por eso presentan dificultades en las habilidades sociales, comunicativas y emocionales. Esta teoría abarca la capacidad de atribuir estados mentales propios y a los demás con el objetivo de predecir comportamientos y obtener una explicación a ellos (Premark y Woodruff, 1978).
2. Teoría de la “ceguera mental”. También se conoce como el déficit en la teoría de la mente. Aquellas personas que no poseen el trastorno presentan un desarrollo normal de los estados mentales, así como de la

capacidad para atribuir deseos, intenciones, emociones y pensamientos de los demás. La ceguera mental que presentan las personas con autismo se debe a la incapacidad para atribuir, a los demás, estados mentales.

Los niños con autismo “no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás” (Cornago, 2012, p. 1).

Se ve afectada la capacidad para comprender de manera particular la mente del otro, son capaces de asimilar acontecimientos de forma mecánica, aunque presentan dificultades si la situación requiere imaginar o deducir lo que otra persona está pensando o sintiendo.

3. *Teoría del déficit afectivo-social*: Los déficits cognitivos y sociales son de origen afectivo. Los niños que no padecen autismo desarrollan la capacidad para relacionarse con los demás de forma innata. Sucede a la inversa en los niños con el trastorno, su incapacidad para relacionarse es innata. Esta capacidad surge de la habilidad para percibir las conductas emocionales de los individuos de su contexto más cercano. En los niños con autismo, la incapacidad de establecer estados mentales produce una mayor dificultad a la hora de desarrollar el juego simbólico y conocer y comprender las emociones (Hobson, 1993).
4. *Teoría de la función ejecutiva*: Es una teoría psicológica que incide sobre la incapacidad para desprenderse de un objeto, es decir, no son capaces de ubicar un objeto en el mundo real. Presentan déficits en el desarrollo de algunas funciones ejecutivas, pero destacan notablemente en las que son propias de la memoria, es decir, memoria declarativa, memoria de reconocimiento, memoria a corto plazo y memoria verbal a largo plazo (Bennetto, 1996).
5. *Teoría de la hiperselectividad*. Hace referencia a la dificultad que presentan a la hora de mantener la atención en una determinada tarea, durante un periodo prolongado. A diferencia de las personas que no poseen el trastorno, no son capaces de discriminar el nivel de importancia de una situación y la atención que requiere.
6. *Teoría de la coherencia central*. Fue propuesta por Frith en 1989 y refirmada por Happé en 1994. En sus aportaciones sugirieron que los niños con autismo presentan déficits en algunas funciones ejecutivas. En

la Tabla 4 se observa la evolución de las funciones ejecutivas, que las personas con autismo llevan a cabo a lo largo de su vida.

3.4. Autorregulación emocional en el alumnado con TEA a través de la lectura

La autorregulación emocional es el proceso que nos permite crecer de forma flexible, su principal competencia es autorregular las emociones. “La autorregulación de emociones se encuentra implícita dentro de la educación socioemocional, por ello es necesario destacar su papel en la educación, como una cualidad de la inteligencia emocional” (Hernández Palacios, 2019, p.7).

En los centros educativos, la literatura infantil es utilizada para transmitir determinados conocimientos a los alumnos, colores, emociones y cómo autorregularlas. Por ello, utilizando una herramienta tan indispensable como es la lectura, realizaremos una propuesta didáctica acerca de la autorregulación de las emociones en un alumno con TEA.

3.4.1. Educación emocional

La educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial en el desarrollo de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Asensio et al., 2006, p. 189).

En la escuela, los alumnos se ven constantemente expuestos a diversas situaciones que requieren habilidades sociales y emocionales, es decir, una adecuada madurez emocional. A lo largo de los años se ha trabajado más profundamente el significado de esta educación y cómo llevarla a cabo, debido a la falta de conocimiento sobre el mundo emocional por parte de padres, docentes y alumnos.

Soler et al. (2016, pp. 14-16) destacan la siguiente afirmación, en palabras del psicólogo y asesor Carlos Hué: “para bien o para mal, las emociones condicionan nuestro aprendizaje” (Hué, 2008). En esta afirmación, el autor nos quiere decir que cada experiencia vivida nos condiciona, por ello, como futuros docentes,

debemos educar más que enseñar. Educar a nuestros alumnos implica ayudarles a crecer como personas cultas, solidarias, empáticas, aprender a relacionarse con ellos mismos y con los demás de una forma adecuada, en cambio, enseñar significa la transmisión de conocimientos.

En los centros educativos debemos preparar a los niños para una sociedad cambiante e imprevisible, envuelta de situaciones que provocarán en ellos emociones positivas y negativas. Por ello, la educación emocional se centra en el alumno, proporcionándole herramientas que le ayuden a crecer como persona cada día.

En el Encuentro Internacional de Educación 2012-2013, algunos expertos, realizaron la siguiente afirmación: “La finalidad principal de la Educación es que cada sujeto pueda alcanzar el grado óptimo de bienestar social y emocional, por lo que la educación emocional debe ocupar un lugar privilegiado en los sistemas educativos” (Encuentro Internacional de Educación, 2012-2013, p. 45).

La educación es mucho más que una transmisión de conocimientos, su objetivo debe ser que los alumnos alcancen un desarrollo integral y armónico, académica, emocional y socialmente. No solo es fundamental que los alumnos comprendan las emociones como una parte esencial del ser humano, también lo es que los educadores posean una adecuada formación en dicho conocimiento, una formación permanente (Encuentro Internacional de Educación, 2012-2013)

La inteligencia emocional, bien educada, en los docentes permite crear un saludable clima de aula en el ámbito emocional. Cuando los docentes alfabetizan emocionalmente a sus alumnos están influyendo en ellos, pudiendo aumentar su autoestima, empatía, autocontrol emocional, la mejora de sus relaciones sociales y una adecuada resolución de conflictos, esto es educar emocionalmente (Flores, 2007).

Todos los investigadores coinciden en las características de los alumnos emocionalmente inteligentes son las siguientes (Flores, 2007, p. 146):

- Poseen un buen nivel de autoestima.
- Aprenden más y mejor.
- Presentan menos problemas de conducta.
- Se sienten bien consigo mismos.
- Son personas positivas y optimistas.
- Tienen la capacidad de entender los sentimientos de los demás.
- Resisten mejor la presión de sus compañeros.
- Superan sin dificultad las frustraciones.
- Resuelven bien los conflictos.
- Son más felices, saludables y tienen más éxito.

3.4.1.1. Educación emocional en el TEA

Los niños con TEA presentan una tríada de dificultades que afectan a su lenguaje, interacción social e imaginación, la capacidad de expresar emociones forma parte de la relación con los demás.

Por desconocimiento, es común pensar que los niños con autismo no tienen emociones ni son capaces de expresarlas, aunque este estereotipo es erróneo. Es cierto que el área que se ve más gravemente afectada es la socioemocional, por lo que los niños con autismo presentan alteraciones en la capacidad de interactuar y compartir pensamientos y emociones (DSM-5, 2014).

Este trastorno no impide que las personas que lo poseen no puedan expresar emociones, es más, son capaces de demostrar todas las emociones, pensamientos y sueños con ciertas dificultades, pero de forma diferente a los cognitivamente normales. El hecho de que sean capaces de expresarlas no implica que, para ellos, no suponga una gran dificultad. La falta de inteligencia emocional provoca un impedimento en la comprensión de emociones, motivaciones y a la hora de exteriorizarlas (Szatmari, 2004 p. 67).

En ese sentido, “para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un educador emocional” (Ferenández-Berrocal y Extremera, 2005, p.1). Estas dificultades suponen una barrera para la inclusión en la sociedad, por

ello, las capacidades que abarca el ámbito emocional deben ser enseñadas a las personas con TEA, para que puedan mejorar sus habilidades sociales y emocionales.

Lozano et al. (2015) defienden que para que se produzca la inclusión educativa de alumnos con estas características, es necesario que adquieran capacidades relacionadas con las emociones, es decir, formación en educación emocional.

Por ello, “el autismo no es la introyección ensimismada en un mundo propio rico, que alejara del ajeno, sino la dificultad para constituir tanto el mundo propio como el ajeno. Para el niño normal, el mundo está lleno de mente. Para el autista, vacío de ella” (Rivière, 1997, p. 20).

Las estrategias que existen para regularnos emocionalmente pueden desarrollarse mediante un proceso cognitivo o comportamental. Las estrategias cognitivas se centran en el desarrollo de acciones de carácter mental, por el contrario, las de tipo comportamental hacen referencia a las estrategias que se llevan a cabo a través de una acción física (Company et al., 2012).

Las técnicas de autorregulación son diversas, pueden abarcar desde estrategias básicas como una respiración profunda, hasta técnicas más complejas como es el caso de la meditación interior y silenciosa. (2009, Davis, Mckay y Eshelman). En el caso de este TFG, trabajaremos técnicas básicas aprendiendo a realizar la respiración profunda, apoyándonos en la lectura de cuentos infantiles.

3.4.2. Beneficios de la lectura en el TEA

“Importa, si es que los individuos van a retener alguna capacidad de formarse juicios y emitir opiniones propias, que sigan leyendo por su cuenta” (Bloom, 2006, p.5).

La lectura es una herramienta fundamental para cualquier niño. A través de ella desarrollan la empatía, son capaces de sentir lo que el personaje está experimentando, sus emociones y sentimientos. Los libros deben ser siempre seleccionados en función de las características del lector, en el caso de los niños

con autismo deben estar adaptados con pictogramas, para una mayor comprensión. “En definitiva leemos para fortalecer el sí -mismo (el self) y averiguar cuáles son sus intereses auténticos” (Bloom, 2006, p.6).

La lectura a través de los pictogramas facilita la lectura, a los alumnos con autismo, ya el primer acercamiento al mundo lector. Cuando los niños aprenden, sus primeros libros se componen de imágenes y carecen de redacción, en los libros con pictogramas ocurre lo mismo, los pictogramas los que sustituyen esa narración y la hacen más comprensible (Segovia, 2016)

Una de las características que presenta los alumnos con TEA es la dificultad en la comunicación, que afecta a su interacción con los demás por lo que la lectura de cuentos mejora en este tipo de alumnado sus capacidades lingüísticas. Además de trabajar las competencias lingüísticas y comunicativas, la lectura les ayuda a comprender poco a poco la información, no solo del cuento sino también de aquello que les rodea (Guanoluisa et al., 2021).

Otra forma de trabajar los cuentos es a través de las Tic, esta herramienta permite a los alumnos desarrollar su capacidad de comprensión. “Al fomentar la lectura interactiva de cuentos con dispositivos electrónicos, pantallas, páginas web y otros recursos audiovisuales, esto permite que el niño con TEA asimile palabras abstractas y adquiera nuevo vocabulario” (Guanoluisa et al.,2021, p.427). Este es uno de los motivos por lo que en el diseño de la propuesta de este TFG se introdujeron las Tic en la realización de actividades.

El mediador, en este caso el docente, debe intervenir en este proceso de lectura para que el alumno se familiarice con el lenguaje y sepa asociar los pictogramas a lo que la historia le quiere transmitir. El docente tiene esa capacidad para incidir en el alumno de manera positiva, ayudándole a reflexionar, empatizar con los personajes e incluso orientándole para cubrir sus necesidades durante el proceso lector. El papel que ejerce un docente es fundamental para ayudar a cualquier tipo de alumnado a comprender y a desarrollar su creatividad. En el caso de los niños con autismo debe ayudarles, también, a comprender los

estados mentales y las emociones de los personajes, así como lo que la historia le está transmitiendo en cada momento y lo que le hace sentir (Kim et al. 2018).

3.4.3. Autorregulación emocional en el TEA

La autorregulación emocional es la capacidad de controlar y regular los impulsos correctamente, es decir, la capacidad para percibir y responder a estímulos internos y externos, así como las reacciones que realizamos de manera voluntaria e involuntaria.

