

Mesa-Domínguez, Sonia (2016). *Desarrollo socioemocional en niños autistas: una propuesta de intervención psicoeducativa con las TAC* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Extremadura, Badajoz.



**TRABAJO DE FINAL DE GRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN NIÑOS AUTISTAS: UNA PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA CON LAS TAC.**

SONIA MESA DOMÍNGUEZ
PROF. D^a. M^a ISABEL RUIZ FERNÁNDEZ.
ÁREA. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN
GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL
4º CURSO, GRUPO 1. ITINERARIO: ATENCIÓN TEMPARANA

CURSO 2015/ 20 16
BADAJOZ
Convocatoria: Junio, 2016

ÍNDICE

-RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. OBJETIVOS	7
3.1 Objetivos Generales	7
3.2 Objetivos Específicos.....	7
4. MARCO TEÓRICO.....	8
4.1 AUTISMO.....	8
4.1.1 Conceptualización.	8
4.1.2 Características.....	9
4.1.3 Tipología	12
4.1.4. Epistemología	15
4.1.5. Necesidades educativas especiales de los niños con este trastorno.....	15
4.2 LAS EMOCIONES	20
4.2.1 Inteligencia emocional.....	20
4.2.2 Educacion emocional.....	23
4.3. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA	26
4.4 INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA CON LAS TAC	30
4.1. Introducción	34
4.2. Diseño.....	34
4.3. Objetivos	35
4.4. Destinatarios.....	36
4.5. Temporalización.....	36
4.6. Recursos	37
4.7. Organización espacial	37
4.8. Metodología	37
4.9. Sesiones de trabajo	38
4.10.Evaluación.....	51
5. CONCLUSIONES.....	53
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

-ANEXO

ÍNDICE DE TABLAS:

TABLA 1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA QUE ENGLOBA EL DMS-V.....	14
TABLA 2. DIMENSIONES DE RIVIÈRE.....	17
TABLA 3. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	25
TABLA 4. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	26
TABLA 5. CAPACIDADES PARA DESARROLLAR LA I.E.....	39

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

TFG: Trabajo Fin de Grado.

TAC: Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

T.E.A: Trastorno de Espectro del Autismo.

TGD: Trastornos Generalizados del Desarrollo.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

E.E: Educación Emocional.

I.E: Inteligencia Emocional.

C.I: Coeficiente Intelectual.

DSM - IV: Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales- IV

DSM - V: Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales- V

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOMCE: Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa.

LEEX: Ley Extremeña de Educación.

PT: Pedagogo Terapeuta

RESUMEN

Las personas con autismo muestran un déficit en la percepción, reconocimiento y expresión de las emociones, por ello nos hemos centrado en trabajar estas habilidades, las cuales consideramos primordiales para el desarrollo social y personal del alumnado.

El presente trabajo se fundamenta en el diseño de una propuesta de intervención psicoeducativa basadas en las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, cuyo objetivo principal es desarrollar y mejorar la competencia emocional y social del alumnado con autismo en la etapa de Educación Infantil. Es preciso destacar que dicha propuesta también beneficiará al resto de alumnos, de cara a reducir y prevenir la aparición de posibles déficits emocionales y de relación social.

La finalidad de este trabajo es la presentación de un programa basado en la creación de una serie de sesiones, utilizando recursos motivadores, lúdicos y manipulativos como son los ordenadores y pizarras digitales, realizado por los tutores en el horario de tutoría. Dentro de un contexto normalizado, integrador y adaptado a las necesidades que nuestros alumnos presenten.

Esta propuesta es una oportunidad para que el alumnado aprenda a expresar, reconocer y gestionar tanto sus emociones como las de los demás, consiguiendo establecer una convivencia satisfactoria en el aula y de cara a que se aplique también fuera de ella.

Para ello, parte de un marco teórico dando a conocer los Trastornos del Espectro Autista, así como el valor de la Inteligencia Emocional y Educación Emocional, aún más en niños que presentan graves problemas a la hora de llevar a cabo un correcto manejo de las emociones.

PALABRAS CLAVES

Autismo, Inteligencia Emocional, Educación Emocional, TAC, Desarrollo Socioemocional.

ABSTRACT

The persons with autism show perception, recognition and expression of the emotions difficult, for it we have focused on working these skills, which we consider basic for the social and personal development of the student body.

The present study is based on an offer of psicoeducational intervention stocks up on the technology of learning and knowledge, which principal goal is to improve the social and emotional development of the student body with autism in the stage of Childhood Education. It is necessary to emphasize that this offer will benefit the rest of the student body to reduce and prevent a new appearance of emotional expression and relationship deficiency.

The main goal of this work is the presentation of a programme that it is about of different sessions. The students would be able to improve their difficult, using playful, handle and motivational resources during the activities, like the computers and digital slates. The tutors would do these activities in the schedule of tutorial class. All this inside a normalized and conciliatory context adapted to the pupils needs.

This proposal is an excellent proposal, its aim pretends that the student body learns to express, recognize and handle their own emotions, as feelings of all the other people. This offer pretends to establish a satisfactory daily coexistence in and outside class.

For this question, the present work departs from a theoretical frameworks showing the Autism Spectrum Disorder, as well as the value of the Emotional Intelligence and Emotional Education, furthermore in children who present deficits at the moment of carrying out a correct handle of the emotions.

KEYWORDS

Autism, Emotional Intelligence, Emotional Education, TAC, Social-emotional development.

1. INTRODUCCIÓN.

En primer lugar nos gustaría comenzar haciendo alusión a las últimas leyes orgánicas de Educación en el sistema educativo español (LOE, 2006 y LOMCE, 2013), en las cuales aparece la idea de crear programas y propuestas de intervención ajustadas a las necesidades educativas que requiera nuestro alumnado, con el objetivo de conseguir una mayor integración y, a su vez potenciar un buen desarrollo de sus capacidades.

Asimismo nos es preciso mencionar la LEEX (2011), en la cual la competencia emocional viene recogida como un elemento prioritario. Referido a ésta nos habla sobre el deber de la administración educativa y de los centros de fomentar y promover dicha competencia. Todo ello, con el fin de beneficiar la autoestima, empatía y control emocional de los alumnos, lo cual favorecerá sus capacidades tanto académicas como personales. Inclusive será primordial que los centros concedan un correcto papel a esta competencia en los currículos, buscando la creación de programas donde se trabaje.

El TFG que se va a presentar a continuación trata de una propuesta de intervención psicoeducativa, con el fin de conseguir una mejora y un mayor desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, destinado al alumnado con Autismo de edades comprendidas entre 3-6 años, correspondiente a la etapa de Educación Infantil. Hemos de señalar que dicha intervención se llevará a cabo a través del uso de las TAC, cuya metodología está basada en una participación activa, globalizada e interdisciplinar.

El estudio de Camberwell llevado a cabo por Wing & Gould (1979) (citado por Frith, 2004) indicaba que los niños diagnosticados de autismo mostraban tres tipos de alteraciones características: “deficiencias de socialización”; “deficiencias de comunicación” y por último “deficiencias de la imaginación”, podríamos decir que lo anteriormente mencionado serían las características más comunes que presentan el alumnado con T.E.A. aunque existen muchas más, las cuales veremos de forma más detallada en el marco teórico.

Por ello, creemos imprescindible iniciar un aprendizaje social y mejorar las habilidades emocionales y sociales de las personas con autismo, pues trabajándolo podremos conseguir una mayor y mejor integración personal y social, consiguiendo de esta manera un nivel más alto en su formación escolar, lo cual es sinónimo de una evolución escolar más normal.

A través de este TFG pretendemos dar una visión general sobre el T.E.A. basado en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, a través de una metodología didáctica e innovadora mediante el uso de recursos como ordenadores y pizarras digitales.

Las TAC cada vez están más presentes en nuestro día a día, afianzándose notablemente en la sociedad, renovándose continuamente conforme a los avances producidos, por lo que podemos decir que las TAC suponen un buen recurso para personas con necesidades educativas, pues le permite y ayuda a interactuar con un software específico, facilitándoles su día a día.

Con respecto a la organización de este TFG, encontramos un marco teórico y práctico, basado en una intervención psicoeducativa con el alumnado con Autismo en Educación Infantil. Para ello tras formular los objetivos propuestos y realizar la justificación del mismo, se lleva a cabo una fundamentación teórica, distinguiéndose por un lado, el autismo y, por otro las emociones, dentro de los cuales encontramos diferentes apartados que posteriormente serán desarrollados. Más tarde encontramos la propuesta de intervención psicoeducativa basada en las TAC, formada por la metodología, objetivos, sesiones de trabajo y evaluación entre ello.

Para finalizar, se plasma una conclusión sobre el trabajo llevado a cabo, donde también se puede encontrar una opinión personal.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección de este tema es debido a la importancia que le otorgamos como profesionales de la educación saber trabajar con niños/as con T.E.A. en las primeras etapas de escolarización, concretamente para el segundo ciclo infantil (3-6 años). Otros de los motivos que nos ha empujado a escoger dicho tema, ha sido el incremento progresivo de niños con este trastorno en las aulas, y creemos imprescindible para cualquier docente conocer que necesidades presentan, sus características y qué metodología es la apropiada a emplear con ellos, es decir, cómo podemos intervenir desde el centro. Cómo indican los últimos estudios realizados por el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades de EEUU (CDC), en la actualidad se observa un aumento de un 30% en tan sólo 2 años, esto quiere decir que 1 de cada 68 niños están diagnosticados de T.E.A. Realmente la causa de este trastorno es desconocido, existen diversas teorías al respecto, pero ninguna de ellas es considerada la correcta.

Por lo cual, uno de los motivos que nos llevó a relacionar las habilidades socioemocionales con el uso de las TAC, tiene su explicación en que muchos de las personas con autismo muestran un interés y especial atención sobre los recursos tecnológicos empleados por los docentes, como por ejemplo sucede con el ordenador, ya que este supone un instrumento que permite al alumnado recibir una atención individualizada y la oportunidad de repetir cuantas veces quiera los ejercicios.

Las TAC son muy útiles para todas las personas, pues nos permiten enriquecer nuestras capacidades naturales. Existen autores que creen que los ordenadores son recursos muy óptimos para llevar a cabo con niños autistas, por la gran variedad de alicientes que se puede obtener de ellos, por ejemplo ofrecen un entorno y una situación controlable, permiten sistematizar y regularizar las respuestas ante estímulos etc. Y algo muy esencial, presentan una estimulación multisensorial, visual sobretodo, siendo muy relevante para este alumnado, ya que su procesamiento cognitivo es mayormente visual (Tortosa, 2002; Alcantuf, 2000).

Para Álvarez-González (2001) y Bisquerra (2000) la competencia social y emocional, van unida, es decir, al trabajar una de ellas, también estamos provocando el desarrollo de la otra, por ello hemos decidido centrarnos en el desarrollo y entrenamiento de las habilidades sociales, junto con la inteligencia y educación emocional, basándose en la autorregulación, el

autoconocimiento, la autonomía, la empatía y la gestión de relaciones, para ayudar al bienestar personal y social.

En definitiva las emociones son muy importantes para lograr un buen desarrollo, por ello resulta fundamental potenciar estas habilidades, que permita al alumnado a relacionarse con sus iguales de manera satisfactoria, y qué mejor que a través de una forma dinámica y divertida con el uso de recursos capaces de captar su atención.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVOS GENERALES

- a) Conocer en profundidad el T.E.A., es decir, analizar teórica y conceptualmente los rasgos y características del comportamiento del alumnado con Autismo, referidas a la etapa de Educación Infantil.
- b) Diseñar una propuesta de intervención psicoeducativa, destinada al alumnado con T.E.A. basado en las TAC, con el fin de mejorar sus habilidades socioemocionales.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analizar definiciones y propuestas teóricas sobre el autismo desde modelos y autores, lo más actuales posibles.
- b) Recopilar información acerca de las características y necesidades educativas que presentan el alumnado con autismo.
- c) Estudiar la importancia, el valor de la enseñanza de la Inteligencia Emocional y la Educación Emocional en la escuela.
- d) Dar a conocer las ventajas de emplear las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento con alumnos diagnosticados de T.E.A., especialmente dirigido a favorecer su desarrollo socioemocional.
- e) Examinar programas y metodologías de intervención psicoeducativa dirigidas al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en el alumnado con T.E.A.
- f) Elaborar una propuesta de intervención a través del uso de las TAC para el aula de infantil, ajustada a las necesidades del alumnado con autismo, especialmente en el ámbito socioemocional.

4. MARCO TEÓRICO

Para comprender mejor en que se va a basar nuestro TFG, es necesario comenzar aclarando algunos conceptos claves, como son el Trastorno de Espectro del Autismo, la Inteligencia Emocional y la Educación Emocional, así como la Intervención psicoeducativa y la Intervención Psicoeducativa con las TAC, sobre los cuales se va a crear una propuesta de intervención psicoeducativa basada en las TAC, cuyo objetivo es mejorar el desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado con T.E.A. en un aula de infantil.

4.1 AUTISMO

4.1.1 CONCEPTUALIZACIÓN.

Antes de comenzar con la definición del T.E.A., es importante hacer alusión a los pioneros de este trastorno, Kanner (1943) y Asperger (1944), ambos fueron los primeros en estudiar diversos casos de niños que presentaban características similares, la gran mayoría mostraban incapacidad en las relaciones sociales, especialmente con sus iguales (citado por Frith, 2004).

Según este mismo autor en su obra “Autismo: hacia una explicación del enigma” el psiquiatra estadounidense Leo Kanner fue el primero en hablar de autismo en 1943, resaltando tres características básicas que presentaban todos los niños observados, estas características eran: incapacidad en las relaciones tanto con personas o situaciones, lo que él denominaba “soledad autista”; buena inteligencia, conocido como “islotas de capacidad”; y por último movimientos repetitivos y monótonos, denominado por Kanner como “deseo de invariancia”. Para Frith (2004) es un trastorno del desarrollo con carácter generalizado y crónico, el cual afecta a la persona que lo padece desde su nacimiento, acompañándola durante toda su vida. Asociado con algún grado de retraso mental y con otras enfermedades médicas o neurológicas.

Tradicionalmente en el DSM-IV (APA, 2000) el autismo y sus trastornos asociados eran definidos como “Trastornos Generalizados del Desarrollo”, pero esto cambia con la aparición y publicación del actual DSM-V (APA, 2013), donde ha pasado a denominarse “Trastorno de Espectro del Autismo”, manifestándose una serie de criterios diagnósticos,

teniendo en cuenta que se produce un cambio en los patrones normales del desarrollo, los cuales se observan mayormente en la comunicación y relaciones sociales.

Tras las múltiples lecturas llevadas a cabo podemos definir el autismo como un trastorno neurológico caracterizado por la concentración de la persona que la padece en su mundo interior, provocando de este modo la pérdida progresiva con respecto al contacto con el mundo que le rodea.

4.1.2 CARACTERÍSTICAS

Un aspecto importante que debemos tener en cuenta, son las características que pueden presentar nuestro alumnado diagnosticado de T.E.A., por ello vamos a dedicar un apartado a este tema.

Es conveniente destacar que las características varían de un niño a otro, es decir, pueden mostrar patrones muy diferentes, no todos los niños con autismo son iguales. Suele tener su aparición antes de los 3 años de vida.

Asimismo, es preciso destacar que este tipo de trastorno no manifiesta rasgos físicos característicos en el alumnado, todo lo contrario, puesto que éstos suelen presentar una apariencia angelical, es decir, no existe diferencia con el resto de niños (Hernández, Risquet y León, 2015).

Según Hobson (1995) tras distintos informes recogidos a diversos padres con hijos autistas, demostraban que la gran mayoría de estos niños tenían retraso en el desarrollo motor y en el lenguaje.

