



Universidad  
de Alcalá

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA  
TRABAJAR LAS EMOCIONES EN EL  
ALUMNADO CON TRASTORNO DEL  
ESPECTRO AUTISTA**

**INTERVENTION PROPOSAL TO WORK ON  
EMOTIONS IN STUDENTS WITH AUTISTIC  
SPECTRUM DISORDER**

**Máster Universitario en Psicopedagogía**

**Presentado por:**

**D<sup>a</sup> Virginia Marchal López**

**Dirigido por:**

**Dra Dña. Susana Domínguez Santos**

**Alcalá de Henares, a 14 de septiembre de 2021**

## RESUMEN

En los últimos años la prevalencia del autismo ha aumentado considerablemente. Este suceso se debe al avance que ha tenido a través de estudios de numerosos autores. Toda esta evolución se ve recogida en los diferentes manuales diagnósticos entre los que destaca el Manual Diagnóstico de las Enfermedades y los Trastornos Mentales del cual se encuentran siete versiones. Actualmente, el autismo es denominado como Trastorno del Espectro Autista y se define como un trastorno del neurodesarrollo que afecta a cinco variables . Una de estas variables es la dificultad que presenta para socializarse la cual se encuentra estrechamente vinculada con la capacidad para comprender, expresar y percibir emociones tanto de ellos mismos como del resto de individuos, interfiriendo en el proceso de comunicación y en la interacción social. Con este Trabajo de Fin de Máster se pretende realizar un marco teórico que recoja la información relevante sobre dicho trastorno para después diseñar una propuesta de intervención que permita trabajar la comprensión y expresión emocional, empatía y autoestima a través de diez sesiones que incluyen actividades dinámicas e innovadoras ajustadas a las necesidades individuales de cada alumno y mediante las que se adquiera un bienestar emocional ya que este ocupa un factor fundamental en el desarrollo integral de los individuos. A su vez, con la metodología empleada se fomentan aspectos como la socialización y se crea un clima en el aula favorecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Palabras clave:* Trastorno del Espectro Autista, educación emocional, desarrollo integral, habilidades socioemocionales, enseñanza-aprendizaje.

### ABSTRACT

In recent years the prevalence of autism has increased considerably. This fact is due to advance that it has had through the studies by numerous authors. All this evolution it is included in different diagnostic manuals as Diagnostic Manual of Diseases and Mental disorders (there are seven versions of it). At the moment, autism is called Autism Spectrum Disorder and it is defined as neurodevelopmental which is affected by five variables. One of these variables is the difficulty to socialize which is closely linked to the ability to understand, express and perceive emotions both from themselves and from other individuals interfering with the communication process and social interaction. With this master's thesis, the aim is to create a theoretical framework that supports the relevant information about this disorder and then design an intervention proposal, that allows understanding and emotional expression, empathy and self-esteem through nine sessions that include dynamic and innovative activities tailored to the individuals needs of each student and through which emotional well-being is acquired because it occupies a fundamental factor in the integral development of individuals. At the same time, through the methodology used, aspects such as socialization are promoted, and favorable classroom climate is created for the teaching-learning process.

*Key words:* Autism Spectrum Disorder, emotional education, comprehensive development, socio-emotional skills, teaching-learning.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>1-INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>2-JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>3-OBJETIVOS.....</b>	<b>11</b>
<b>4-MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
4.1- AUTISMO .....	12
4.1.1-EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE AUTISMO .....	12
4.1.2- CRITERIOS DIAGNÓSTICOS: REVISIÓN DEL ACTUAL MANUAL DIAGNÓSTICO DE LOS TRASTONOS MENTALES .....	13
4.1.3-ETIOLOGÍA .....	16
4.2-TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL AUTISMO .....	17
4.2.1- LA TEORÍA DE LA MENTE.....	18
4.2.1.1- Teoría-teoría.....	20
4.2.1.2- Teoría de los módulos innatos.....	21
4.2.1.3- Teoría de la simulación.....	21
4.2.1.4- Teoría neurobiológica.....	22
4.2.2-TEORÍA AFECTIVO-SOCIAL.....	22
4.3-DESARROLLO EMOCIONAL Y AUTISMO .....	23
4.3.1- PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. ....	25
4.3.1.1- Análisis Aplicado de Conducta (ABA).....	25
4.3.1.2 -RULER.....	26
4.3.1.3- Programa de desarrollo socioemocional y de atención plena SEA.....	27
4.4- BASES LEGISLATIVAS.....	28
4.5- SÍNTESIS MARCO TEÓRICO.....	29
<b>5.PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>32</b>
5.1-JUSTIFICACIÓN .....	32