En el TEA, esta capacidad se ve afectada por el trastorno, por ello, debe ser enseñada ya que su escasa autorregulación da lugar a episodios de crisis o emociones descontroladas con aquellos que les rodean. Debido a sus dificultades para ajustarse al cambio y sus restrictivos gustos, responden con fuertes emociones negativas, rabietas, estereotipias e incluso comportamientos autoagresivos. Por este motivo, los niños con autismo deben ser formados tanto en autorregulación como expresividad emocional, es decir, en el control interno de las emociones y la exhibición externa de las mismas (Maseda, 2013).

La regulación de las emociones es un elemento fundamental en la educación emocional de un niño, a medida que va aprendiendo y comprendiendo emociones, debe aprender a ser capaz de regularlas. Forma parte del proceso regulador la tolerancia a la frustración, el control de la ira, el desarrollo de la empatía, etc...

“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo” (Aristóteles, 349 a.C)

4. Estudio de un caso

El estudio de caso es un método de estudio centrado en la investigación cualitativa de un caso particular. Se basa en la recopilación de información concreta acerca del sujeto que se quiere estudiar.

El psicólogo estadounidense Robert Stake, definió el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.8).

Autores como Robert K. Yin, en 1994, afirmaron que el estudio de caso se trata de uno de los mejores procedimientos para estudiar un caso particular que no es controlado por el investigador, además de tratarse de un fenómeno inmediato. Afirmó que “el estudio de caso no necesita estar comprometido con la rigurosa e imparcial presentación de datos empíricos, la investigación de casos necesita ser exactamente eso, (...) una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994, p.6).

Para elaborar el desarrollo de un estudio de caso son imprescindibles cinco componentes (Yin, 1984, p.21):

- una pregunta de estudio,
- sus proposiciones, si hubiera,
- su unidad(es) de análisis,
- la lógica que se une los datos a las proposiciones, y
- el criterio por interpretar los resultados.

El estudio de caso se puede realizar acerca de diversos sujetos o sobre un único sujeto, es decir, un estudio de caso único, como en este TFG. Existen tres tipos de estudio de caso (Stake, 1999):

- El estudio intrínseco de casos se centra en aquellos casos que tienen valor por sí mismos, su principal objetivo es conocer en profundidad el caso concreto que se va a estudiar. El caso no se selecciona por presentar ningún rasgo problemático en particular.
- El estudio instrumental es aquel que busca profundizar en un caso concreto para afinar una teoría o temática concreta. Se suele utilizar cuando existe la posibilidad de discutir acerca de varios casos.

- El estudio de caso colectivo se emplea cuando el estudio que se va a realizar concierne a un fenómeno, población o condición de carácter general, para poder llevarlo a cabo deben estudiarse varios casos intensivamente.

4.1. Características generales del alumno

El alumno con el que se aplicará la propuesta de intervención para la autorregulación de emociones negativas a través de los cuentos, se llama Aleix. En cuanto a su físico, presenta los rasgos más comunes en niños con este trastorno, “el niño pequeño autista suele producir al que le observa la impresión de una belleza cautivadora, y que parece un poco ajena a este mundo” (Frith, 2003, p.23).

En cuanto a las habilidades sociales, no posee prácticamente ninguna competencia social ni comunicativa, el único recurso que utiliza para comunicarse es a través de ecolalias, repitiendo frases de películas. En algunas ocasiones utiliza dichas expresiones en el contexto adecuado, pero en la mayoría de los casos comete errores, es la forma que tiene para comunicarse con el mundo que le rodea.

Empleando las ecolalias parece, a veces, que está manteniendo una conversación normal, pero lo cierto es que no es capaz de construir por sí mismo frases simples con sentido y mucho menos comprenderlas. Por eso, para comunicarte con él debes emplear un lenguaje sencillo y muy claro. Debido a su aprendizaje a través de los pictogramas y las repeticiones asocia algunos objetos con el nombre que le corresponde, aunque empleando una pronunciación diferente y difícil de comprender.

En cuanto a la personalidad y carácter del alumno es un niño que, a pesar de padecer este trastorno, en ocasiones sale de su yo mismo para relacionarse con otros niños y hacerles partícipes de su mundo, haciéndose entender de la mejor forma que sabe. Es un niño muy cariñoso, no rechaza la afectividad, excepto en episodios de frustración o cuando no lo tolera por parte de la persona que lo

recibe. A pesar de ser un niño divertido, risueño y muy activo, es bastante inflexible y restrictivo, tiene gustos e intereses muy restrictivos y en el momento en el que percibe una amenaza, tiene episodios muy graves de frustración y agresividad. Entendemos como amenaza, todo aquello que no es de su agrado, sale de su rutina o no es de su interés.

Aunque presente graves episodios de enfado, debido a su trastorno, en gran parte de los casos utiliza de forma consciente las reacciones agresivas para conseguir lo que quiere. Por eso, es complejo diferenciar cuando el alumno está sufriendo un episodio de frustración a causa del autismo o simplemente se trata de una rabieta de capricho como cualquier niño a su edad, para conseguir lo que quiere.

Debido a las grandes restricciones que pone a la hora de cambiar de rutina, desde el inicio de la intervención se anticipó minuciosamente todo lo que se iba a realizar, incluso avisando al alumno, cada 5 minutos, 15 minutos antes de comenzar a trabajar. El anticipo de todo lo que va a suceder es lo que provoca en las personas con autismo seguridad en el entorno y en ellos mismos.

5. Propuesta de intervención educativa

La propuesta de intervención que se va a llevar a cabo consiste en desarrollar técnicas de autorregulación emocional, concretamente para episodios de emociones negativas en el alumnado con TEA.

Las técnicas de autorregulación que se pretenden enseñar se desarrollarán de manera progresiva a través de la lectura de cuentos. Como hemos observado en las características generales, el alumno muestra conductas agresivas y de autolesión, por lo que la intervención que se va a desarrollar debe adaptarse muy bien a dichas características. La propuesta constará de 3 fases y 24 sesiones en total, en cada una de ellas se explicará, de manera detallada, lo que se va a realizar, los objetivos y contenidos que se están trabajando.

Para el diseño de la propuesta, se ha recibido el permiso de la madre del alumno para poder acceder a su diagnóstico médico y explicar el caso del alumno en este trabajo, en el Anexo 23 podemos encontrar el justificante de permiso.

Fase 1. Evaluación y presentación

El principal objetivo de esta fase es recopilar toda la información posible acerca del alumno para poder diseñar una intervención completamente adaptada. Además, se informará a la madre del alumno sobre lo que se va a trabajar en cada momento para que, una vez finalizada la intervención, el alumno pueda continuar utilizando las técnicas de autorregulación.

Antes de desarrollar una intervención es necesario averiguar los conocimientos del alumno para saber cuál es el aprendizaje del que se parte. La evaluación inicial del alumno se realizará en la primera sesión, de aproximadamente media hora. Para ello, se utilizará la rúbrica que podemos encontrar en el Anexo 22, en ella se evaluarán del 1 al 4 los conocimientos previos del alumno sobre las emociones. Se observará cuales son las capacidades emocionales que posee el alumno, así como las destrezas para comunicarse. Además, se realizará un cuestionario a la madre del alumno, que podemos observar a continuación para averiguar rutinas que tiene el alumno a la hora de trabajar y cuáles son sus gustos. En la primera sesión se le presentará, mediante el panel de anticipación, cuál será la rutina y secuencia de actividades que se realizará a lo largo de las sesiones. Las preguntas del cuestionario serán las siguientes:

- ¿A su hijo/a le gusta interactuar con adultos conocidos?
- ¿Su hijo/a no le hace caso a personas que intentan a interactuar con él/ella?
- ¿Su hijo/a sonrío a usted cuando usted sonrío a él/ella?
- ¿Parece su hijo/a ser difícil de alcanzar, o estar en su propio/a mundo?
- ¿Su hijo/a activamente evita mirar a las personas durante interacciones?
- ¿Su hijo/a mira a las personas más cuando están lejos que cuando están interactuando con él/ella?
- ¿Entiende las expresiones faciales de los demás?
- ¿Es difícil entender lo que se siente su hijo/a por medio de sus expresiones faciales? ¿Qué es lo que hace difícil comprenderlas?
- ¿Su hijo/a sonrío durante sus actividades favoritas?
- ¿Su hijo/a sonrío, ríe, y llora cuando usted anticipa esta reacción?
- ¿Cambia rápido el humor de su hijo/a, sin aviso? ¿Ejemplos?
- ¿Su hijo/a tiene rabietas severas?

- ¿Usted tiene dificultad tratando que su hijo/a imita sus movimientos cuando quiere que él/ella lo intente?
- ¿Su hijo/a imita palabras o sonidos cuando usted desea que él/ella lo haga?
- ¿Con qué frecuencia su hijo/a comunica con usted por otras maneras que hablar?
- ¿Puede entender lo que su hijo/a está tratando de comunicar?
- ¿Su hijo/a se vuelve frustrado/a cuando trata de comunicarse?
- ¿Su hijo/a responde cuando usted le llama por su nombre?
- ¿Su hijo/a entiende lo que usted le dice? ¿Cómo lo sabe?
- Cuando usted señala algo con el dedo, ¿su hijo/a mira en la dirección que usted indicó?
- ¿Su hijo/a puede seguir direcciones sencillas como “Ponte el abrigo”?
- ¿Su hijo/a puede seguir direcciones más largas que contienen más que una idea, como “Ponte el abrigo y tráeme los zapatos”?
- ¿Su hijo/a le escucha cuando usted lea cuentos cortos?
- ¿Juega con muchos juguetes diferentes?
- ¿Por su propia voluntad, su hijo/a juega de manera imaginativa, como fingir que es un superhéroe? ¿Ejemplos?
- ¿Es su hijo/a demasiado sensible a sonidos o ruidos? ¿Ejemplos?
- ¿Es su hijo/a demasiado interesado/a en mirar los detalles pequeños o partes de los objetos? ¿Ejemplos?
- ¿Es su hijo/a demasiado interesado/a en observar el movimiento de las manos o los dedos?
- ¿Su hijo/a hace cosas sin mirar lo que está haciendo? ¿Ejemplos?
- ¿Su hijo/a se lastima a propósito, como golpeándose la cabeza, mordiéndose la mano, o golpeando cualquier parte de su cuerpo? ¿Ejemplos?
- ¿Su hijo/a se siente molesto/a si hay cambios en sus rutinas diarias? ¿Ejemplos?
- ¿Su hijo/a se vuelve agitado/a o se siente molesto/a al conocer gente, lugares, o actividades nuevas? ¿Ejemplos?

Fase 2. Aplicación del programa

Una vez anticipadas las actividades, desarrollaremos la propuesta a lo largo de 22 sesiones de media hora, aproximadamente, cada una. El tiempo establecido para las sesiones es aproximado, ya que depende de la flexibilidad del alumno a la hora de trabajar o sus intereses restrictivos.

El programa recoge tres bloques fundamentales para el desarrollo de las técnicas de autorregulación emocional:

Bloque I: Reconocimiento de emociones

En este bloque se trabajará el reconocimiento de emociones para que el alumno aprenda cuales son las emociones básicas, emociones primarias, emociones positivas y negativas. Además, se trabajará el reconocimiento de las emociones en otros.

Bloque II: Comprensión de las emociones

El segundo bloque pretende que el alumno comprenda el sentido de las emociones, es decir, las situaciones en las que se manifiestan. Además, se trabajará para que el alumno comprenda su estado emocional y que situaciones provocan en él emociones negativas.

Bloque III: Regulación emocional

El bloque tres abarca los dos bloques anteriores, es decir, para conseguir regular las emociones y adquirir técnicas de autorregulación el alumno debe reconocer las emociones y comprenderlas. Se busca que el alumno adquiera las destrezas suficientes como para poder regular sus emociones negativas.

Es fundamental que cada sesión esté estructurada de la misma forma, para no alterar las rutinas del alumno y provocar en él episodios de frustración. Por ello, cada día se revisará el panel de anticipación con los pictogramas correspondientes, mostrándole así las actividades que va a realizar.

A medida que se vayan desarrollando las sesiones, se repasará lo aprendido en las anteriores para que el alumno recuerde la importancia de las técnicas y comprenda el sentido de aplicación de estas.

