



**TRABAJO FIN DE GRADO**

# **TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL**

**Diseño de un Programa de Intervención en la  
Escuela Ordinaria**

**Grado en Educación Primaria**

Curso 2017-2018

Alumna: María del Valle Ruiz García

Tutor: Salvador Herrero Remuzgo

## ÍNDICE

RESUMEN .....	3
1.- INTRODUCCIÓN .....	4
2.- OBJETIVOS .....	5
3.- MARCO TEÓRICO.....	6
3.1.- Los Trastornos del Espectro Autista.....	6
3.1.1.- Evolución histórica y conceptualización.....	6
3.1.2.- Síntomas y síndromes del TEA .....	9
3.1.3.- Diagnóstico de los TEA .....	10
3.1.4.- Evaluación de los TEA.....	15
3.1.5.- Tratamiento de los TEA.....	18
3.1.6.- Los TEA en el Contexto Escolar .....	19
3.2.- Educación Emocional en la Escuela.....	23
3.2.1.- Antecedentes históricos y Conceptualización de la Educación Emocional.....	23
3.2.2.- La Educación Emocional en el Contexto Escolar.....	27
3.2.3.- La Educación Emocional en los TEA .....	29
3.3.- Programas de Educación Emocional en la Escuela y los TEA.....	30
4.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA ESCOLARES CON TEA EN EL AULA ORDINARIA .....	40
4.1.- Justificación .....	40
4.2.- Objetivos .....	40
4.3.- Metodología .....	41
4.4.- Temporalización.....	41
4.5.- Propuesta de actividades .....	43
4.6.- Evaluación.....	57
5.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	65
6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXOS	

En el desarrollo de este trabajo se utiliza el género masculino de forma general, incluyendo el colectivo masculino y el femenino en él, de forma que no se hace un uso sexista del lenguaje.

## RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado pretende hacer una breve revisión sobre el estado actual de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), por lo que se recogen conceptos, teorías, criterios diagnósticos y niveles de severidad de los mismos. Además se pretende trabajar el área de la Educación Emocional de estos niños en la escuela, por lo que se expone una breve descripción de este concepto, y distintos programas de Educación Emocional existentes en la actualidad. Por último, y con el objetivo de fomentar el desarrollo integral de los alumnos con TEA, se realizará una propuesta de intervención para alumnos con Asperger en la etapa de Educación Primaria, en la que se trabajarán las seis emociones básicas.

**Palabras clave:** Trastornos del Espectro Autista (TEA), escuela, Educación Primaria, Educación Emocional, emociones.

## ABSTRACT

This end of degree work is intended to make a brief review on the current status of the autism spectrum disorders (ASD) so concepts, theories, diagnostic criteria and levels of severity of them are collected. In addition to working the emotional education of these children in school, so a brief description of this concept and various existing emotional education programs is currently exposed. Finally, and with the aim of promoting the comprehensive development of the students with ASD, there will be a proposal of intervention for students with Asperger at the stage of primary education, in which the six basic emotions is will work.

**Key words:** autism spectrum disorders (ASD), school, primary education, emotional education, emotions.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

El trabajo planteado consiste en el Trabajo de Fin de Grado de la Especialidad de Educación Especial, que versa sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la Educación Emocional. En éste, se pretende profundizar en las características que presentan los niños con TEA, así como plantear una propuesta de intervención para trabajar las emociones en el aula de Educación Primaria con estos alumnos.

El motivo por el que este trabajo se centra en el ámbito de la educación emocional se debe a la importancia que presentan las emociones y sentimientos de la persona para conseguir un desarrollo pleno y satisfactorio. Para saber gestionar éstos adecuadamente, se deben empezar a trabajar desde los primeros años, en Educación Infantil y Primaria, con todo el alumnado, pero especialmente con aquellos que presentan una dificultad a la hora de gestionarlas.

Blanco (1930) afirma: "Educación es evolución, racionalmente conducida, de las facultades específicas del hombre para su perfección y para la formación del carácter, preparándole para la vida individual y social, a fin de conseguir la mayor felicidad posible" (Blanco, 1930, p. 147-148). Por lo tanto, se puede afirmar que uno de los fines principales de la educación es desarrollar y potenciar todas las capacidades de los alumnos para llegar a la felicidad, hecho que no es posible sin la educación emocional.

Además, la figura del docente tiene una gran importancia en el desarrollo de las personas con TEA, puesto que normalmente es una de las personas con las que más se relaciona –aun con sus dificultades-, por lo que éstos deben tener la formación necesaria para

saber desenvolverse en estos casos, así como conocer y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que se adapten a las necesidades individuales de los alumnos.

## **2.- OBJETIVOS**

A continuación se expondrán los objetivos generales y específicos que se pretenden conseguir a través de este trabajo.

Objetivo general:

- Elaborar una propuesta de intervención de educación emocional para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista en el aula de Educación Primaria.

Objetivos específicos:

- Profundizar en las características del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en la etapa de Educación Primaria.
- Conocer los fundamentos de la Educación Emocional así como la importancia de trabajarla en el aula ordinaria.
- Desarrollar las necesidades educativas del alumnado con Trastorno del Espectro autista así como Programas de Intervención que existen en la actualidad para dar respuesta a éstas.

### **3.- MARCO TEÓRICO**

En este apartado se pretende realizar una revisión bibliográfica y destacar los aspectos más significativos en relación al Trastorno del Espectro Autista, así como a la percepción que tienen estos sujetos de las emociones, y cómo trabajarlas en el ámbito escolar en Educación Primaria.

#### **3.1.- Los Trastornos del Espectro Autista.**

##### **3.1.1.- Evolución histórica y conceptualización**

El término *autismo* fue descrito por primera vez por Leo Kanner en el año 1943, definiéndolos como un “grupo de niños/as ensimismados y con severos problemas de índole social, de comportamiento y de comunicación” (p.7). Con esto, enumera los síntomas que conforman el cuadro clínico, a raíz de sus observaciones llevadas a cabo a once niños (ocho varones y tres niñas), en el mismo año:

1. Incapacidad para establecer relaciones
2. Alteraciones en el lenguaje, sobre todo como vehículo de comunicación social
3. Insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios
4. Aparición, en ocasiones, de habilidades especiales
5. Buen potencial cognitivo, pero limitado a sus centros de interés
6. Aspecto físico normal y fisonomía inteligente
7. Aparición de los primeros síntomas desde el nacimiento

Más adelante, en 1944, Hans Asperger realizó algunas puntualizaciones parecidas a las de Kanner, destacando su precisión y minuciosidad al hablar del trastorno, así como su gran comprensión hacia los niños diagnosticados con psicopatía autística.

Para Frith (2004) el TEA es un trastorno del desarrollo de carácter generalizado y crónico, el cual afecta a la persona que lo padece desde el nacimiento, acompañándole por el resto de su vida, asociado en numerosas ocasiones con retraso mental y con otras enfermedades médicas o neurológicas.

Más tarde, en el año 2009, el autismo se conceptualizó como:

Trastorno neuropsicológico de curso continuo asociado, frecuentemente, a retraso mental, con un inicio anterior a los tres años de edad, que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad. (López, Rivas y Taboada, 2009, p.557)

Actualmente, la Federación Española de Autismo (FESPAU) define el Trastorno del Espectro Autista como “una alteración que se da en el neurodesarrollo de competencias sociales, comunicativas y lingüísticas y, de las habilidades para la simbolización y la flexibilidad” (FESPAU, 2012).

### ***Epidemiología y prevalencia de los TEA***

En los años 60, la prevalencia de autismo, según la descripción clínica de Kanner, era de 4 a 5 por 10.000 niños. Más tarde, en los años 80, esta cifra ascendió a 7 por 10.000 niños,

con una proporción de 4 varones por 1 niña sin importar etnia o raza (Arce, Mora y Mora, 2016).

En la actualidad, se ha encontrado un importante aumento de esta patología: 10/10.000 niños, o incluso 17/10.000 niños. (Arce et al., 2016). Algunos autores defienden que, si las cifras que se manejan de prevalencia son ciertas, significaría que hay más niños con TEA que afectados por cáncer, diabetes juvenil, fibrosis quística y distrofia muscular juntos (Klin, Klaiman y Jones, 2015).

<i>Año de vigilancia</i>	<i>Año de nacimiento</i>	<i>Población total de niños/as 8 años bajo vigilancia</i>	<i>Prevalencia TEA por 1,000 (intervalo de confianza 95%)</i>	<i>Aproximadamente 1/x niños</i>
2000	1992	187.761	6,7 (6,3 - 7,1)	1/150
2002	1994	407.578	6,6 (6,4 - 6,9)	1/150
2004	1996	172.335	8,0 (7,6 - 8,4)	1/125
2006	1998	307.790	9,0 (8,6 - 9,3)	1/110
2008	2000	337.093	11,3 (11,0 - 11,7)	1/88
2010	2002	363.749	14,7 (14,3 - 15,1)	1/68
2012	2004	346.978	14,6 (8,2 - 24,6)	1/68

Tabla 1. Resultados de prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista (Baio, 2012; Baio 2014)

<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> (consultada 21-3-2016)

La fuente de la que se han obtenido los datos de la tabla superior es el Centers for Disease Control and Prevention's (CDC), el cual dispone de una red de vigilancia y supervisión de los TEA y trastornos del desarrollo en general. Esta red publica periódicamente estudios comparables entre sí por las características metodológicas utilizadas. Se observa en la Tabla 1, que en los últimos quince años aproximadamente, ha habido un aumento significativo en la afectación de Trastornos del Espectro Autista en la población, pasando de 1 cada 150 niños nacidos, a 1 cada 68 niños.

En cuanto a la afectación según sexos, se da un predominio de casos masculinos con TEA: una mujer por cada cuatro varones aproximadamente. Según los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2016, uno de cada 160 niños padece un Trastorno del Espectro Autista. Considerando el conjunto de los TEA, este trastorno afecta al 0,6% de la población actual.

### **3.1.2.- Síntomas y síndromes del TEA**

Actualmente, el autismo se considera como un síndrome complejo, con múltiples causas (muchas de las cuales son desconocidas) y diversas manifestaciones, tantas como personas autistas existen. Por lo tanto, se trata de un espectro cuyas manifestaciones son altamente heterogéneas y abarcan diversos aspectos, por lo que no se trata de un trastorno cerrado con manifestaciones claramente definidas. Esto implica que individuos con un mismo diagnóstico pueden variar enormemente en sus características externas.

Wing (1995) señaló que se trata de un síndrome en el que están afectadas principalmente tres áreas, la conocida “triada de Wing”: la interacción social, la comunicación y el lenguaje. Más tarde, a partir del DSM-5 (APA, 2013), se establecen sólo dos categorías de síntomas: deficiencias en la comunicación social y patrones de comportamientos restringidos y repetitivos, los cuáles se manifiestan con mayor o menos gravedad según el grado de afectación, pero siempre están presentes, según Camino y López (2006):

- Alteración del desarrollo de la interacción social: Se caracteriza por dificultades en el empleo del lenguaje no verbal, como el contacto ocular y la postura, problemas en el desarrollo de relaciones interpersonales, ausencia de la tendencia espontánea a mostrar y compartir

intereses, y falta de reciprocidad social en las emociones. Sus manifestaciones son variables: en algunas personas se da un aislamiento social importante, mostrando un interés escaso hacia los demás; otras, sin embargo, pueden ser muy activas en establecer interacciones sociales, pero haciéndolo de manera extraña, sin considerar las reacciones de los demás.

- Alteración de la comunicación verbal y no verbal: Se puede manifestar como un retraso en el desarrollo del lenguaje, que no se compensa con el lenguaje no verbal, o por un lenguaje reiterativo y estereotipado. Algunas personas no desarrollan ningún tipo de lenguaje y otras muestran una fluidez engañosa. Es frecuente la dificultad para el inicio y mantenimiento de una conversación. Tanto la forma como el contenido del lenguaje es peculiar y puede incluir ecolalia, inversión pronominal e invención de palabras.
  