5.2-OBJETIVOS .....	33
5.3-DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	33
5.3.1- FABRICANDO EMOCIONES.....	35
5.3.2-CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS.....	35
5.3.3-METODOLOGÍA .....	36
5.3.4-RECURSOS .....	39
5.3.5-TEMPORALIZACIÓN Y CRONOGRAMA.....	40
5.4-DESARROLLO DEL PROGRAMA.....	41
5.4.1-ACTIVIDADES.....	41
5.5-EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.....	53
<b>6-CONCLUSIONES.....</b>	<b>56</b>
<b>7-LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....</b>	<b>58</b>
<b>8-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>61</b>
<b>9-ANEXOS .....</b>	<b>66</b>
Anexo A: Ficha sobre la alegría.....	66
Anexo B: Ficha sobre la tristeza.....	67
Anexo C: Ficha sobre el desagrado, miedo y sorpresa.....	68
Anexo D: Actividad final.....	69
Anexo E: Instrumento de evaluación inicial.....	70
Anexo F: Instrumento I de evaluación procesual.....	71
Anexo G: Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 2.....	72
Anexo H: Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 3.....	72
Anexo I: Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 4.....	72
Anexo J: Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 5.....	73
Anexo K: Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 6.....	73
Anexo L: Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 7.....	73

Anexo M: Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 8.....	74
Anexo N: Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 9.....	74
Anexo Ñ: Instrumento de evaluación final alumnado.....	75
Anexo O: Instrumento de evaluación final docente.....	75
Anexo P: Instrumento evaluación familias.....	77
Anexo Q: Instrumento para evaluar el plan de intervención de forma global.....	78

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1- Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista según DSM-5.....	14
Tabla 2- Objetivos Específicos del programa y objetivos específicos de cada sesión.....	33
Tabla 3- Cronograma del plan de intervención “fabricando emociones”.....	40
Tabla 4- Sesión 1: ¿Qué se de las emociones?.....	41
Tabla 5-Sesión 2: conocemos las emociones.....	42
Tabla 6- Sesión 3: la alegría.....	43
Tabla 7-Sesión 4: la tristeza.....	44
Tabla 8-Sesión 5: La ira/enfado.....	46
Tabla 9-Sesión 6: miedo, sorpresa, asco.....	47
Tabla 10-Sesión 7:¡Empatizamos!.....	49
Tabla 11-Sesión 8:Las estaciones de las emociones.....	50
Tabla 12-Sesión 9:¡Así soy yo!.....	51
Tabla 13-Sesión 10:¡Somos detectives!.....	52
Tabla 14- Instrumentos de evaluación .....	55

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1- Esquema sobre las diferentes teorías del autismo.....	19
Figura 3 -Distribución del aula.....	37



## 1- INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo de fin de máster (a partir de ahora, TFM) se llevará a cabo una propuesta de intervención para trabajar las emociones con el alumnado con Trastorno de Espectro Autista en un aula ordinaria de un centro educativo de educación primaria situado en la Comunidad de Madrid.

Esta propuesta, incluye una justificación en la que detallo porqué he elegido este tema tanto a nivel personal como a nivel educativo. A continuación, se establecerán los objetivos generales y específicos a efectuar en este trabajo.

Por lo que se refiere al marco teórico, es una parte que recoge aquella información más relevante de los temas a tratar incluyendo autores e investigadores a nivel nacional e internacional, los cuales, gracias a sus estudios han hecho posible que en la actualidad exista diversa información tanto de la evolución del autismo, como de su etiología, características principales, sus teorías explicativas y la relación de este trastorno con el ámbito emocional, puesto que, la mayor parte de los individuos que lo padecen presentan dificultades para expresar, percibir y atribuir emociones obstaculizando los procesos de socialización entre sus iguales u otros ámbitos de su vida que son fundamentales para su desarrollo. Asimismo, se ha incluido un apartado de programas efectivos para trabajar las emociones con el alumnado autista como son el ABA, RULER y SEA, además de algunos que se trabajan mediante las TAC.