Las actividades que se realicen, así como las explicaciones deben adaptarse a la capacidad de comprensión del alumno y ser atractivas para él. Deben

presentar la misma estructura para que asocie la actividad que está realizando con el final de la sesión, así como el comienzo de esta, mostrándole el panel de anticipación.

Fase 3. Evaluación y seguimiento

El programa de intervención se evaluará a lo largo de las sesiones, es decir, cuando el alumno realice actividades durante la sesión será avaluado para llevar un seguimiento del aprendizaje y destrezas adquiridas. Habrá una evaluación final que se realizará en la última sesión en la que el alumno tendrá que demostrar que ha adquirido los conocimientos necesarios para autorregularse. El alumno será evaluado mediante una rúbrica y en ella se valorará del 1 al 4 los conocimientos y destrezas que el alumno ha conseguido, podemos encontrarla en el Anexo 23. Se utilizará la misma rúbrica tanto para la evaluación de actividades como para la evaluación final. En el caso de que el alumno haya adquirido lo propuesto, se le realizará un seguimiento para ver si la mejora se prolonga en el tiempo y las técnicas de autorregulación se utilizan adecuadamente.

5.1. Objetivos de la propuesta

- Identificar y comprender emociones básicas
- Mejorar el reconocimiento de las emociones
- Identificar y asociar los pictogramas con las emociones que reflejan
- Asociar situaciones de la vida real a cada emoción
- Aprender estrategias para controlar las emociones

5.2. Metodología

El método que se va a utilizar para llevar a cabo la propuesta de intervención de este TFG es el estudio de caso de un niño con trastorno del espectro autista. Se le realizarán una serie de actividades para mejorar sus competencias emocionales y para que adquiera diversas técnicas que le ayuden a regular sus emociones negativas. La metodología será de carácter cualitativo, es decir, el proceso de aprendizaje del alumno se irá construyendo por pasos. A través de

la observación de sus actitudes se desarrollarán las actividades que le ayudarán a mejorar y adquirir nuevas competencias. Todas las actividades serán evaluadas en la sesión que se realicen a través de una lista de chequeo, aun así, habrá una evaluación final en la que el alumno deberá mostrar que ha aprendido.

Cuando se presenten las actividades al alumno, serán explicadas con un lenguaje claro y sencillo para que las pueda comprender y se familiarice con las actividades y rutina. Además, en las actividades que lo requieran, se tomará más tiempo para explicar la actividad o se realizará de forma más estructurada para que el alumno no muestre episodios de frustración. Un factor muy relevante, en el desarrollo de toda la propuesta, es el idioma en el que se van a realizar tanto las explicaciones como actividades. El alumno se comunica tanto en castellano como en catalán, ya que reside en Barcelona, por ello se ha escogido como mejor opción llevar a cabo la propuesta en castellano. La gran mayoría del entorno familiar del alumno habla en castellano, además todas las películas las ve en este idioma por eso se decidió diseñarla así.

Desde el inicio del diseño de la propuesta, la madre del alumno ha estado al corriente de lo que se iba haciendo y ha sido de gran ayuda, ya que gracias a su experiencia y conocimiento sobre su hijo hemos podido realizar una adaptación mucho más concreta. La mayoría de las actividades se han planteado para que el alumno las pueda realizar de forma oral, de este modo trabajaremos sus habilidades sociales ya que es una competencia de la que carece.

Es necesario llevar un control de los estímulos e impresiones que rodean a nuestro alumno para que no provoquen en él angustia, ansiedad y no desvíen su atención. El alumno recibirá un acompañamiento muy cercano por parte del docente durante el desarrollo de toda la propuesta para evitar episodios de frustración y que la estructura de las actividades se vea afectada.

5.3. Temporalización

La propuesta de intervención educativa que se ha diseñado para un alumno con TEA tiene como fin último el aprendizaje de técnicas de autorregulación emocional a través de los cuentos.

La temporalización propuesta para dicha intervención consta de 24 sesiones de 30 minutos cada una de ellas, se llevará a cabo desde el 10 de abril hasta el 24 de abril. Se realizarán dos sesiones cada día, una por la mañana y otra por la tarde. En la primera sesión se realizará una evaluación acerca del conocimiento de las emociones por parte del alumno. Una vez evaluadas se desarrollará la primera técnica de manera progresiva durante 10 sesiones. La segunda técnica se llevará a cabo en 10 sesiones, una vez asimilada la primera, en las tres últimas sesiones de la intervención se reforzará lo aprendido a lo largo de la intervención.

Rivière expuso que la evaluación de las actividades realizadas por un alumno no TEA no consiste, únicamente, en observar detalladamente lo que se realiza y llevarlo a cabo en un tiempo breve: "para valorar al niño es necesario "saber escuchar" su ritmo y, comprender que éste puede ser diferente al propio. Y luego dedicar el tiempo necesario a una observación de estilo naturalista de las conductas del niño en contextos reales" (2002, p.66).

Las actividades diseñadas para la propuesta se llevarán a cabo en el hogar del alumno, en un espacio previamente preparado para la realización de las sesiones. En la Tabla 5 podemos observar un resumen de la intervención que se va a llevar a cabo, así como las actividades diseñadas para la propuesta.

Tabla 5. Resumen de la intervención

SESIONES	ACTIVIDADES
SESIÓN 1	Panel de anticipación Evaluación de las emociones Libro: Monstruo de los colores Dado "Monstruo de los colores"
SESIÓN 2	Panel de anticipación

	Emociones negativas y positivas. Emociones negativas = calma (pictogramas) Juego dado de las emociones
SESIÓN 3	Panel de anticipación Emociones negativas = calma (pictogramas) Juego introductorio a la autorregulación Actividad emociones reales
SESIÓN 4	Panel de anticipación Libro: Tortuga Isabel Técnica de la tortuga Respiración controlada
SESIÓN 5	Panel de anticipación Técnica con los pictogramas Actividad: Colorear pictogramas Actividad: Ordenar pictogramas
SESIÓN 6	Panel de anticipación Libro: Tortuga Isabel Técnica con los pictogramas Juego: Posición tortuga Juego: Emociones positivas y negativas
SESIÓN 7	Panel de anticipación Libro: Tortuga Isabel Técnica con los pictogramas Relajación muscular Actividad: Asociar emociones reales a la técnica tortuga Juego: Respondemos "tortuga"
SESIÓN 8	Panel de anticipación Libro: Tortuga Isabel Actividad: Identificar emociones negativas en imágenes
SESIÓN 9	Vídeo cuento de la tortuga https://youtu.be/NpoGEMI5Mp8 Técnica con los pictogramas Fichas interactivas
SESIÓN 10	Panel de anticipación Técnica con los pictogramas Autolesionarse = está mal Actividad: Cajas de emociones
SESIÓN 11	Panel de anticipación Actividad: Clasificación de las conductas Actividad: Representación teatral

SESIÓN 12	Panel de anticipación Libro: Rana Paula Técnica de la rana
SESIÓN 13	Panel de anticipación Libro: Rana Paula Técnica de la rana Juego: Somos ranas tranquilas
SESIÓN 14	Panel de anticipación Libro: Rana Paula Rana = calma (pictogramas) Juego: Ranas paradas
SESIÓN 15	Actividad: Pintar pictos de la rana (proceso de enfado a calma) Ordenar pictos
SESIÓN 16	Mostrar panel de anticipación Libro: Rana Paula (leer 1 vez) Repasar técnica con los pictos Enseñarle a respirar cuando estamos en posición rana
SESIÓN 17	Repasar técnica con los pictos Juego: varios dibujos de ranas en diferentes posturas y debe clasificar aquellas que son calma y las que son calma no
SESIÓN 18	Mostrar panel de anticipación Repasar técnica con los pictos Saltar normal y cuando diga la palabra calma nos quedamos parados en rana
SESIÓN 19	Repasar técnica Juego de clasificación de emociones reales: mostrarle situaciones reales y que señale que deben hacer si pegarse, morderse, la rana...
SESIÓN 20	Repasar técnica de la rana Fichas interactivas
SESIÓN 21	Repasar la técnica Representación teatral de la rana enfadada para que él me ayude a aplicar la técnica, debemos hacerlo juntos
SESIÓN 22	Leer Libro tortuga Repasar técnica con los pictos Repasar postura con respiración Caja de carita triste y tortuga y debe poner en cada caja la emoción de corresponde
SESIÓN 23	Leer Libro rana Repasar técnica con los pictos Repasar postura con respiración

Caja de carita triste y rana y debe poner en cada caja la emoción de corresponde

SESIÓN 24

Realizar fotos de las técnicas y ordenarlas

5.3.1. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1: La primera sesión consiste en mostrarle al alumno el panel de anticipación y realizarle una evaluación acerca de las emociones.

- Contenidos de la sesión:
 - o Comprensión e identificación de las emociones
 - o Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
- Recursos materiales:
 - o Panel de anticipación
 - o Pictogramas de la rutina y día de la semana correspondiente
 - o Libro “El Monstruo de los colores”
 - o Dado de los monstruos y colores
 - o Ipad del alumno

Actividad 1.1: La actividad de la sesión comienza con el panel de anticipación y los pictogramas correspondientes que podemos observar en el Anexo 17. Se le mostrará la rutina que seguirá durante las dos semanas, anticipando así las actividades que se llevarán a cabo en la intervención. Con ayuda del docente, el alumno, colocará los pictogramas según el orden que seguirán las rutinas. Seguidamente colocaremos el panel en un lugar visible para el alumno, siempre contando con su colaboración, para hacerle partícipe de su propia intervención.

Actividad 1.2: Tras colocar el panel de anticipación, se realizará una evaluación de emociones para averiguar su conocimiento sobre ellas. La evaluación consistirá en mostrarle distintas imágenes sobre situaciones reales y él deberá reconocerlas y decir de que emoción primaria se trata, además deberá mostrarlas a través de expresiones faciales. Durante la actividad se evaluará al alumno con una rúbrica que podemos observar en la figura#, para averiguar cuáles son sus conocimientos previos.

Actividad 1.3: Una vez realizada la evaluación, comenzaremos a desarrollar las sesiones partiendo del conocimiento del alumno. Leeremos el libro “El Monstruo de los colores” en el ipad para introducir las Tic en la intervención, tras la lectura el alumno deberá pintar un dado en el aparece el monstruo. El dado que podemos observar en el Anexo 8 posee 6 monstruos y debajo de cada uno está escrita la emoción que corresponde. La actividad consiste en que el alumno debe pintar cada monstruo según la emoción, como se indica el cuento.

Sesión 2: La segunda sesión comienza mostrándole al alumno el panel de anticipación para que recuerde que se va a realizar en su rutina e introduciendo la primera técnica.

- Contenidos de la sesión:
 - o Comprensión e identificación de las emociones
- Recursos materiales:
 - o Dado de los monstruos y colores
 - o Panel de anticipación

Con ayuda de los pictogramas de emociones que podemos observar en el Anexo 14, le explicaremos cuáles son las emociones negativas y positivas. Utilizaremos los pictogramas de cara contenta de color verde y cara triste de color rojo, que encontraremos en el Anexo 11, para que asocie cuales son las emociones que le hacen estar mal y aquellas que le hacen estar bien.

Una vez explicado, utilizando de nuevo los pictogramas de emociones, le explicaremos que cuando siente emociones positivas esta “bien hecho” y cuando siente emociones negativas debe recurrir a la calma. Se escogieron estas palabras debido a restringido lenguaje por parte del niño, son palabras simples y con ellas puede comprender de forma clara a que se refiere.

Actividad 2.1: La actividad de la segunda sesión consiste en jugar con el dado de los monstruos, el alumno debe lanzarlo al aire y según la emoción que salga debe representar la emoción correctamente.

SESIÓN 3: La tercera sesión comienza cambiando el día en la agenda, seguidamente se le explicará de nuevo que cuando tiene emociones negativas debe recurrir a la calma.