Wing & Gould (1979) (citado por Frith, 2004) descubrieron tras un estudio tres dimensiones alteradas en las personas con autismo, lo cual fue conocido como “Triada de alteraciones”, debido a que dichas alteraciones se producen juntas: dificultades en el reconocimiento social; en la comunicación social: en las destrezas de imaginación y por último destacar que se añadió una cuarta, siendo ésta los patrones repetitivos.

Así mismo podemos destacar algunas de las características descritas por Baron-Cohen & Bolton (1998).

Comunicación:

- ✓ Raramente señalan un objeto.
- ✓ Ausencia de expresiones faciales.
- ✓ Anomalías en el habla:
 - Ecolalia
 - Lenguaje Metafórico
 - Neologismos
 - Inversión de pronombres
 - Entonación extraña

Conducta Social

- ✓ No muestran atención conjunta.
- ✓ Dificultad para reconocer y tener en cuenta los pensamientos de otras personas.
- ✓ Incapacidad para mirar a otras personas con el fin de identificar sus intenciones.
- ✓ Dificultad para controlar, reconocer y expresar las emociones de las demás y las suyas propias.

Conducta Repetitiva, obsesiva

- ✓ Interés obsesivo por un tema.
- ✓ Carencia de imaginación.
- ✓ Comportamientos repetitivos y estereotipados.
- ✓ Dificultades en las habilidades de planificación.

Tal vez una de las características más llamativa, sea la falta de aquello que conocemos como “Teoría de la Mente” (Hobson, 1995), la cual está muy relacionada con la incapacidad de ser consciente de la existencia de las creencias de otras personas, es decir, presentan graves problemas para identificar que otras personas puedan tener pensamientos diferentes de los suyos, y aceptar que esos puntos de vista son tan válidos como los que experimenta.

Nos parece interesante destacar en este apartado la “Teoría de la empatización y sistematización”. Según Baron-Cohen (1995) gran parte de los signos que muestran los alumnos con T.E.A. puede deberse a la teoría anteriormente mencionada, la cual viene a decir que este tipo de alumnado presenta una desestabilización en la acción sistemática y empática, abusiva y escasa respectivamente.

En este sentido podemos identificar el conjunto de alteraciones relacionadas con la empatía, las cuales son: “afectación social”; “déficit en la comunicación” y “escaso desarrollo de la Teoría de la Mente”. Con respecto al exceso en el proceso de sistematización en este tipo de alumnado, podemos vincularlo con intereses restringidos, obsesiones y conductas repetitivas (citado por Ruggieri, 2013).

Asperger (1944) destacó una serie de características sensoriales, las cuales no son necesarias para realizar el diagnóstico, pero muchos de los niños autistas las presentan, y es conveniente tenerlas en cuenta. Dichas características son la hipersensibilidad e hiposensibilidad a ciertos estímulos que se aprecian a través de los sentidos (citado por Frith, 2004).

Diversos autores como por ejemplo Wing (1988) ha observado una estrecha relación entre el autismo y el retraso mental, demostrando que aquellos niños con menor C.I. presentan mayores problemas con respecto al aislamiento social (citado por Hobson, 1995).

Gutiérrez (2005) y Naranjo (2011) coinciden en la afirmación de que los niños con autismo suelen presentar un retraso mental, concretamente entre el 75% de ellos con un grado variable, mientras que el 20-25% muestran un nivel normal (citado por Hernández, Risquet y León, 2015).

4.1.3 TIPOLOGÍA

El DMS-V, publicado en el año 2013, consiste en un sistema de clasificación de trastornos mentales, empleado en multitud de ámbitos, con el fin de facilitar el diagnóstico y definición de dichos trastornos.

En este sentido, podemos anunciar una serie de cambios realizados tras la actual publicación del DMS- V (APA, 2013) con respecto al DSM- IV (APA, 2000), tal y como Sandín (2013) expone, ya que uno de los cambios producidos ha sido en la conceptualización del autismo, puesto que esta nueva publicación se propone adjuntar en T.E.A. una serie de trastornos con características distintas, pero con un mismo origen.

Por lo tanto, en el DSM-IV (APA, 2000) denominado TGD se incluyen cinco subtipos de autismo: el trastorno autistas, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado y el síndrome de Rett. Actualmente en el DSM-V (APA,2013) la categoría TGA pasa a denominarse T.E.A. e incluye cuatro de los cinco subtipos mencionados anteriormente, el trastorno de Rett desaparece en T.E.A.

El TGD se caracteriza por una alteración en tres áreas:

- a) *“Habilidades para la interacción social”.*
- b) *“Habilidades para la comunicación”.*
- c) *“Presencia de comportamientos, interés y actividades estereotipados”.*

En cambio estas tres áreas pasan a ser dos en el DSM-V:

- a) *“Habilidades socio-comunicativas”.*
- b) *“Intereses fijos y conductas repetitivas”.*

Por último mencionar los tres niveles de gravedad que recogen el DSM- V (APA, 2013), tanto para los síntomas, como para el nivel de apoyo que necesite cada paciente. Dichos niveles de gravedad se estructuran de la siguiente manera:

Nivel 1: Precisa apoyo.

Nivel 2: Precisa mucho apoyo

Nivel 3: Precisa mucho más apoyo que el anterior nivel.

A continuación observamos en la tabla 1 de forma detallada los trastornos del Espectro Autista recogidos en el DSM-V:

Tabla 1

Trastorno del Espectro Autista que engloba el DMS-V (APA, 2013).

TIPOS	ÁREAS	
	<i>SOCIO COMUNICATIVAS</i>	<i>INTERESES FIJOS Y CONDUCTAS REPETITIVAS</i>
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.	Dificultades para relacionarse con las personas. Incapacidad para reconocer y expresar sus propias emociones. Problemas en la comunicación verbal y no verbal. Ecolalia.	Movimientos repetitivos y estereotipados. Interés obsesivo y limitado.
SÍNDROME DE ASPERGER.	Problemas para establecer relaciones sociales. Falta de Empatía. Incapacidad para reconocer las expresiones faciales. Interpretación literal del lenguaje. Lenguaje pedante y repetitivo.	Interés obsesivo por determinados temas y actividades estereotípicas
TRASTORNO DESINTEGRATIVO INFANTIL.	Problemas para desarrollar relaciones con las personas. Ausencia de reciprocidad social y emocional Retraso o ausencia en el lenguaje verbal. Lenguaje repetitivo y estereotipado. Dificultad para tener una conversación fluida.	Actividades e intereses limitados y repetitivos
TGD NO ESPECIFICADO.	Desinterés por el afecto. Rechazo a establecer relación con las personas. Anomalías en la comunicación verbal. Ecolalias.	Actividades e intereses repetitivos y obsesivos.

Fuente: American Psychiatric Association (APA). (2013). *Manual Psiquiátrico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM - V*. Barcelona: Masson

4.1.4. EPISTEMOLOGÍA

Aunque hemos mencionado anteriormente en la justificación una serie de datos epistemológicos, hemos creído necesario dedicar un apartado a este tema, en el cual profundizar más y aportar nuevos datos.

En las últimas décadas el porcentaje de personas autistas se ha incrementado significativamente, si antes era de 21-35 por 10.000 habitantes, hoy día está entre 6 y 8 casos por 1.000 habitantes (Devlin & Scherer, 2012; Fombonne, 2003). De forma más específica el T.E.A. afecta más a los varones que a las mujeres, unas 4 veces más, aunque existen diferencias según los subtipos de este trastorno (Devlin & Scherer, 2012; Duchan & Patel, 2012) (citado por Fernández-Mayoralas, Fernández-Perrone y Fernández-Jaén 2013).

Dicho incremento en la prevalencia de los casos autistas puede ser debido a las modificaciones en los criterios diagnósticos y metodologías empleadas para su detección.

Por último señalar que existen autores que muestran la existencia de problemas médicos ligados a este trastorno, como por ejemplo la ceguera, sordera, esclerosis tuberculosa y epilepsia, cuyos porcentajes oscilan entre el 25-30% y de nuevo siendo más prevalente en los varones, aunque el nivel de gravedad es mayor en mujeres (Lotter, 1966; Bryson & Smith, 1998).

4.1.5. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS NIÑOS CON ESTE TRASTORNO.

Desde la perspectiva que persigue nuestro trabajo, es importante conocer cuáles son las NEE que presenta este alumnado con el fin de comprender y elaborar una propuesta de intervención adaptada a su estilo de aprendizaje, ya que en el ámbito educativo, los alumnos autistas muestran NEE muy específicas, lo cual supone un gran desafío para el docente.

Para las NEE que tiene este alumnado, Rivière (2002) desarrolló doce dimensiones que pueden aparecer dentro del espectro autista, cada dimensión posee cuatro niveles de severidad, a través de su programa IDEA. Asimismo, en el primer nivel se encuentran los sujetos con un trastorno más grave y niveles cognitivos más bajos, todo lo contrario en el

cuarto nivel, en el que se encuentran los sujetos con trastornos menos graves. En la tabla 2 podemos observar las doce dimensiones y los cuatro niveles llevados a cabo por Rivière (2002).

Existen diversos factores que intervienen para que una persona se encuentre en un nivel u otro, algunos de ellos son:

- ✓ La edad.
- ✓ El sexo.
- ✓ La gravedad del trastorno.
- ✓ Los tratamientos recibidos y actuación familiar.

Tabla 2

Dimensiones de Rivière (2002).

ÁREAS	TRASTORNOS
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trastornos cualitativos de la relación social. ✓ Trastornos de las capacidades de referencia conjunta. ✓ Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trastornos de las funciones comunicativas ✓ Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo ✓ Trastornos cualitativos del lenguaje comprensivo.
DE LA ANTICIPACIÓN/FLEXIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trastorno de las competencias de anticipación. ✓ Trastorno de la flexibilidad mental y comportamental. ✓ Trastornos del sentido de la actividad propia.
DE LA SIMBOLIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trastorno de la Ficción. ✓ Trastorno de la Imitación. ✓ Trastorno de la Suspensión.

Fuente: Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario De Espectro Autista*. Madrid: Fundec.

Asimismo, con respecto al área social debemos prestarles las ayudas necesarias mediante programas concretos de habilidades sociales, así como de uso funcional y pragmático del lenguaje. Concretamente las NEE son:

- ✓ Iniciar y tener relaciones con personas, tanto adultas como iguales.
- ✓ Establecer y desarrollar el contacto visual.
- ✓ Conocer y comprender las distintas emociones vividas en determinados momentos.
- ✓ Emplear y entender las expresiones faciales como un medio de expresión.
- ✓ Expresar y reconocer sus propias emociones y las de los demás.
- ✓ Ser consciente que las demás personas poseen sus propios pensamientos y emociones.
- ✓ Entender los efectos que sus actos pueden provocar en los demás.

En el área de comunicación y lenguaje, es conveniente estimular, motivar y elaborar programas acorde al nivel del desarrollo lingüístico que presente el alumnado.

- ✓ Desarrollar una intención comunicativa.
- ✓ Compartir con los demás sus pensamiento, deseos y experiencias.
- ✓ Aprender a pedir aquello que quiere.
- ✓ Aprender hablar sobre sus emociones y compartirlo con los demás.
- ✓ Comprender y atender al interlocutor.
- ✓ Aprender y utilizar las reglas lingüísticas correctamente.
- ✓ Aprender a iniciar conversaciones, preguntar dudas...
- ✓ Diferenciar las emisiones irrelevantes de las que no lo son.
- ✓ Desarrollar un lenguaje más comunicativo.
- ✓ Ajustar las dificultades del lenguaje según el nivel de desarrollo que presente el niño en esta área.

- ✓ Adquirir un mayor vocabulario.

En el área de anticipación/flexibilidad debemos ofrecerles actividades eficaces y estrategias que les permitan y faciliten la comunicación, y así realizar acciones estimulantes. Es conveniente destacar que las actividades que ofrezcamos a nuestro alumnado se realicen en entornos naturales, en el que ellos se sientan cómodos. Algunas de las necesidades son:

- ✓ Realizar secuencias de actividades ordenadas en el tiempo.
- ✓ Plantear tácticas de estructuración espacio – temporal.
- ✓ Emplear agendas personales.
- ✓ Reducir sus conductas y rituales repetitivos.
- ✓ Aprender estrategias para la resolución de conflictos.
- ✓ Adquirir autonomía en la realización de actividades funcionales.
- ✓ Comprender y aceptar los cambios que suceden en su día a día.

Por último en el área de la simbolización, tendremos en cuenta todo lo anterior, ya que es necesario el desarrollo de las habilidades sociales, conseguir comunicarse con los iguales, así como sentirse motivado y cómodo durante el juego.

- ✓ Compartir el placer de jugar.
- ✓ Establecer y mantener relaciones lúdicas con otras personas.
- ✓ Entender la diferencia entre la realidad y la ficción.
- ✓ Variar la temática de los juegos y actividades
- ✓ Recompensar las acciones correctas.
- ✓ Desarrollar la imitación.
- ✓ Llevar a cabo el juego simbólico.
- ✓ Comprender bromas, ironías, frases no literales.

En conclusión, para cubrir las NEE de niños con autismo, tendremos que elaborar actividades funcionales, organizadas y estructuradas, las cuales posean sencillez y claridad, con el fin de que este alumnado las entienda y pueda llevarlas a cabo.

4.2 LAS EMOCIONES

En este apartado comenzaremos tratando el concepto de Inteligencia emocional y Educación Emocional, dando a conocer ambos conceptos, así como la importancia y el valor que tiene educar las emociones desde edades tempranas.

4.2.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Mayer & Salovey (1990) definieron la I.E, como una destreza para manejar las emociones y sentimientos; la capacidad de diferenciarlas y emplear estos conocimientos para dirigir nuestros pensamientos y acciones (citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Para Goleman (1999), la I.E es un concepto con gran posibilidad de significados que incluye la habilidad de motivarse y persistir antes las adversidades, una forma de controlar los impulsos, regular los estados de ánimos, desarrollar la empatía etc. Del mismo modo nos habla sobre la importancia de las emociones, las cuales tienen un extraordinario valor de supervivencia y suponen unos impulsos que lleva al ser humano a actuar.

El autor mencionado anteriormente basándose en Gardner (1998) y su Teoría de las Inteligencias Múltiples, abarca cinco capacidades para el desarrollo de la I.E.

- a) Conocimiento de las emociones y sentimientos: capacidad de reconocer nuestras propias emociones en el momento que surgen.
- b) Aprender a controlar las emociones: capacidad de manejar nuestros sentimientos, y así poder ajustarlas a la situación y momento oportuno.
- c) Capacidad de motivación personal: aprender automotivarse, lo cual supone necesario para conseguir una adecuada atención, creatividad y motivación en nuestra vida.

- d) Aprender a reconocer las emociones de los demás: capacidad de reconocer lo que sienten otras personas. Un aspecto importante para conseguir una estabilidad emocional y poder desarrollar de este modo la empatía.
- e) Aprender a controlar las relaciones: capacidad de manejar las emociones e identificar los estados emocionales de los demás, para conseguir un buen autocontrol.

Este mismo autor nos habla sobre dos tipos de mente que forjan nuestro destino: la racional y la emocional, ésta última es de gran importancia, pues si no la tenemos en cuenta nuestro intelecto no funcionará adecuadamente. En definitiva, considera que tenemos una mente que piensa y otra mente que siente.

Para Goleman (citado por De Andrés Vilorio, 2005) la persona con mayor C.I no es la más inteligente, puesto que para él una buena I.E supone un mayor éxito en la vida, que el poseer un alto C.I. Y describe a las personas con una alta I.E como sujetos simpáticos, amables, sociables y cariñosos. Finalmente podemos deducir que existe otra manera de ser inteligente.

Haciendo alusión a lo anteriormente mencionado, hasta hace pocos años la vida intelectual del ser humano era medida según el C.I, pero hoy día sabemos que el éxito de nuestra vida depende de las emociones, es decir, de nuestra I.E. Asimismo, podemos afirmar que ambas inteligencias, tanto la académica, como la emocional son complementarias y que de su desarrollo depende la felicidad de un niño (Durán, 2009).