Una vez abordada dicha teoría, se dará paso a la propuesta diseñada que incluye desde una introducción que justifica la propuesta, los objetivos que se van a trabajar, la contextualización y destinatarios, metodología utilizada en el aula, recursos empleados tanto materiales como espaciales y humanos, la temporalización y duración de la misma y las sesiones establecidas con las actividades, además de la evaluación que recoge diferentes instrumentos para evaluar el programa.

Finalmente, todos los aspectos mencionados con anterioridad serán de utilidad para llegar a la conclusión del trabajo. Además, se repasará de forma concisa cuales han sido las limitaciones que se han encontrado en su realización y su prospectiva y aplicaciones futuras para ponerlo en marcha en cualquier otro centro. De este modo, este apartado será el cierre del

trabajo elaborado para concluir el máster de psicopedagogía realizado en la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid.

## 2- JUSTIFICACIÓN

Hoy en día la expresión, percepción y comprensión de emociones tanto de uno mismo como del resto, resulta fundamental para alcanzar un buen desarrollo. Gracias a las emociones podemos entender lo que nos ocurre en las distintas situaciones que atañen nuestra vida, ponemos nombre a lo que sentimos y empatizamos con los demás de tal forma que sientas su alegría, pero también su tristeza o enfado. Sin embargo, las personas con autismo poseen esa incapacidad para expresar lo que sienten ellos mismos y comprender a los demás. Esto supone un impedimento pues le afecta a la hora de sociabilizar debido a que no consiguen entender al resto, ni a ellos y en ocasiones tienden a frustrarse. Asimismo, esto se vincula estrechamente con la socialización y lo que les cuesta establecer vínculos estrechos con sus iguales.

Los criterios diagnósticos han dado lugar a que la prevalencia del autismo aumente y cada vez son más personas las que poseen dicho trastorno, pues estudios sociodemográficos realizados en nuestro país, afirman que desde 2015, el incremento de autismo ha sido de un 119 %, encontrando 2.116 casos (Confederación Española de Autismo, 2019). Este notable crecimiento lleva al ámbito educativo a aumentar su formación, además de conseguir herramientas y estrategias para trabajar con este alumnado ya que para ofrecer una educación de calidad hay que tener en cuenta las necesidades a nivel individual y satisfacerlas. Por tanto, si una dificultad que presentan los individuos con autismo es la socialización, la expresión y comprensión de emociones, la escuela debe encargarse de establecer propuestas mediante las que se fomenten esas competencias puesto que cuando las dificultades se trabajan se convierten en oportunidades para aprender y mejorar.

Este desarrollo no supone un hecho aislado que sólo se realice en la escuela, sino que las familias deben unirse con esta institución y trabajar en conjunto para mejorar la educación de sus respectivos hijos, dado que los resultados serán más satisfactorios si ambas partes se centran en el individuo y reman en la misma dirección.

El motor que me ha llevado a escribir estas líneas es como a través del trabajo directo de emociones y habilidades sociales, los niños con autismo consiguen mejorarlas. En ocasiones lo docentes nos fijamos más en que cualquier alumno sepa realizar operaciones matemáticas a que sepa expresar lo que siente, y quizás no pueda aprender esas operaciones porque ese día le ha sucedido algo que no es capaz de explicar. Así, la experiencia durante años de práctica me ha demostrado que lo esencial en ocasiones es invisible a los ojos, y que ciertas conductas no predecibles son desencadenadas por una falta de expresión emocional. De aquí, surge mi idea para poner en marcha una propuesta en la que se trabajen las emociones con el alumnado TEA mediante metodologías que favorezcan a su vez la mejora de habilidades sociales con el grupo-clase y no de forma aislada en el aula de pedagogía terapéutica, pues lo que se pretende conseguir es que adquiera esas destrezas para su bienestar personal y social, dicho con otras palabras, para que aprenda a vivir en sociedad y se desenvuelva de manera autónoma.

De esta manera, ánimo a docentes, concretamente, pues es el tema que me compete, a trabajar desde sus aulas la educación emocional y espero que esta propuesta sirva de ayuda para aquellos que buscan recursos, materiales e información sobre como hacerlo.

### **3- OBJETIVOS**

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster es la elaboración de una propuesta de intervención mediante la cual se fomente la competencia emocional en el alumnado con Trastorno de Espectro Autista.