- Contenidos de la sesión:
 - Comprensión e identificación de las emociones
 - Expresiones faciales de distintas emociones
 - Relación entre emoción y situación
 - Comprensión e identificación de emociones positivas y negativas
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictograma del día correspondiente
 - Pictogramas de emociones
 - Pictogramas de cara contenta y cara triste
 - Imágenes de emociones reales
 - Tarjeta con la palabra calma

Actividad 3.1: Realizaremos un juego introductorio a la autorregulación que consiste en clasificar los pictogramas de las emociones en bien o mal utilizando los pictogramas de cara contenta y triste que observamos en el Anexo 11. Se realizará dos veces, para que el alumno comprenda lo que está haciendo.

Actividad 3.2: En la siguiente actividad se le mostrarán imágenes reales, que podemos encontrar en el Anexo 4, y debe señalar en cuáles los niños están contentos y en cuáles están tristes.

Actividad 3.3.: En la última actividad se le explicará que en las emociones negativas debe colocar la tarjeta de “calma” que encontraremos en el Anexo 5. La actividad se realizará dos veces para que el alumno comprenda que cuando los niños están tristes deben recurrir a la calma.

Por último, se le realizará la siguiente pregunta: ¿Qué debe hacer Aleix cuando está enfadado?, se espera que el alumno responda “Calma”, tras haber aprendido el concepto de calma y asociarlo a emociones negativas.

SESIÓN 4: Esta sesión consiste en introducir la primera técnica de autorregulación a través del cuento de la tortuga.

- Contenidos de la sesión:
 - Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
 - Relación entre emoción y situación
- Recursos materiales:
 - Libro de la tortuga Isabel adaptado
 - Pictogramas de la técnica de la tortuga
 - Pasos para ordenar
 - Panel de anticipación

La cuarta sesión comenzará mostrándole al alumno el panel de anticipación para que sea consciente de las actividades que van a realizar. Seguidamente leeremos la adaptación del libro de la tortuga Isabel dos veces para que el alumno pueda asimilar el sentido de la historia. Una vez finalizada la lectura, con la ayuda de los pictogramas de la técnica de la tortuga, se le mostrará al alumno cuál es la secuencia de pasos que debe seguir para aplicar la técnica. Se explicará cada paso asociándolo a la historia leída y seguidamente se practicará con el alumno como realizar dicha técnica de manera postural repetidas veces

Actividad 4.1: La actividad consiste en ordenar los pasos de la técnica según lo que se le ha explicado al alumno. Los pasos los podemos encontrar en el Anexo 20.

SESIÓN 5: Se le mostrará al alumno el panel de anticipación para que sea consciente y recuerde lo que va a suceder, además de cambiar el día de la semana correspondiente.

- Contenidos de la sesión:
 - Relación entre emoción y situación
 - Resolución de problemas
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictograma del día correspondiente

- Pictogramas de la técnica de la tortuga para colorear
- Colores
- Plantilla para ordenar

Repasaremos con el alumno los pasos que debe seguir para llevar a cabo la técnica de la tortuga y la practicaremos con él varias veces.

Actividad 5.1: Una vez haya recordado la técnica, se le proporcionarán los pictogramas de la técnica de la tortuga, desordenados, para colorear que podemos encontrar en el Anexo 6.

Actividad 5.2: Una vez coloreados, el alumno tendrá que ordenarlos en una plantilla que se le proporcionará, según el orden en el que debe aplicarse la técnica, que aparece en el Anexo 18.

SESIÓN 6: Tras mostrar al alumno el panel de anticipación, se realizará, de nuevo, la lectura del cuento de la tortuga para que recuerde y asimile los pasos aprendidos. Recordaremos, de nuevo, con los pictogramas de la técnica, cuáles son los pasos de la técnica y cómo y cuándo debe realizarla.

- Contenidos de la sesión:
 - Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
 - Comprensión e identificación de emociones positivas y negativas
 - Relación entre emoción y situación
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Libro de la tortuga Isabel adaptado
 - Pictogramas de la técnica de la tortuga

Actividad 6.1: Esta actividad se trata de un juego en el se irán diciendo nombres de animales en voz alta y cuando el docente diga la palabra tortuga deberá colocarse en la posición de la técnica aprendida.

Actividad 6.2: El siguiente juego consiste en decirle al alumno emociones positivas y negativas y cuando escuche una negativa debe responder con la palabra tortuga y colocarse en la posición aprendida.

SESIÓN 7: La séptima sesión comenzará cambiando el día de la semana en el panel de anticipación y seguidamente se realizará una lectura de la adaptación del cuento de la tortuga Isabel. Una vez leído el cuento, repasaremos la técnica de la tortuga con los pictogramas pintados por el alumno, para que reconozca el trabajo realizado y comprenda mejor cómo se debe aplicar la técnica. Tras haber repasado la técnica, se trabajará con el alumno la relajación de sus músculos cuando se encuentra en la posición tortuga, así como la respiración controlada.

- Contenidos de la sesión:
 - Observación de emociones
 - Relación entre emoción y situación
 - Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
 - Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictograma del día correspondiente
 - Libro de la tortuga Isabel adaptado
 - Imágenes de emociones reales
 - Pictogramas de la tortuga

Actividad 7.1: De nuevo se le mostrarán, al alumno, las imágenes de emociones reales y tendrá que colocar los pictogramas de la tortuga, que encontramos en el Anexo 16, encima de la emoción en la que debería aplicarse la técnica

SESIÓN 8: En la octava sesión el alumno observará el panel de anticipación para recordar la secuencia de actividades que realizará en esa sesión. También repasaremos la técnica y con ella la relajación de los músculos y la respiración controlada.

- Contenidos de la sesión:
 - Expresiones faciales de distintas emociones
 - Comprensión e identificación de emociones positivas y negativas

- Relación entre emoción y situación
- Escucha activa
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Imágenes de emociones reales

Actividad 8.1: Utilizando de nuevo las imágenes de emociones reales, el alumno deberá señalar aquellas emociones que son negativas y seguidamente decir la técnica que debe aplicar al respecto.

SESIÓN 9: El alumno cambiará el día en su panel de anticipación y seguidamente se realizará una lectura de la adaptación del cuento de la tortuga.

- Contenidos de la sesión:
 - Relación entre emoción y situación
 - Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
 - Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictograma del día correspondiente
 - Vídeo cuento de la técnica
 - Pictogramas del alumno
 - Ordenador de la docente
 - Fichas interactivas

Actividad 9.1: Esta actividad consiste en visualizar un vídeo cuento de la historia de la tortuga, repasando la técnica a través de la canción. Tras visualizarlo un par de veces, el alumno debe realizar los pasos de la técnica a la vez que visualiza el vídeo. Al finalizar la actividad, volveremos a repasar la técnica con los pictogramas coloreados por el alumno y los proporcionados por la docente del Anexo 16.

Actividad 9.2: Una vez repasada la técnica, el alumno realizará unas fichas interactivas en el ordenador de la docente, demostrando sus

conocimientos, el aprendizaje adquirido y sus destrezas utilizando las Tic. Las fichas, de elaboración propia, las podemos encontrar en el Anexo 12 y en ellas se trabajan tanto las emociones como la técnica aprendida.

SESIÓN 10: En esta sesión se repasará lo aprendido anteriormente, comenzando por revisar el panel de anticipación. Se le explicará al alumno mediante las imágenes de emociones negativas reales, los pictogramas de la tortuga, la tarjeta con la palabra calma y los pictogramas de cara contenta y cara triste, que cuando aplica la técnica de la tortuga se calma y que autolesionarse cuando está enfadado no está bien. El material utilizado en esta sesión lo podemos encontrar en los Anexos 4, 5, 11 y 16.

- Contenidos de la sesión:
 - Relación entre emoción y situación
 - Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
 - Comprensión e identificación de emociones

- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Imágenes de emociones reales
 - Pictogramas de la tortuga
 - Tarjeta con la palabra calma
 - Pictogramas de cara contenta y cara triste
 - 2 cajas

Actividad 10.1: Se dispondrán dos cajas, que podemos encontrar en el Anexo 21, y en la parte superior se colocará el pictograma de la tortuga y en la otra el pictograma de la cara triste. Dentro de las cajas el alumno observará las imágenes de las emociones reales, correctamente clasificadas. Una vez las haya observado y asimilado, se extraerán las imágenes de las cajas y el alumno deberá clasificarlas correctamente, según si son emociones negativas o en ellas debe aplicar la técnica de la tortuga.

SESIÓN 11: La sesión comenzará cambiando el día de la semana en el panel de anticipación y repasando los pasos para aplicar la técnica con los pictogramas.

- Contenidos de la sesión:
 - o Relación entre emoción y situación
 - o Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
 - o Comprensión e identificación de emociones
- Recursos materiales:
 - o Panel de anticipación
 - o Pictograma del día correspondiente
 - o Tarjeta con la palabra calma
 - o Pictogramas de cara triste
 - o Imágenes de emociones reales
 - o Pictogramas de la técnica de la tortuga

Actividad 11.1: Con la tarjeta de calma y el pictograma de cara triste, el alumno deberá clasificar correctamente, por montones, las imágenes de situaciones reales.

Actividad 11.2: Tras la clasificación se hará una escenificación de diversas situaciones reales que pueden provocar enfado en el alumno, la docente realizará la representación y el alumno debe intervenir ayudando a la docente a aplicar la técnica de la tortuga para calmarse. Se representarán diversas situaciones y varios ensayos para que el alumno, tras varias escenificaciones, comprenda que debe hacer cuando la docente muestro un comportamiento negativo.

SESIÓN 12: Esta sesión comenzará revisando el panel de anticipación e introduciendo la nueva técnica de autorregulación, la técnica de la rana.

Se realizará una lectura del cuento de la rana Paula, elaboración propia, y adaptado a nuestro alumno, lo podemos encontrar en el Anexo 3. Con los pictogramas de la técnica de la rana, que encontraremos en el Anexo 16, le explicaremos al alumno cuáles son los pasos que debe seguir para aplicar dicha

técnica. Una vez explicada la técnica varias veces, se practicará dicha técnica de manera postural.

- Contenidos de la sesión:
 - o Comprensión e identificación de las emociones
 - o Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
- Recursos materiales:
 - o Panel de anticipación
 - o Libro de la rana Paula adaptado
 - o Pictogramas de la técnica de la rana

SESIÓN 13: Comenzaremos la sesión recordando la secuencia de actividades que se van a realizar y cambiando el día en el panel de anticipación. Leeremos dos veces el cuento de la rana Paula, para que el alumno vaya comprendiendo poco a poco el sentido de la historia. Una vez finalizada la lectura, haciendo uso de los pictogramas de la técnica de la rana, ayudaremos a nuestro alumno a recordar cuál es la postura que debe realizar para aplicar la técnica y cuándo aplicarla.

- Contenidos de la sesión:
 - o Comprensión e identificación de las emociones
 - o Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
 - o Escucha activa
- Recursos materiales:
 - o Panel de anticipación
 - o Pictograma del día correspondiente
 - o Libro de la rana Paula adaptado
 - o Pictogramas de la técnica de la rana
 - o Pasos para ordenar

Actividad 13.1: Esta actividad se trata de un juego llamado “somos ranas tranquilas”. El juego se asemeja al de un, dos, tres pared. En este caso cuando el jugador que paga, en este caso el docente, se da la vuelta el

alumno debe permanecer inmóvil en la posición rana. Por eso se llama “somos ranas tranquilas”, el alumno debe aprender a permanecer inmóvil en dicha postura, aunque todavía no comprenda cuál es el motivo.

Actividad 13.2: La actividad consiste en ordenar los pasos de la técnica según lo que se le ha explicado al alumno. Los pasos los podemos encontrar en el Anexo 20.

SESIÓN 14: Previamente a la realización de actividades, el alumno revisará en el panel de anticipación la secuencia de las tareas para dicha sesión. Además, se le explicará cuál es el sentido de aplicar dicha técnica, utilizando los pictogramas de las ranas del Anexo 16, asociándola a la calma.

- Contenidos de la sesión:
 - Comprensión e identificación de las emociones
 - Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
 - Relación entre emoción y situación
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Libro de la rana Paula adaptado
 - Pictogramas de la técnica de la rana

Actividad 14.1: Se trata de un juego que consiste en dar saltos por la zona de trabajo mientras se reproducen canciones, en el momento en el que se produzca una pausa de la música, el alumno debe colocarse rápidamente en la posición de la rana e intentar permanecer inmóvil. El alumno pierde si se puede o pierde el equilibrio estando en esa posición.