- Repertorio restringido de intereses y comportamientos. La gran mayoría de niños fracasan en el desarrollo del juego normal de simulación, ficción o fantasía, con escasa capacidad imaginativa, lo que limita su capacidad para entender las emociones y las intenciones de los demás. Los patrones de conducta son, a menudo, repetitivos, muestran gran resistencia a los cambios y tienen intereses específicos o preocupaciones sobre temas peculiares, con apego a objetos inusuales o extraños. Son habituales los movimientos repetitivos y estereotipados. Otros rasgos comunes asociados y no específicos incluyen: sensibilidad inusual hacia diferentes estímulos sensoriales, ansiedad, trastornos del sueño y de la alimentación, trastornos gastrointestinales y conductas disruptivas y autolesivas. (p.7-8)

### **3.1.3.- Diagnóstico de los TEA**

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 publicación del actual DSM-5 (APA, 2013), donde ha pasado a denominarse Trastornos del

Espectro Autista manifestados en una serie de criterios diagnósticos, agrupados en tres aspectos principales:

Áreas	Manifestaciones principales/síntomas
<p>A. Déficits persistentes en comunicación social e interacción social en múltiples contextos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Déficits en reciprocidad socio-emocional</i>; rango de comportamientos que abarca: mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.</li> <li>2. <i>Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social</i>; rango de comportamientos que abarca: mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos; falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.</li> <li>3. <i>Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones</i>; rango de comportamientos que abarca: dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales y para compartir juegos de ficción o hacer amigos; ausencia aparente de interés en la gente.</li> </ol>
<p>B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses (deben darse, al menos, dos de los síntomas)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos</i>: movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas.</li> <li>2. <i>Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado</i>: malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de</li> </ol>

	<p>seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo.</p> <p>3. <i>Intereses altamente restringidos, obsesivos, anormales por su intensidad/foco</i>: apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes.</p> <p>4. <i>Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno</i>: indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran.</p>
<p>C. Los síntomas deben estar presentes en el <i>período de desarrollo temprano</i> (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).</p>	
<p>D. Los síntomas causan <i>alteraciones clínicamente significativas</i> a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.</p>	
<p>E. Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro de autismo con frecuencia coocurren; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno del espectro de autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.</p>	

Tabla 2. Criterios Diagnósticos para los TEA según la DSM-5 (APA, 2013, p. 28)

Tradicionalmente, en el DSM-IV (APA, 2000), la categoría de los trastornos generalizados del desarrollo comportaban cinco subtipos de autismo: el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado y el síndrome de Rett.

En la actualidad, el DSM-5 (APA, 2013) ha sustituido cuatro de estos subtipos por la categoría general “trastornos del espectro autista” (TEA). En lugar de hacer distinción entre estos subtipos, se especifican tres niveles de gravedad en los síntomas:

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringido y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 1 “Necesita ayuda”	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Tabla 3. Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista según el DSM-5 (APA, 2013).

<http://apacu.info/wp-content/uploads/2014/10/Nueva-clasificaci%C3%B3n-DSMV.pdf>

El Trastorno del Espectro Autista normalmente comienza en la infancia, siendo detectado a lo largo de los tres primeros años de vida, como se ha señalado anteriormente, aunque los símbolos externos que pueden llevar a los padres a suponer la existencia de alguna dificultad pueden comenzar antes de los doce meses.

Para la detección de esta anomalía, existen tres contextos que son de gran importancia:

Es en el contexto familiar en el que se siembra en primer lugar la sospecha de algún tipo de trastorno, puesto que el niño no actúa dentro de lo común en ciertos aspectos, como son la comunicación social, el contacto visual o la respuesta a su nombre, entre otros. Rivière (1998), en uno de sus estudios realizado con familias con niños autistas, señaló un patrón prototipo del trastorno que se caracteriza por:

- a) Una normalidad aparente en los ocho o nueve primeros meses de desarrollo, acompañada muy frecuentemente de una característica ‘tranquilidad expresiva’ o ‘pasividad’ no bien definida.
- b) Ausencia de comunicación intencionada tanto para pedir como para declarar, entre el noveno y el decimoséptimo mes.
- c) Una clara manifestación de alteración cualitativa del desarrollo, que suele coincidir precisamente con el comienzo de la llamada fase ‘locutiva’ del desarrollo (del lenguaje). (Hernández et al., 2005, p.238)

Siguiendo a Hernández et al. (2005), el ámbito educativo también juega un papel decisivo a la hora de diagnosticar y tratar el trastorno del espectro autista, puesto que, normalmente, los signos que se ponen de manifiesto en cuanto al déficit de interacción social, se ponen de manifiesto en la escuela y en el trato con sus iguales. Según Cabodevilla et al. (2017) en su publicación *Protocolo para la detección, el diagnóstico y la intervención de niños y niñas con sospecha de Trastorno del Espectro del Autismo* señala que “las escuelas infantiles constituyen un contexto fundamental a la hora de detectar dificultades en comunicación, reciprocidad social, lenguaje y conducta” (p.19). En este aspecto, es importante que los profesionales de la educación gocen de los conocimientos y la formación necesarios para hacer frente a estas situaciones que, cada vez con más frecuencia nos encontramos en el aula ordinaria.

Por otra parte, también se debe señalar el ámbito sanitario, puesto que los profesionales de atención primaria deben ser eficaces en el diagnóstico a realizar, así como un punto de apoyo tanto para la escuela como para la familia del sujeto. Hace algunos años, el Ministerio de Salud español (1991) reconoció que “los profesionales sanitarios están diagnosticando tarde las deficiencias infantiles” (p.238). En ocasiones, se carece de la información y formación necesaria para reconocer y tratar las conductas alteradas, por lo que un trastorno de estas dimensiones, en los primeros años, puede confundirse con problemas leves o transitorios en el desarrollo, con el consiguiente retraso del programa de atención temprana. Para facilitar la detección en este ámbito es importante introducir en los programas educativos con estas personas el entrenamiento en habilidades de autorregulación básicas, para que sean capaces de identificar fuentes de malestar físico, programas de autocuidado y comunicación de sensaciones de dolor, puesto que normalmente no son conscientes de ellas (Federación Autismo Andalucía, 2014).

#### **3.1.4.- Evaluación de los TEA**

Según el Consejo de Niños con Discapacidades apoyado por Plauché y Scott (2007), en el diagnóstico y evaluación de un niño con sospecha de TEA se dan tres desafíos principales: determinar el nivel general de funcionamiento del niño; hacer el diagnóstico dimensional de un TEA y determinar el alcance del trastorno para la búsqueda de una etiología asociada. Así, una evaluación integral debe incluir los siguientes componentes:

1. Historias de salud, desarrollo y comportamiento que incluya al menos 3 generaciones familiares y una revisión de sistemas.
2. Examen físico que incluye una búsqueda exhaustiva de rasgos dismórficos y anomalías neurológicas, y un examen con lámpara de Wood de la piel.

3. Evaluación del desarrollo y / o psicométrica (dependiendo de la edad / habilidades) para determinar el nivel general de funcionamiento y cualquier discrepancia entre motor-adaptación problema-solución y las habilidades de comunicación social.
4. Evaluación del conocimiento de los padres sobre los TEA, afrontamiento de habilidades y recursos y apoyos disponibles.
5. Una investigación de laboratorio para buscar una etiología conocida o condición coexistente guiada por la información obtenida en los pasos 1 a 4. (Plauché y Scott, 2007, p.1203)

Si es necesario, la evaluación debe incluir información de múltiples fuentes, puesto que el rendimiento del sujeto puede variar en unos contextos y otros. Dependiendo de la situación de éste, se le puede derivar a un sub-especialista pediátrico experimentado, un neurólogo, genetista o pediatra, con el fin de evaluar aún más al niño, especialmente cuando hay un hallazgo neurológico anormal, convulsiones, regresión, características dismórficas o un historial familiar complejo.

Además, al finalizar el proceso de evaluación, el National Institute for Health and Care Excellence (2018) señala que el equipo especialista debe informar a la familia del diagnóstico realizado, de forma clara, comprobando que la familia esté informada acerca del TEA, sus implicaciones en el desarrollo y el funcionamiento del niño, y los apoyos y servicios clínicos necesarios y disponibles.

### ***Instrumentos de evaluación de los TEA***

El autismo es un desorden del desarrollo difícil de detectar en niños muy pequeños, pero aquellos que reciben una intervención temprana, presentan mejores pronósticos a largo plazo (Robins, Fein, Barton y Green, 2009). Para ello, es importante evaluar el trastorno y su

grado de profundidad haciendo uso de distintos instrumentos. A continuación, se exponen algunos de ellos, con sus características principales:

<b>Instrumento</b>	<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Adaptación española</b>	<b>Características principales</b>
<b>“ADI-R”</b> Entrevista para el Diagnóstico del Autismo	M. Rutter A. Le Couteur C. Lord	2003	V. Nanclares-Nogués A. Cordero P. Santamaría 2006	- Entrevista que explora tres grandes áreas: Lenguaje/Comunicación, Interacción social recíproca y Conducta restringida, repetitiva y estereotipada. - Consta de 93 preguntas.
<b>“SCQ”</b> Cuestionario de Comunicación Social	M. Rutter A. Bailey C. Lord	2005	J. Pereña P. Santamaría 2005	- Evalúa: problemas de interacción social, dificultades de comunicación y conducta restringida, repetitiva y estereotipada. - Consta de 40 elementos.
<b>“ADOS-2”</b> Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo	C. Lord M. Rutter P.C. DiLavore S. Risi K. Gotham S.L. Bishop R. J. Luyster W. Guthrie	2012	T. Luque 2015	- Tiene cinco módulos, cada uno destinado a personas con una edad cronológica y un nivel de lenguaje determinado. - Se basa sobre todo en la observación directa del alumno y la evaluación de su actuación.
<b>“M-CHAT”</b> Lista de Verificación para el Autismo	D. L. Robins D. Fein M. L. Barton J.A. Green	2009	Canal – Bedia et al. 2010	- Se evalúan tres aspectos que se consideran la clave de los signos tempranos del autismo: señalización de objetos, fijación visual y juego fingido. - Consta de 23 preguntas de respuesta sí/no

Tabla 4. Instrumentos de evaluación de los TEA y sus principales características. Elaboración propia.

### **3.1.5.- Tratamiento de los TEA**

Tal como señalan Arróniz-Pérez y Bencomo-Pérez (2018) en su artículo *Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016*, el tratamiento de las personas con TEA debe hacerse desde una perspectiva multidisciplinar para que éste tenga eficacia.

A continuación, se detalla una clasificación aportada por el Grupo de Mesibov (Mulas et al., 2010):

1. Intervenciones psicodinámicas: interpretan el autismo como un daño emocional secundario a la falta de desarrollo de un vínculo estrecho del niño con los progenitores, en especial la madre. Hoy día no suelen usarse, y no se ha demostrado su eficacia.

2. Intervenciones biomédicas:

Se han hecho diversos intentos por tratar los síntomas nucleares del autismo a través de medicaciones o modificaciones en la dieta, en un intento de poder llegar a ‘curar’ el autismo. Hasta la fecha ninguno de estos tratamientos ha demostrado eficacia alguna de forma científica. (Mulas et al., 2010, p.79)

3. Intervenciones psicoeducativas: se trata de un conjunto de actuaciones dirigidas a la psicología del paciente, así como medidas de carácter educativo. Dentro de estos tipos de tratamiento encontramos las intervenciones conductuales, las intervenciones evolutivas, las intervenciones basadas en terapias, que consisten, a grandes rasgos, en “enseñar a los niños nuevos comportamientos y habilidades, usando técnicas especializadas y estructuradas” (p. 79).