Con respecto a este tema, Fernández-Berrocal y Extremera (2002) creen que la visión que tradicionalmente se ha tenido de una persona inteligente según su C.I está en crisis, y lo explican exponiendo dos razones:

- ✓ En primer lugar exponen que la inteligencia académica no es suficiente para que la persona logre éxito en la vida. Por ejemplo los mejores policías, médicos, economistas, docentes no son los más inteligentes ni los que tienen mayor C.I, sino aquellos que han sido capaces de reconocer y controlar sus emociones en colaboración con su inteligencia.

- ✓ En segundo lugar describen que la inteligencia como tal, no facilita ni asegura el bienestar y la felicidad con nuestro alrededor, con las personas que forman parte de nuestra vida, y ni mucho menos es una habilidad para tener más amigos.

Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos afirmar la importancia de educar las emociones, de este modo nuestros alumnos serán capaces de desarrollar las habilidades emocionales y sociales básicas.

Según el modelo de habilidad de Mayer & Salovey, la I.E incluye cuatro componentes (citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p.2):

- “*Percepción y expresión emocional*”: identificar las emociones propias, saber cómo y que sentimos y dotarles de un nombre.
- “*Facilitación emocional*”: ser capaz de producir emociones y sentimientos que den lugar al pensamiento.
- “*Comprensión emocional*”: entender nuestros estados emocionales, así como los cambios en éste.
- “*Regulación emocional*”: controlarlas emociones tanto positivas como negativas correctamente.

Las habilidades anteriores se desarrollan de forma enlazada, es decir, para que exista una correcta regulación emocional debe existir una adecuada comprensión emocional, y así sucesivamente.

Como conclusión señalar que la I.E es considerada el principal factor que ayuda al ser humano alcanzar el ajuste personal y el éxito en las relaciones sociales y laborales según Goleman (citado por Dueñas, 2002).

4.2.2 EDUCACION EMOCIONAL

Antes de comenzar hablar sobre la E.E, nos gustaría resaltar la importancia de los centros educativos sobre la “alfabetización emocional” como Goleman (1999) la denomina, para él la E.E es tan importante como la ciencia o la lectura, es esencial el aprendizaje de las emociones, las cuales no tienen por qué impartirse como una materia aparte, puesto que podemos trabajarlas junto con el resto de asignaturas.

Según Martínez y Ruiz (2015) llevar a cabo la E.E supone un gran avance para lograr un mayor desarrollo tanto personal y social, lo cual implica una mejoría en la calidad de vida, en este caso de las personas con T.E.A.

Lozano y Alcaraz (2010, 2012), Lozano, Alcaraz y Colás (2010 a y b) inciden en el valor e importancia de trabajar con este tipo de alumnado las competencias emocionales, puesto que es una forma muy idónea para avanzar y mejorar su integración social (citado por Martínez y Ruiz, 2015).

Asimismo, la importancia de las competencias emocionales radica, según Lozano y Alcaraz (2012), en su relevante incursión en los procesos evolutivos del niño; destacando como uno de los pilares básicos e influyentes en su toma de decisiones durante el resto de su vida.

La E.E es un proceso que va evolucionando a lo largo de nuestras vidas, cuyo objetivo es enriquecer el bienestar social y personal de las personas. (Bisquerra et al., 2012)

Las competencias emocionales deben ser aceptadas y comprendidas como un factor principal para la vida, primordiales para alcanzar un buen desarrollo integral de la personalidad. Dichas competencias poseen un nivel de dificultad mayor que el resto, ya que un alumno no será capaz de adquirirlas en un trimestre, como por ejemplo si podrá aprender los números. (Bisquerra y Pérez, 2012).

Por último mencionar que los autores Fernández-Berrocal y Extremera (2002), nos hablan sobre el importante papel que desempeñamos los docentes en el aula con nuestros alumnos, por lo cual es imprescindible que seamos conscientes de los beneficios que puede suponer la E. E. Hemos de destacar que dichos autores afirman que la actual escuela se ha

comprometido a llevar a cabo la “alfabetización emocional” de Goleman (1999), es decir, la E.E, como el resto de materias, puesto que ambos aprendizajes se complementan.

Tras haber analizado el concepto de E.E, nos resulta fundamental hablar sobre sus beneficios. Con respecto al ámbito de la E.E se han llevado a cabo múltiples investigaciones, poniendo de manifiesto la adquisición de una serie de ventajas en muchos aspectos de nuestra vida, como pueden ser: disminución de la ansiedad, del estrés, mayor tolerancia a la frustración, más resolutivos y mejor bienestar social y emocional. (Bisquerra et al., 2012).

Nos parece conveniente incluir en este apartado el concepto de emoción y algunas de sus características principales.

Para Bisquerra (2003) la palabra principal en la E.E es emoción. Por ello vamos a conocer de mano de otros autores de qué se tratan, qué funciones poseen y cuáles son sus características principales.

Para Martín y Navarro (2009) las emociones son “respuestas breves e intensas, causadas por diferentes estímulos que activan la conducta, manifestándose de este modo en cambios fisiológicos, provocando así la identificación de tres componentes de las emociones”:

- a) *Conductual*: conductas manifestadas, como por ejemplo expresiones faciales, posturas, gestos etc.
- b) *Fisiológico*: son tanto respuestas biológicas, como fisiológicas procedentes del SNA, por ejemplo el ritmo cardíaco, tensión muscular etc.
- c) *Cognitivo*: se refiere a los pensamientos, creencias, atribuciones que hacemos etc.

Con respecto a las funciones de las emociones Redorta, Obiols y Bisquerra (2006) destacan las siguientes:

- ✓ *Función adaptativa*: supone un primer lenguaje, facilita la supervivencia del individuo.
- ✓ *Función motivadora*: son un motor que nos mueven y motivan para la acción.
- ✓ *Función informativa*: son indicadores, es decir, nos proporcionan información sobre las personas.

- ✓ *Función social:* las emociones ayudan a los demás a conocer cómo nos sentimos, y a su vez nos ayuda a nosotros mismos a saber qué sentimos.

Por último destacar que Goleman (1999) engloba en el término emoción, “tanto a los sentimientos como a los pensamientos, los estados biológicos y psicológicos y el tipo de tendencias que los caracterizan”. (p.432)

Nos parece importante terminar este apartado destacando los principios y objetivos de la E.E en el ámbito educativo.

Para Bisquerra (2000) la E.E supone un componente esencial e imprescindible para el desarrollo de la personalidad, como podemos ver en la siguiente tabla los principios según este autor son:

Tabla 3

Principios de la Educación Emocional.

PRINCIPIOS DE LAS EDUCACION EMOCIONAL	
1.	El desarrollo emocional de la persona engloba el desarrollo general de ésta, por lo que se debe trabajar conjuntamente.
2.	La E.E tiene que tener en cuenta y llevar a cabo la educación de los sentimientos.
3.	Debe ser entendido como un proceso o desarrollo de la persona.
4.	Presentarse y realizarse como un proceso a largo plazo, el cual sea continuo y permanente durante el currículo.
5.	Carácter participativo, y buena coordinación entre escuela y familia

Fuente: Adaptado de Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: Praxis.

Como hemos mencionado anteriormente, la E.E no sólo posee unos principios de cara al ámbito escolar, sino también unos objetivos, los cuales según Bisquerra (2005) pueden resumirse en los siguientes:

Tabla 4

Objetivos de la Educación Emocional.

OBJETIVOS DE LA EDUCACION EMOCIONAL
Conocer las propias emociones.
Reconocer las emociones ajenas.
Ser capaz de regular sus emociones y sentimientos.
Prevenir los efectos que producen las emociones negativas.
Ser capaz de producir emociones positivas para relacionarse con los demás.
Automotivarse.
Ser positivo y disfrutar en su día a día.

Fuente: Bisquerra Alzina, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19, (p.97).

Tras conocer los principios y objetivos de la E.E, podemos deducir que el objetivo fundamental es desarrollar las competencias emocionales.

4.3. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo se fundamenta en una propuesta de intervención psicoeducativa basadas en las TAC, nos parece conveniente dedicar este apartado, donde mostraremos diferentes programas que podemos emplear con nuestro alumnado para trabajar las emociones, en esta ocasión sin la utilización de las tecnologías.

Partimos de la importancia como ya hemos destacado anteriormente, que tiene educar las emociones, puesto que si una persona posee una correcta competencia emocional y social en su infancia, su adaptación al medio, será adecuada. Necesitamos relacionarnos correctamente, ser capaces de resolver conflictos, respetar las normas y pensamientos de los demás, ser tolerantes etc. Por ello, vamos a exponer distintos programas destinados al alumnado de Educación Infantil que trabajan dichas habilidades.

Para De Andrés Vilorio (2005) a la hora de llevar a cabo una intervención por programas es necesario disponer de varios recursos, tanto personales como materiales, es decir, personas encargadas y dispuestas a llevar a cabo la intervención, las cuales tengan formación para ello y materiales correctos que faciliten la realización del mismo.

En el artículo “La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores”, de De Andrés Vilorio (2005) encontramos los siguientes programas.

- a) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS).* (Monjas, 1999).

Este programa posee 30 habilidades sociales agrupadas en torno a seis áreas. La enseñanza se realiza en dos contextos, el colegio y la casa, a través de personas importantes para el alumno. El objetivo principal del programa es fomentar la competencia interpersonal en la infancia y la adolescencia, lo que realmente se pretende es que los niños y niñas aprendan a establecer relaciones gratificantes y positivas con los demás.

Está diseñado para llevarse a cabo en centros ordinarios, y puede aplicarse tanto a alumnos de infantil, primaria y secundaria, aunque también puede ser empleado en otros entornos educativos.

Destinado a niños/as que se encuentran en situaciones desfavorecidas y aquellos que tienen necesidades, aunque no exclusivamente conductas sociales inapropiadas, es una forma de prevenir futuras conductas incorrectas.

- b) *Programas de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas.* (Vallés, 1994).

En total con este programa se trabajan 11 contenidos, dirigidos a fortalecer las habilidades sociales, autoestima y resolución de conflictos del alumnado, algunos de estos contenidos son:

- ✓ Autoconocimiento de sí mismo.
- ✓ Reconocer sus propias emociones y la de los demás y exteriorizarlos correctamente.
- ✓ Iniciar y mantener conversaciones con los iguales.

- ✓ Comprender e interiorizar la idea de emplear el cuerpo como un medio de expresión.
- ✓ Ser resolutivos y buscar soluciones eficaces.
- ✓ Trabajar en equipo, ser cooperativos y aceptar y respetar la normal del grupo social.

El objetivo principal es que el alumno aprenda a ser persona, acepte las normas para convivir con los demás y aprenda a resolver los posibles problemas de su autoconcepto y las relaciones sociales con los demás.

Destinado a todos los alumnos, tanto para aquellos que muestran conductas inapropiadas, como para aquellos que no, ya que pueden beneficiarse, mejorar y prevenir la aparición de posibles conductas problemáticas.

c) *Educación emocional. Programa para 3-6 años.* (Bisquerra y López, 2003).

En el presente programa se le muestra al alumnado distintas actividades agrupadas en cinco bloques temáticos, y cada uno de ellos posee a su vez seis actividades. Con dichas actividades se trabajan las siguientes habilidades: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales, habilidades de vida, aunque para que este programa sea eficaz, las actividades no pueden ser realizadas aisladamente, sino como componentes de un programa con continuidad en etapas posteriores.

El objetivo principal es mejorar la visión que los niños/as tienen sobre la vida de una persona.

d) *Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años.* (Ibarrola, 2004).

Programa de actividades para desarrollar la educación emocional en la escuela. Pretende ser una ayuda para los profesores que se proponen educar a sus alumnos a ser personas emocionalmente sanas, capaces de manifestar, reconocer y manejar sus propias emociones, así como desarrollar la empatía, este sería el objetivo principal del programa. Y va dirigido al desarrollo de los siguientes aspectos de la educación emocional:

- ✓ *Autoconocimiento.*
- ✓ *Autonomía.*

- ✓ *Autoestima.*
- ✓ *Comunicación.*
- ✓ *Habilidades sociales.*
- ✓ *Solución de conflictos.*
- ✓ *Pensamiento positivo.*

A los niños/as se les muestran distintas actividades agrupadas en cinco bloques temáticos, y cada uno de ellos posee a su vez seis actividades. Para que este programa sea eficaz, las actividades no pueden ser realizadas aisladamente, sino como componentes de un programa con continuidad en etapas posteriores.

El material incluye cuentos, dinámicas y actividades para que niños y niñas desarrollen sus competencias personales y sociales.

- e) *S.Le.L.E: Siendo inteligentes con las emociones.* (Vallés, 2000).

Es un programa para desarrollar la competencia emocional, su objetivo principal es que los alumnos aprendan las habilidades emocionales necesarias para hacer frente a su día a día en el colegio.

Se encuentra dividido por ocho bloques de trabajo: conoce tu autoestima y tus emociones, como te sientes, como se sienten los demás, aprendo las habilidades emocionales, resolución de conflictos y por último la comunicación. En estos bloques encontramos una serie de actividades.

Destinado al segundo ciclo de educación infantil y primero de educación primaria.

En definitiva destacamos que en la actualidad existen programas para educar las habilidades sociales y emocionales, como hemos expuesto anteriormente, los cuales están al alcance y, de este modo poder realizar esta tarea tan importante, mejorando la vida de nuestros alumnos.

4.4 INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA CON LAS TAC

En este apartado queremos centrarnos de nuevo en la intervención psicoeducativa, pero en esta ocasión basadas en las TAC, por ello comenzaremos hablando sobre las ventajas que puede ocasionar la utilización de las tecnologías en el aula, para pasar posteriormente a mencionar varios programas específicos destinados al alumnado con T.E.A.

En este sentido, nos parece conveniente destacar nuestra decisión por emplear las TAC, puesto que creemos necesario que los docentes no solo aprendan a usar las TIC, sino que profundicen en los procesos y fomente un uso adecuado para potenciar el aprendizaje y la enseñanza con los recursos tecnológicos que están a nuestro alcance (Gómez, Corral, y Sayavedra, 2015).

Las TAC suponen la utilización de los recursos no como simples instrumentos, sino que va más allá, es decir, implica su empleo como materiales facilitadores del aprendizaje y el conocimiento. El objetivo de este nuevo término es que el docente lo emplee de manera más innovadora y busque un uso formativo de ellas en el aula. En este sentido, las competencias docentes realmente son metodológicas y no meramente tecnológicas, cuyo fin es aprender y saber aplicar sobre ellas distintas estrategias, que faciliten el aprendizaje del alumnado a través del uso de las TIC. En definitiva, las TAC inciden en un uso reflexivo de las TIC, lo cual conlleva a una aplicación más concreta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, podemos decir que las TIC son herramientas, como podría ser la pizarra convencional, pero al utilizarlo con un uso formativo es cuando realmente le damos sentido a la digitalización (Cabero, 2015).

Una intervención psicoeducativa llevada a cabo correctamente es primordial y fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas con T.E.A.

Según Pérez de la Maza (2000) en la actualidad las TIC se han transformados en recursos muy potentes que podemos emplear con personas que presentan NEE, aunque en nuestro caso estará centrado en el autismo.

Los ordenadores ofrecen múltiples beneficios tanto para el alumnado como para el profesorado, puesto que ayuda a la adquisición de los objetivos propuestos por la docente por medio de programas informáticos adecuados, en definitiva los ordenadores son una buena

metodología formativa y junto con una utilización correcta de ello, facilitan y aseguran el éxito de la enseñanza (Escobar, 2009).

El ordenador es considerado el recurso informático por excelencia, pues posibilita una enseñanza individualizada, y sus beneficios van en aumento gracias a la aparición de internet, a través de su utilización el alumnado podrá ser consciente de la existencia de diferentes formas de expresión, de programas infantiles específicos, lo cual supondrá un enriquecimiento tanto a nivel personal como académico (Ávila, 2009).