Para que el objetivo general se cumpla, se desarrollaran diferentes objetivos específicos:

- Fundamentar el trastorno del espectro autista y su evolución hasta nuestros días a través de una revisión del actual Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.
- Comprender las dificultades que presentan las personas con autismo en cuanto a la percepción, comprensión y expresión de emociones mediante diferentes teorías explicativas.
- Diseñar y elaborar un programa de intervención en el aula ordinaria para trabajar las emociones a través de metodologías innovadoras que fomenten las habilidades sociales y realizar una reflexión crítica sobre el funcionamiento de esta propuesta.

## 4- MARCO TEÓRICO

### 4.1- Autismo

#### 4.1.1-Evolución del concepto de autismo

El término autismo ha tenido una larga evolución hasta llegar a la definición por la que lo conocemos actualmente. Su origen viene del griego *auto* que significa sobre uno mismo y del sufijo *ismo* que es proceso patológico, por tanto, se considera como un proceso patológico que actúa sobre uno mismo. Muchos han sido los autores que han trabajado e investigado sobre este trastorno y a lo largo de este apartado se realizará un breve repaso de su desarrollo en la historia.

Eugen Bleuber, psiquiatra suizo, fue el primer autor que utilizó este concepto en el año 1911, vinculando el autismo a pacientes esquizofrénicos pues entendía que la esquizofrenia implicaba alejarse del mundo exterior y encerrarse en uno mismo. Junto a Bleuber, aparece el psicólogo Carl Gustav Jung que define como autismo a aquella persona introvertida y que se centra en su mundo interior. (Artigas- Pallarès y Paula, 2011)

Más adelante en 1943, apareció Leo Kanner también llamado “padre del autismo”, el cual después de realizar un estudio con 11 de sus pacientes, estableció la primera definición sobre dicho trastorno acopiando algunos rasgos que estos individuos presentaban como son la dificultad para comunicarse y expresarse, la inflexibilidad a cambios y la incapacidad para relacionarse. Un año después, en 1944, Hans Asperger realiza una publicación de sus observaciones considerándose muy parecidas a las de Kanner, y acuñando el término de psicopatía autista en aquellos que se comportaban de manera parecida: tenían intereses profundos sobre un tema en concreto, hacían repeticiones en las rutinas diarias y presentaban apego a objetos de su entorno. Otros autores de este tiempo que fundamentan dicho trastorno es Bruno Bettelheim cuyo principal empeño era conocer el autodesarrollo y si había ausencia de este en los niños con autismo. (Riviére, 1997)

Tras la cantidad de teorías expuestas, sobre 1950 resultó necesario recoger todas las concepciones de este trastorno, surgiendo así los manuales diagnósticos. Por un lado, la Organización Mundial de la salud (OMS) elaboro el International Classification of Diseases

(CIE) mientras que, por otro la American Psychiatric Association creó el *Diagnostic and Statistics Manual of Mental Disorders* traducido al español como el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM) del que existen 8 versiones.

Sin embargo, no es hasta los años 1970-1980 cuando surge un importante avance en cuanto a la exploración neurológica de la mano de Baron-Cohen, Leslie y Frith investigadores del Medical Research Council, quienes descubren la incapacidad de los autistas para atribuir estados, emociones y creencias a otras personas, lo que se denominó “Teoría de la mente” y la cual se trabajará detenidamente en otro epígrafe de este trabajo.

Toda esta evolución y estudio ha hecho posible que el autismo sea definido en la actualidad con más precisión y exactitud, pues como señala Zuñiga et al., (2017) “ es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses restringidos (...)” (p. 92). Además, debido a que se conocen más aspectos sobre él, se ha producido un incremento notable de casos, dándose una prevalencia de un caso por cada 150 niños, con una proporción de cada cuatro hombres, una mujer, y conceptuándose como un continuo puesto que empieza en la infancia y permanece durante toda la vida. (Bonilla y Chaskel, 2016).

#### ***4.1.2-Criterios diagnósticos: revisión del actual Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.***

La recopilación de los síntomas en diferentes manuales hizo que estos tuvieran que ir progresando a medida que el autismo evolucionaba pues no debían quedarse atrás en el establecimiento de diferentes criterios cuando la investigación lo requería. La primera versión de este manual fue en 1952 en el que todavía no era considerado el autismo como algo específico, después surgió en 1968 el DMS II pero no fue hasta la elaboración del DSM III cuando se incorpora el término de “autismo infantil” en 1980. Siete años más tarde se hizo una ampliación de este manual dando lugar al DMS III-R pero el cambio mas significativo no llego hasta que dio paso el DMS IV y el DMS IV-TR. Actualmente, el Manual más reciente es el DSM-5, elaborado en el año 2013 y presenta grandes diferencias en cuanto al anterior.