<p><b>Intervenciones psicodinámicas</b></p>
<p><b>Intervenciones biomédicas</b>                  Medicaciones                  Medicina complementaria y alternativa</p>
<p><b>Intervenciones psicoeducativas</b></p> <p><i>Intervenciones conductuales</i>                  Programa Lovaas                  Análisis aplicado de la conducta (ABA) contemporáneo                  Pivotal Response Training                  Natural Language Paradigm                  Incidental Teaching</p> <p><i>Intervenciones evolutivas</i>                  Floor Time                  Responsive Teaching                  Relationship Development Intervention</p> <p><i>Intervenciones basadas en terapias</i>                  Intervenciones centradas en la comunicación                  Estrategias visuales, instrucción con pistas visuales                  Lenguaje de signos                  Sistema de comunicación por intercambio de imágenes                  Historias sociales (social stories)                  Dispositivos generadores de lenguaje                  Comunicación facilitada                  Entrenamiento en comunicación funcional                  Intervenciones sensoriomotoras                  Entrenamiento en integración auditiva                  Integración sensorial</p> <p>Intervenciones basadas en la familia                  Programas PBS (Family-Centred Positive Behaviour Support Programs)                  Programa Hanen (More than Words)</p> <p>Intervenciones combinadas                  Modelo SCERTS                  Modelo TEACCH                  Modelo Denver Modelo LEAP</p>

Tabla 5. Modelos de intervención en los Trastornos del Espectro Autista (Mulas et al., 2010, p.81)

### 3.1.6.- Los TEA en el Contexto Escolar

Siguiendo la “Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y

actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información Séneca”, el grupo de población con Trastornos del Espectro Autista se encuentra dentro del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, y por tanto, con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación define en el Artículo 73 al alumnado con Necesidades Educativas Especiales como “aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (p.54). Por lo tanto, se puede afirmar que el alumnado con TEA tiene una serie de necesidades educativas concretas, derivadas de su situación, por las cuales requiere ciertas medidas de apoyo educativo.

Para que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso.

Las características del aprendizaje de los alumnos con TEA se pueden resumir en las siguientes (Hortal, 2011):

- Presentan un perfil desigual, no son armónicos, ni siguen el orden habitual de adquisición de conocimientos.
- Las mayores dificultades se relacionan con los aprendizajes que exigen un alto grado de competencia comunicativa, por la dificultad que presentan para la comprensión de las comunicaciones verbales y no verbales.

- No tienen en cuenta el contexto, por lo que la ordenación y significación de los estímulos les resulta indiferente.
- Presentan resistencia a los cambios, preferencia por conductas repetitivas en lugar de buscar otras nuevas con objetos nuevos.
- Manifiestan severas dificultades para comprender e interpretar.
- En relación a estrategias y procedimientos, en general sus acciones pierden de vista el fin, y un medio se convierte en un fin en sí mismo.
- La actividad mecánica los tranquiliza y da lugar a fomentar estereotipias.

Por otra parte, y de forma más precisa, a raíz de un estudio realizado por García y Morales (2001) de un grupo de escolares autistas, señalan las siguientes:

a) Poseen un lenguaje no espontáneo caracterizado por:

- Lenguaje en tercera persona
- Falta de comunicación por sí mismo
- Ausencia de fluidez en el lenguaje
- Agramatismos
- Negativismo para responder preguntas
- Ecolalia
- Falta de control en el volumen de la voz
- Taquilalia
- Mutismo

b) Déficit para la interacción social manifestado por:

- Ignoran a personas que le rodean
- Rechazo ante el contacto físico
- Interés más por los objetos que por las personas
- Evitación de mirada cara a cara
- Falta de juegos colectivos e imitativos
- Incapacidad para relacionarse con los demás niños durante el juego

c) Manerismos y estereotipias

d) Interés por ciertos sonidos

- Ignoran los sonidos fuertes
- Susurros para sí mismos
- Respuesta adecuada cuando se les llama

- e) Interés notable por los objetos:
  - Utilización ilógica de los objetos
  - Exploración prolongada de los objetos
  
- f) Reacciones emocionales inapropiadas
  - Risas y llantos inmotivados
  - Falta de expresión de sus estados de ánimo
  
- g) Presencia de conductas catatónicas y ritualistas
  - Resistencia a cambios en sus rutinas.
  - Existencia de agresiones y rabietas cuando se les contradice
  
- h) Presencia de comportamientos auto-lesivos
- i) Hipo-sensibilidad táctil
- j) Dificultad en la comprensión y asimilación de contenidos y habilidades. (p. 233-234)

Todos estos aspectos son notablemente visibles en la etapa de Educación Primaria. Aunque están presentes desde la infancia, se hacen visibles en el momento en el que el alumno debería haber adquirido una serie de competencias o capacidades en un cierto momento, según un desarrollo normal, y sin embargo se percibe un retraso notable en la adquisición de éstas.

En su estudio sobre la inclusión de los niños autistas y las interacciones sociales en el contexto escolar, Lemos, Salomao y Agripino-Ramos (2014), concluyeron que al analizar a los niños autistas, se observó que sus comportamientos de iniciativa se dirigieron más a menudo a las acciones que a las personas, y en términos de frecuencia, se observaron iniciativas dirigidas a objetos. Por lo tanto, para que el niño autista participe más de las interacciones de la rutina escolar, es necesario que la profesora comience por un proceso de observación, para así adoptar estrategias que favorezcan la interacción social y, sobre todo, su iniciativa personal (Lemos et al., 2014).

### **3.2.- Educación Emocional en la Escuela.**

#### **3.2.1.- Antecedentes históricos y Conceptualización de la Educación Emocional**

A principios de los noventa, Mayer y Salovey (1990) continuaron con una tendencia iniciada por Thorndike en los años veinte (Thorndike, 1920) y perpetuada por otros grandes psicólogos como Weschsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988; 1996), quienes reconocían el valor de los componentes «no cognitivos», es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales que influyen en el desarrollo personal.

Fueron Mayer y Salovey los pioneros en hacer uso del concepto de Inteligencia Emocional, en el año 1997, entendiéndola como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (p.9)

Así, se entiende que la Inteligencia Emocional hace referencia a dos procesos simultáneos: razonar sobre las emociones así como el uso de las propias emociones para facilitar el pensamiento (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

Ambos procesos deben aprender a desarrollarse y gestionarse, y para ello existe la educación emocional, que se conceptualiza como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como elemento indispensable del desarrollo cognitivo, construyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la persona integral [...].Se propone el desarrollo de conocimientos

y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2004, p.243)

Siguiendo a Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) es importante tener en cuenta que la enseñanza de estas habilidades depende de la práctica, más que de la instrucción verbal. Por ello, es prioritario ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona.

Tal como señala Vallés (2003) educar la afectividad supone:

- a) Promover los procesos de conocimiento y aceptación personal
- b) Proporcionar a los alumnos contenidos e informaciones referidas a valores, actitudes y hábitos que mejoren su desarrollo psicológico
- c) Facilitarles ejemplificaciones de actuaciones correctas ante conflictos interpersonales con componente emocional
- d) Fomentar sentimientos de competencia, seguridad y de respeto hacia uno mismo. (p.6)

### **Contenidos de la Educación Emocional**

Los contenidos a trabajar en la Educación Emocional pueden tratarse con distintos matices según el público al que vaya dirigido, pero generalmente, se busca el desarrollo de la competencia emocional.

Ortega (2009) puntualiza que dentro de los contenidos de la educación emocional se debe tratar el concepto de educación emocional, los fenómenos afectivos, los tipos de emociones junto con sus características y causas, las teorías sobre las emociones y la inteligencia emocional, entre otros aspectos.



Figura 1. Contenidos principales de la Educación Emocional (Bisquerra, 2011, P.7).

El contenido básico de la Educación Emocional es el desarrollo de las competencias emocionales. Pero en este proceso educativo de las emociones también entran en juego, con un papel importante, la Inteligencia emocional del sujeto, la adecuación a las distintas formas de asimilar y comprender la realidad según la teoría de las Inteligencias Múltiples, así como la emoción intrínseca de la persona y su bienestar.

### **Competencias emocionales**

Ortega (2010) señala: “Las competencias emocionales hacen referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.465).

Éstas se desarrollan a través de cinco habilidades: autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar, conciencia emocional y regulación emocional.

- Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
- Autonomía emocional: concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

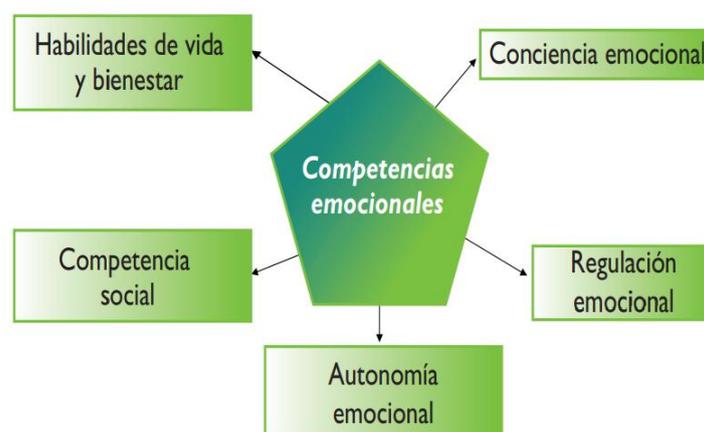


Figura 2. Competencias emocionales (Bisquerra, 2011, p.6).

- Competencia social: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

- Habilidades de vida y bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. (Bisquerra et al. 2007, p.70)

La capacidad para procesar la información de forma eficaz, y de manejar las emociones convenientemente suponen saber manejar bien un conflicto, manejar el estrés, tener una buena autoestima y autocontrol, mostrarse afectivo y socialmente adaptado, todo ello, gracias a las competencias emocionales (Extremera y Fernández Berrocal, 2001).

### **3.2.2.- La Educación Emocional en el Contexto Escolar**

El período de los 6 a los 12 años constituye un momento crucial en el desarrollo de la personalidad. Por ello, la escuela debe basar el aprendizaje tanto en la parte cognitiva como en la afectiva. En las diferentes etapas del desarrollo, los aspectos emocionales juegan un papel esencial en la vida y constituyen la base o condición necesaria para la formación de la personalidad (Bisquerra y Renom, 2012).

El ser humano, por naturaleza, es un ser social: necesita de los demás para alcanzar un desarrollo pleno. Es por ello, que los seres humanos viven en sociedad. Para dar respuesta a gran parte de las necesidades humanas que se plantean al vivir en relación con otros, es necesaria la regulación y comprensión de las emociones propias y ajenas, lo cual se consigue a través de la educación emocional.

“La educación emocional es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias” (Bisquerra, 2011, p.5).

En numerosas ocasiones, el ámbito educativo se centra en desarrollar una serie de contenidos curriculares que no tienen en cuenta las emociones y sentimientos de los alumnos, las cuales son de vital importancia para saber dar respuesta a gran parte de los problemas que los alumnos se encuentran en su día a día, al vivir en sociedad. Por ello, la educación emocional es necesaria tanto para los alumnos como para el profesorado y las familias, puesto que en la medida en que estos desarrollen la competencia emocional, serán capaces de ayudar a sus hijos en esta tarea.

“La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto” (Bisquerra, 2005, p.96). Por lo tanto, se deduce que la educación emocional no se trata de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje guiados por el sentimentalismo, sino de educar los propios sentimientos con el objetivo de comprenderlos, autorregularlos y sacarles el máximo partido posible.