Como docentes tenemos que tener en cuenta una serie de criterios a la hora de seleccionar los recursos a emplear en el aula con nuestros alumnos, para ello vamos a seguir los criterios de Zabala (citado por Ávila, 2009, p.9), los cuales son:

- ✓ *La coherencia:* se refiere a la relación entre el material que se va a emplear y el objetivo de su utilización.
- ✓ *La adaptabilidad:* amoldamiento del material con el contexto donde se realice, con los alumnos con los cuales se lleve a cabo y por último con los objetivos propuestos.
- ✓ *La idoneidad:* destinado al alumnado con edades comprendidas de 3-6 años, correspondiente a la etapa de Educación Infantil.

Como hemos mencionado anteriormente, los beneficios que se pueden obtener a través del uso de las TAC, concretamente de los ordenadores y pizarras digitales se va incrementando gracias a internet, pues en la red podemos encontrar múltiples programas diseñados para este tipo de alumnado, con el fin de cubrir sus necesidades. Es preciso destacar que en nuestro caso lo que pretendemos trabajar y desarrollar es la competencia social y emocional, por ello los programas que presentaremos a continuación estarán centrados en dichas competencias para las personas que padecen autismo.

En la página web “Recursos tecnológicos en Educación y Logopedia”de Belloch (2013)encontramos los tres primeros programas presentados, los cuales están al alcance del profesorado para trabajar las habilidades socioemocionales de sus alumnos:

1. “*Navegador ZAC*”, creado por John Lesieur para su nieto Zackary, quién padecía autismo, consiguiendo con este programa que su nieto fuese capaz de jugar de forma autónoma, evitando todas aquellas distracciones que contenían los demás navegadores.

Cuenta con iconos sencillos y grandes, su acceso es fácil tanto a juegos como actividades educativas

Este programa permite a los usuarios interactuar con los recursos que ofrecen adaptándose a las necesidades que presenta cada niño. Asimismo se puede activar y desactivar ciertos contenidos según las necesidades de los niños. Por otra parte, ofrece un organizador visual para que el niño con autismo vea inmediatamente las actividades presentes y posteriores, para así evitar la frustración.

2. Programa “*Cara expresiva*”, un programa para trabajar las emociones adaptado por Ricardo Sánchez (2002) del programa “Responsive Face de Ken Perlin”. Éste se encuentra estructurado en cuatro niveles y estos son:

✓ *El primer nivel permite seleccionar tres acciones: besar, dormir y hablar.*

✓ *El segundo nivel genera expresiones de susto, decepción, enfado, sorpresa, alegría, arrogancia y rabia.*

✓ *El tercer nivel permite generar nuevas expresiones modificando la expresión facial por parte del usuario.*

✓ *El cuarto nivel permite crear y visualizar animaciones.*

3. “*Mind Reading*”, creado por Baron-Cohen (2007) se trata de otro programa dirigido a trabajar las emociones. Permite a las personas a conocer y reconocer las emociones humanas (expresión facial y vocal). Dispone de una biblioteca con más de 400 estados de ánimo, los cuales podrá ver y escuchar realizado por seis personas diferentes. Fue diseñado para cubrir las necesidades de aquellas personas a la hora de reconocer las expresiones emocionales de los demás.

4. “*EvenBetter*”, surgió para dar facilidad a niños con T.E.A en la enseñanza de emociones y habilidades sociales. Está formado por una serie de juegos online todos ellos educativos. Con dicho programa se pretende trabajar los siguientes contenidos:

✓ *Conocer las emociones básicas.*

- ✓ *Potenciar y desarrollar la competencia emocional.*
- ✓ *Reconocer los estados de ánimos de otras personas.*
- ✓ *Imitar las expresiones faciales.*

Todo ello a través de un método lúdico y dinámico. Es preciso destacar que no solo pueden beneficiarse los niños Asperger/TEA, sino todas aquellas personas que presenten dificultades en el reconocimiento de las emociones (Chanca, 2013),

Una investigación centrada en la utilización de las tecnologías con el fin de mejorar las habilidades sociales y emocionales en alumnos con T.E.A. llevado a cabo por Martínez y Ruiz (2015) ha demostrado una serie de beneficios, pero éstos no solo referidos a los participantes de la investigación, ya que de ésta se han podido enriquecer a su vez la familia, el centro escolar y por último el personal que dirigía dicha investigación. Asimismo se pudo comprobar la eficacia del uso de un software específico en niños con T.E.A. logrando una mejoría en sus habilidades sociales y emocionales. Los participantes de la presente investigación fueron tres alumnos diagnosticados con T.E.A., todos ellos escolarizados en un centro de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Hemos de destacar la importancia de la colaboración familia-centro- universidad para llevar a cabo dicha investigación.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el siguiente apartado presentamos una propuesta de intervención psicoeducativa basadas en la TAC para llevar a cabo en un aula ordinaria y trabajar el desarrollo socioemocional de alumnos con T.E.A, pudiéndose beneficiar también de ella el resto de alumnos.

4.1. INTRODUCCIÓN

Tras recopilar toda la información necesaria para la realización del presente TFG, nos ha parecido necesario y bastante interesante realizar esta propuesta de intervención psicoeducativa.

De este modo pretendemos reflejar un método para trabajar con niños con T.E.A dentro de las aulas ordinarias de Educación Infantil. Todo ello, basado en la competencia emocional y social, cuya meta es que los alumnos sean capaces de reconocer, comprender y expresar las emociones básicas, llevándose a cabo con la ayuda de las TAC.

En definitiva lo que realmente queremos es favorecer el área social-emocional de este alumnado, puesto que uno de los grandes retos a conseguir es que comprendan y empatizen con otras personas. Y a su vez, también conseguir mejorar la integración y adaptación de este alumnado al mundo real.

Por todo ello, es importantísimo innovar y buscar actividades/juegos dinámicos, lo cual nos empujó a elegir el uso de las TAC, ya que supone un medio muy motivador, con grandes posibilidades y versatilidad, y por último permite trabajar muchas de las NEE que presentan el alumnado con T.E.A.

4.2. DISEÑO

La E.E debe ser trabajada desde edades tempranas, puesto que está presente en nuestras vidas desde el momento de nuestro nacimiento, además tienen un papel muy importante en la construcción de la personalidad de las personas. Por ello, la escuela es uno de los espacios más apropiados para su desarrollo.

Asimismo, la E.E no sólo beneficia al alumnado, sino también al profesorado que lleva a cabo la educación de las emociones, tanto a nivel personal como profesional (López, 2005).

Según Bisquerra (2006) la E.E en la escuela se puede realizar desde diversas perspectivas, como pueden ser: la orientación o la acción tutorial, en el currículo como tema transversal o a través de programas o propuestas de intervención educativa con actividades. Es importante la existencia de una buena coordinación entre los agentes educativos, convirtiéndose de este modo el docente en un modelo de referencia para los alumnos.

Tras la revisión teórica que hemos llevado a cabo, partimos de la necesidad de esta propuesta de intervención para el alumnado con T.E.A con el fin de desarrollar/mejorar sus habilidades sociales y emocionales, para ello es primordial que tutor/a, padres y equipo directivo colaboren conjuntamente. Dicha propuesta de intervención psicoeducativa con las TAC está destinada para ser realizada en la acción tutorial, compuesta por una serie de sesiones, una por semana, realizada por el tutor/a, con el apoyo del orientador del centro cuando sea necesario.

4.3. OBJETIVOS

Los objetivos generales de esta propuesta radican en trabajar y desarrollar en alumnos con T.E.A los déficits que presentan a la hora de reconocer y expresar las emociones propias y la de los demás. Y a su vez, buscamos una mejor integración y relación con sus iguales, así como la prevención en la aparición de estos déficits en el resto del alunando.

Para ello nos hemos marcado unos objetivos más específicos como:

- a) Conseguir la identificación de los distintos estados emocionales.
- b) Lograr que reconozcan las expresiones faciales y gestos que producen las emociones.
- c) Ayudar al alumnado a expresar las emociones básicas.
- d) Ayudar a entender las emociones y opiniones ajenas.
- e) Favorecer el autoconocimiento y la autorregulación emocional.

- f) Desarrollar habilidades sociales necesarias para una mejor relación con el mundo.
- g) Ayudar a entender los estados emocionales de los demás.

4.4. DESTINATARIOS

El presente programa de intervención va dirigido al alumnado con Autismo, concretamente autismo leve de edades comprendidas entre 3-6 años, correspondiente a la etapa de Educación Infantil. También pretendemos que el resto del alumnado se beneficie de este programa, pues con las sesiones se busca desarrollar /mejorar la competencia socioemocional, centrado fundamentalmente en trabajar el autoconocimiento emocional, la autorregulación emocional, la empatía y la gestión de las relaciones, muy importante para todo el alumnado. En definitiva no sólo va dirigido a los alumnos con NEE, sino al grupo en general, aunque en las actividades el alumnado con T.E.A. ocupará un papel protagonista.

Por último, señalar que las sesiones se llevarán a cabo dentro del aula ordinaria.

4.5. TEMPORALIZACIÓN

Nuestra propuesta de intervención psicoeducativa está diseñada para ser llevada a cabo durante las sesiones de tutoría, a lo largo de dos meses, aunque es necesario destacar que dicha propuesta es flexible y abierta, es decir, la duración de la misma puede ser modificada dependiendo de las características y necesidades que presenten nuestros alumnos.

Cada sesión tendrá lugar un día a la semana, como hemos dicho anteriormente, en horario de tutoría, según el juego/actividad la duración será diferente.

Por último, antes de comenzar con la propuesta, las familias serán informadas, aportándole toda la información necesaria, y obtener de este modo su consentimiento. Durante el desarrollo de la misma, mantendremos contacto con las familias, mostrándoles los avances conseguidos. Finalizada todas las sesiones, nos reuniremos con ellos para informar sobre los resultados obtenidos.

4.6. RECURSOS

Los recursos necesarios para la realización de nuestra propuesta de intervención psicoeducativa son los siguientes:

Con respecto a los recursos materiales dispondremos del material didáctico del aula (mesas, sillas, pizarra digital y ordenador), así como de aquellos materiales necesarios para sesiones específicas como sería imágenes y pictogramas.

Con respecto a los recursos personales abarca tanto al alumnado, como al tutor/a del grupo y las familias. Es muy importante que exista una buena coordinación entre el tutor/a y las familias, puesto que ayudará a que los alumnos interioricen mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.7. ORGANIZACIÓN ESPACIAL

Las sesiones se llevarán a cabo en el aula ordinaria de infantil, y los alumnos estarán colocados según el objetivo que vayamos a trabajar, con el fin de asegurar una buena visión del alumnado y, fomentar una participación activa, en el que el alumnado tenga total libertad para levantarse, hablar y compartir con los compañeros sus ideas. Destacar que es más beneficioso si el aula se encuentra con poco mobiliario y juguetes, para evitar de este modo la distracción de nuestros alumnos.

En las actividades, desarrolladas a continuación, aparece especificado la organización de nuestro alumnado.

4.8. METODOLOGÍA

Para el presente TFG se ha elegido el siguiente procedimiento metodológico, basado en la creación de una propuesta de intervención psicoeducativa, centrado en el desarrollo socioemocional:

- ✓ Individualización, teniendo en cuenta, el ritmo y necesidades que presenta cada alumno.

- ✓ Participación activa, estimulando al alumnado, promoviendo de este modo una correcta participación, en el que consigan ser los sujetos de su propio aprendizaje, es decir, los verdaderos protagonistas del proceso enseñanza- aprendizaje.
- ✓ Flexible, evitando rigidez en las sesiones, ya que consideraremos la necesidad de realizar modificaciones, según el alumnado lo requiera. .
- ✓ Afectividad, creando un clima de seguridad y confianza. El alumnado necesita sentirse querido y respetado, todo ello contribuye a la formación de una autoimagen ajustada y positiva de sí mismo.

Por último, señalar que aunque no se refleje como un principio metodológico, la motivación es un elemento muy importante a tener en cuenta para conseguir un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos imprescindible llevar a cabo una buena motivación en las actividades, empleando otros muchos elementos como puede ser una correcta comunicación con el alumnado, creatividad, cambios en el tono de voz etc.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, pretendemos crear un clima agradable, cómodo y motivador, que empuje a la participación y favorezca la adquisición de los objetivos propuestos. La propuesta de actividades se realizará por sesiones, en las cuales el tutor/a del grupo hará de guía de la misma, dando lugar al intercambio de experiencias, comprensión y realización de los objetivos, que el mismo tutor/a evaluará.

4.9. SESIONES DE TRABAJO

La presente propuesta se compone de un total de 10 sesiones, en las que se busca conseguir la adquisición y desarrollo de las siguientes competencias emocionales, las cuales se trabajan en las 5 capacidades que expone Goleman (1999) para desarrollar la Inteligencia Emocional correctamente. (p.426- 427)

- ✓ “Autoconocimiento Emocional”.
- ✓ “Autorregulación Emocional”.
- ✓ “Autonomía Emocional”.
- ✓ “Empatía”.
- ✓ “Gestión de Relaciones”.

Antes de comenzar a desarrollar cada una de las sesiones, nos parece conveniente destacar la idea de crear una serie de actividades de refuerzo, en el caso de que fueran necesarias. El objetivo sería vencer aquellas dificultades que tras llevar a cabo la propuesta han sido incapaces de superar nuestros alumnos. Dichas actividades serán diseñadas teniendo en cuenta los problemas que hayan presentado durante y después de la propuesta.

Tabla 5

Capacidades para desarrollar la I.E (Goleman, 1999).

	Autoconocimiento Emocional	Autorregulación Emocional	Autonomía Emocional	Empatía	Gestión de Relaciones
Sesión 1					
Sesión 2	X	X	X	X	
Sesión 3	X	X	X	X	X
Sesión 4	X	X	X	X	X
Sesión 5	X	X	X	X	
Sesión 6			X	X	X
Sesión 7	X	X	X	X	
Sesión 8	X	X	X	X	X
Sesión 9	X	X	X	X	X
Sesión 10	X	X	X	X	

Fuente: Elaboración Propia.

PRIMERA SESIÓN

Antes de comenzar con las sesiones diseñadas, hemos creído necesario llevar a cabo una actividad inicial, la cual realizaremos unos días antes, durante la asamblea. Introduciremos la temática en el aula, para así saber los conocimientos previos de los cuales partimos, es decir, qué es lo que los alumnos conocen y saben acerca de las emociones.

La actividad en sí consiste en lo siguiente: empezaremos hablando sobre las emociones, mostrándoles personas que las representan(Ver Anexo I), de este modo observaremos la reacción de ellos, así como el conocimiento que poseen sobre lo que se les está hablando, y seguidamente se les otorgará el turno de palabra para que comenten a partir de sus propias experiencias.

Objetivos:

- Introducción de la temática en el aula.
- Observar las reacciones de los niños.

Materiales:

- Imágenes que muestran las emociones.
- Pizarra Digital/Ordenador.

Duración: 30 minutos

No obstante, en esta actividad inicial, también llevaremos a cabo un aspecto muy importante a tener en cuenta en nuestros alumnos: saludar y despedirse correctamente; dar las gracias y pedir por favor. Para ello, emplearemos el método anterior, es decir, comenzaremos conversando con el alumnado, realizándoles diversas preguntas, tales como: son necesarios, en qué ocasiones lo realizáis, cómo lo lleváis a cabo etc. Seguidamente se practicará en el aula, para ello el docente situará a los alumnos en diferentes momentos, en los cuales será necesaria su utilización, como por ejemplo:

- ✓ Al entrar en clase.
- ✓ Al de salir de clase,
- ✓ En el pasillo te encuentras con un profesor
- ✓ Estas es un parque con tus padres y veis a unos amigos del colegio.
- ✓ Te ayuda un compañero con la tarea.
- ✓ Un amigo te deja su juguete favorito.
- ✓ Al pedir ayuda a la profe.