SESIÓN 15: En esta sesión el alumno revisará la secuencia de actividades y cambiará el pictograma del día de la semana correspondiente. Tras la revisión, utilizando de nuevo los pictogramas de la técnica de la rana, repasaremos con el alumno cuáles son los pasos que debe seguir para llevarla a cabo.

- Contenidos de la sesión:
 - Relación entre emoción y situación

- Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
- Comprensión e identificación de emociones
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictograma del día correspondiente
 - Pictogramas de la técnica de la rana
 - Plantilla para ordenar
 - Pictogramas de la técnica de la rana para colorear

Actividad 15.1: La primera actividad consiste en colorear los pictogramas, que encontramos en el Anexo 6, de la técnica de la rana. Se proporcionarán al alumno los pictogramas de manera desordenada y deberá colorearlos a su gusto.

Actividad 15.2: En la segunda actividad el alumno de ordenar los pictogramas de la rana en función de cómo se aplica la técnica, deberá organizarlos en la plantilla proporcionada por el docente que encontramos en el Anexo 18.

SESIÓN 16: Antes de comenzar con el desarrollo de la sesión, el alumno revisará el panel de anticipación para saber cuáles son las tareas que se llevarán a cabo. Una vez revisado el panel, se realizará una lectura del libro adaptado de la rana Paula y seguidamente se repasará la técnica de la rana con los pictogramas que realizó el alumno. En esta sesión, nos encargaremos de enseñar a nuestro alumno a controlar la respiración cuando se encuentre en la posición de la rana, además le enseñaremos cómo debe relajar los músculos cuando está aplicando la técnica.

- Contenidos de la sesión:
 - Relación entre emoción y situación
 - Comprensión e identificación de emociones
 - Escucha activa
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación

- Pictogramas de la técnica de la rana

SESIÓN 17: Al inicio de la sesión, el alumno cambiará el día en el panel de anticipación y posteriormente se repasarán los pasos que se deben seguir para aplicar la técnica. Una vez se haya repasado el proceso a seguir, recordaremos con nuestro alumno cómo debe relajar los músculos y de nuevo, trabajaremos la respiración controlada.

- Contenidos de la sesión:
 - Relación entre emoción y situación
 - Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
 - Comprensión e identificación de emociones
 - Escucha activa
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictograma del día correspondiente
 - Pictogramas de la técnica de la rana
 - Pictogramas de diferentes posturas de rana
 - Tarjeta con la palabra calma

Actividad 17.1: La siguiente actividad consiste en colocar sobre la mesa los pictogramas de las ranas en diferentes posturas que encontraremos en el Anexo 7. El alumno, utilizando la tarjeta de calma debe clasificar las ranas en función de si su postura es la adecuada para aplicar la técnica o no. Las que estén en una postura correcta se colocarán junto a la tarjeta de calma.

SESIÓN 18: El alumno realizará una revisión del panel de anticipación seguidamente, recordaremos los pasos que debe seguir para aplicar la técnica con los pictogramas, mientras el alumno los va realizando

- Contenidos de la sesión:
 - Relación entre emoción y situación

- Escucha activa
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictogramas de la técnica de la rana

Actividad 18.1: Esta actividad se trata de un juego que consiste en ir dando saltos y cuando la docente diga la palabra calma, el alumno debe dejar de saltar y colocarse en posición rana. Se utiliza la palabra calma para el alumno asocie que cuando aplicamos la técnica estamos buscando obtener calma.

SESIÓN 19: La sesión comenzará cambiando el día en el panel de anticipación y revisando las actividades que se realizarán. Una vez hecho eso, realizaremos una lectura rápida del cuento de la rana adaptado y, junto con los pictogramas, ayudaremos al alumno a recordar los pasos.

- Contenidos de la sesión:
 - Comprensión e identificación de las emociones
 - Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
 - Relación entre emoción y situación
 - Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictograma del día correspondiente
 - Libro de la rana Paula adaptado
 - Pictogramas de la técnica de la rana
 - Imágenes de emociones reales
 - Pictogramas de la rana

Actividad 19.1: Se le mostrarán las imágenes de emociones reales del Anexo 4 y tendrá que colocar los pictogramas de la rana, que encontramos en el Anexo 16, encima de la emoción en la que debería aplicarse la técnica.

SESIÓN 20: En esta sesión, el alumno revisará el panel de anticipación y de nuevo, la técnica de la rana. También recordaremos los ejercicios para controlar la respiración a la vez que relaja los músculos. Es conveniente explicarle de nuevo al alumno que cuando estamos realizando la técnica nos calmamos poco a poco y que la empleamos cuando aparecen las emociones negativas.

- Contenidos de la sesión:
 - Comprensión e identificación de las emociones
 - Relación entre emoción y situación
 - Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictogramas de la técnica de la rana
 - Ordenador de la docente
 - Fichas interactivas

Actividad 20.1: Una vez repasada la técnica, el alumno realizará unas fichas interactivas en el ordenador de la docente, demostrando sus conocimientos, el aprendizaje adquirido y sus destrezas utilizando las Tic. Las fichas, de elaboración propia, las podemos encontrar en el Anexo 12 y en ellas se trabajan tanto las emociones como la técnica aprendida.

SESIÓN 21: En esta sesión el alumno cambiará el día de la semana en el panel de anticipación y seguidamente le ayudaremos a repasar la técnica de la rana con los pictogramas, además de la relajación muscular y el control de la respiración.

- Contenidos de la sesión:
 - Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
 - Comprensión e identificación de las emociones
 - Relación entre emoción y situación

- Escucha activa
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictograma del día correspondiente
 - Pictograma de la técnica de la rana

Actividad 21.1: Tras repasar la técnica de la rana, realizaremos una representación teatral en la que se escenificarán diversas situaciones. El alumno lanzará el dado de las emociones del Anexo 9 y se representará la emoción que haya tocado. El objetivo de la actividad es que el alumno invite a la docente que está realizando la escenificación a realizar la técnica para llegar a la calma. Se realizarán varios ensayos para que el alumno comprenda lo que está haciendo.

SESIÓN 22: En esta sesión se realizará un repaso de lo que el alumno ha ido aprendiendo a lo largo de la intervención, además de revisar el panel de anticipación con las actividades que se van a realizar. Realizaremos, de nuevo, una lectura del libro de la tortuga Isabel y repasaremos la técnica con los pictogramas, los pasos que debe seguir, la respiración controlada, la relajación muscular y en qué momentos debe aplicarla. Para el alumno acabe de asimilar las técnicas, junto con la explicación se le mostrarán imágenes de otros niños aplicando la técnica, las podemos encontrar en el Anexo 10.

- Contenidos de la sesión:
 - Comprensión e identificación de las emociones
 - Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
 - Relación entre emoción y situación
 - Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
 - Escucha activa
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Libro de la tortuga Isabel adaptado
 - Pictogramas de la técnica de la tortuga

- 2 cajas
- Imágenes de emociones reales
- Pictograma de cara triste
- Pictograma de la tortuga

Actividad 22.1: Colocaremos dos cajas y en la tapa de cada una de ellas colocaremos el pictograma de la tortuga y el pictograma de la cara triste, respectivamente. Le daremos al alumno las imágenes de emociones reales y tendrá que colocar en cada caja las imágenes según si muestran calma o enfado.

SESIÓN 24: La última sesión comienza revisando la secuencia de actividades en el panel de anticipación y seguidamente repasaremos ambas técnicas con los pictogramas correspondientes. Mientras el alumno realiza los pasos de cada técnica, realizaremos una fotografía que utilizaremos en la siguiente actividad.

- Contenidos de la sesión:
 - Comprensión e identificación de las emociones
 - Reconocimiento de emociones a través de cuentos visuales
 - Relación entre emoción y situación
 - Reconocimiento e identificación de emociones positivas y negativas
 - Escucha activa
- Recursos materiales:
 - Panel de anticipación
 - Pictogramas de la técnica de la tortuga
 - Pictogramas de la técnica de la rana
 - Imágenes del alumno
 - Plantillas para ordenar

Actividad 24.1: Tras realizar las fotografías, el docente las imprimirá y el alumno, utilizando las plantillas para ordenar, deberá organizarlas por pasos, según el correcto orden en el que se deben aplicar. Esta actividad

también servirá para que el alumno pueda repasar las técnicas, en caso de olvido, y verse en cada paso que debe realizar.

5.4.1. Conclusiones de la propuesta práctica

El desarrollo de la propuesta de intervención se inicia con el diseño de actividades y explicaciones, distribuidas en 24 sesiones con el objetivo de que el alumno aprenda dos técnicas de autorregulación emocional. Dicha propuesta debe concluir con ambas técnicas aprendidas y aplicadas en las situaciones que provoquen frustración en nuestro alumno con autismo.

Para desarrollar la conclusión de la propuesta, nos centraremos en los objetivos específicos, anotando si se han desarrollado y adquirido adecuadamente.

En cuanto a la identificación y comprensión de las emociones primarias básicas, el alumno pasó la evaluación satisfactoriamente, comprendía cuales eran las emociones básicas y fue capaz de identificarlas en emociones reales. Durante las sesiones, además de introducir las técnicas de autorregulación, se repasaban las emociones por lo que el objetivo de mejorar el reconocimiento de estas se cumplió.

Para el aprendizaje de las estrategias se utilizaron tanto pictogramas de emociones como imágenes de emociones reales. El alumno identificaba adecuadamente los pictogramas a la emoción correspondiente, aunque en determinadas situaciones en lugar de pensar la emoción de la que se trataba, imitaba la expresión facial que ponía la docente para ayudarle a comprender.

La propuesta consistía en adquirir las técnicas de manera progresiva, es decir, partir desde el conocimiento del alumno y llegar al aprendizaje de la estrategia mediante sencillas actividades y explicaciones. En las últimas sesiones se repasaron ambas técnicas, a modo de evaluación, y el alumno recordó correctamente los pasos que debía seguir para emplearla.

A pesar de que el alumno aprendió las técnicas y su modo de empleo, utilizarlas en situaciones reales es un proceso más complejo, debido al elevado grado de autismo que presenta el alumno. Al poseer una afectación tan severa, en

situaciones de frustración resulta mucho más complejo que el alumno tenga dominio de sí mismo y más aún que recuerde la técnica. A pesar de ello, el alumno adquirió los aprendizajes previstos.

La intervención concluyó con la adquisición de ambas técnicas, el alumno fue capaz de emplearlas en situaciones que le provocaban emociones negativas, logrando calmar su frustración, lo que significa que el objetivo de la propuesta se cumplió.

5.4.2. Reflexiones de la propuesta práctica

A modo de reflexión, explicaré cuáles han sido las situaciones que más me han marcado a lo largo de la propuesta. Trabajar con un niño con autismo no siempre es como esperas, es complicado prever todas las situaciones que pueden provocar episodios de crisis en tu alumno y aún resulta más complejo saber cómo actuar en todas y cada una de ellas.

Como se ha mencionado en las características generales del alumno, se trata de un niño muy inflexible con intereses restringidos que en situaciones de enfado recurre a la agresividad o autolesión. Aunque el alumno respondió adecuadamente a las sesiones y la realización de actividades, algunas de las sesiones duraron menos tiempo del programado, debido a su rigidez a la hora de trabajar e interactuar.

Cuando se diseñó la propuesta, se pensaba que era suficiente con mostrarle al alumno el panel de anticipación para comenzar el día o la sesión, fue una equivocación. Para poder trabajar con el alumno había que avisarle con antelación antes de comenzar las sesiones, es decir, media hora antes había que anticiparle, cada cinco minutos, que comenzaría la sesión.

Algo que me llamó mucho la atención es la capacidad que tenemos las personas, que vivimos en el entorno de un niño con autismo, para provocar situaciones que invadan el mundo interior de niño. Hay una línea muy fina entre interactuar con el niño e invadir su mundo interior, cuando esto ocurre se sienten amenazados y es casi imposible interactuar con ellos.