Imbernon (1999) afirma:

La escuela y el aula como contextos donde las personas se implican en actividades, asumen papeles y participan de relaciones sociales son contextos donde se desarrollan las capacidades no sólo de tipo cognitivo sino también las de tipo afectivo, moral y social. (p.124)

Bisquerra (2011) señala que la educación emocional es un proceso continuo y permanente, puesto que se va desarrollando a lo largo de toda la vida de los individuos, y debe estar presente y configurarse en muy variadas y diversas situaciones, puesto que en

cualquier momento pueden producirse conflictos que afecten al ámbito emocional de la persona.

### **3.2.3.- La Educación Emocional en los TEA**

Según Miguel (2006): “Las emociones son los hilos que mantienen unida la vida mental, definen quienes somos tanto desde el punto de vista de nuestra propia mente, como desde el punto de vista de otros” (p.173). Así, se puede afirmar que las emociones son parte importante de todo proceso comunicativo, en el que intervienen dos personas, emisor y receptor, que deben ser capaces de comprenderse para poder relacionarse y comunicarse.

Las personas con Trastorno del Espectro Autista encuentran en ese punto su principal dificultad para comunicarse y para interpretar las emociones propias y ajenas, puesto que no son capaces de comprender al otro, ni ponerse en su lugar. Aun así, este hecho no significa que las personas con TEA no tengan emociones -cuestión que se han planteado muchos autores a lo largo del tiempo-, sino que carecen de la competencia emocional necesaria. Por ello, es conveniente estimular las habilidades emocionales de estas personas ayudando a conseguir un mejor ajuste emocional y una mejor comprensión y expresión de estas. (Martos y Ayuda, 2012).

Además, las personas con TEA no son capaces de identificar las expresiones faciales, que expresan emociones y estados de ánimo, o los distintos tonos de voz, presentando así un gran déficit social. Kanner (1943) afirma que hemos de ser conscientes y aceptar que estos sujetos han nacido con una discapacidad al igual que otros niños nacen con dificultades físicas o intelectuales.

### **3.3.- Programas de Educación Emocional en la Escuela y los TEA**

Los programas de Educación Emocional pueden ser muy distintos unos de otros, pero tal como defiende Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2013), todos deben promover la adquisición de la competencia cognitiva, emocional y/o comportamental a través de la gestión emocional, autoconocimiento, habilidades sociales, conciencia social y toma de decisiones responsable. Además, siguiendo Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2013) para que sean efectivos, deben seguir los siguientes principios:

- Ser programas bien diseñados basados en la escuela, que intencionada y comprensivamente promuevan el desarrollo de los estudiantes a través de los cinco grupos de capacidades, proporcionen oportunidades para la práctica y que sean ofrecidos durante varios años.
- Distribuir una alta cualidad de entrenamiento y otros apoyos complementarios, incluyendo un entrenamiento inicial y apoyos durante el proceso, para asegurar una implementación que cobre sentido y tenga peso.
- Mostrar evidencias de efectividad con una evaluación cuidadosamente realizada, usando un grupo de comparación con test previos y posteriores, y demostrar un impacto positivo en el resultado conductual de un estudiante. (p.3)

Una vez señalados los principios generales que deben regir los programas de intervención en Educación Emocional, se exponen algunos de los programas existentes, tanto para personas con TEA como sin él, creados para –entre otras cosas-, dar respuesta al apartado cuarto de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía en su Artículo 39 relativo a la Educación en Valores, que establece:

4. El currículo contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar, mental y social para sí y para los demás. (p.15)

**Programa de desarrollo socio-emocional “SEA”**

***Autores: Rodríguez, C., Celma, L., Orejudo, S. y Rodríguez, L.***

***Año: 2011***

Se trata de un programa que busca mejorar las habilidades emocionales y sociales de los jóvenes basadas en el modelo propuesto por el grupo de investigación GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). En este programa, se sigue la perspectiva de la psicología positiva y el uso de técnicas de atención plena o *mindfulness*. El programa actual consta de 20 sesiones.

El programa SEA trabaja las habilidades que forman parte de la Educación Emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar) de forma secuencial y siguiendo un orden de actividades coherente con dicha idea.

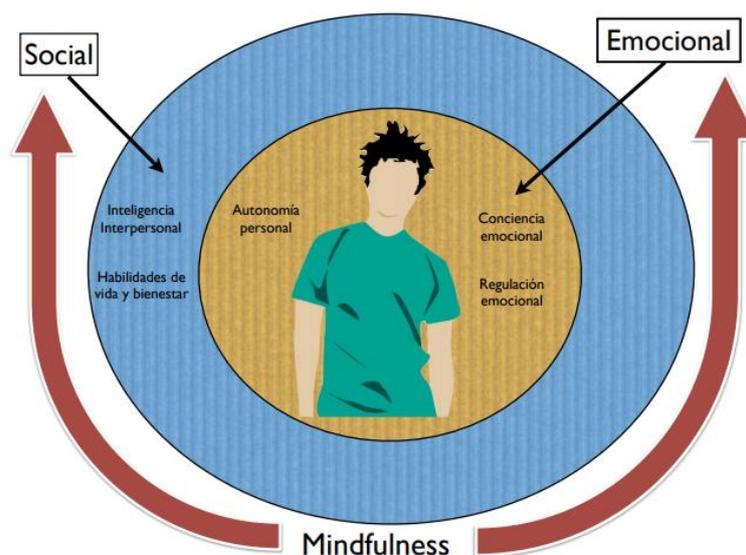


Figura 3. Representación gráfica completa del modelo SEA.

Tal como se refleja en la figura anterior, en el plano emocional se trabajan la conciencia emocional, la autonomía personal y la regulación emocional; y en el plano social se trabajan la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar. Todo ello, entendido como un todo en el desarrollo de la personalidad de cada sujeto.

Como señalan Rodríguez et al. (2012) otro punto destacable es el uso de técnicas de atención plena o mindfulness, entendido como un estado de atención y conciencia en el presente, observando de forma contemplativa todas las percepciones y sensaciones que experimenta en el momento en que se producen, sin hacer valoraciones. Estas técnicas favorecen el desarrollo de las habilidades emocionales personales o intrapersonales, a través de la eliminación del malestar emocional causado por la multitarea, el zapping mental y la dispersión emocional. Además facilitan el desarrollo de las habilidades sociales, grupales o interpersonales.

Otros elementos clave son las dinámicas de grupo, el clima de aula adecuado y la resolución pacífica de conflictos, así como el apoyo social recibido y el estilo educativo paterno.

**Línea de Intervención en Educación Emocional “Creciendo en salud”**

***Autores: Junta de Andalucía. Dirección General de Innovación***

***Año: 2017***

Se trata de un programa de intervención diseñado por la Junta de Andalucía, aplicable a Educación Infantil, Educación Primaria y ESO. En él, se trabajan las cinco habilidades anteriormente mencionadas a través de recursos digitales. En relación a cada una de ellas, se establece un objetivo general, unos contenidos a trabajar y unos objetivos específicos. Los principales objetivos de la línea de intervención son:

- a. Contribuir al desarrollo de competencias y capacidades que permitan al alumnado afrontar los riesgos para la salud más frecuentes en estas edades, favoreciendo la elección de conductas saludables.
- b. Promover aptitudes que permitan tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, así como aprender a regularlas, mediante estrategias que favorezcan el desarrollo personal y social.
- c. Desarrollar habilidades que potencien la autonomía emocional, una actitud positiva hacia uno mismo y hacia los demás, así como estrategias que permitan afrontar los retos de la vida de forma sana y equilibrada.
- d. Sensibilizar sobre la importancia de realizar actividad física y llevar una alimentación variada y equilibrada basada en la dieta mediterránea, haciendo especial énfasis en el aumento del consumo de frutas y hortalizas y en la disminución del consumo de bebidas azucaradas.
- e. Promover la adquisición de hábitos relacionados con la higiene y el autocuidado.
- f. Favorecer el desarrollo de competencias relacionadas con el sentido vial: la observación visual o auditiva, la noción espacial, la prudencia o la pronta decisión.

- g. Ofrecer estrategias para un uso responsable de las tecnologías de la información y comunicación, fortaleciendo la relación entre padres, madres, hijos e hijas y fomentando valores y actitudes positivas hacia las mismas.
- h. Retrasar la edad de inicio de consumo de sustancias adictivas, incidiendo en los factores de riesgo y de protección que se relacionan con la probabilidad de uso de tabaco, de alcohol y de otras sustancias o conductas adictivas.
- i. Facilitar el intercambio, el diálogo y la discusión productiva entre los grupos de iguales, dotando de estrategias de difusión de las opiniones.
- j. Hacer partícipes a las familias, fomentando su colaboración en la promoción de la salud y la prevención de adicciones.
- k. Mejorar el entorno del centro en su dimensión física y social mediante estrategias de estudio, valoración y actuación para la promoción de la salud y el bienestar general de la comunidad, de cara a incrementar los activos que protegen y mejoran la salud hacia entornos más sostenibles y saludables.

Creciendo en salud se asienta en los cuatro pilares educativos que propone la UNESCO: aprender a ser, a convivir, a conocer y a hacer. Además, aporta recursos e información para las familias, pues se entiende que la Educación Emocional no es una competencia exclusiva de la escuela, sino que se trata de un continuo, que debe trabajarse también en el ámbito familiar. Por esa misma razón, este programa tiene carácter transversal y obligatorio.

En cuanto a la evaluación, se realiza una evaluación inicial que consiste en un análisis del centro, del entorno, del alumnado y del perfil de las familias, para detectar las mayores necesidades que existen. Por otra parte, se llevará a cabo una evaluación final se realizará un

análisis de la consecución de los objetivos propuestos, dificultades encontradas y propuestas de mejora para el curso siguiente, tanto interno (por parte del Equipo de Promoción y Educación para Salud del centro) como externo (a través del cuestionario de la memoria anual de evaluación alojada en el Sistema Séneca).

### **Programa de Intervención Educativa “Aulas Felices”**

***Autores: Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M.***

***Año: 2010***

Consiste en un programa aplicable entre los 3 y los 18 años, elaborado por el equipo SATI, que busca difundir las principales aportaciones de la psicología positiva a través de la educación. La psicología positiva pretende desarrollar la ciencia de la felicidad, propósito que se complementa con el objetivo último de la educación. No se pretende con esto reformular el currículum educativo o añadir trabajo, sino reorientar el enfoque de las diversas materias hacia el desarrollo y la felicidad plena del alumnado.

Aulas Felices tiene dos componentes básicos: la atención plena y la educación de las veinticuatro fortalezas personales que llevan a la felicidad. Además, a través de éste se trabajan algunas competencias básicas: autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana y aprender a aprender. En relación a la intervención, se lleva a cabo tanto en las aulas como en los Equipos de Ciclo, el Centro Educativo y la Comunidad Educativa en general.

Sus objetivos principales son potenciar el desarrollo personal y social del alumnado, y promover la felicidad de los alumnos, profesores y familias. Para ello, se trabaja en cuatro niveles:

- ❖ Nivel 1: el aula. El Programa pretende servir como referencia para el profesorado, en su trabajo diario en el aula, enfocando su aplicación de la forma más conveniente, focalizando su atención y actividades a desarrollar en aquellos puntos en los que el docente vea mayor necesidad.
- ❖ Nivel 2: los Equipos de Ciclo o los Departamentos. Estos se consideran como núcleos de trabajo desde los que plantear propuestas de trabajo compartidas para aplicar el Programa. Las decisiones pueden verse plasmadas en las Programaciones Didácticas.
- ❖ Nivel 3: el Centro Educativo. Los Equipos Directivos y Comisiones de Coordinación Pedagógica son de gran importancia en este nivel. Se trata de integrar este Programa como elemento de referencia para el trabajo de Competencias Básicas, Acción Tutorial y Educación en Valores.
- ❖ Nivel 4: la Comunidad Educativa. Se debe trabajar de manera conjunta con otros componentes de la Comunidad Educativa, como son las familias, para avanzar de forma conjunta y poder cumplir los objetivos propuestos de forma satisfactoria.