- ✓ Al hacer un encargo a otra clase.

Todo ello, será reforzado en cada sesión, es decir, antes, durante y después de éstas recordaremos la importancia de los saludos y despedidas; dar las gracias y pedir por favor, así como su puesta en práctica aprovechando cualquier situación que se produzca en el aula.

Objetivos:

- Ser capaz de dar las gracias y pedir por favor de forma correcta y en situaciones adecuadas.
- Emplear los saludos y despedidas de modo correcto y en situaciones adecuadas.

Duración: 15-30 minutos

SEGUNDA SESIÓN

- ✓ **Título**

- “Nuestras Amigas las Emociones”

- ✓ **Objetivos**

- Ser capaz de identificar las emociones de los demás y las suyas propias.
- Imitar las expresiones faciales de las emociones.
- Lograr relacionar una emoción con una situación vivida.
- Lograr mantener la atención hacia la actividad y conseguir un correcto autocontrol.

- ✓ **Desarrollo de la actividad**

- El alumnado se encontrará sentado en sus respectivos asientos, con el fin de facilitar la visión de todos ellos. La actividad dará comienzo con la explicación correspondiente de cada emoción, mostrándoles imágenes reales de personas (Ver Anexo I) que muestran las distintas expresiones emocionales, y a su vez se les irá realizando preguntas del porqué creen que estas personas se sienten así. Conforme vayan apareciendo las diferentes imágenes en la pizarra digital (se llevará a cabo de forma individualizada) se le pedirá al alumno que imite la emoción que muestra la persona de la

fotografía, por ejemplo la tristeza y con ésta sus rasgos faciales: cejas caídas, mirada hacia abajo, mejillas desinfladas y boca curvada hacia abajo. Así sucesivamente hasta llevar a cabo todas las emociones básicas, aunque es preciso destacar que dicha actividad se repetirá todas las veces necesarias, hasta que el alumnado consiga realizarlo correctamente. A continuación el alumnado con T.E.A. podrá escoger una de las fotografías anteriores y explicar a la clase de qué emoción se trata y decir una situación en la que él/ella se haya sentido así.

- ✓ **Material**
 - Ordenado/Pizarra Digital.
 - Imágenes reales de personas.
- ✓ **Duración**
 - 20-30 minutos aproximadamente.

TERCERA SESIÓN

- ✓ **Título**
 - “¿De qué emoción se trata?”
- ✓ **Objetivos**
 - Identificar los rostros que expresen la misma emoción.
 - Imitar las expresiones faciales de las emociones.
 - Lograr mantener la atención hacia la actividad y conseguir un correcto autocontrol.
- ✓ **Desarrollo de la actividad**
 - Para la presente actividad será necesario la utilización de la pizarra digital, puesto que la iniciaremos mostrando al alumnado pictogramas (Ver Anexo II), los cuales representan las distintas emociones básicas trabajadas en la sesión anterior, por ello emplearemos la misma temática, aunque los alumnos serán los encargados de etiquetar cada una de las emociones, con su correspondiente imitación.

Los alumnos irán saliendo a la pizarra digital, con el objetivo de que identifiquen la emoción que se les pide, una vez que la reconozcan deberán pinchar en el pictograma que la representa para que éste desaparezca.

Por último, el alumnado dispondrá de una hoja en blanco, en la cual deberá dibujar el rostro que exprese por ejemplo la “alegría”, cada mesa dibujará una emoción distinta. Con todos los rostros realizaremos un mural, el cual será colocado en la clase. Para la realización de dicho mural, el alumno o alumnos diagnosticados con T.E.A. serán los encargados de clasificar los distintos dibujos realizados por sus compañeros, según las emociones que representen, creando de este modo “El árbol de las emociones”, en el que cada hoja estará formada por una emoción, con sus respectivos pictogramas.

- ✓ **Material**
 - Ordenador/Pizarra Digital.
 - Pictogramas que expresen diferentes emociones.
 - Ceras y folios.
- ✓ **Duración**
 - 30- 45 minutos.

CUARTA SESIÓN

- ✓ **Título**
 - “Ayudemos a María”.
- ✓ **Objetivos**
 - Reconocer las emociones del personaje.
 - Ser capaz de nombrar e imitar las emociones que se nombran en el cuento.
 - Lograr mantener la atención hacia la actividad y conseguir un correcto autocontrol.
 - Desarrollar la empatía hacia el personaje del cuento.

✓ **Desarrollo de la actividad**

- Comenzaremos presentándole la historia de una niña de 7 años llamada María (Ver Anexo III), quien nos va a contar todo lo que siente cuando está en el colegio y quien también pide nuestra ayuda. Todo ello transcurrirá a través de la pizarra digital, donde se proyectarán diferentes pictogramas del cuento, acompañado de una voz, la cual irá narrando toda la historia.

Tras escucharlo, se llevará a cabo un debate grupal, en el cual realizaremos diversas preguntas al alumnado sobre lo escuchado, tales como:

- ✓ ¿Qué siente María cuando está en el colegio?
- ✓ ¿Qué le sucede a María para estar feliz?
- ✓ ¿Cómo podríamos ayudarla?
- ✓ ¿Alguna vez habéis visto a un niño como Adrián?
- ✓ ¿Cómo ayudarías a Adrián?

Es conveniente destacar que esta actividad irá destinada a toda la clase excepto para el/los alumnos con T.E.A. aprovechando la salida de éste con el PT del centro, pues lo que realmente buscamos es concienciar al grupo de las dificultades que presenta este tipo de alumnado.

✓ **Material**

- Ordenador/Pizarra Digital.
- Pictogramas con las imágenes del cuento.

✓ **Duración**

- 20-40 minutos aproximadamente.

QUINTA SESION

✓ **Título**

- “Estos son mis compañeros ”

✓ **Objetivos**

- Identificar las emociones de los demás.
- Ser capaz de reconocer y dar nombre a sus compañeros.

- Descubrir el cuerpo como un medio de expresión.
- Lograr mantener la atención hacia la actividad y conseguir un correcto autocontrol.
- ✓ **Desarrollo de la actividad**
 - Con la colaboración de los padres, dispondremos de una imagen real de cada alumno, la cual será visualizada en la pizarra digital. El alumnado diagnosticado con T.E.A. será el protagonista, es decir, su función consistirá en salir a la pizarra y reconocer al compañero de la fotografía, así como identificar su estado de ánimo. Todo ello, se llevará a cabo con la ayuda del resto de alumnos. Por último pintará en el rostro de éstos un círculo de color, el cual representará las emociones que él/ella cree que sentían: verde (alegría), naranja (enfado) y rojo (tristeza).
- ✓ **Material**
 - Fotos reales de los alumnos.
 - Pizarra digital/Ordenador.
- ✓ **Duración**
 - 40 minutos.

SEXTA SESION

- ✓ **Título**
 - “El Saco de mis Alegrías y Miedos”.
- ✓ **Objetivos**
 - Ser capaz de reconocer sus propias emociones y etiquetarlas.
 - Comprender la relación entre creencia y emoción.
 - Lograr mantener la atención hacia la actividad y conseguir un correcto autocontrol.
- ✓ **Desarrollo de la actividad**
 - En la presente sesión, uno a uno irá saliendo a la pizarra digital, en la cual realizarán dos dibujos, uno sobre aquello que le produzca alegría y otro sobre aquello que le produzca miedo. En ella, dispondremos del “Saco de mis alegrías y miedos”, en el que los alumnos podrán guardar los dibujos

realizados. Para finalizar, se le pedirá una breve descripción de éste, junto con su explicación correspondiente. Pretendemos que el niño/a asocia un estado emocional a una situación vivida.

- ✓ **Material**
 - Ordenador/ Pizarra Digital.
- ✓ **Duración**
 - 30-60 minutos aproximadamente.

SEPTIMA SESION

- ✓ **Título**
 - “Qué Vemos”.
- ✓ **Objetivos**
 - Lograr exteriorizar las emociones.
 - Descubrir el cuerpo como un medio de expresión.
 - Reconocer los estados emocionales a través de su expresión facial.
 - Lograr mantener la atención hacia la actividad y conseguir un correcto autocontrol.
 - Ser capaz de mantener el contacto visual mientras se mantiene una conversación.
- ✓ **Desarrollo de la actividad**
 - Para esta actividad será necesario que los alumnos se encuentren sentados de manera que formen un círculo, con el fin de facilitar la visión de todos. En primer lugar se repartirá un espejo por alumno y a su vez, le iremos mostrando diferentes imágenes de personas reales (Ver Anexo I), las cuales representan estados emocionales distintos. Conforme vayan apareciendo dichas imágenes, el alumnado deberá imitar la misma expresión que la fotografía, pero en todo momento observándose en el espejo, para ser consciente de que a cada emoción le corresponde un modo de expresión distinta.

Por último en dicha sesión también se trabajará el contacto visual, para lo cual comenzaremos explicando la importancia de mantener la mirada cuando hablamos con una persona y en que consiste ésta. Dicha explicación será reforzada tanto de forma positiva como negativamente.

Para finalizar, los propios alumnos pasarán a practicarlo. En primer lugar la docente realizará con varios compañeros ejemplos de conversaciones donde habrá que mantener la mirada durante la misma. Asimismo se les pedirá lo siguiente:

- Mirar objetos y personas durante 5 segundos
- Mirar objetos y personas durante 10 segundos
- Mirar a la persona que habla en ese momento

✓ **Material**

- Espejos de tamaño medio.
- Imágenes de personas reales.
- Ordenador/Pizarra Digital.

✓ **Duración**

- 30-45 minutos.

OCTAVA SESION

✓ **Título**

- “Cómo nos sentimos si...”

✓ **Objetivos**

- Identificar sus propias emociones y la de los demás.
- Relacionar sus emociones con situaciones cotidianas.
- Ser capaz de comprender la relación entre la emoción que siente con una acción cotidiana.

- ✓ **Desarrollo de la actividad**
 - Para la presente actividad dispondremos de diferentes imágenes con situaciones reales. Iniciaremos la sesión proyectándolas, y el alumnado al verlas deberá reconocer la emoción que expresa dicha situación e identificar que emoción sentiría él/ella en la misma. Junto con estas imágenes tendremos diferentes emoticonos (alegría, tristeza, enfado, cansancio, miedo...), su función será colocar en la escena el emoticono correspondiente según la emoción que represente(Ver Anexo IV).
- ✓ **Material**
 - Ordenador/ Pizarra Digital.
 - Imágenes de situaciones reales...
 - Emoticonos.
- ✓ **Duración**
 - 30-40 minutos aproximadamente.

NOVENA SESION

- ✓ **Título**
 - “El Semáforo de las Emociones”
- ✓ **Objetivos**
 - Conseguir identificar sus emociones.
 - Ser capaz de dar nombre a lo que siente.
 - Lograr mantener la atención hacia la actividad y conseguir un correcto autocontrol.
- ✓ **Desarrollo de la actividad**
 - En primer lugar comenzaremos realizando a cada alumno la siguiente pregunta ¿Cómo te has sentido hoy?, para responder a ésta dispondrán de un tiempo de reflexión. Tras este tiempo les mostraremos el “Semáforo de las Emociones” a través de la pizarra digital, en el cual encontramos las fotografías de todos los alumnos y las emociones básicas representadas con emoticonos (Ver Anexo IV). Asimismo de nuevo el

alumnado con T.E.A. será el responsable de realizar dicha acción, ya que tendrá que colocar la fotografía de sus compañeros en el pictograma que refleja la emoción que han sentido durante el transcurso de la mañana. Por último nos explicarán el porqué de ello.

- ✓ **Material**
 - Ordenador/ Pizarra Digital.
 - Emoticonos.
 - Fotografías del alumnado.
- ✓ **Duración**
 - 30 minutos.

DÉCIMA SESION

- ✓ **Título**
 - “Una Aventura Mágica”.
- ✓ **Objetivos**
 - Identificar las emociones.
 - Comprender la relación entre las emociones y las situaciones en las que se producen.
 - Ser capaz de representar mediante las expresiones faciales las emociones.
 - Lograr mantener la atención hacia la actividad y conseguir un correcto autocontrol.
- ✓ **Desarrollo de la actividad**

Todo transcurre en un entorno imaginario, comenzaremos motivando al alumnado sobre la idea de “vivir una aventura mágica”, para ello será primordial superar una serie de obstáculos, tales como:

 - Reconocer y dar nombre a la emoción que muestra el rostro presentado en la pizarra digital.
 - Representar facialmente la emoción que la docente dicte, por ejemplo “todos con cara de enfado”.

- Escuchar una canción y ser capaz de etiquetar verbalmente que emoción hemos sentido con la música.
- Por último ser capaz de identificar qué estados emocionales se producen en las distintas situaciones que ilustraremos en la pizarra digital.

Para este juego es muy importante trabajar en equipo, puesto que será llevado a cabo por grupos. En cada grupo se nombrará a un “líder”, en nuestro caso este rol será asignado al alumnado con T.E.A., cuya función será dirigir, supervisar y actuar.

✓ **Material**

- Ordenador/ Pizarra Digital.
- Tarjetas con diferentes rostros y situaciones.
- Música de fondo.

✓ **Duración**

- 30 - 45 minutos

4.10. EVALUACIÓN

La evaluación es uno de los puntos más importantes en esta propuesta de intervención, puesto que es la manera de comprobar si los objetivos marcados en cada sesión se han conseguido, qué podemos mejorar y qué inconvenientes han surgido. Nuestra evaluación será global, continúa y cualitativa, es decir, no se harán calificaciones numéricas. Constará de tres elementos fundamentales:

- Evaluación inicial: información de las ideas previas del alumnado, punto de partida.
- Evaluación continua o procesual: se llevará a cabo durante toda la propuesta. Resulta de gran utilidad para detectar las posibles dificultades y presentar las correspondientes ayudas si fuera necesario. Asimismo creemos necesario llevar a cabo este tipo de evaluación, ya que las sesiones diseñadas van encaminada a ser trabajadas de forma global, es decir, una actividad estará relacionada y enlazada a otra, por lo que lo trabajado en la primera, por ejemplo, se irá reforzando en el resto y así sucesivamente. Por último es preciso mencionar la importancia de trabajar sin errores, mostrando una correcta planificación y organización de la propuesta, pues aquel aprendizaje interiorizado por el alumnado de forma incorrecta, resultará bastante difícil modificar hacia el camino adecuado.
- Evaluación sumativa o final: es una reflexión acerca de lo progresos experimentados por cada niño/a en particular.

Ésta se llevará a cabo según los objetivos marcados y necesidades educativas que presenten nuestros alumnos. Se realizará en cada una de las actividades y en general en las sesiones diseñadas.

Consideramos preciso conocer el grado de desarrollo socioemocional (Ver Anexo V) que poseen nuestro alunando, tanto al comienzo de las sesiones como al finalizar la propuesta de intervención psicoeducativa, por ello aparte de los instrumentos diseñados, se empleará una escala valorativa de Alcaraz, Lozano y Sotomayor (2009), graduada del 1(nunca); 2 (pocas veces); 3 (a veces); 4 (a menudo) al 5 (siempre), la cual se encuentra dividida a su vez en dos subescalas:

1. Subescala de valoración de las habilidades de relación social (“habilidades de referencia conjunta”) (Ver Anexo VI).
2. Subescala de valoración de las habilidades emocionales (“habilidades de capacidad intersubjetiva”) (Ver Anexo VII).