Una de estas diferencias es que recoge cuatro de las cinco categorías que estableció el DMS IV-TR, concretamente, autismo, trastorno desintegrativo, asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Todas ellas, fueron englobadas como una sola categoría dentro del término trastorno del espectro autista sustituyendo al de trastornos generalizados del desarrollo incluido en el DSM 4-TR. Otro cambio fue que la edad en la que se inician los síntomas desaparece puesto que el anterior manual expone que debían mostrarse antes de los 36 meses y el actual señala que los síntomas pueden estar presentes desde la infancia temprana pero no manifestarse hasta un momento en el que se haga uso de esas capacidades. También se añaden al diagnóstico especificadores generales y de gravedad, siendo el grado tres el que más ayuda necesita y el grado 1 el que menos (American Psychological Association, 2014). Asimismo, los tres criterios diagnósticos se redujeron a dos, centrándose en la comunicación social y en los comportamientos restringidos como puede verse en la siguiente tabla. (Bonilla y Chaskel, 2016)

**Tabla 1**

*Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista según DSM-5*

<b>NIVEL DE GRAVEDAD</b>	<b>COMUNICACIÓN SOCIAL</b>	<b>COMPORTAMIENTOS RESTRINGIDOS Y REPETITIVOS</b>
<b>GRADO 3:</b> “Necesita ayuda muy notablemente”	-Deficiencias graves para comunicarse tanto de forma verbal como no verbal. -Interacciones sociales muy limitadas.	-Extrema dificultad para afrontar cambios. -Inflexibilidad del comportamiento.
<b>GRADO 2:</b> “Necesita ayuda notable”	-Deficiencias notables para comunicarse tanto de forma verbal como no verbal. -Interacciones sociales limitadas incluso con apoyo.	-Dificultad para afrontar cambios. -Inflexibilidad del comportamiento.

<p><b>GRADO 1:</b> “Necesita ayuda”</p>	<p>-Dificultar para iniciar interacciones sociales. -Respuestas atípicas a la apertura social de otros. -En ocasiones puede parecer que su interés por interactuar está disminuido.</p>	<p>-Inflexibilidad para afrontar cambios -Dificultades para organizarse que afectan la autonomía.</p>
---	---	---

*Nota.* La tabla representa los niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista que recoge dos variables: la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos. Tomado de American Psychological Association (2014).

A su vez, este manual establece cinco variables que se ven afectadas por dicho trastorno e indica que todas ellas se encuentran relacionadas. Algunas de estas variables ya fueron mencionadas por Kanner como puede verse en el primer epígrafe de este trabajo, y a pesar de la evolución del trastorno no han sido modificadas.

La socialización es una de las variables que se ve afectada puesto que estos individuos presentan dificultades para entender los pensamientos, emociones, creencias y deseos tanto ajenos como propios, estableciendo así un déficit en la teoría de la mente. Todo ello, interfiere en la interacción social y perjudica al proceso comunicativo, otra variable que se ve afectada, pues esa falta de comunicación, no sólo de aquellos que no poseen lenguaje oral sino de aquellos que si tienen, pero presentan un entorpecimiento para expresarse, desemboca en ocasiones en malos comportamientos (tercera variable) porque se sienten frustrados al no comprender (cuarta variable) lo que sucede en su entorno. Estas frustraciones se exteriorizan a través de rabietas, llanto, desmotivación y baja autoestima.

Por otro lado, encontramos la ultima variable afectada, que son las limitaciones en la imaginación que afectan al juego y su desarrollo. Holguín (2003) expone que el interés por los juguetes y juegos tarda en aparecer y en algunas ocasiones ni si quiera aparece, además, en los casos en los que se ejecuta es repetitivo y monótono diferenciándose de las características que presentan aquellos juegos de niños con un desarrollo neurotipico. Cuando utilizan juguetes, no suelen darles el uso que estos realmente tienen, y en cuanto al juego simulado como puede ser cambiar los roles o el juego en equipo presentan mucha dificultad ya que es necesario

comprender conductas más complejas. En cambio, tienen una gran capacidad de imitación. (p.261)

#### ***4.1.3 Etiología***

El autismo es considerado un trastorno con una etiología multifactorial, es decir, que puede tener origen en diversos factores. Actualmente no se puede ofrecer una etiología específica del trastorno, aunque gracias a investigaciones se ha sostenido que toman importancia los agentes biológicos y un no identificado número de factores como pueden ser los genéticos, neuropsicológicos y ambientales. (Rivas et al.,2009)