**Programa de competencias sociales y emocionales “Decide tú”**

***Autores: Segura, M., Arcas, M.***

***Año: 2010***

Decide tú es un programa de la Junta de Andalucía aplicable en Educación Primaria, aunque se recomienda su uso en tercero y en quinto. Está dirigido a la solución de problemas, por medio del desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas. Un pilar fundamental en el desarrollo de esta intervención es la mediación verbal. “Se llama mediación verbal al uso del

lenguaje como un regulador interno del pensamiento racional y lógico” (Segura et al., 2010 p.1).

Se trata de un programa cuyo objetivo es ayudar a los niños a ser conscientes de las consecuencias de sus actos y palabras, y a no precipitarse en estos, para poder así mejorar sus relaciones interpersonales. Para ello, se desarrollan juegos de atención visual y auditiva, además de trabajar el pensamiento causal y empatía, y el autocontrol.

En cuanto a la evaluación y valoración de los resultados obtenidos de este programa llevado a cabo en 1993, durante un curso escolar (nueve meses) el post-test demostró que el grupo experimental había mejorado en todos los sub-tests del WISC, en el liderazgo adaptativo, en la empatía, en la conducta escolar global, en la habilidad medios-fin y en el rendimiento escolar general. Para su evaluación, se utilizó el MEPS (solución de problemas, de Platt y Spivack), COPE (competencia autopercibida, de Harter), BAS 1 (socialización, de Silva y Martorell), WISC (escala de inteligencia de Weschler, adaptada a niños) y un jurado independiente para evaluar las habilidades sociales.

### **Programa de Educación Emocional “Open Circle”**

***Autores: Seigle, P., Stone G., y Stone R.***

***Año: 1987***

Se trata de un programa fundado por Pamela Seigle en el año 1987, en el Stone Center en Wellesley College con el apoyo de Grace y Robert Stone, partidarios comprometidos con el bienestar emocional de los niños. Actualmente, se sigue utilizando en Estado Unidos.

Persigue dos objetivos principales: desarrollar de manera proactiva habilidades de los niños para el reconocimiento y la gestión de las emociones, la empatía, relaciones positivas y

la resolución de problemas; y ayudar a las escuelas a desarrollar una comunidad donde los estudiantes se sienten seguros, cuidados y comprometidos en el aprendizaje.

Para ello, se lleva a cabo una formación con los profesores, que consisten en reuniones semanales de 15 minutos. Además, para fomentar el desarrollo profesional de los educadores, estos aprenden a modelar y reforzar sus propias habilidades sociales.

En cuanto al trabajo en el aula, la dinámica principal consiste en que los estudiantes forman un círculo de sillas, incluyendo un asiento vacío para simbolizar que siempre hay espacio para otra persona, voz u opinión, y llevan a cabo debates, discusiones y puesta en común de opiniones sobre distintos temas.

Programa	Año	Autores	Objetivos generales
“SEA”	2011	Rodríguez, C., Celma, L., Orejudo, S. Rodríguez, L.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mejorar las habilidades emocionales y sociales de los jóvenes a través del uso del mindfulness.</li> </ul>
“Creciendo en salud”	2017	Junta de Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contribuir al desarrollo de competencias y capacidades que permitan al alumnado afrontar los riesgos para la salud más frecuentes.</li> <li>– Promover aptitudes que permitan tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, así como aprender a regularlas, mediante estrategias que favorezcan el desarrollo personal y social.</li> <li>– Desarrollar habilidades que potencien la autonomía emocional, una actitud positiva hacia uno mismo y hacia los demás.</li> </ul>
“Aulas felices”	2010	Arguís, R. Bolsas, A. Hernández, S. Salvador, M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Difundir las principales aportaciones de la psicología positiva a través de la educación.</li> <li>– Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado.</li> <li>– Promover la felicidad de los alumnos, profesores y familias.</li> </ul>
“Decide tú”	2010	Segura, M. Arcas, M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desarrollar la conciencia de los propios actos así como de sus consecuencias.</li> <li>– Conocer y mejorar la gestión de las emociones propias y ajenas.</li> </ul>

<b>“Open Circle”</b>	1987 Seigle, P. Stone, G. Stone, R.	<ul style="list-style-type: none"><li>– Desarrollar de manera proactiva habilidades de los niños para el reconocimiento y la gestión de las emociones, la empatía, relaciones positivas y la resolución de problemas.</li><li>– Ayudar a las escuelas a desarrollar una comunidad donde los estudiantes se sienten seguros, cuidados y comprometidos en el aprendizaje.</li></ul>
----------------------	--	---

Tabla 6. Datos principales de los distintos programas de intervención. Elaboración propia.

## **4.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA ESCOLARES CON TEA EN EL AULA ORDINARIA**

### **4.1.- Justificación**

La propuesta de intervención que se desarrolla a continuación busca el desarrollo de la competencia emocional de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, puesto que, como se ha señalado anteriormente, no gozan de una adecuada gestión y comprensión de sus emociones.

Se trata de una propuesta para alumnos con Asperger, considerado el menor grado dentro de los Trastornos del Espectro Autista, y con menos dificultades de comprensión comunicación y relación. Aun así el trabajo por rutinas sigue siendo muy necesario, puesto que tienen bastante inflexibilidad.

### **4.2.- Objetivos**

Se debe tener en cuenta, que cada alumno tiene unas necesidades y capacidades individuales, por lo que cada uno llegará a un grado de consecución de los objetivos distinto. No se debe exigir a todos los alumnos lo mismo, pero sí se buscará que cada uno llegue a desarrollar al máximo sus capacidades.

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

#### ***Objetivo general***

- Mejorar la competencia emocional de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista para facilitar el desarrollo de sus relaciones sociales, haciendo uso de las emociones.

### ***Objetivos específicos***

- Reconocer las propias emociones básicas y saber reconocerlas en los demás (alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa, y asco).
- Mejorar el autocontrol y la gestión de las propias emociones en diversas situaciones del día a día.
- Fomentar la interacción con el grupo-clase a través de actividades en las que participen todos los alumnos.

### **4.3.- Metodología**

Esta propuesta se llevará a cabo siguiendo una metodología activa y constructivista, en la que el propio alumno sea el protagonista de su desarrollo emocional y en la que se adaptarán todos los contenidos a su ritmo de aprendizaje, experimentación y desarrollo.

El maestro debe tener en todo momento una actitud abierta, flexible y con capacidad de adaptarse a los cambios de ritmo que puedan plantearse. El docente se convertirá para el alumno en un punto de apoyo básico -más que en casos de alumnos sin necesidades educativas especiales-, por lo que toda la propuesta debe ser desarrollada por el tutor del aula, conjuntamente con el profesional de Pedagogía Terapéutica (PT), sin que se den cambios bruscos en el personal que atenderá al alumnado con TEA, para facilitarse así su desarrollo y aprendizaje.

### **4.4.- Temporalización**

Se plantea una propuesta que pueda ser desarrollada a lo largo de un trimestre, aunque siempre cabe la posibilidad de adaptar las distintas sesiones a las necesidades individuales de

cada alumno. En este caso, se trabajará durante el Segundo Trimestre, que consta de 10 semanas lectivas.

Se trabajará un objetivo general, puesto que la consecución de metas trabajando con alumnado con TEA puede requerir mucho tiempo y repetición de rutinas. Es posible que en una semana el objetivo no se vea cumplido en su totalidad, pero al trabajarse seis emociones básicas, el trabajo de éstas llevará un mes y medio, y durante el mes y medio restante se realizará un repaso, y se llevarán a cabo metodologías grupales, para que el alumno con TEA aprenda, además de identificar y autogestionar las emociones, a trabajarlas con sus iguales en el aula.

Además, la primera semana se llevarán a cabo algunas actividades para saber si el alumno es capaz de reconocer alguna emoción, sus conocimientos previos o si, por el contrario, tiene mayor nivel de afectación y se debe empezar desde cero.

De este modo, la temporalización global será de la siguiente forma:

<b>SEMANA</b>	<b>CONTENIDO A TRABAJAR</b>
<b>1º semana</b>	Emoción 1: alegría
<b>2º semana</b>	Emoción 2: tristeza
<b>3º semana</b>	Emoción 3: miedo
<b>4º semana</b>	Emoción 4: enfado
<b>5º semana</b>	Emoción 5: sorpresa
<b>6º semana</b>	Emoción 6: asco
<b>7º semana</b>	Repaso emociones básicas
<b>8º semana</b>	Repaso emociones básicas
<b>9º semana</b>	Metodologías grupales
<b>10º semana</b>	Metodologías grupales

#### **4.5.- Propuesta de actividades**

Para trabajar con alumnos con TEA, se deben seguir rutinas y tiempos muy marcados, para que se sientan seguros en el desarrollo de la clase; por ello, todas las sesiones que se proponen están estructuradas de la siguiente forma:

5 minutos	¿Cómo estoy hoy? <b>El alumno responderá utilizando pictogramas.</b>
5 minutos	<b>Planificación de la sesión</b> , a través de pictogramas dibujados a mano
10 minutos	<b>Desarrollo de la actividad</b>
5 minutos	<b>Evaluación</b> de la consecución de los objetivos por parte del docente.
5 minutos	<b>¿Cómo me he sentido en la clase?</b> El alumno responderá utilizando pictogramas.

Para expresar cómo se siente, el alumno tendrá un *cuaderno de emociones*, en el que se pegarán los pictogramas. En cada página se recogerá la fecha de la sesión, y la emoción del alumno al comenzar y al acabar, al igual que en el ejemplo siguiente:

Fecha: 4/5/2018

Al principio de la clase me siento...



Enfadada

Al final de la clase me siento...



Alegre

*Exploración de conocimientos previos sobre las emociones*

<b>RECONOCER LAS EMOCIONES</b>	
Objetivo	- Detectar los conocimientos previos del alumno con respecto al reconocimiento de las emociones básicas.
Descripción	- Se mostrará al alumno unas tarjetas con las emociones básicas, diciendo la emoción que representan en voz alta. Una vez dichas todas, se le dará al alumno unas tarjetas con personajes que representen distintas emociones, y se le pedirá que sitúe cada tarjeta de las emociones con el personaje correspondiente, según la emoción que representen.
Temporalización	- 10 minutos aproximadamente, según la habilidad del alumno para emparejar las tarjetas. Se realizarán dos repeticiones, realizando las correcciones correspondientes, con el fin de afianzar los aciertos.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Tarjetas de emociones básicas (anexo 1).

## Alegría

### *Sesión 1*

<b>¡PONTE CONTENTO!</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción de la alegría.
Descripción	- Se le enseñarán al alumno distintas fotografías con caras que expresen alegría, y despacio se le irán señalando con la voz lo que caracteriza a dicha emoción: “ojos muy abiertos, boca sonriente...”, acompañando cada una de estas indicaciones con la propia expresión.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Fotografías que expresen alegría.

### *Sesión 2*

<b>EL MONIGOTE DE LA ALEGRÍA</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción de la alegría.
Descripción	- Tendremos una pizarra magnetizada de un rostro sin facciones, y piezas de las partes de la cara. Le enseñaremos al alumno el rostro contento durante 2 minutos, y después le pediremos que lo recomponga.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Rostro magnetizado sin facciones. - Imanes de las partes de la cara en distintas posiciones.

### *Sesión 3: Transversal*

<b>¡ESTOY ALEGRE!</b>	
Objetivo	- Identificar y representar los rasgos propios de la emoción de la alegría.
Descripción	- Tendremos enfrente un espejo. En él, el maestro pondrá cara de alegría, y dirá “estoy alegre”. Y se le pedirá al alumno que repita la expresión, mirándose en el espejo.

Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Espejo.