Los instrumentos que emplearemos serán los siguientes:

- ✓ Se elaborará una carpeta personal a cada alumno, en la cual se irán anotando los aspectos más destacables durante la sesión, así como los avances conseguidos.
- ✓ Durante y después de las sesiones se llevará a cabo un diario de clase, en la que se valorará cómo ha evolucionado el grupo durante y después de la propuesta. El objetivo es conocer si la propuesta ha sido beneficiosa para todo el grupo. Para ello, se creará una tabla con los criterios elegidos por el tutor/a a evaluar. Los estándares de aprendizaje que tendremos en cuenta en cada uno de los criterios de evaluación son: Siempre (100% de las veces logrado); A menudo (sobre el 75%); A veces (50%); Rara vez (25%); Nunca (0%) (Ver Anexo VIII).
- ✓ Al final de la propuesta se le ofrecerá a las familias un cuestionario, con el fin de recoger y evaluar los resultados obtenidos en sus hijos (Ver Anexo IX).
- ✓ Por último una autoevaluación sobre el trabajo llevado a cabo por el tutor/a. Dicha autoevaluación se basa en aspectos como: organización de las sesiones, objetivos marcados, realización adecuada o no, distribución del tiempo, material adecuado, captar la atención del alumnado... (Ver Anexo X).

5. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el presente TFG y tras analizar y definir conceptos claves como: inteligencia emocional, educación emocional y trastorno de espectro del autismo, hemos podido llegar a una serie de conclusiones, las cuales expondremos a continuación.

En primer lugar destacar los cambios producidos en la categorización de este síndrome, a partir de lo establecido en el DSM-IV con respecto al DSM-5, lo cual ha producido ciertos debates entre especialistas de este campo. Sin embargo, un aspecto claro, es la necesidad de mejora en este tipo de alumnado las habilidades emocionales y sociales.

Asimismo, hemos podido descubrir la importancia de llevar a cabo un correcto desarrollo socioemocional desde edades muy tempranas, lo cual beneficiará y ayudará al alumnado alcanzar un mejor crecimiento en todos los ámbitos. Por ello, destacamos la relevancia de trabajar en el aula la E.E, a partir de la cual podremos obtener una serie de beneficios en nuestros alumnos.

Los estudios realizados por Léniz y García (2011) y Vives-Montero y Ascanio-Velasco (2012), afirman que la educación emocional favorece las habilidades sociales y emocionales en niños con T.E.A., centrados estos estudios en casos con trastorno de asperger.

A su vez, hemos podido adquirir mayor conocimiento sobre el T.E.A., sobre sus NEE y características, haciéndonos más consciente de la importancia que tiene en estos niños un correcto desarrollo socioemocional, ya que como hemos comentado presentan graves dificultades en este campo. A partir de la información recogida nos hemos percatado de los avances producidos con respecto a este trastorno, así como de un aumento progresivo de niños diagnosticados de T.E.A. Por todo ello, destacamos la necesidad de continuar investigando y trabajando, con el fin de conseguir una mejor adaptación al mundo real de este alumnado y así poder ofrecerles mejores recursos en el aula,

No obstante, para el desarrollo de la competencia social y emocional se han diseñadas sesiones con recursos tecnológicos y audiovisuales, puesto que la mayoría del alumnado con T.E.A. sienten bastante interés por el uso de las nuevas tecnologías, y además estos recursos proporciona atención individualizada, teniendo en cuenta las necesidades de cada niño/a (Flores y Romero, 2008; Pérez de la Maza, 2000).

Existen autores que consideran las nuevas tecnologías un recurso muy motivador y potenciador para el desarrollo socioemocional, consiguiendo de este modo la adquisición/mejora de la competencia social y emocional, de las cuales carecen (Jacklin & Farr, 2005).

En nuestro trabajo se han creado recursos encaminados a trabajar el tema principal, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, intentando emplear materiales manipulativos, dinámicos e innovadores, es decir, recursos que captaran la atención de los alumnos, pues en muchas ocasiones pierden interés por el aprendizaje monótono y poco apasionante del mismo.

En definitiva, una vez concluido este trabajo, y después de recabar toda la información necesaria, hemos podido forjar nuestra propia opinión personal acerca de los beneficios que ofrece la E.E y el empleo de las TAC en niños con T.E.A. Creemos que los niños con este trastorno tendrán más posibilidades de superar sus dificultades en el ámbito social y emocional, si desde el centro se fomenta y se promueve la .E.E y la I.E, siendo más eficiente a través de recursos llamativos.

Para finalizar, debido a que esta propuesta no se ha puesto en práctica, debemos tener en cuenta sus limitaciones, ya que no hemos podido comprobar la efectividad de los resultados y sí realmente se obtienen los beneficios esperados, aunque es necesario destacar que el trabajo se ha realizado respetando las características y necesidades del alumnado con T.E.A. No obstante, sería necesaria su puesta en práctica, tanto para comprobar la efectividad de las sesiones, como para llevar a cabo posibles mejoras.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantud, F. (2000). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Alcaraz, S., Lozano, J., y Sotomayor, J. A. (2009). Escala de valoración de la competencia social en el alumnado autista o con trastornos del espectro autista. *Revista Educar en el 2000*, 12, 47-106. Recuperado de: <http://www.educarm.es/documents/246424/461844/04experiencias.pdf/b5a57004-6853-4fc9-9931-56a47c9104a8> (el 26/05/2016).
- Álvarez-González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Escuela Española.
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Manual Psiquiátrico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM - IV*. Barcelona: Masson
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Manual Psiquiátrico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM - V*. Barcelona: Masson
- Ávila, S. (2009). Las nuevas tecnologías. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-10. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/SUSANA_AVILA_1.pdf (el 25/04/2016).
- Baron-Cohen, S., & Bolton, P. (1993). *Una guía para padres*. (Vers. J. Martín, 1998). Madrid: Alianza.
- Belloch, C. (2013). *Recursos tecnológicos en Educación y Logopedia*. España, Valencia: Consuelo Belloch, U.V. Recuperado de: <http://www.uv.es/bellohc/logopedia/NRTLogo8.wiki?16>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- ____ (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2(1), 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661> (el 1/03/2016).
- ____ (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Inteuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758> (21/05/2016).
- ____ (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *ESE. Estudios sobre educación*, 11, 9-25. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf> (el 7/03/2016).
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para una puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf (el 13/04/2016).
- Bisquerra, R (Coord.); Punset, E; Mora, F; García Navarro, E; López-Cassà, È; Pérez-González, J. C; Lantieri, L; Nambiar, M; Aguilera, P; Segovia, N; Planells, O. (2012) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Espluges de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- BOE (2006). *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, (LOE)*.
- BOE (2013). *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE)*.
- Bryson, S. E., & Smith, I. M. (1998). Epidemiology of autism: Prevalence, associated characteristics, and implications for research and service delivery. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, 97-103.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32285/Reflexiones_educativas_sobre_las_Tecnolo.pdf?sequence=1&isAllowed=y (el 22/04/2016).

Chanca, P. (2013). *Even Better*. España, Oviedo: Pilar Chanca Zardaín. Recuperado de <http://www.czpsicologos.es/evenbettergames/>

De Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-121. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971> (el 15/04/2016)

Division of Birth Defects, National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities & Centers for Disease Control and Prevention (1947-2016). *Centers for Disease Control and Prevention*. EEUU, Atlanta. Recuperado de : <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

DOE (2011). *Ley Extremeña de educación 4/2011, de 7 de marzo* (LEEX).

Dueñas Buey, M. L., (2002). Importancia de la inteligencia emocional. Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación a Distancia España*, 5, 77-96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>(el 30/03/2016).

Durán, C. M., (2009). La inteligencia emocional. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 22, 1-10. Recuperado de: http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/CRISTINA_MEDINILLA_DURAN01.pdf (el 14/04/2016).

Escobar, F. J., (2009). Las nuevas tecnologías como recursos didácticos: Educación asistida por ordenador, soportes digitales e internet. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-8. Recuperado de: http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/Francisco%20Javier_Escobar_1.pdf (el 12/4/2016).

Fernández-Berrocal, P. y Extremera-Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 1-6. Recuperado de: http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez6.pdf (el 28/02/2016).

Fernández-Mayoralas, D. M., Fernández-Perrone, A. L., y Fernández-Jaén, A. (2013). Trastornos del espectro autista. Puesta al día (I): introducción, epidemiología y etiología. *Acta Pediátrica*

Española, 71(8), 217-223. Recuperado de: http://apapcanarias.org/files/november13/Revision_Autismo_I.pdf (el 18/05/2016).

Flores, R., y Romero, R. (2008). Las emociones en el niño autista a través del cómic: estudio de caso. *Revista de Medios y Educación*, 33, 5-28. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n33/1.pdf> (el 26/05/2016).

Frith, U. (1989). *Hacia una explicación del enigma*. (Trad. C. González, 2004). (2ª ed.). Madrid: Alianza.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. (Trad. D. González y F. Mora, 1999). (37º ed.). Barcelona: Kairós.

Gómez, M. C., Corral, S. M., & Sayavedra, M. C. (2015). Aplicación de tac en la enseñanza: una propuesta de capacitación docente. *Revista de la Universidad del Salvador. Signos Universitarios*, 1, 161-169. Recuperado de: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/3214> (el 26/03/2016).

Hernández, O., Risquet, D., y León, M. (2015). Algunas reflexiones sobre el autismo infantil. *Medicentro Electrónica*, 19(3), 178-181. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30432015000300010&script=sci_arttext (el 15/03/2016).

Hobson, R. P. (1991). *El autismo y el desarrollo de la mente*. (Vers. A. Riviére, 1995). Madrid: Alianza.

Jacklin, A., y Farr, W. (2005). The computer in the classroom: a medium for enhancing social interaction with young people with autistic spectrum disorders? *British Journal of Special Education*, 32, 202-210.

Léniz, M. I., y García, R. (2011). Adaptación, aplicación y evaluación de un programa en reconocimiento, manejo y expresión de emociones en niños con Síndrome de Asperger y sus padres. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 22(1), 1-110. Recuperado de: <http://www.sopnia.com/boletines/Revista%20SOPNIA%202011-1.pdf> (el 8/04/2016).

- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-168. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126770> (el 10/03/2016).
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1, 124-37.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. Madrid: La Muralla.
- Martín, C., y Navarro, J.I. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, J. L., y Ruiz, S. M. (2015). Utilización de las TIC's para desarrollar las habilidades emocionales en alumnado con TEA desde la colaboración escuela-familia-universidad: una experiencia en un aula abierta específica. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 3, 1-16. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2015m4n31/dim_a2015m4n31a1.pdf (el 21/04/2016).
- Pérez de la Maza, L. (2000). *Aplicaciones informáticas para alumnos/as con Trastornos del Espectro Autista*. X Congreso de AETAPI, Vigo 23, 24 y 25 de noviembre. Aetapi.org. Recuperado de: <http://aetapi.org/?wpdmdl=1280>(el 24/03/2016).
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprende a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario De Espectro Autista*. Madrid: Fundec.
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56(1), 13-21. Recuperado de: <http://www.neurologia.com/pdf/Web/56S01/bjS01S013.pdf> (el 16/04/2016).
- Sandín, B. (2013). DSM-5:¿Cambio de paradigma en la clasificación de los trastornos mentales? *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 18(3), 255-286. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/12925> (el 31/03/2016).
- Tortosa, F. (2002). Avanzando en el uso de la TIC con personas con trastorno del espectro autista: usos y aplicaciones educativas. En F. J. Soto y J. Rodríguez (cords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Vives-Montero, M. C., y Ascanio-Velasco, L. (2012). Resultados del tratamiento en un caso con trastorno de asperger. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(2), 401-419.
Recuperado de:
http://www.cop.es/colegiados/GR00777/publicaciones/09%20Vives_Resultados-1.pdf (el 25/03/2016).

ANEXOS

Anexo I

Imágenes reales de personas.



Fuente: Elaboración Propia.



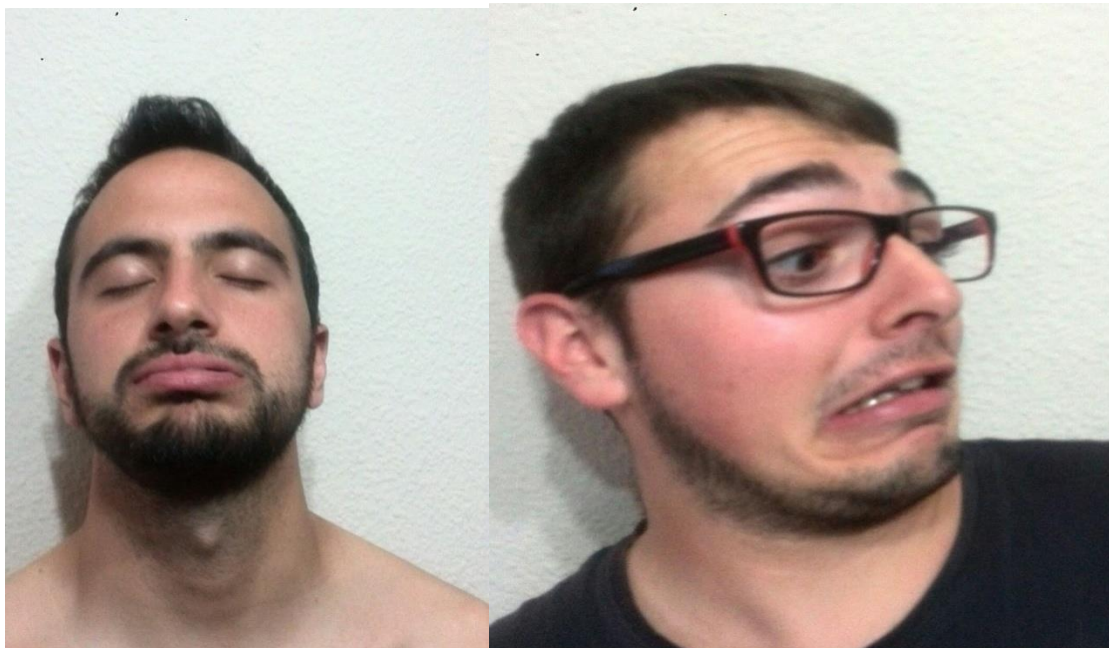
Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.

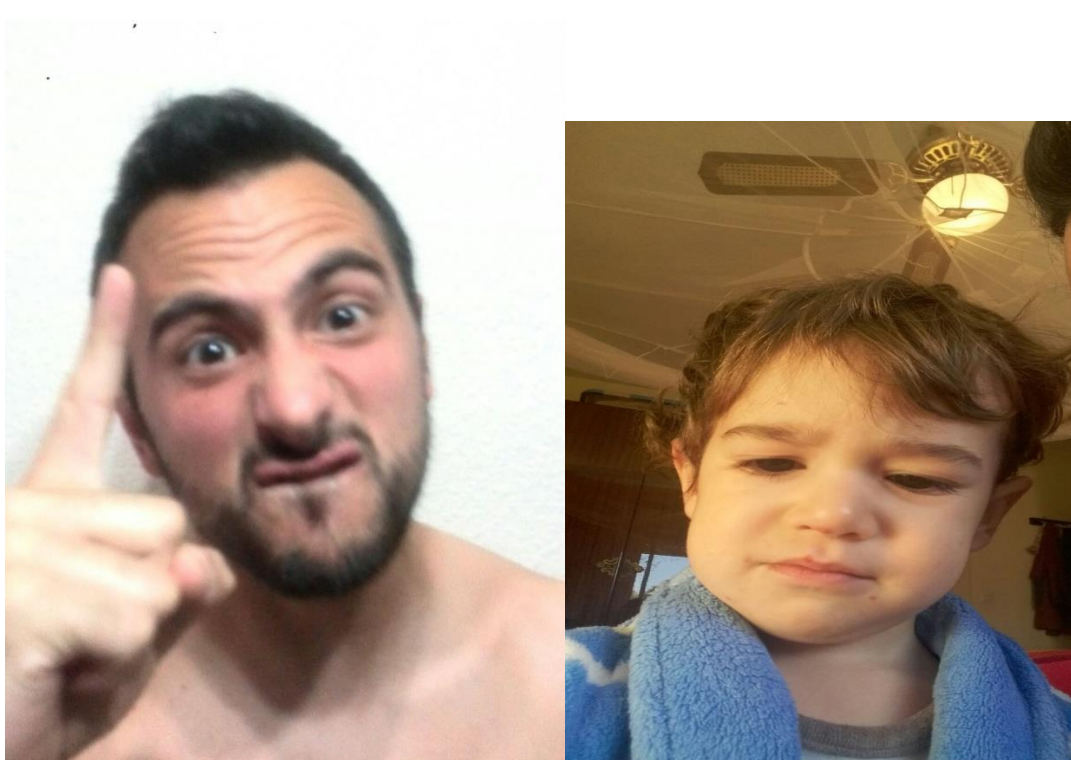


Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.

Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.

Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.

Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



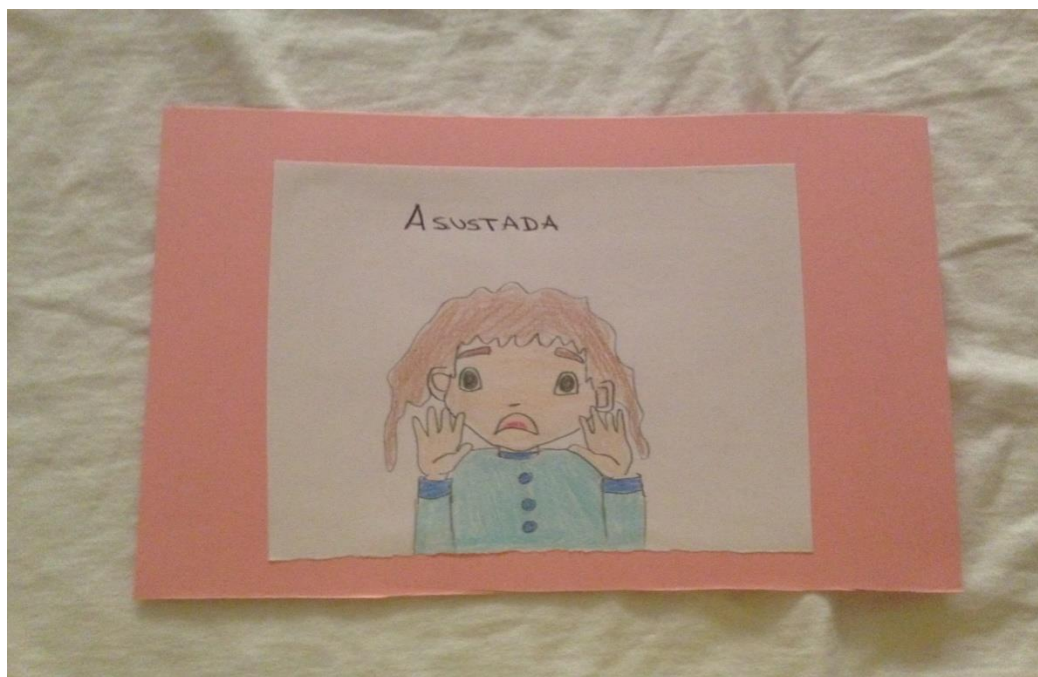
Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.

Anexo II

Pictogramas



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.

Anexo III

Cuento y pictogramas: Ayudemos a María.

Me llamo María, soy rubia con ojos marrones, vivo en Badajoz y tengo 7 años. Mi papá se llama Gonzalo y es médico. Mi mamá se llama Elisa y trabaja en una farmacia. Mi hermano tiene 5 años y se llama Adrián, también es rubio con ojos marrones, todo el mundo dice que nos parecemos mucho, aunque mi hermano es un niño un poco raro.

Mi mamá dice que Adrián es muy especial, y yo cómo hermana mayor lo tengo que cuidar, pero él nunca quiere estar cerca de mí, no le gusta jugar con los demás y nunca habla, esto pone muy triste a mis padres. Aunque cuando Adrián dice alguna palabra se ponen locos de contentos, incluso lloran de alegría.

En el cole muchos niños se burlan de él, y a mí me enfada y me entristece muchísimo. Ayer mismo, Joan un niño de 8 años, en el recreo comenzó a reírse e imitar los movimientos de Adrián. Cuando lo vi fui corriendo hacia él y le dije:

-¿Qué haces? Deja tranquilo a mi hermano, él no te ha hecho nada.

-Tu hermano es una nenaza, nunca quiere jugar a la pelota con nosotros, prefiere estar sólo, moviendo todo el tiempo las manos. Me contestó él.

-No sabes nada de Adrián, él no es como nosotros. Nunca lo podrás entender. (Estaba tan enfadada que comencé a gritar y a empujarlo).

Mientras discutíamos apareció Almudena, nuestra profesora, ella sí que estaba enfada, le salía humo de las orejas jajaja. Primero me miro a mí muy seriamente y me dijo:

-¿Qué ha pasado María? Tú nunca te has peleado con nadie, todo lo contrario, ayudas a los demás. Este comportamiento no me gusta nada.

-Almudena, Joan comenzó a reírse de Adrián, esta vez se ha pasado. Yo debo cuidar de mi hermano.

-María deberías ayudar a tus compañeros a entender lo que le ocurre a tu hermano.

-Pero...yo no puedo hacer eso (conteste con lágrimas en los ojos).

-Claro que puedes, eres inteligente, los niños del cole te quieren mucho y además todos nosotros te ayudaremos.

Y así fue cómo comenzó el día en el que mi hermano, Adrián, sería un niño más en el cole. Todos mi miraban y esperaban que dijese algo, incluso habían venido mis padres a verme. Estaba muy nerviosa y tenía miedo a que todo el mundo se burleará de mí, pero lo tenía que hacer por Adrián.

Cuando comencé hablar ya no pude parar, estaba tan contenta, habían venido todos los profesores, todos los niños y niñas del cole y lo más importante es que me escuchaban, querían conocer a mi hermano, y esto me hacía inmensamente feliz.

Yo lo único que quería es que entendieran que Adrián no es como nosotros, a él no le gusta estar con gente, prefiere estar cómo digo yo “en su mundo”, pero por eso no podemos burlarnos ni insultarle; nunca dice nada, no habla, pero es muy inteligente, es capaz de hacer cuentas sin conocer los números; él necesita mover todo el tiempo los brazos, hacia arriba y hacia abajo, es su manera de tranquilizarse y de

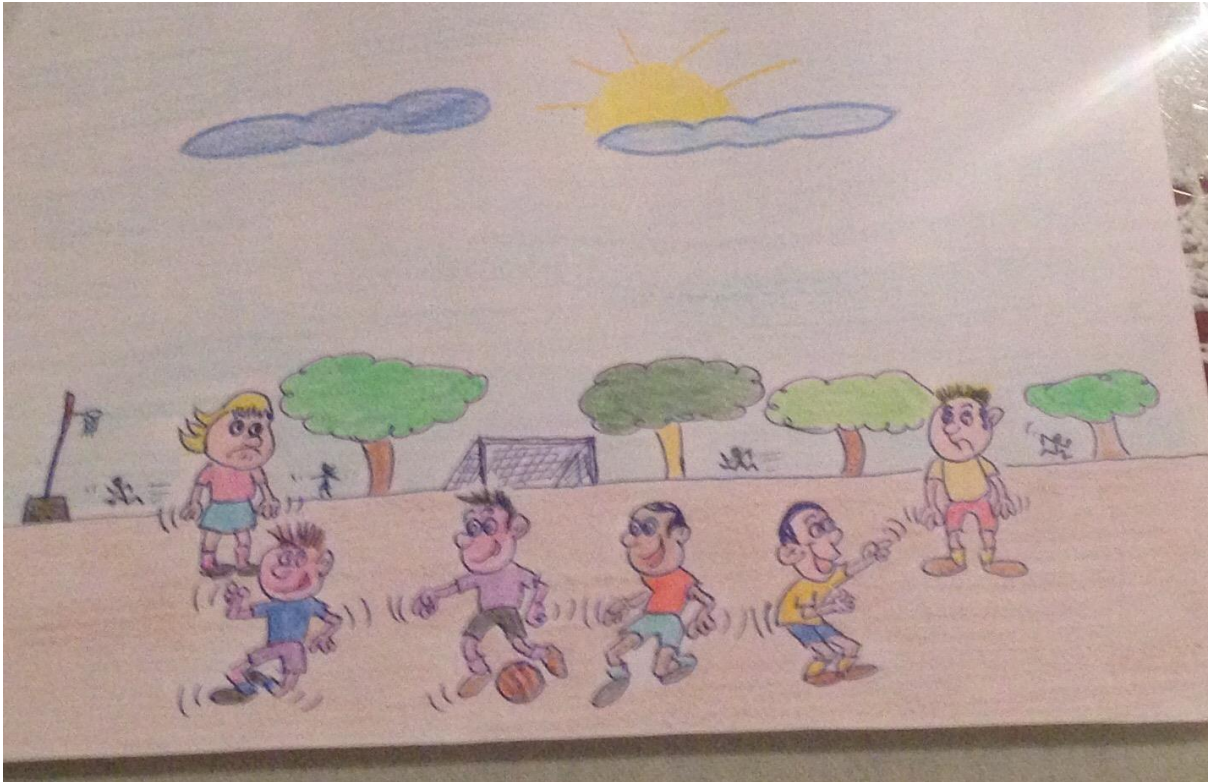
decirnos que algo le gusta. Mi mamá dice que Adrián tiene autismo, yo no entiendo muy bien esa palabra, pero creo que significa todo lo que yo he dicho.

Ya conocéis un poquito más a mi hermano, él es como nosotros, aunque sus gustos sean diferentes, pero todos y cada uno de nosotros somos diferentes y especiales.

¿Me vais ayudar? , sí ayudar a respetar, querer y cuidar a mi hermano y no sólo a él, sino a todos los niños como Adrián.



Fuente: Elaboración Propia.



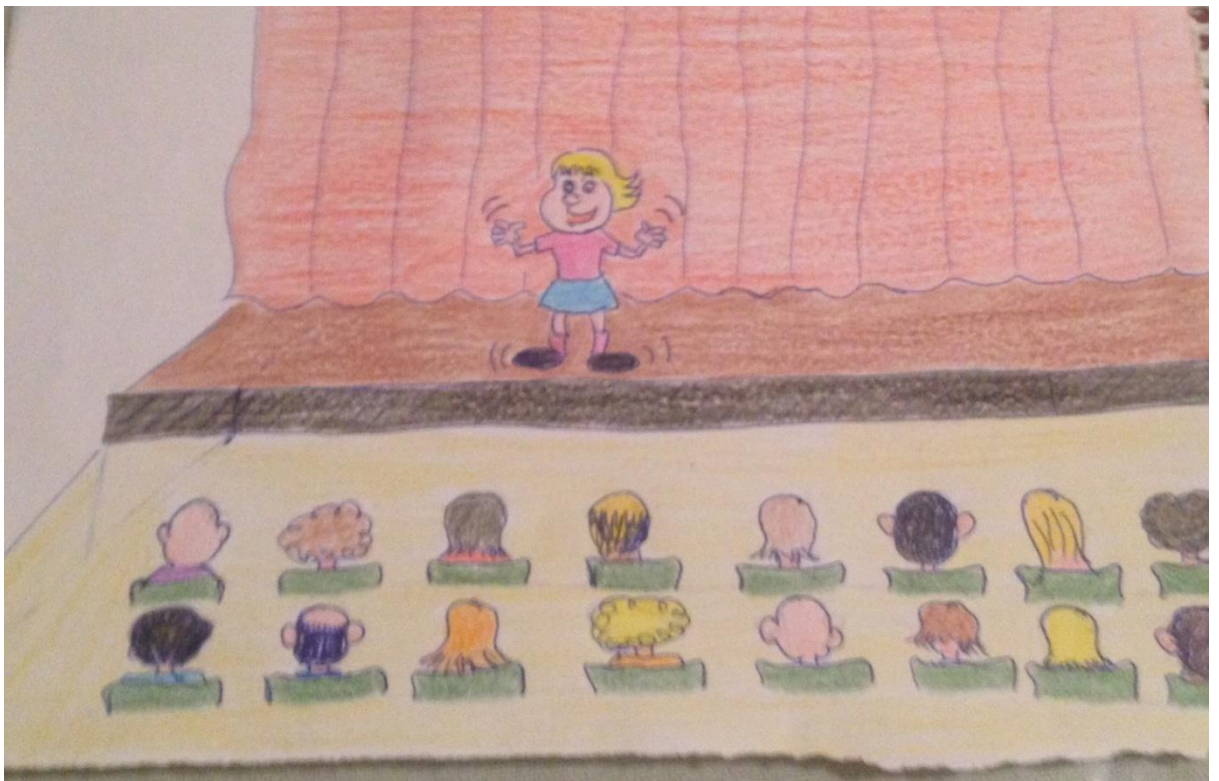
Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



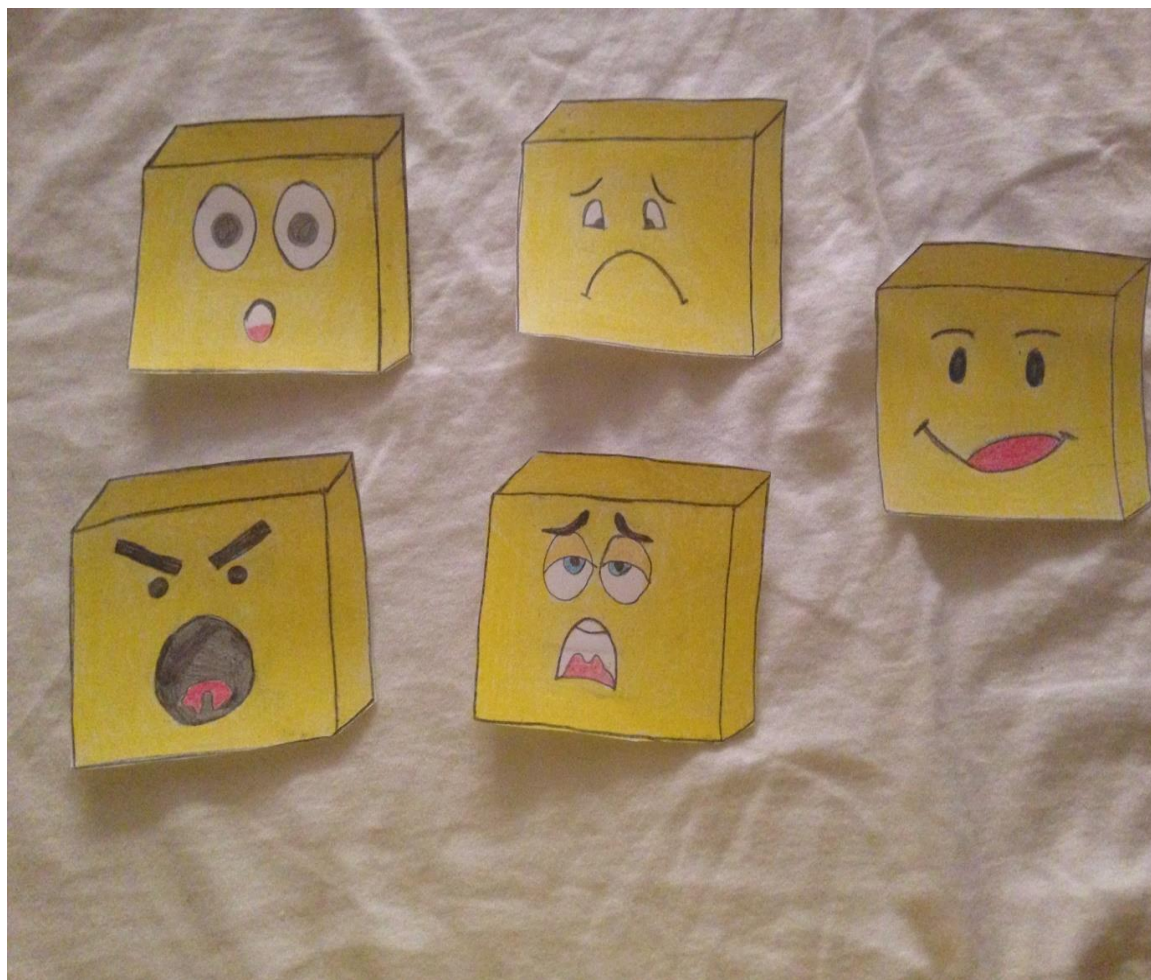
Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.