La influencia de factores genéticos se considera importante pues como recogen Varela et al., (2011) se encuentra una evidencia de ello principalmente en el cromosoma 15q11-q13, vinculándose a las alteraciones de la regulación del glucamato y la serotonimia, además de una reducción del ácido gamma-aminobutírico también denominado GABA. En las familias con un hijo autista, existe un 5% de probabilidad de que el segundo hijo lo padezca. Sin embargo, los estudios realizados sobre gemelos monocigotos determinan que si uno de ellos lo padece, existe de un 70% a un 90% de que el otro también lo presente, mientras que en gemelos dicigotos esto ocurre en menos del 10%. Bonilla y Chaskel (2016) concluyen con que el factor genético por el que se ve influido el autismo es complejo y heterogéneo ya que pueden verse implicados hasta 1000 genes él.

En cuanto a los factores neuropsicológicos, resonancias magnéticas han demostrado que, durante la primera y segunda infancia, los niños con autismo experimentan un mayor crecimiento de su estructura cerebral, en concreto de la amígdala, cerebelo e hipocampo, pero durante la adolescencia, este crecimiento queda estancado, pudiéndose apreciar una ligera diferencia entre la estructura cerebral de un joven con un desarrollo neurotípico y uno con autismo. Esta disminución de las amígdalas y el giro fusiforme, puede relacionarse con esas dificultades que presentan los individuos con autismo en las habilidades sociales y la comunicación. (Talero et al.,2003)

Dentro de la influencia que pueden tener los agentes neuropsicológicos se describe también el déficit de las neuronas espejo, encontradas por primera vez en una investigación



con monos entre los años 1980 y 1990. Estas neuronas se encuentran en la corteza frontal inferior del cerebro humano. Su activación se produce cuando la propia persona hace un movimiento, pero también cuando otro individuo lo realiza, proporcionando según Vera (2012) “un mecanismo para comprender la acción, categorizarla, aprender por imitación y la simulación imitativa (por identificación) del comportamiento de los demás” (p.83) Por tanto, las neuronas espejo no sólo permiten aprender de los demás sino comprender, empatizar y entender lo que piensan, estableciendo una relación con la teoría de la mente (García, 2011). La investigación ha permitido examinar que las personas con autismo identifican los movimientos que hacen ellos mismos, pero tienen dificultades al reaccionar a los movimientos que realizan otras personas, de ahí, esas dificultades para comprender, empatizar y entender las intenciones del resto. Este déficit es denominado “espejo roto”.

Por lo que se refiere a los factores ambientales, Varela et al (2011) exponen que algunos de los aspectos que pueden influir en el autismo son: malos hábitos alimenticios que en ocasiones desembocan en falta de vitaminas, alergias alimentarias, intolerancia al gluten, intoxicación por plomo, mercurio, exposición de la madre durante el embarazo a zonas con mucha contaminación, edad de los dos progenitores, problemas de inmunidad, etc. Durante unos años, se pensaba que un componente que llevaban las vacunas se podía vincular con el autismo puesto que este incluía mercurio pero en cantidades mínimas y consideradas no nocivas para salud, aun así, el timerosal, nombre de dicho componente, fue eliminado de las vacunas infantiles (Bonilla y Chaskel, 2016).

Siguiendo a American Psychological Association (2014), en el DSM-5 se expresa que el origen de este trastorno esta asociado a factores genéticos, ambientales u a otros trastornos del desarrollo neurológico mental o del comportamiento. (p.30)

#### **4.2-Teorías explicativas del autismo**

Las investigaciones en autismo también han permitido que tenga lugar la aparición de teorías que expliquen dicho trastorno desde diferentes enfoques, los cuales serán descritos a medida que se desarrolle este apartado.