#### **Sesión 4**

<b>COMPLETANDO EMOCIONES I</b>	
Objetivo	- Discriminar la emoción de la alegría entre varias.
Descripción	- Se le entregarán al alumno una serie de frases incompletas que describan situaciones, y el alumno deberá completarla con la tarjeta de emociones que corresponda.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Anexo 2. - Tarjetas de emociones.

### **Tristeza**

#### **Sesión 1**

<b>¿LA TRISTEZA?</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción de la tristeza.
Descripción	- Se le enseñarán al alumno distintas fotografías con caras que expresen tristeza, y despacio se le irán señalando con la voz lo que caracteriza a dicha emoción: “ojos entrecerrados, boca hacia abajo...”, acompañando cada una de estas indicaciones con la propia expresión.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Fotografías que expresen tristeza.

#### **Sesión 2**

<b>SOY UN ESPEJO</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción de la tristeza.
Descripción	- Tendremos una pizarra magnetizada de un rostro sin facciones, y piezas de las partes de la cara. Le enseñaremos al alumno el rostro triste durante 2 minutos, y después le pediremos que lo recomponga.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Rostro magnetizado sin facciones. - Imanes de las partes de la cara en distintas posiciones.

### *Sesión 3: Transversal*

<b>ESTOY TRISTE...</b>	
Objetivo	- Identificar y representar los rasgos propios de la emoción de la tristeza.
Descripción	- Tendremos enfrente un espejo. En él, el maestro pondrá cara de tristeza, y dirá “estoy triste”. Y se le pedirá al alumno que repita la expresión, mirándose en el espejo.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Espejo.

### *Sesión 4*

<b>COMPLETANDO EMOCIONES II</b>	
Objetivo	- Discriminar la emoción de la tristeza entre varias.
Descripción	- Se le entregarán al alumno una serie de frases incompletas que describan situaciones, y el alumno deberá completarla con la tarjeta de emociones que corresponda.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Anexo 2.

- Tarjetas de emociones.
--------------------------

## Miedo

### *Sesión 1*

<b>ASÍ ES EL MIEDO</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción del miedo.
Descripción	- Se le enseñarán al alumno distintas fotografías con caras que expresen miedo, y despacio se le irán señalando con la voz lo que caracteriza a dicha emoción: “ojos abiertos, boca muy abierta...”, acompañando cada una de estas indicaciones con la propia expresión.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Fotografías que expresen miedo.

### *Sesión 2*

<b>CARA DE MIEDO</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción del miedo.
Descripción	- Tendremos una pizarra magnetizada de un rostro sin facciones, y piezas de las partes de la cara. Le enseñaremos al alumno el rostro con miedo durante 2 minutos, y después le pediremos que lo recomponga.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Rostro magnetizado sin facciones. - Imanes de las partes de la cara en distintas posiciones.

### *Sesión 3: Transversal*

<b>¡ESTOY ASUSTADO!</b>	
Objetivo	- Identificar y representar los rasgos propios de la emoción del miedo.

Descripción	- Tendremos enfrente un espejo. En él, el maestro pondrá cara de miedo, y dirá “estoy asustado”. Y se le pedirá al alumno que repita la expresión, mirándose en el espejo.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Espejo.

#### **Sesión 4**

<b>COMPLETANDO EMOCIONES III</b>	
Objetivo	- Discriminar la emoción del miedo entre varias
Descripción	- Se le entregarán al alumno una serie de frases incompletas que describan situaciones, y el alumno deberá completarla con la tarjeta de emociones que corresponda.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual
Materiales	- Anexo 2 - Tarjetas de emociones

#### **Enfado**

#### **Sesión 1**

<b>ASÍ ES EL ENFADO</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción del enfado.
Descripción	- Se le enseñarán al alumno distintas fotografías con caras que expresen enfado, y despacio se le irán señalando con la voz lo que caracteriza a dicha emoción: “ceño fruncido, boca cerrada...”, acompañando cada una de estas indicaciones con la propia expresión.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.

Materiales	- Fotografías que expresen enfado.
------------	------------------------------------

### *Sesión 2*

<b>¡CARA DE ENFADO!</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción del enfado.
Descripción	- Tendremos una pizarra magnetizada de un rostro sin facciones, y piezas de las partes de la cara. Le enseñaremos al alumno el rostro enfadado durante 2 minutos, y después le pediremos que lo recomponga.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Rostro magnetizado sin facciones. - Imanes de las partes de la cara en distintas posiciones.

### *Sesión 3: Transversal*

<b>¡ESTOY ENFADADO!</b>	
Objetivo	- Identificar y representar los rasgos propios de la emoción del enfado.
Descripción	- Tendremos enfrente un espejo. En él, el maestro pondrá cara de enfado, y dirá “estoy enfadado”. Y se le pedirá al alumno que repita la expresión, mirándose en el espejo.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Espejo.

### *Sesión 4*

<b>COMPLETANDO EMOCIONES IV</b>	
Objetivo	- Discriminar la emoción del enfado entre varias.
Descripción	- Se le entregarán al alumno una serie de frases incompletas que describan situaciones, y el alumno deberá completarla con la tarjeta de emociones que corresponda.

Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Anexo 2. - Tarjetas de emociones.

## **Sorpresa**

### ***Sesión 1***

<b>¡SORPRESA!</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción de la sorpresa.
Descripción	- Se le enseñarán al alumno distintas fotografías con caras que expresen sorpresa, y despacio se le irán señalando con la voz lo que caracteriza a dicha emoción: “ojos muy abiertos, boca en forma de O...”, acompañando cada una de estas indicaciones con la propia expresión.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Fotografías que expresen sorpresa.

### ***Sesión 2***

<b>¿QUÉ CARA PONGO?</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción de la sorpresa.
Descripción	- Tendremos una pizarra magnetizada de un rostro sin facciones, y piezas de las partes de la cara. Le enseñaremos al alumno el rostro sorprendido durante 2 minutos, y después le pediremos que lo recomponga.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Rostro magnetizado sin facciones. - Imanes de las partes de la cara en distintas posiciones.

**Sesión 3: Transversal**

<b>¡ESTOY SORPRENDIDO!</b>	
Objetivo	- Identificar y representar los rasgos propios de la emoción de la sorpresa.
Descripción	- Tendremos enfrente un espejo. En él, el maestro pondrá cara de sorpresa, y dirá “estoy sorprendido”. Y se le pedirá al alumno que repita la expresión, mirándose en el espejo.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Espejo.

**Sesión 4**

<b>COMPLETANDO EMOCIONES V</b>	
Objetivo	- Discriminar la emoción de la sorpresa entre varias.
Descripción	- Se le entregarán al alumno una serie de frases incompletas que describan situaciones, y el alumno deberá completarla con la tarjeta de emociones que corresponda.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Anexo 2. - Tarjetas de emociones.

**Asco**

**Sesión 1**

<b>ASÍ ES EL ASCO</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción del asco.
Descripción	- Se le enseñarán al alumno distintas fotografías con caras que expresen asco, y despacio se le irán señalando con la voz lo que caracteriza a dicha emoción: “ojos entrecerrados, lengua fuera de la boca...”,

	acompañando cada una de estas indicaciones con la propia expresión.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Fotografías que expresen asco.

### *Sesión 2*

<b>CONOCIENDO EL ASCO</b>	
Objetivo	- Identificar los rasgos propios de la emoción del asco.
Descripción	- Tendremos una pizarra magnetizada de un rostro sin facciones, y piezas de las partes de la cara. Le enseñaremos al alumno el rostro con asco durante 2 minutos, y después le pediremos que lo recomponga.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Rostro magnetizado sin facciones. - Imanes de las partes de la cara en distintas posiciones.

### *Sesión 3: Transversal*

<b>UGH, ME DA ASCO...</b>	
Objetivo	- Identificar y representar los rasgos propios de la emoción del asco.
Descripción	- Tendremos enfrente un espejo. En él, el maestro pondrá cara de asco, y dirá “me da asco”. Y se le pedirá al alumno que repita la expresión, mirándose en el espejo.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Espejo.

### *Sesión 4*

<b>COMPLETANDO EMOCIONES VI</b>	
---------------------------------	--

Objetivo	- Discriminar la emoción del asco entre varias.
Descripción	- Se le entregarán al alumno una serie de frases incompletas que describan situaciones, y el alumno deberá completarla con la tarjeta de emociones que corresponda.
Temporalización	- 10 minutos aprox.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Anexo 2. - Tarjetas de emociones.

### Repaso de emociones básicas

#### *Sesión 1*

<b>IMITANDO EMOCIONES</b>	
Objetivo	- Reconocer e imitar las emociones básicas.
Descripción	- El alumno tendrá un monigote al que deberá colocarle las expresiones faciales según la emoción que se le señale. Una vez completado el monigote, deberá imitar la emoción con su cara.
Temporalización	- 30 minutos.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Monigote y pegatinas de las distintas expresiones.

#### *Sesión 2*

<b>¡EMOCIÓN CON EMOCIÓN!</b>	
Objetivo	- Identificar y emparejar las emociones.
Descripción	- Se colocarán 12 tarjetas (6 emociones duplicadas) boca arriba de forma desordenada. El alumno debe ir emparejando aquellas que expresen la misma emoción.
Temporalización	- 10 minutos.
Agrupamiento	- Individual.

Materiales	- Tarjetas de emociones.
------------	--------------------------

### *Sesión 3*

<b>NUESTRAS EMOCIONES</b>	
Objetivo	- Identificar y repasar las emociones básicas haciendo uso de las TIC.
Descripción	- Para esta sesión, utilizaremos los recursos TIC, y consistirá en jugar a Even Better, un programa de ordenador que a través del juego enseña a los alumnos a reconocer las emociones. Utilizaremos el juego llamado “nuestras emociones”.
Temporalización	- 30 minutos.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Tablet, iPad o pizarra digital. - Juego Even Better: <a href="http://www.czpsicologos.es/evenbettergames/">http://www.czpsicologos.es/evenbettergames/</a>

### *Sesión 4*

<b>¿BUENO O MALO?</b>	
Objetivo	- Identificar las emociones positivas y negativas, además de repasarlas.
Descripción	- Se le dará al alumno una lista con las seis emociones básicas, y un cuadro dividido en dos columnas, emociones positivas y negativas. El alumno deberá clasificarlas.
Temporalización	- 10 minutos aproximadamente.
Agrupamiento	- Individual.
Materiales	- Ficha (anexo 5)

### *Metodologías grupales*

Para la realización de las metodologías grupales se necesitará la participación de todo el grupo-clase del alumno, por lo que sólo realizaremos tres metodologías grupales en total.

Estas se desarrollarán: la primera semana, martes y jueves, durante media hora después del recreo; la segunda semana, el lunes durante media hora antes del recreo.

Los objetivos perseguidos a través de las metodologías grupales son:

- Trabajar las emociones de forma grupal.
- Mejorar la comunicación interpersonal de las propias emociones.

### *Sesión 1*

<b>¿CÓMO ME SIENTO?</b>	
Objetivo	-Trabajar las emociones de forma grupal. - Mejorar la comunicación interpersonal de las propias emociones. - Desarrollar la expresión facial en función de las emociones.
Descripción	- El grupo-clase se sentará en círculo. Saldrán dos alumnos voluntarios al centro del círculo. Uno de ellos hará de narrador de distintas situaciones donde se reflejen emociones, y el otro alumno deberá expresar la emoción que se mencione a través de la expresión facial y corporal. A continuación, todos los alumnos que están sentados deben imitar la emoción, y decir en voz alta a cuál de las emociones básicas corresponde.
Temporalización	- 30 minutos aprox.
Agrupamiento	- Grupal.
Materiales	- Papelitos con situaciones de la vida cotidiana donde se reflejen emociones.