Realizando este TFG he aprendido a trabajar con el alumno con autismo, pero no con los niños que tengan este trastorno. Cada caso es excepcional, cada niño tiene unas características e intereses restringidos, las técnicas que pueden utilizar con uno, las puedes utilizar con otro. Cada caso es especial por eso deben ser estudiados y observados, para saber cómo trabajar con ellos de forma individual y con el grupo-clase, desarrollando actividades que favorezcan a la inclusión.

Durante las sesiones he experimentado situaciones de frustración muy graves en el alumno, enfado y agresividad. En muchas ocasiones observar ese tipo de conductas desmedidas te paraliza y sobre todo si no tienes experiencia en tratar con alumno de estas características. Aunque ha sido una experiencia muy enriquecedora, también ha sido muy dura. He podido observar reacciones positivas del alumno y situaciones de sufrimiento que juntos hemos tenido que afrontar.

Es cierto que la formación y teoría sobre el autismo te aporta conocimientos sobre el trastorno y te ayuda a conocer cuáles pueden ser las características del alumno o restricciones, pero no es suficiente. Lo que realmente te da experiencia en tratar con un niño con autismo y aun así en sus peores episodios de crisis no sabes cómo reaccionar, eso no aparece en la teoría. El alumno con el que se trabajó era consciente de que sus reacciones desmedidas provocaban sufrimiento, pero no era capaz de controlarlas debido a su rigidez frente a lo desconocido.

Ha sido una experiencia inolvidable, no solo porque el alumno aprendió técnica para la autorregulación si no porque yo también he aprendido como es el día a día de una persona con este trastorno, cuáles son sus intereses y cómo reacciona frente a lo desconocido. Desde mi punto de vista, considero que he aprendido más de él que él de mí. Aunque pude enseñarle dos técnicas de autorregulación, a nivel emocional me ha enseñado a desarrollar mucho más la empatía y la paciencia.

Los niños con autismo necesitan en su vida a personas que comprendan su situación, que comprendan que no son niños que deciden tener conductas disruptivas voluntariamente. Sus conductas disruptivas vienen dadas en muchas ocasiones por el trastorno, necesitan ser comprendidos e incluidos en esta sociedad. Aunque pensemos que por su trastorno no son capaces de apreciar los prejuicios que la sociedad tiene hacia ellos, sí que lo perciben. Las personas con autismo comprenden, perciben los prejuicios de los demás, sufren, sienten y aman, aunque de manera diferente.

Sentir de manera diferente no implica no sentir, amar de manera diferente no significa no amar.

6. Conclusiones

El fin último del diseño de la propuesta era que el alumno, sobre el que se ha realizado el estudio de caso, adquiriese las técnicas de autorregulación emocional. Una vez finalizada la propuesta, cabe destacar algunos aspectos que han sido relevantes en su realización.

La búsqueda de información acerca del autismo ha sido compleja debido a que es un trastorno del que se desconoce la causa. Además, es un espectro, lo que significa que cada niño tiene unas características diferentes, así como distintos niveles de afectación. Se ha encontrado información de todo tipo, desde teorías acerca de la mala alimentación hasta conspiraciones sobre las vacunas. Ha resultado complejo encontrar información objetiva y clara, por ello se han leído artículos científicos y libros relacionados con el tema.

El hecho de ser especializada en otra mención que no es pedagogía terapéutica o audición y lenguaje ha supuesto un esfuerzo costoso y un largo proceso. Es cierto que antes del inicio del curso académico sabía el tema que iba a escoger por lo que comencé a informarme antes de comenzar los seminarios. Aun así, ha sido costoso discernir sobre la información recogida, pero, sobre todo, se han tenido dificultades a la hora de realizar la propuesta.

Con la ayuda de mi supervisor y compañeros de la mención de pedagogía terapéutica se diseñó una propuesta adaptada a las características del alumno. La amplia búsqueda de información me ha ayudado a conocer un mundo completamente fascinante como es el del autismo. Se ha plasmado la información necesaria para conocer los aspectos más relevantes del trastorno y aprender de manera progresiva como autorregular las emociones a través de la lectura de cuentos.

En cuanto a la metodología empleada, fue una elección muy sencilla debido a la estrecha relación que existe con la familia del alumno. Además, ha sido más sencillo realizar una única programación, en el caso de haberla realizado para un grupo-clase, no estoy segura de haberlo conseguido debido a mi escaso conocimiento acerca del trastorno y la poca experiencia.

Finalmente, estoy satisfecha con el trabajo realizado ya que he indagado en el mundo del autismo y las emociones y he aprendido cuestiones que hasta el día de hoy desconocía. Tanto la realización del trabajo como la propuesta de intervención, ha sido una experiencia enriquecedora tanto a nivel profesional como a nivel personal.

7. Referencias bibliográficas

- Abad Más, L. (2015). *¡Peligro! No confundir problemas de interacción social con falta de sentimientos en el Autismo*. Recuperado (Mulero, 2017) de RED CENIT Centros de desarrollo cognitivo website: <https://www.redcenit.com/peligro-no-confundir-problemas-de-interaccion-social-con-falta-de-sentimientos-en-el-autismo/>
- Aguirre Barco, P., Álvarez Pérez, R., Angulo Domínguez, M. D. C., & Prieto Díaz, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008.
- Alonso Aguilera, R. (2018). *Estudio de caso: propuesta y análisis de intervención socioemocional en alumno con TEA*. TFG defendido en la Universidad de Valladolid.
- Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A., Giraldo, L., Montealegre, S., ... & Saldaña, D. (2018). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastorno del espectro del autismo*. Editorial Federación Autismo Andalucía
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Arjona Bueno, M. (2016). *Intervención socio-emocional en alumnos de educación primaria con trastorno del espectro autista*. TFG defendido en la Universidad de Valladolid.
- Ayuso Martín, I. (2018). *El Trastorno del Espectro Autista y la educación emocional. Propuesta de intervención en un centro de Educación Especial*. TFG defendido en la Universidad de Valladolid.
- Barreda Morraja, M., & Nolasco Hernández, A. (2014). Las emociones y el autismo. Programa para trabajar el reconocimiento y expresión de las emociones en niños autistas.
- Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 24, pp. 1 – 20.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Editorial Norma.
- Cáceres Acosta, O. (2017). *El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con autismo* (Doctoral dissertation).

- Cachán, S., Romero, D., Marcos, J. M., Burró, J. D., & Morillas, L. M. (2022). Pictogramas y recursos para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). Recuperado de ARASAAC website: <https://arasaac.org/materials/search/control%20de%20emociones?offset=0&t=ab=0>
- Cagigal López, C. (2021). Educación emocional en alumnos con trastorno del espectro del autismo.
- Campos, K. (2021). Afectividad de un niño con trastorno del espectro autista en el contexto escolar y familiar: estudio de un caso. *Journal of Movement and Health*, 18 (1), 1 – 9. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue1\(2021\)art105](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue1(2021)art105)
- Canto Díaz, B. (2019). *Materiales para trabajar las Emociones en el TEA*. Recuperado de Pictoaplicaciones Fundación website: <https://www.pictoaplicaciones.com/2019/11/15/materiales-para-trabajar-las-emociones-en-el-tea/>
- Carrero Ruiz, C. (2018). La educación emocional a través de los cuentos.
- Céspedes Acevedo, A., Ducci Andrews, M. R., Guzmán Carrasco, M. F., Ponce Gaete, B., & Ramírez Hites, F. (2019). *Reconocimiento de las emociones en niños con TEA para la potenciación de aprendizajes* (Doctoral dissertation, Universidad Andrés Bello).
- Cogolludo Núñez, A. I. (2014). la inteligencia socioemocional en un niño con trastorno del espectro autista (TEA). *Padres y maestros*, 357, pp. 19 – 23. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i357.3301>
- Cornago, A. (2009). Las emociones paso a paso. *Valencia: Autismo Navarra*.
- De la Prieta, C. (2017). Beneficios de la equinoterapia en niños con TEA.
- Domingo Mañoso, S. (2021). Cómo trabajar la auto-regulación de emociones con alumnos TEA.
- Encinoso Estévez, A. D. C. (2021). Programa de educación emocional para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Estremera Escribano, S. (2016). La inteligencia emocional en la infancia con autismo.
- Flores Díaz, R. (2007). Las emociones en el niño autista a través del cómic estudio de caso.
- Frith, U. (1991). *Autismo*. Editorial Alianza

- Frunza Frunza, A. (2021). Propuesta didáctica para la mejora de las habilidades sociales en el alumnado con TEA.
- Fuentes, A. (2017). Juegos para aprender a controlar la ira en los niños. Escuela en la Nube [Entrada en blog]. Recuperado de <https://www.escuelaenlanube.com/juegos-para-aprender-rabia-ninos/>
- Gamandé-Villanueva, N. (2014). *LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico* (Bachelor's thesis).
- García Berná, P. (2016). Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso e intervención emocional en el aula de PT.
- García Rodríguez, N. (2018). Formación docente para la mejora de la comunicación con alumnado con Trastorno de Espectro Autista.
- Gavila Server, E. (2020). Programa de intervención de regulación emocional para niños de 6 a 8 años con trastorno del espectro autista de nivel I.
- González Velicia, M. (2021). Mejora de la competencia emocional en alumnado con TEA.
- González, C. X. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66 (4), 365 – 374. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
- Granados, M. G., & Sánchez, D. V. (2020). *La educación emocional en la escuela primaria* (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Córdoba).
- Guanoluisa, D. P., Álvarez Mérida, A. J., Izurieta Mena, L. F., & Paredes, R. (2021). El cuento infantil como estrategia para potenciar el lenguaje en niños con autismo. THE CHILDREN'S STORY TO ENHANCE LANGUAGE IN CHILDREN WITH AUTISM. *Revista Educare*, 25 (1), pp. 421 – 431.
- Hernández-Mella, R., de Meza Pérez, P., Morel-Camacho, J., Olivier-Sterling, C., Peña-Lantigua, L., & Ramírez-Jiménez, N. (2019). “Mírame a los ojos”: comprender el autismo desde quien lo vive. *Ciencia y Sociedad*, 44(2), 27-36.
- Hernández, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *RIECS*, 3 (2), pp. 21 – 32.
- Hervas, A., & Pont, C. (2020). Desarrollo afectivo-sexual en las personas con trastornos del espectro autista. *MEDICINA (Buenos Aires)*, 80, 7-11.
- Higashida, N. (2007). *La razón por la que salto*. Editorial Roca

- Laura Aut. [Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP) (2018). *Caso de TEA: trabajando emociones a través del juego* [Video]. Youtube. https://youtu.be/4p_hds1PI3k
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Editorial Flamboyant
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S., & Colás Bravo, P. (2011). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa.
- Lozano, J., Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), pp. 261 - 288.
- Lozano, J., Alcaraz, S., Colás, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), pp. 65 – 78.
- Lucas Ruiz, I. (2017). Trabajar las emociones primarias en niños autistas mediante cuentos.
- Martín Rodríguez, A. (2021). Expresión emocional en personas con Trastorno del Espectro Autista. Propuesta de intervención, de caso único, centrada en la familia.
- Martín, C. L. (2019). Diversidad funcional y desarrollo afectivo-sexual en personas adultas desde la perspectiva de la educación social. *Educación y Futuro Digital*, 19, pp. 5-36.
- Martínez, J. L., Guerra, E. M., & Reche, I. S. C. ENSEÑANZA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES: ESTUDIO DE CASO DE UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.
- Martínez, J. L., Maíquez, M. D. C. C., & Reche, I. S. C. (2017). Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35, pp. 39-64.
- Maseda, M. (2013). *El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional. Proyecto Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/48217>
- Mesa García, B. (2016). TEA y Arte. Un mundo de emociones.