Por un lado, según Vega (1994) la ciencia cognitiva aparece en los años 50 para sustituir el conductismo y neoconductismo iniciando el estudio de los procesos mentales de los individuos. Según Mandlberg (1985, como se citó en Baron-Cohen,1990) expone que “La ciencia cognitiva es el estudio de cómo se organiza el conocimiento y como se procesa la información en los seres humanos, animales y otros sistemas inteligentes biológicos o de otro tipo” (p.19)

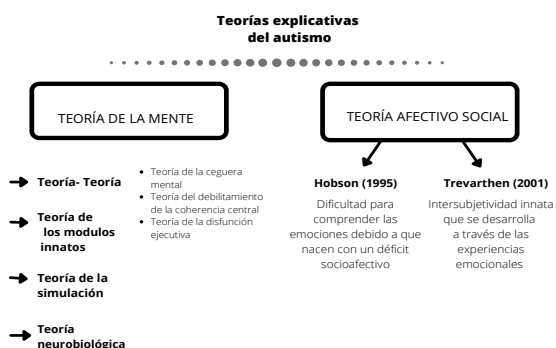
Dentro de la ciencia cognitiva podemos encontrar diferentes teorías ya que esta se centra en el estudio de las representaciones mentales y el cerebro como computador. De esta manera se establece un vínculo entre ella y el autismo pues ha supuesto un tema de análisis e investigación en este campo. Algunas teorías que proporcionan la explicación de este trastorno es la teoría de la mente, concretamente, la teoría- teoría que incluye la teoría de la ceguera- mental, la del debilitamiento de la coherencia central y la disfunción ejecutiva.

Por otro lado, surge una crítica sobre este enfoque por parte de autores como Hobson (1995) y Trevarthen (2001) que no apoyan el enfoque teoría-teoría, sino que se centran en el ámbito afectivo social.

Todas estas teorías con los diferentes enfoques se pueden observar en la siguiente figura, la cual permite clarificar y organizar la información que incluye este epígrafe.

**Figura 1.**

*Esquema sobre las diferentes teorías del autismo.*



*Nota.* Elaboración propia.

#### ***4.2.1- La teoría de la mente.***

La teoría de la mente o ToM como terminología asociada, tiene origen en los primeros trabajos de Premack y Woodruff (1978) quienes comenzaron a realizar experimentos con chimpancés mediante los que observaron que si un individuo es capaz de engañar a otro, este entiende lo que piensa la otra persona por tanto es capaz de predecir la conducta ajena, apunta Zilber (2017). De esta forma, ambos autores establecieron la definición de teoría de la mente como la atribución que realiza un individuo a los demás y aclararon que esta teoría es un sistema de inferencias porque los estados no son directamente observables y porque se pueden utilizar para realizar predicciones de forma específica. (Echevery,2010).

Winner y Perner (1983) fueron los siguientes autores que llevaron a cabo estudios experimentales sobre la comprensión de la mente en niños a través del experimento de la falsa creencia en el que el experimentador representa la historia de Sally. Este personaje tiene una pelotita y la mete en un cesto, después se sale de la sala y llega Anne que cambia la pelotita y la mete en una caja. Finalmente, entra Sally de nuevo y se les pregunta a los niños que dónde cree Sally que está su pelotita. Las respuestas de estos llevaron a obtener diversos resultados, pues los niños con un desarrollo neurotípico contestaban que Sally creía que la pelotita estaba en la cesta donde ella la había dejado mientras que, aquellos con autismo responden que la pelota se encuentra en la caja. De esta forma, se llega a la conclusión de que los niños con autismo no eran capaces de atribuir al personaje una creencia diferente a la suya, presentando dificultades para mentalizar. (Reyna, 2011,p.277).

Otro momento clave en el desarrollo de esta teoría fue en 1985 cuando Baron-cohen, Leslie y Frith establecen la hipótesis de que las personas con autismo son incapaces de atribuir estados mentales tanto a ellos mismos como a los demás tomando como referencia el análisis de Alan Leslie (1987), la cual expone que la teoría de la mente se encuentra de forma innata en la persona pero que se desarrolla durante el segundo año de vida, debido a que en esa edad es cuando empieza a crear ficciones que, posteriormente evolucionaran y se desarrollan hasta crear una teoría de la mente elaborada. La idea de Leslie supuso un gran avance para comprender el autismo, pues las personas con este trastorno presentaban deficiencias en el juego de ficción o juego simbólico y en la capacidad mentalista (Ortiz et al.,2010).

En 1994, aparecen Karmiloff-Smith, que a pesar de admitir la proposición de Leslie sobre la teoría de la mente como algo innato, manifiestan que, no es heredado genéticamente si no que se va desarrollando a través de la interacción con el medio. Años mas tarde, Astington (1998) expresa que la teoría de la mente desarrolla en los niños la capacidad para interactuar e incluye que los estados mentales son los deseos, creencias, pensamientos, emociones, etc (Serrano, 2002).