### *Sesión 2*

<b>¡ME HA PASADO!</b>	
Objetivo	- Trabajar las emociones de forma grupal. - Mejorar la comunicación interpersonal de las propias emociones.
Descripción	- Dividimos toda la clase en grupos cooperativos de cuatro alumnos. Por turnos, en cada grupo, se les pedirán que cuenten una situación que les

	haya provocado o les provoque cada una de las emociones trabajadas en el programa.
Temporalización	- 30 minutos aprox.
Agrupamiento	- Grupal.
Materiales	- No es necesario ningún material.

### *Sesión 3*

<b>NUESTRAS REACCIONES</b>	
Objetivo	- Trabajar las emociones de forma grupal. - Mejorar la comunicación interpersonal de las emociones propias.
Descripción	- En grupos cooperativos de 4 alumnos, se les plantearán una serie de situaciones que pueden ocurrirles en la vida cotidiana, y entre todos tendrán que hablar y consensuar qué emoción les provoca cada una de las situaciones.
Temporalización	- 30 minutos aprox.
Agrupamiento	- Grupal.
Materiales	- Papeletos con diferentes situaciones.

#### **4.6.- Evaluación**

La evaluación de este programa de intervención se llevará a cabo mediante la observación directa del alumno y la consecución de los objetivos de cada actividad. Para ello, se valorará del 1 al 5 la actuación del alumno siguiendo una rúbrica para cada emoción, pero en ningún momento se le dirá al alumno la nota que se le ha puesto. Esta nota servirá de orientación para el docente, puesto que así sabrá reconocer en qué emociones necesita un mayor apoyo.

Además, se rellenará cada día un diario de incidencias, con los aspectos más relevantes de la sesión, en el que se reflejará: cómo se sentía el alumno al iniciar la sesión, aspectos destacables del desarrollo de la misma y cómo se siente el alumno al final de cada sesión. Para poder expresar sus emociones, el alumno tendrá un panel de emociones (anexo 3) con la pregunta “¿Cómo me he sentido hoy?” a la que responderá pegando las tarjetas de emociones con velcro donde corresponda, según su estado emocional, al principio y al final de la sesión.

### ***Rúbricas de evaluación de las emociones***

<b>ALEGRÍA</b>				
	<b>EXCELENTE</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>ELEMENTAL</b>	<b>INADECUADO</b>
Reconocimiento de los rasgos propios de las emociones	Sabe reconocer los rasgos propios de la alegría, como son, cejas levantadas, boca sonriente y entreabierta, y ojos muy abiertos.	Reconoce los principales rasgos de la alegría: cejas levantadas y boca sonriente, en la mayoría de ocasiones.	Algunas veces reconoce los rasgos propios de la alegría, pero de forma muy dependiente del contexto.	No reconoce los rasgos que caracterizan a la emoción de la alegría.
Expresión de emociones	Es capaz de expresar alegría, con todos sus rasgos, en distintos contextos, de forma contextualizada.	Realiza rasgos propios de la alegría, tales como sonrisa, y en ocasiones cejas levantadas, en situaciones alegres.	Muestra una pequeña sonrisa en contadas ocasiones, si ha conectado con la persona que le habla, aunque a veces realiza acciones descontextualizadas.	No es capaz de expresar alegría ni siquiera en el mínimo grado.
Discriminación de cada emoción	Sabe discriminar la emoción de la alegría de forma adecuada, independientemente de las situaciones en las que se le plantee.	Diferencia la emoción de la alegría entre otras en la mayoría de ocasiones, aunque a veces la confunde con la sorpresa.	Es capaz de discriminar la alegría en pocas ocasiones, cuando las situaciones planteadas muestran muy claramente que la reacción adecuada es la alegría.	No distingue la emoción de la alegría entre varias, en ninguna situación.
Emociones en otras personas	Capta la emoción de la alegría en otras personas, y responde a ésta adecuadamente.	Capta la emoción de la alegría en otras personas, pero normalmente no sabe cómo reaccionar ante estas situaciones.	Reconoce la alegría en otros sólo en contadas ocasiones, cuando se trata de una reacción muy evidente, y no sabe cómo responder ante ésta en ningún caso.	Tiene incapacidad para captar la alegría en otros.

<b>TRISTEZA</b>				
	<b>EXCELENTE</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>ELEMENTAL</b>	<b>INADECUADO</b>
Reconocimiento de los rasgos propios de las emociones	Sabe reconocer los rasgos propios de la tristeza, como son, cejas caídas, boca hacia abajo, y ojos entrecerrados.	Reconoce los principales rasgos de la tristeza: cejas caídas y boca hacia abajo, en la mayoría de ocasiones.	Algunas veces reconoce los rasgos propios de la tristeza, pero de forma muy dependiente del contexto.	No reconoce los rasgos que caracterizan a la emoción de la tristeza.
Expresión de emociones	Es capaz de expresar tristeza, con todos sus rasgos, en distintos contextos, de forma contextualizada.	Realiza rasgos propios de la tristeza, tales como boca hacia abajo, y en ocasiones ojos entrecerrados, en situaciones tristes.	Muestra un gesto de tristeza en contadas ocasiones, si ha conectado con la persona que le habla, aunque a veces realiza acciones descontextualizadas.	No es capaz de expresar tristeza ni siquiera en el mínimo grado.
Discriminación de cada emoción	Sabe discriminar la emoción de la tristeza de forma adecuada, independientemente de las situaciones en las que se le plantee.	Diferencia la emoción de la tristeza entre otras en la mayoría de ocasiones, aunque a veces la confunde con el miedo.	Es capaz de discriminar la tristeza en pocas ocasiones, cuando las situaciones planteadas muestran muy claramente que la reacción adecuada es la tristeza.	No distingue la emoción de la tristeza entre varias, en ninguna situación.
Emociones en otras personas	Capta la emoción de la tristeza en otras personas, y responde a ésta adecuadamente.	Capta la emoción de la tristeza en otras personas, pero normalmente no sabe cómo reaccionar ante estas situaciones.	Reconoce la tristeza en otros sólo en contadas ocasiones, cuando se trata de una reacción muy evidente, y no sabe cómo responder ante ésta en ningún caso.	Tiene incapacidad para captar la tristeza en otros.

<b>MIEDO</b>				
	<b>EXCELENTE</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>ELEMENTAL</b>	<b>INADECUADO</b>
Reconocimiento de los rasgos propios de las emociones	Sabe reconocer los rasgos propios del miedo, como son, ojos abiertos, boca muy abierta.	Reconoce los principales rasgos del miedo: ojos abiertos, boca muy abierta, en la mayoría de ocasiones.	Algunas veces reconoce los rasgos propios del miedo, pero de forma muy dependiente del contexto.	No reconoce los rasgos que caracterizan a la emoción del miedo.
Expresión de emociones	Es capaz de expresar miedo, con todos sus rasgos, en distintos contextos, de forma contextualizada.	Realiza rasgos propios del miedo, tales como ojos abiertos y boca muy abierta, en situaciones de miedo.	Muestra ojos muy abiertos y boca entreabierta en contadas ocasiones, si ha conectado con la persona que le habla, aunque a veces realiza acciones descontextualizadas.	No es capaz de expresar miedo ni siquiera en el mínimo grado.
Discriminación de cada emoción	Sabe discriminar la emoción del miedo de forma adecuada, independientemente de las situaciones en las que se le plantee.	Diferencia la emoción del miedo entre otras en la mayoría de ocasiones, aunque a veces la confunde con la tristeza.	Es capaz de discriminar el miedo en pocas ocasiones, cuando las situaciones planteadas muestran muy claramente que la reacción adecuada es el miedo.	No distingue la emoción del miedo entre varias, en ninguna situación.
Emociones en otras personas	Capta la emoción del miedo en otras personas, y responde a ésta adecuadamente.	Capta la emoción del miedo en otras personas, pero normalmente no sabe cómo reaccionar ante estas situaciones.	Reconoce el miedo en otros sólo en contadas ocasiones, cuando se trata de una reacción muy evidente, y no sabe cómo responder ante ésta en ningún caso.	Tiene incapacidad para captar el miedo en otros.

<b>ENFADO</b>				
	<b>EXCELENTE</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>ELEMENTAL</b>	<b>INADECUADO</b>
<b>Reconocimiento de los rasgos propios de las emociones</b>	Sabe reconocer los rasgos propios del enfado, como son, ceño fruncido, boca cerrada.	Reconoce los principales rasgos del enfado: ceño fruncido y boca cerrada, en la mayoría de ocasiones.	Algunas veces reconoce los rasgos propios del enfado, pero de forma muy dependiente del contexto.	No reconoce los rasgos que caracterizan a la emoción del enfado.
<b>Expresión de emociones</b>	Es capaz de expresar enfado, con todos sus rasgos, en distintos contextos, de forma contextualizada.	Realiza rasgos propios del enfado, tales como ceño fruncido, y en ocasiones boca cerrada, en situaciones que le provocan enfado.	Muestra el ceño fruncido en contadas ocasiones, si ha conectado con la persona que le habla, aunque a veces realiza acciones descontextualizadas.	No es capaz de expresar enfado ni siquiera en el mínimo grado.
<b>Discriminación de cada emoción</b>	Sabe discriminar la emoción del enfado de forma adecuada, independientemente de las situaciones en las que se le plantee.	Diferencia la emoción del enfado entre otras en la mayoría de ocasiones, aunque a veces la confunde con la tristeza.	Es capaz de discriminar el enfado en pocas ocasiones, cuando las situaciones planteadas muestran muy claramente que la reacción adecuada es enfado.	No distingue la emoción del enfado entre varias, en ninguna situación.
<b>Emociones en otras personas</b>	Capta la emoción del enfado en otras personas, y responde a ésta adecuadamente.	Capta la emoción del enfado en otras personas, pero normalmente no sabe cómo reaccionar ante estas situaciones.	Reconoce el enfado en otros sólo en contadas ocasiones, cuando se trata de una reacción muy evidente, y no sabe cómo responder ante éste en ningún caso.	Tiene incapacidad para captar el enfado en otros.

<b>SORPRESA</b>				
	<b>EXCELENTE</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>ELEMENTAL</b>	<b>INADECUADO</b>
Reconocimiento de los rasgos propios de las emociones	Sabe reconocer los rasgos propios de la sorpresa, como son, ojos muy abiertos, cejas levantadas y boca en forma de O	Reconoce los principales rasgos de la sorpresa: cejas levantadas y boca en forma de O, en la mayoría de ocasiones.	Algunas veces reconoce los rasgos propios de la sorpresa, pero de forma muy dependiente del contexto.	No reconoce los rasgos que caracterizan a la emoción de la sorpresa.
Expresión de emociones	Es capaz de expresar sorpresa, con todos sus rasgos, en distintos contextos, de forma contextualizada.	Realiza rasgos propios de la sorpresa, tales como boca en forma de O, y en ocasiones cejas levantadas, en situaciones de sorpresa.	Muestra la boca en forma de O, en contadas ocasiones, si ha conectado con la persona que le habla, aunque a veces realiza acciones descontextualizadas.	No es capaz de expresar sorpresa ni siquiera en el mínimo grado.
Discriminación de cada emoción	Sabe discriminar la emoción de la sorpresa de forma adecuada, independientemente de las situaciones en las que se le plantee.	Diferencia la emoción de la sorpresa entre otras en la mayoría de ocasiones, aunque a veces la confunde con la alegría.	Es capaz de discriminar la sorpresa en pocas ocasiones, cuando las situaciones planteadas muestran muy claramente que la reacción adecuada es la sorpresa.	No distingue la emoción de la sorpresa entre varias, en ninguna situación.
Emociones en otras personas	Capta la emoción de la sorpresa en otras personas, y responde a ésta adecuadamente.	Capta la emoción de la sorpresa en otras personas, pero normalmente no sabe cómo reaccionar ante estas situaciones.	Reconoce la sorpresa en otros sólo en contadas ocasiones, cuando se trata de una reacción muy evidente, y no sabe cómo responder ante ésta en ningún caso.	Tiene incapacidad para captar la sorpresa en otros.