- Miguel Miguel, A. M. (2006). EL MUNDO DE LAS EMOCIONES EN LOS AUTISTAS. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (2), PP. 169 - 183
- Moliné, M. (2019). Lenguaje y comunicación en niños con TEA.
- Mondragón Gonzáles, M. L. (2020). Trabajo académico presentado para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional de Educación Inicial.
- Mulero, F. (2017). *Actividades para trabajar las EMOCIONES*. Recuperado de auTICmo website: <https://auticmo.com/actividades-para-trabajar-las-emociones-basicas/>
- Nadal Ibor, C. (2015) El desarrollo de las emociones en los niños con TEA.
- Nages, J. L. S., Chica, Ó. D., Escolano-Pérez, E., & Martínez, A. R. (2018). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR III. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS PROFESIONALES E INVESTIGACIONES*. Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Navarro Ruano, K. (2016). Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso e intervención práctica para trabajar las competencias socioemocionales.
- Navarro Valero, P. (2019). Proyecto de intervención para la mejora de las emociones en niños con autismo
- Navarro Valero, P. (2019). Proyecto de intervención para la mejora de las emociones en niños con autismo.
- Núñez, A. H., & Conde, J. A. C. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(26), 41-53.
- Pantoja, I. (2019). *El autismo y el amor*. Recuperado de Autismo Diario website: <https://autismodiario.com/2019/02/14/el-autismo-y-el-amor/>
- Pérez Moreno, M. (2021). Propuesta de educación emocional centrada en la autorregulación emocional para el alumnado con TEA en la etapa de educación primaria.
- Pérez Moro, A. (2017). Intervención a través del método TEACCH en un alumno con trastorno del espectro del autismo.
- Prieto Egido, M. (2016). Intervención psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo Curso de Adaptación al Grado Grado Educación Primaria Mención Pedagogía Terapéutica.

- Prizant, B. M. & Fields-Meyer, T. (2015). *Seres humanos únicos. Una manera diferente de ver el autismo*. Editorial Alianza
- Ramírez-Cobo, L. (2016). Proyecto de intervención en habilidades sociales y emocionales en niños autistas.
- Reyes-Pedraza, B. (2017). La pintura como herramienta de expresión para niños autistas.
- Rodríguez Ruiz, C. (2019). *El afecto en los TEA. Los niños autistas tienen sentimientos*. Recuperado de Educa y Aprende website: <https://educayaprende.com/el-afecto-en-los-tea-los-sentimientos-y-los-trastornos-del-espectro-autista/>
- Sánchez Soriano, M. I. (2019). Método Teacch y Montessori para alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Sanz Robledo, A. M., & Campayo Pérez, M. (2019). *La educación emocional en los niños con autismo*. Recuperado ConecTEA website: <https://www.fundacionconectea.org/2021/01/14/la-educacion-emocional-en-los-ninos-con-autismo/>
- Segovia Vázquez, C. (2016). Cuentos y autismo.
- Sellin, B., García-Sabell, D., Klonovsky, M. (1993). *Quiero dejar de ser un dentrodemi. Mensajes desde una cárcel autista*. Editorial Galaxia Gutenberg.
- Sirera Conca, M. (2018). *El mundo de los sentimientos en los niños con autismo*. Recuperado de RED CENIT Centros de desarrollo cognitivo website: <https://www.redcenit.com/el-mundo-de-los-sentimientos-en-los-ninos-con-autismo/>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Terol Sánchez, M. V. (2017). Educación emocional en alumnos con Trastorno del Espectro Autista.
- Torras, M. E. (2014). Trastornos del espectro autista. Estrategias educativas para niños con autismo. *Universidad Internacional de Valencia*, 7.
- Torres Castro, A. M. (2018). Trabajar en educación emocional en el alumnado con trastorno del espectro autista.
- Ullón Alcívar, R. H., & Mite Lindao, J. M. (2018). *Juguete interactivo para facilitar la interacción entre padres y niños con autismo* (Bachelor's thesis, Espol).

- Vázquez, T. C., García, D. G., Ochoa, S. C., Erazo, J. C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista. *KOINONIA*, 5 (1), pp. 589 – 612
- Villouta Porcile, M. E. (2017). Autorregulación emocional: un descubrimiento a través del arte terapia.
- Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods, 5. *SAGE*.

8. Anexos

Anexo 1. Libro “El monstruo de colores”



Anexo 2. Libro “Historia de la Tortuga”. Elaboración propia

HISTORIA DE LA TORTUGA



Érase una vez una tortuga que se llamaba Juan.

A Juan no le gustaba ir al cole.

Si no le dejaban la tablet se enfadaba mucho.

Su abuelita le enseñó una técnica para calmarse.

Su abuelita le dijo:

- Cuando estés enfadado ponte en posición tortuga
- ¿Cómo es la posición tortuga? – le dijo Juan



Primero tienes que agacharte

Después tienes que esconderte dentro de tu caparazón

Cuando estés escondido respira

Cuando respiras sientes calma

Cuando ya estés calmado sal de tu caparazón

Repite esto siempre que estés enfadado, te funcionará.

Cuando la tortuga estaba enfadada se escondía.

La técnica funcionaba.

Ahora pruébala tú.



Anexo 3. Libro “La rana Paula”. Elaboración propia

LA RANA PAULA

Érase una vez una rana que vivía en Barcelona.

La rana se llamaba Paula.

A Paula le gustaba jugar a las piedras.

Se enfadaba si alguien tocaba sus piedras.

Cuando se enfadaba lloraba y gritaba mucho.

Cuando se enfadaba sus amigos se ponían tristes.



Su mamá le enseñó una técnica para relajarse.

Le dijo:

- Primero tienes que saber si estás enfadada o triste...

Después tienes que abrir un poquito las piernas

Tienes que agacharte doblando las rodillas.

Después tienes que colocar las manos en el suelo, entre tus pies.



Repite esto siempre que estés enfadado, te funcionará.

Cuando Paula estaba enfadada hacía la técnica y se ponía contenta.

La técnica funcionaba.

Ahora pruébala tú.



FIN

Anexo 4. Imágenes de emociones reales



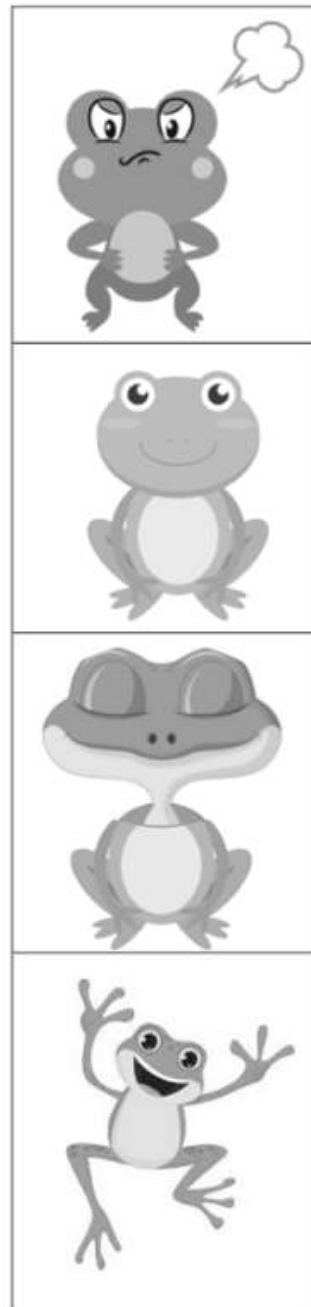
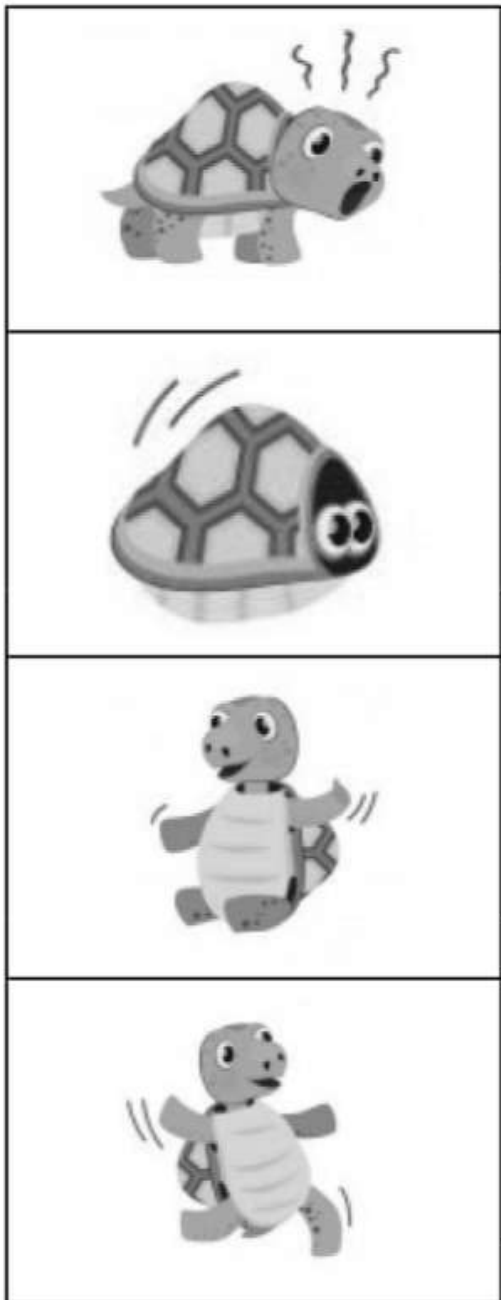


Anexo 5. Tarjetas de “Calma” y “Bien hecho”. Elaboración propia.

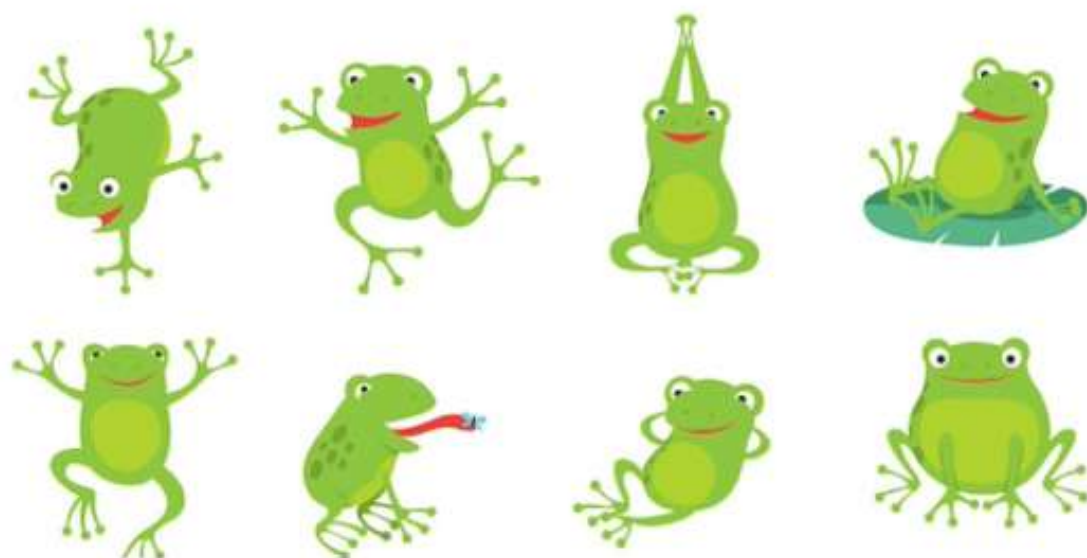
BIEN HECHO

CALMA

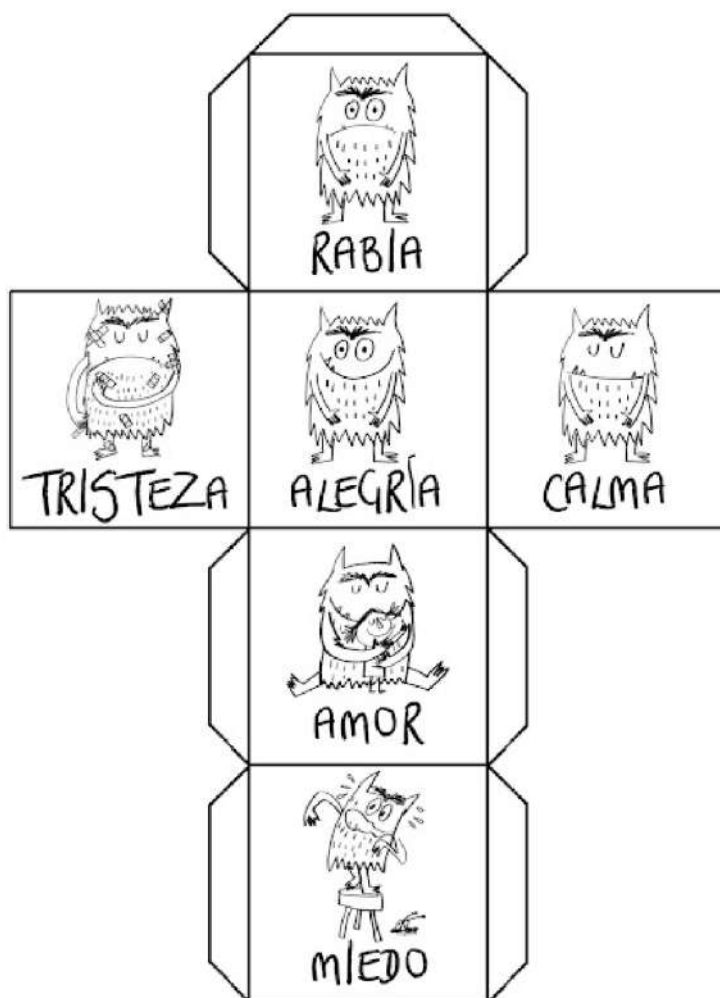
Anexo 6. Pictogramas para colorear. Elaboración propia