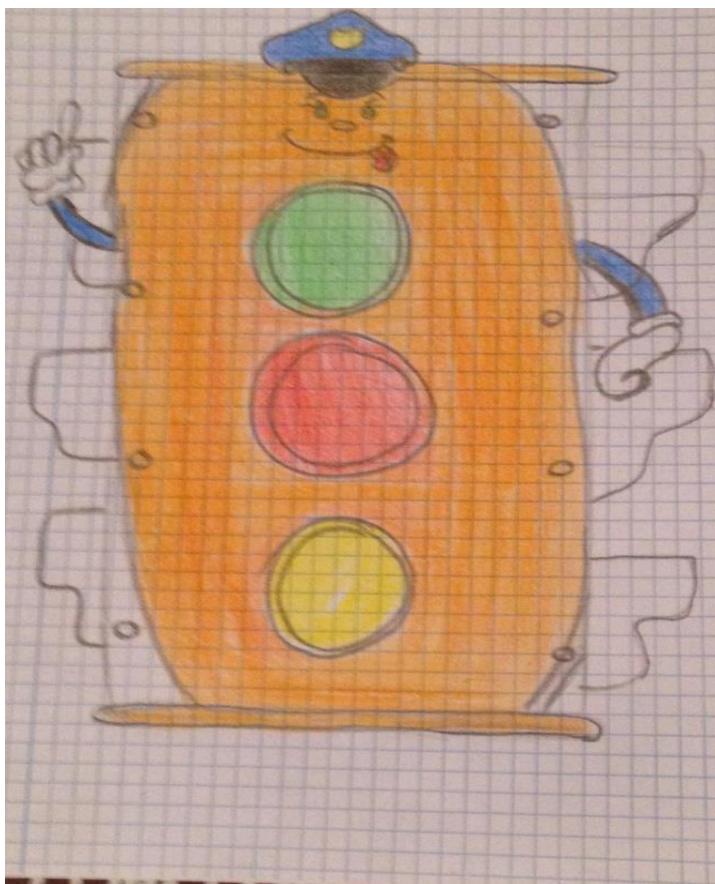
Anexo IV

Emoticonos.



Fuente: Elaboración Propia.

Plantilla del “Semáforo de las Emociones”



Fuente: Elaboración Propia.

Escenas



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia



Fuente: Elaboración Propia.



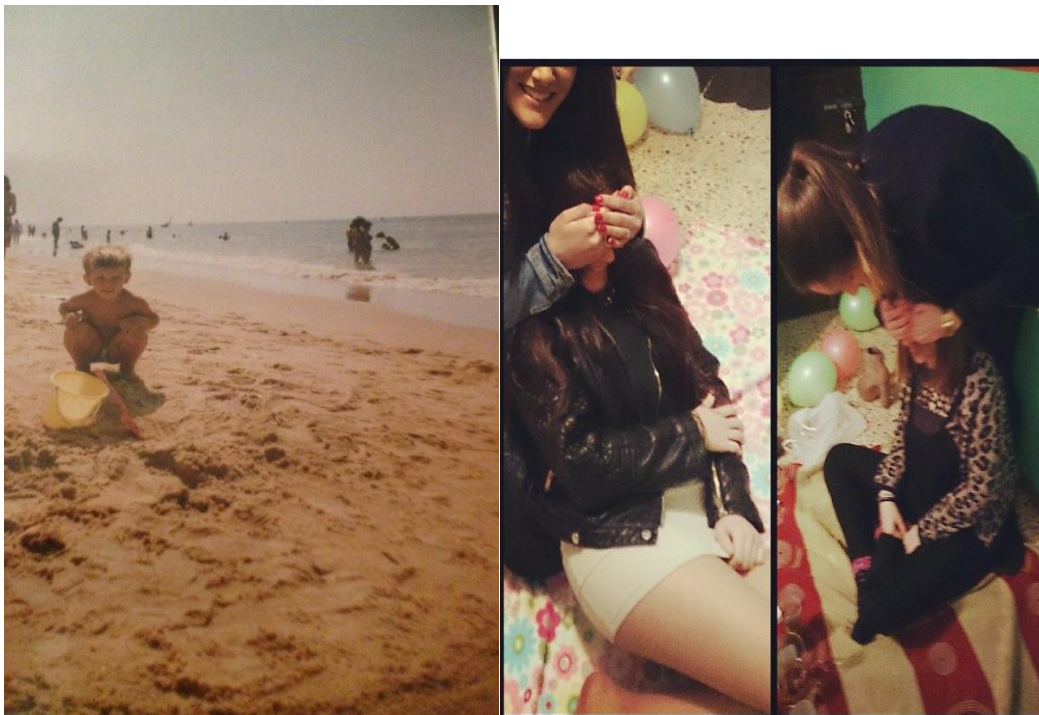
Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.

Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.



Fuente: Elaboración Propia.

Anexo V

Escala valorativa de Alcaraz, Lozano y Sotomayor (2009, p. 88-89).

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

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

NIVEL 4

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

Anexo VI

Escala valorativa de Alcaraz, Lozano y Sotomayor (2009,).

Subescala de valoración de las habilidades de relación social (“habilidades de referencia conjunta”) (p. 90-91).

ÁREA 2	HABILIDADES DE REFERENCIA CONJUNTA				
ÍTEM	VALORACIÓN				
NIVEL 1					
1. Muestra una ausencia completa de interés por las acciones de otras personas (por ejemplo: <i>no se interesa/muestra atención por lo que otros hacen; en el parque no mira/atende a qué juegan otros niños, juega solo</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ignora por completo las acciones, miradas y gestos significativos de otras personas (por ejemplo: <i>no atiende a nuestros gestos comunicativos cuando señalamos hacia algo para mostrárselo o pedirselo</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Evita y/o rechaza los intentos de otras personas por compartir acciones, experiencias... (por ejemplo: <i>no comparte un juego o juguete con otra persona: jugar con las construcciones o con la pelota, ver juntos un libro; y rechaza nuestra "intromisión" en su juego</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. No mira a los ojos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Evita y se asusta ante intentos de acercamiento, gestos y miradas de los demás en situaciones interactivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 2					
1. No utiliza conductas comunicativas, como la mirada para influir en la acción-juego del otro (por ejemplo: <i>ante un juego, actúa de modo rutinario sin pretender modificar su estructura y secuencia: si estamos jugando a pasarnos la pelota y no se la lanzamos es incapaz de mirarnos para que se la devolvamos y seguir jugando</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Resulta difícil, pero no imposible, "compartir acciones" con él.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No hay miradas "significativas" de referencia conjunta: no mira a los adultos vinculados para comprender situaciones que le interesan o extrañan. (Un ejemplo de referencia conjunta sería: <i>si el niño hace algo que "está mal", y su madre le reprende; si intenta repetir esa conducta, el niño mira a su madre al tiempo que repite la acción para ver si ella se "enfada" y qué consecuencia puede tener: reprenderle y/o castigarle y así continuar con su acción y abandonarla</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. No muestra interés por los juegos y actividades de otros niños y adultos (no comparte la atención).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. No comparte con otros situaciones y objetos de su interés, llamando su atención y dirigiéndola con el uso de gestos y la mirada, señalando, etc. (función declarativa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. No suele mirar a las personas al interactuar en situaciones simples.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. No comparte emociones con otras personas aunque tenga afecto por ellas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 3					
1. Comparte, de forma más o menos esporádica, miradas en situaciones interactivas muy dirigidas (por ejemplo: <i>si estamos jugando a pasarnos la pelota y no se la lanzamos, es capaz de mirarnos a la cara para que se la devolvamos y seguir jugando</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. No presenta "miradas cómplices" (uso de guiños, muecas, etc.) para influir en la conducta del otro en situaciones abiertas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Presenta una interpretación limitada de los gestos ajenos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En ocasiones, imita los gestos de otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Atiende, limitadamente, a las expresiones faciales, gestos y miradas del adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mira a la cara para saber cómo actuar en situaciones habituales/contextos cerrados (conocidos y estructurados, reconocibles por el niño). (Por ejemplo: si el niño hace algo que "está mal", y su madre le reprende; si intenta repetir esa conducta, el niño mira a su madre al tiempo que repite la acción para ver si ella se "enfada" y qué consecuencia puede tener: reprenderle y/o castigarle y así continuar con su acción y abandonarla.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Presenta contacto ocular espontáneo en situaciones lúdicas y/o funcionales inducidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Participa de forma dirigida en juegos colectivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 4					
1. Existencia de acciones conjuntas e interés por los gestos de otras personas (por ejemplo: se interesa o muestra atención por lo que otros hacen; en el parque mira o presta atención a lo que juegan otros niños).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. No comparte preocupaciones personales (por ejemplo: una enfermedad familiar), ni temas triviales (el resultado de un partido de fútbol) con personas cercanas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Utiliza gestos, señala y/o mira para compartir intereses respecto a objetos, situaciones, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mira con interés lo mismo que mira el otro (comparte el interés por algo).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Utiliza miradas de referencia conjunta (miradas con las que el niño busca y puede compartir experiencias con el otro y, a través de ellas, saber cómo interpretar una situación; aprende y sabe qué sentir, cómo actuar a través de la conducta del otro).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1. Mira alternativamente al otro y al objeto cuando éste es interesante, extraño o novedoso para ver su reacción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Mira al otro para saber cómo debe interpretarse una situación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Mira interrogativamente al otro ante una situación que plantea incógnitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Se muestra interesado y preocupado por los gestos expresivos de otra persona en situación de empatía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Participa espontáneamente en juegos colectivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo VII

Escala valorativa de Alcaraz, Lozano y Sotomayor (2009).

Subescala de valoración de las habilidades emocionales (“habilidades de capacidad intersubjetiva”)(p.92-93).

ÁREA 3	HABILIDADES DE CAPACIDAD INTERSUBJETIVA				
ITEM	VALORACIÓN				
NIVEL 1					
1. No muestra atención ni reacciona ante las expresiones emocionales de las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1. No sonríe cuando el otro sonríe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. No presenta un rostro triste cuando el otro lo presenta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Frecuentemente, reacciona con rabietas a los intentos de otras personas por compartir una acción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 2					
1. No comparte emociones, sólo presta atención a las expresiones emocionales de los otros, es capaz de “imitar” o “adoptar” sus expresiones (por ejemplo: poner una determinada cara, sonreír cuando lo hace el otro...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. No comparte experiencias, objetos (función declarativa) ni emociones con otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 3					
1. El niño es capaz de “compartir” experiencias, objetos (uso de la función declarativa) y emociones con los demás (presta “atención” a las expresiones emocionales de los demás y/o “busca consuelo”).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1. Percibe las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Identifica situaciones conflictivas con otros que le provocan malestar, y lo verbaliza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El niño responde a las manifestaciones de afecto de los demás y reconoce (nomina, respondiendo a la pregunta del adulto) las expresiones emocionales básicas (de alegría, tristeza, enfado y miedo) de éstos, aunque no es capaz de adecuar su conducta en función de los estados de ánimo de los otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Expresa sus emociones y sentimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Es capaz de decirse a sí mismo cosas positivas ante cualquier actividad bien realizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Emplea, de forma limitada y ocasional, términos mentales como “contento” o “triste” en situaciones naturales sin la intervención del adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL 4					
1. Emplea términos mentales (contento, triste, crear, pensar...) refiriéndose a sí mismo y a los otros. El niño sabe que el otro puede pensar y sentir igual que él.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | |
|------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. | Presenta dificultades en interacciones complejas, dinámicas y sutiles. Tiene problemas para regular su conducta en situaciones interactivas y sobre todo, presente dificultad para modularla en función de cómo se desenvuelva la situación (por ejemplo: es capaz de participar en una conversación: respeta turnos, hace comentarios,..., pero se "pierde" si la conversación toma otro giro). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | El niño se pone en el "punto de vista" del otro y es capaz de anticipar o predecir sus conductas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1. | Es capaz de reconocer los estados emocionales propios y de otros, asociándolos a situaciones concretas y de responder ante ellos (p.e.: Una niña que está comiendo una manzana, pero otro niño le ha puesto la zancadilla y la manzana se le cae al suelo. ¿Cómo se va a sentir la niña cuando la manzana se le cae al suelo?). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2. | Es capaz de explicar las manifestaciones emocionales en función de situaciones de deseo. (p.e.: Un niño que <u>quiere</u> que su madre le compre un helado y su madre se lo compra. ¿Cómo se va a sentir el niño si consigue lo que quiere?). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3. | Es capaz de comprender los estados de creencia de otras personas, asociándolas determinadas manifestaciones emocionales. (p.e.: una niña <u>quiere</u> una magdalena para merendar y <u>cree</u> que su madre le va a dar una pieza de fruta. ¿Cómo se sentirá la niña si cree que no va a conseguir lo que quiere?). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4. | El alumno establece relaciones entre lo que una persona ve y en consecuencia lo que sabe. (p.e.: es capaz de darse cuenta de que la persona que ha visto un objeto sabe que está allí.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5. | El alumno es capaz de hacer predicciones a partir de lo que una persona sabe. Es un nivel de "creencias verdaderas". (p.e.: es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron y que si no ven algo, no sabe donde están). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6. | Es capaz de utilizar el engaño y de predecir la conducta de otros en función de sus propias "ideas" sobre los deseos/creencias/intenciones de los demás (falsa creencia de primer orden). ¹ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | No es capaz de regular/ajustar su conducta en situaciones interactivas, adaptándola en función de las emociones previsibles en otros: falla en la tarea en que alguien tiene una falsa creencia sobre la creencia de otra persona (falsa creencia de segundo orden). ² | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a otros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anexo VIII

Criterios a evaluar.

Nombre del Alumno:

Observaciones:

	SIEMPRE(100%)	A MENUDO (75%)	A VECES (50%)	RARA VEZ (25%)	NUNCA (0%)
Es capaz de identificar las emociones de los demás y las suyas propias.					
Imita las emociones.					
Logra mantener la atención hacia la actividad y conseguir un correcto autocontrol.					
Descubre el cuerpo como un medio de expresión.					
Comprende la relación entre las emociones y las situaciones en las que se producen.					

Desarrollo socioemocional en niños autistas: una propuesta de intervención psicoeducativa con las TAC.

Es capaz de responder correctamente a las preguntas realizadas.					
Es capaz de mantener la mirada durante una conversación.					
Utiliza los saludos y despedidas de forma correcta en las situaciones oportunas.					
Es capaz de dar las gracias y pedir por favor las cosas.					

Fuente: Elaboración Propia.

Anexo IX

Cuestionario para las familias.

Nombre del alumno: Nombre del tutor/a:

	SI	A VECES	NO	OBSERVACIONES
Mira a los ojos mientras una persona le hable.				
Expresa sus emociones correctamente.				
Etiqueta lo que siente.				
Relaciona una emoción a una situación vivida.				
Reconoce las expresiones faciales de cada emoción.				
Distingue las emociones positivas de las negativas.				
Saluda y se despide correctamente.				
Da las gracias y pide aquello que desea por favor.				

Fuente: Elaboración Propia.

Gracias por su colaboración.

Anexo X

Autoevaluación del docente.

	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO
Las actividades han sido atractivas.		
Las explicaciones han sido las correctas.		
Los recursos han sido los idóneos.		
Se han tenido en cuenta los diferentes niveles para atender al alumnado.		
Motivado al alumnado.		
Resolución de conflictos.		
Correcta organización.		
Distribución del tiempo.		

Fuente: Elaboración Propia.