<b>ASCO</b>				
	<b>EXCELENTE</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>ELEMENTAL</b>	<b>INADECUADO</b>
Reconocimiento de los rasgos propios de las emociones	Sabe reconocer los rasgos propios del asco, como son, ojos entrecerrados, lengua fuera de la boca.	Reconoce los principales rasgos del asco: entrecerrados y lengua fuera de la boca, en la mayoría de ocasiones.	Algunas veces reconoce los rasgos propios del asco, pero de forma muy dependiente del contexto.	No reconoce los rasgos que caracterizan a la emoción del asco.
Expresión de emociones	Es capaz de expresar asco, con todos sus rasgos, en distintos contextos, de forma contextualizada.	Realiza rasgos propios del asco, tales como ojos entrecerrados, y en ocasiones ceño fruncido, en situaciones que le provocan asco.	Muestra un gesto de asco en contadas ocasiones, si ha conectado con la persona que le habla, aunque a veces realiza acciones descontextualizadas.	No es capaz de expresar asco ni siquiera en el mínimo grado.
Discriminación de cada emoción	Sabe discriminar la emoción del asco de forma adecuada, independientemente de las situaciones en las que se le plantee.	Diferencia la emoción del asco entre otras en la mayoría de ocasiones, aunque a veces la confunde con el enfado.	Es capaz de discriminar el asco en pocas ocasiones, cuando las situaciones planteadas muestran muy claramente que la reacción acorde es el asco.	No distingue la emoción del asco entre varias, en ninguna situación.
Emociones en otras personas	Capta la emoción del asco en otras personas, y responde a ésta adecuadamente.	Capta la emoción del asco en otras personas, pero normalmente no sabe cómo reaccionar ante estas situaciones.	Reconoce el asco en otros sólo en contadas ocasiones, cuando se trata de una reacción muy evidente, y no sabe cómo responder ante éste en ningún caso.	Tiene incapacidad para captar el asco en otros.

## **5.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Para finalizar esta propuesta de intervención, es importante señalar por qué es necesario un programa de este tipo en el contexto escolar. El objetivo de la educación, de manera global, es contribuir al desarrollo integral de toda persona, independientemente de sus características y capacidades, proceso que incluye el desarrollo de las capacidades emocionales, además de las intelectuales.

Por ello, es en el contexto escolar donde se deben aplicar programas de educación y desarrollo emocional, para que los alumnos aprendan a gestionar sus emociones, así como comprender las de sus iguales, teniendo en cuenta que es allí, donde pasan la mayor parte del tiempo. En mayor medida, este tipo de contenido se debe trabajar con aquellos alumnos que muestran un déficit en las relaciones sociales y la competencia emocional, como son los alumnos con TEA, trabajándose siempre en un clima de confianza y de apertura, en el que el niño se sienta tranquilo de expresar sus emociones, ilusiones y dificultades con respecto a este ámbito.

Además, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla a partir de las relaciones sociales, tanto con los maestros como con los iguales, por lo que no se puede llevar a cabo dicho proceso sin la comunicación, en la cual influyen de manera considerable las emociones, la autoestima, el autocontrol, entre otros aspectos que se trabajan a través de la educación emocional.

En cuanto al programa planteado, no se ha podido desarrollar al completo, puesto que no lo he podido llevar a cabo en un aula real, con alumnos, como me hubiera gustado. A partir de ello, podría haber visto la reacción de los alumnos a las distintas actividades, y si

realmente surtían efecto. Por último, pienso que lo ideal en una propuesta con estos contenidos, sería poder trabajarlos a lo largo de todo el curso escolar, de forma que fuera mucho más completo y enriquecedor para el alumnado, trabajando no sólo el desarrollo de las emociones básicas, sino también otros aspectos; pero en esta propuesta, debía limitar la temporalización, por lo que se ha trabajado sólo en una evaluación del curso escolar.

## 6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantud, F., Alonso, Y. y Mata, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7-26. doi: 10.14201/scero2016474726
- Álvarez, R., Lobatón, S. y Rojano, M. (2014). *Las personas con autismo en el ámbito sanitario: una guía para profesionales de la salud, familiares y personas con TEA*. Recuperado del sitio de internet de Federación Autismo Andalucía: <http://www.autismoandalucia.org/index.php/remository/SALUD/LAS-PERSONAS-CON-AUTISMO-EN-EL-%C3%81MBITO-SANITARIO/>
- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., & Bagney Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Arce, C., Mora, L. y Mora, G. (2016). Trastornos del Espectro Autista. *Revista médica de Costa Rica y Centroamérica*, LXXIII(621), 773-779.
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). Programa de Intervención “Aulas Felices”: Psicología positiva aplicada a la Educación.
- Arróniz-Pérez, M. y Bencomo-Pérez, R. (2018). Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 23-31. doi: 10.21134/rpcna.2018.05.1.3
- Asociación Navarra de Autismo (2017). *Protocolo para la detección del diagnóstico y la intervención de niños y niñas con sospecha de Trastorno del Espectro del Autismo (0 a 3 años)*. Recuperado de <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2017/01/Protocolo-TEA-de-0-a-3-a-%C3%B1os.pdf>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Revista padres y maestros. Journal of Parents and Teachers*. 337, 5-8.
- Bisquerra, R. (2018). Concepto de Educación Emocional. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>
- Blanco, R. (1930). “Teoría de la educación”, t. I, en Enciclopedia pedagógica. Madrid: Hernando, pp. 147-148.

- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (2007). *Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación en Andalucía* (252). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf>
- Boletín Oficial del Estado. (2006). *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Camino, R. y López, E. (2006). El Espectro Autista. *Vox Paediatrica*, 14(2), 7-15.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition*. Recuperado de <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Federación Autismo Andalucía. Federación Andaluza de padres con hijos con trastornos del espectro autista. (1993). *Los TEA: Epidemiología*. URL disponible: <http://www.autismoandalucia.org>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. La Inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Garda, M. y Morales, M. (2001). Aproximación al estudio de un grupo de escolares autistas. *Revista Cubana de Psicología*, 18(3), 227-234.
- Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación Parvularia (2008). Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.
- Herlyn, S. (2013). Trastorno del espectro autista. Recuperado 2 marzo 2018, de: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/616\\_psicofarmacologia/material/trastornos\\_del\\_espectro\\_autista.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/616_psicofarmacologia/material/trastornos_del_espectro_autista.pdf)
- Hernández, J.M., Artigas-Pallarés, J., Martos-Pérez, J., Palacios-Antón, S., Fuentes-Biggi, J., Belinchón-Carmona, M.,... Posada-De la paz, M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41, 237-45.
- Hortal, C. (coord.).(2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: GRAÓ.

- Junta de Andalucía, Consejería de Educación. (2012). *Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información "Séneca"*. Recuperado de <http://www.confines.es/legislacion/CCAA%20Andaluc%C3%ADa/2012-09%20CIRCULAR%20de%2010%20de%20septiembre%20de%202012.pdf>
- Junta de Andalucía. (2016). *Línea de intervención en Educación Emocional: Creciendo en salud*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bb6424a3-4683-46bb-b613-2401bad44099>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Lima, E., Ribeiro, N. y Shirley, C. (2014). Inclusion of children with autism: a study of social interactions within the school context. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1). doi: 10.1590/S1413-65382014000100009
- López, S., y Rivas, R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K. y Bishop, S. L. (2015). ADOS-2. Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - 2. Manual (Parte I): Módulos 1-4 (T. Luque, adaptadora). Madrid: TEA Ediciones.
- Lord, C., Luyster, R. J., Gotham, K. y Guthrie, W. (2015). ADOS-2. Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - 2. Manual (Parte II): Módulo T (T. Luque, adaptadora). Madrid: TEA Ediciones.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con Trastornos del Espectro Autista: una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 367-382.
- Martos, J., Ayuda, R. (2012). *El Síndrome de Asperger*. Evaluación y tratamiento. Síntesis. Madrid.
- Martos J. y Rivière A. (2004). Desarrollo temprano: algunos datos procedentes del autismo y los trastornos del lenguaje. *Revista de Neurología*, 38(1), 39-46.

- Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*, Alta Mesa. Monterrey, CA: Mehrabian.
- Mulas F., Ros-Cervera G., Millá M., Etchepareborda M., Abad L. y Téllez de Meneses M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84.
- National Institute for Health and Care Excellence (NICE). (2011). *Autism spectrum disorder in under 19s: recognition, referral and diagnosis*. Recuperado de <https://www.nice.org.uk/guidance/cg128/resources/autism-spectrum-disorder-in-under-19s-recognition-referral-and-diagnosis-pdf-35109456621253>
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Centro de Prensa: Trastorno del Espectro Autista*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/es/>
- Ortega, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *REOP*, 21(2), 462-470.
- Pérez, M.L., Carretero, R. y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela: análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona: GRAÓ.
- Plauché, C. y Myers, S. (2007). Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183-1215. doi: 10.1542/peds.2007-2361
- Renom, A. (coord.) (2012). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. España: Wolters Kluwer.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI. Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Robins, D.L., Fein, D., Barton, M.L. y Green, J.A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An Initial Study Investigating the Early Detection of Autism and Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 131-144.
- Robins, D.L., Fein, D., Barton, M.L. y Green, J.A. (1999). *Cuestionario del desarrollo comunicativo y social en la infancia (M-CHAT)*. Recuperado de [http://www.firstsigns.org/downloads/m-chat\\_spanishrev.pdf](http://www.firstsigns.org/downloads/m-chat_spanishrev.pdf)
- Rodríguez, C., Celma, L., Orejudo, S. y Rodríguez Barreiro, L. (2012). *Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de

Barcelona: <http://www.ub.edu/jornadeseducacioemocional/wp-content/uploads/2012/04/4.Programa-SEA-Desarrollo-de-las-habilidades-emocionales-y-sociales-de-los-j%C3%B3venes-en-el-aula.-C%C3%A9sar-Rodr%C3%ADguez-Laura-Celma-Santos-Orejudo-Luis-Mar%C3%ADa-Rodr%C3%ADguez..pdf>

## **WEBGRAFÍA**

- Robins, D.L. (2013). Official M-CHAT™ Website: <http://mchatscreen.com/>
- Confederación Autismo España: <http://www.autismo.org.es/>
- Federación Autismo Andalucía: <http://www.autismoandalucia.org/>

## ANEXOS

### ANEXO 1: Tarjetas de emociones



## ANEXO 2: Frases incompletas de la sesión 4

### Alegría

Es el cumpleaños de Paula. Paula está

María se ríe mucho. María es una niña

Irene sonríe porque está

### Tristeza

Paula está llorando. Paula está

María se ha peleado con su amiga y se siente

Irene ha perdido su juguete. Irene está

### Miedo

Paula se ha perdido y tiene

María ha tenido una pesadilla. María está

A Irene no le gustan las pelis de terror, le dan

#### **Enfado**

Paula no puede comer chuches. Paula está

María se ha peleado con su hermano y está

Irene ha sacado malas notas. Irene se siente

#### **Sorpresa**

Paula nunca había visto un avión. Paula está

María no se lo esperaba. Se ha llevado una

Irene ha visto un león por primera vez. Irene está

Asco

Paula odia las patatas porque le dan

A María no le gustan las verduras. Le dan

Irene dice que la basura huele mal y le da

**ANEXO 3: Panel de emociones**

¿Cómo me he sentido hoy?

Contento	Triste	Aburrido	Enfadado	Asustado
----------	--------	----------	----------	----------

**Anexo 4: Ficha de la sesión 4 de repaso de emociones**

Fecha:

Alegría

Tristeza

Aburrimiento

Sorpresa

Asco

Miedo

Emociones positivas	Emociones negativas