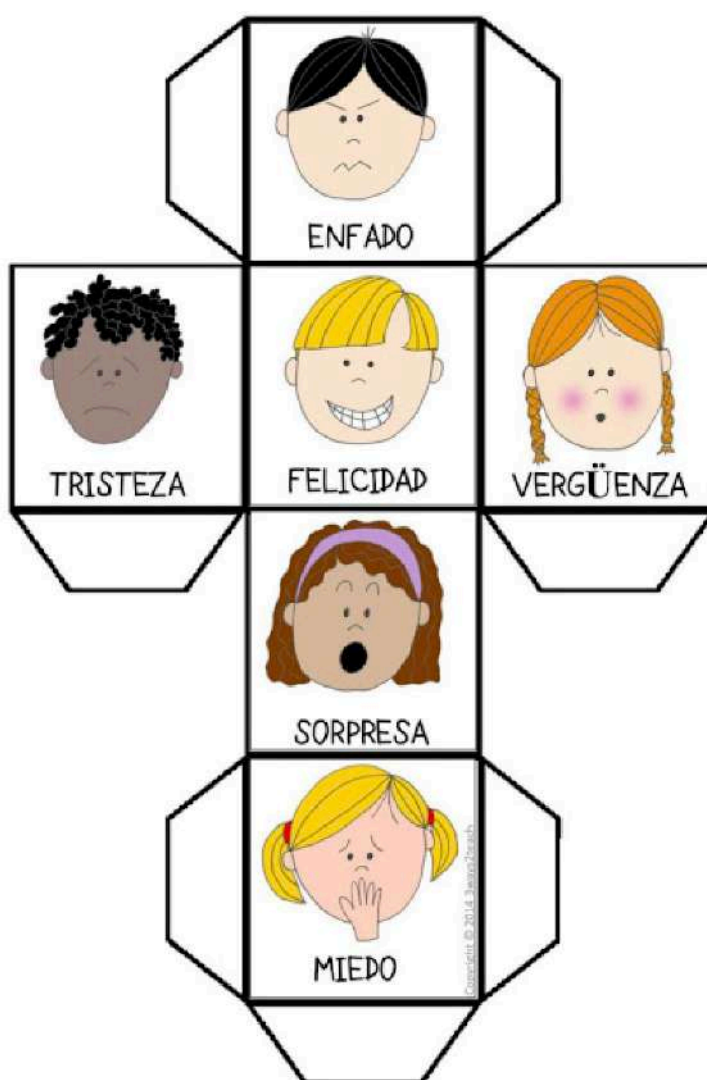
Anexo 7. Posturas de rana



Anexo 8. Dado del monstruo de colores para colorear



Anexo 9. Dado de las emociones



Anexo 10. Imágenes reales de las técnicas



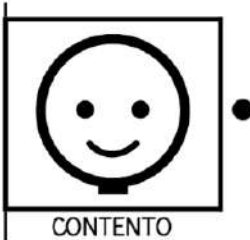
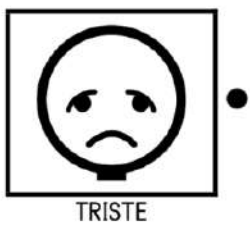
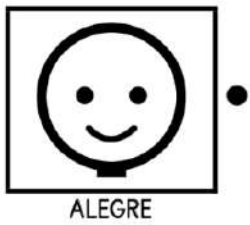
Anexo 11. Pictogramas de “bien” o “mal”



Anexo 12. Fichas interactivas de la tortuga. Elaboración propia

Une la emoción con la técnica que aplicarías

RODEA CUAL ES LA POSICIÓN TORTUGA



¿Qué harías en cada situación?



	ENFADADO	TRISTE



ENFADADO	TRISTE	



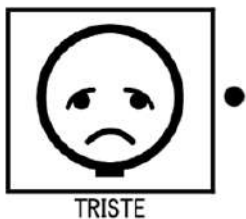
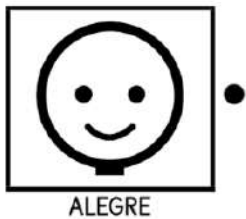
ENFADADO		TRISTE



	TRISTE	ENFADADO

Anexo 13. Fichas interactivas de la rana. Elaboración propia

Une la emoción con la técnica que aplicarías



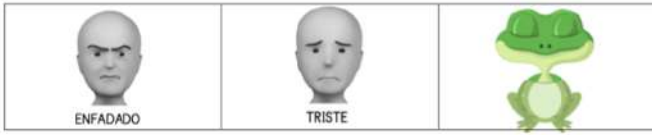
¿Qué harías en cada situación?



	ENFADADO	TRISTE



ENFADADO		TRISTE



RODEA CUAL ES LA POSICIÓN RANA



Anexo 14. Pictogramas de emociones. <https://arasaac.org>



Anexo 15. Pictogramas días de la semana



Anexo 16. Pictogramas de la rana y la tortuga. Elaboración propia



Anexo 17. Pictogramas de la rutina y panel de anticipación. Elaboración propia



Anexo 18. Plantillas para ordenar. Elaboración propia



TORTUGA

1°

2°

3°

4°

--	--	--	--



RANA

1°









2°


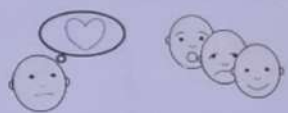






3°

4°

--	--	--	--





Anexo 19. Pictogramas de las técnicas

	 RECONOZCO MI EMOCIÓN
	 ME PONGO EN POSICIÓN RANA
	 RESPIRO Y PIENSO UNA SOLUCIÓN
	 ACTÚO

	 RECONOZCO MI EMOCIÓN.
	 ME METO EN MI CAPARAZÓN-RESPIRO Y CUENTO.
	 SALGO DEL CAPARAZÓN Y PIENSO UNA SOLUCIÓN.
	 ACTÚO.

<https://arasaac.org>

Anexo 20. Pictogramas de las técnicas para ordenar. Elaboración propia

 RECONOZCO MI EMOCIÓN
 ME PONGO EN POSICIÓN RANA
 RESPIRO Y PIENSO UNA SOLUCIÓN
 ACTÚO

 RECONOZCO MI EMOCIÓN.
 SALGO DEL CAPARAZÓN Y PIENSO UNA SOLUCIÓN.
 ME METO EN MI CAPARAZÓN-RESPIRO Y CUENTO.
 ACTÚO.

Anexo 21. Cajas



Anexo 22. Rúbrica de evaluación inicial

Aprendizaje esperado	Sobresaliente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)	Total
Reconoce las emociones básicas y las muestra a través de expresiones faciales.	Reconoce las emociones básicas y las muestra a través de expresiones faciales	Reconoce algunas emociones básicas y las muestra a través de expresiones faciales	Reconoce ciertas emociones básicas con ayuda de la docente y no las muestra a través de expresiones faciales	No reconoce ni muestra a través de expresiones faciales las emociones básicas	
Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, tristeza, miedo o enfado y lo expresa correctamente.	Reconoce situaciones que le generan alegría, tristeza, miedo o enfado y lo expresa correctamente	Reconoce algunas situaciones que le generan alegría, tristeza, miedo o enfado y lo expresa correctamente	Reconoce ciertas situaciones y las asocia a las emociones con ayuda de la docente	No reconoce las situaciones ni las asocia a emociones conocidas	
Reconoce las emociones que siente el personaje del cuento, asociándolas a emociones primarias conocidas	Reconoce las emociones que siente el personaje del cuento, asociándolas a emociones primarias conocidas	Reconoce algunas emociones que siente el personaje del cuento, asociándolas a emociones primarias conocidas	Reconoce ciertas emociones que siente el personaje del cuento, y con ayuda de la docente las asocia a emociones primarias conocidas	No reconoce las emociones que siente el personaje del cuento, por tanto, no las asocia a emociones conocidas	
Muestra motivación por realizar las actividades y se implica en el proceso	Muestra motivación por realizar las actividades. Y se implica en el proceso	Muestra cierta motivación por las actividades y se implica parcialmente en el proceso	Muestra motivación únicamente por las actividades que son de su interés	No muestra interés ni motivación por la tarea	
					Total:

Anexo 23. Rúbrica de evaluación de las actividades y evaluación final

Aprendizaje esperado	Sobresaliente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)	Total
Posee dominio de su cuerpo y conducta, fortalezas, limitaciones y potencialidades.	Tiene dominio sobresaliente sobre el conocimiento de su cuerpo y su conducta, sus fortalezas, limitaciones y potencialidades.	Tiene dominio satisfactorio sobre el conocimiento de su cuerpo y su conducta, sus fortalezas, limitaciones y potencialidades.	Tiene dominio básico sobre su conocimiento de su cuerpo y su conducta, sus fortalezas, limitaciones y potencialidades.	Tiene dominio insuficiente sobre su conocimiento de su cuerpo y su conducta, sus fortalezas, limitaciones y potencialidades.	
Domina la regulación de sus pensamientos, sentimientos y conductas, modula los impulsos y tolera la frustración.	Tiene dominio sobresaliente sobre la regulación de sus propios pensamientos, sentimientos y conductas para expresar emociones, modula los impulsos y tolera la frustración.	Tiene dominio satisfactorio sobre la regulación de sus propios pensamientos, sentimientos y conductas para expresar emociones, modula los impulsos y tolera la frustración.	Tiene dominio básico sobre la regulación de sus propios pensamientos, sentimientos y conductas para expresar emociones, modula los impulsos y tolera la frustración.	Tiene dominio insuficiente sobre la regulación de sus propios pensamientos, sentimientos y conductas para expresar emociones, modula los impulsos y tolera la frustración.	
Domina la toma de decisiones y actuación responsable	Tiene dominio sobresaliente sobre la toma de decisiones y el actuar de manera responsable.	Tiene dominio satisfactorio sobre la toma de decisiones y el actuar de manera responsable.	Tiene dominio básico sobre la toma de decisiones y el actuar de manera responsable.	Tiene dominio insuficiente sobre la toma de decisiones y el actuar de manera responsable.	
Muestra motivación por realizar las actividades y se implica en el proceso	Muestra motivación por realizar las actividades y se implica en el proceso	Muestra cierta motivación por las actividades y se implica parcialmente en el proceso	Muestra motivación únicamente por las actividades que son de su interés	No muestra interés ni motivación por la tarea	
					Total:

Anexo 24. Justificante de permiso para contar el caso

Barcelona, 3 de Maig del 2022

Jo, Beatriz Estévez Pozo, amb DNI 43547630M i mare de l'Aleix Fernández Estévez amb DNI 54570017X, autoritzo a la Elena Llansola Carbonell, amb DNI 20902072V, a mostrar informació del meu fill (informes, diagnostics, fotos i videos) per usos acadèmics del seu treball de final de carrera.