Siguiendo con la investigación Tirapu et al. (2007) llegan a una definición más concreta indicando que “El concepto de teoría de la mente se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (p. 479)

Actualmente, esta teoría ha sido explicada a través de varios enfoques como son la teoría-teoría, la teoría de los módulos innatos, la teoría de la simulación, la construcción social de la mente y la teoría neurobiológica.

**4.1.1.1 Teoría- teoría.** Expone que los individuos tienen una serie de conceptos preexistentes en la mente y a través de ellos construyen el conocimiento sobre el mundo. Según Wellman (1990, como se citó en Echvery, 2010) gracias a ella, el individuo es capaz de explicar y predecir las conductas, diferenciando entre conducta accidental y conducta intencionada, entre deseos y realidad y entre la verdad y el engaño. Dentro de esta teoría, se encuentran otras que explican el autismo como son: la teoría de la ceguera mental, la del debilitamiento de la coherencia central y la de disfunción ejecutiva.

- ***Teoría de la ceguera mental.*** Es denominada de esa manera por el déficit que presentan las personas autistas en la teoría de la mente, es decir, por la incapaz de atribuir estados mentales tanto a ellos mismos como a los demás.

-***Teoría del debilitamiento de la coherencia central.*** Como autor principal de esta teoría destacamos a Frith (2003), quien indica, lo complejo que resulta entender la realidad como un todo, para aquellos individuos con autismo. Esto da lugar a que posean un impedimento para establecer conexiones entre distinta información, pues en ocasiones solo se centran en detalles específicos. Dentro de esta teoría cabe apuntar un aspecto, debido a que no

todos los autistas presentan la misma dificultad para establecer conexiones, sino que depende del nivel de afectación que posean. Según Happé (1996) la coherencia central se divide en coherencia perceptiva, coherencia viso-espacial y coherencia verbal-semántica.

**-Teoría de la disfunción ejecutiva.** Se vincula directamente con el autismo pues este trastorno es reconocido por la falta de control ante distintas acciones, de ahí que se denomine disfunción ejecutiva. Esa ausencia de control puede ser motora que se refleja en forma de aleteos, atencional ya que les resulta complicado seguir con un tema sobre todo si no es de su interés y/o de pensamiento debido a que presentan dificultad para inhibirse en cuanto a la expresión de lo que piensan sobre un tema. Dentro de las funciones ejecutivas también se encuentran la organización y la planificación, siendo otro criterio que influye al autismo directamente, por ello resulta fundamental que se trabaje de manera muy estructurada mediante rutinas. (Russel y Ozonoff,2000)

**4.2.1.2 Teoría de módulos innatos.** Indica que la maduración neurológica suministra mecanismos modulares de dominios específicos que permiten a los individuos realizar diferentes atribuciones sobre los estados mentales. Dentro de esta teoría podemos encontrar autores como Leslie (1994, según se citó en Echevery,2010) que señala que la maduración neurológica proporciona al niño mecanismos modulares de dominio específico: la teoría del cuerpo (ayuda a que el niño reconozca que las personas se mueven por sí mismos debido a una fuente interna de energía) la cual tiene lugar el primer año de vida y la teoría de la mente encargada de la intencionalidad de las personas. Dentro de esa intencionalidad encontramos dos componentes. El primero sería la percepción de que las personas están en contacto con el entorno y buscan alcanzar metas, desarrollada a finales del primer año de vida mientras que el segundo responde a la capacidad de representar las creencias, intenciones o emociones.

**4.2.1.3 Teoría de simulación.** Esta teoría tiene lugar en 1986 proporcionando otro enfoque a la teoría-teoría y a la teoría de los módulos innatos sobre la percepción de los estados mentales. Dos autores importantes que explican la teoría de la simulación son Gordon (1992) y Goldman (1993). Por un lado, Gordon, se centra en que la simulación viene dada a partir de la proyección, es decir, el individuo se pone en el lugar del otro porque es capaz de realizar una proyección de su situación, mientras que Goldman entiende que la simulación se trata de fingir lo que le sucede a la otra persona para así poder comprender su estado mental (Benavide, 2018).

Otro autor referente es Jhonson (1988, como se citó en Benavide, 2018) quien apunta que para entender los estados mentales de otros individuos la persona tiene que vivenciar experiencias similares. Sin embargo, Harris (1992) hace una ampliación sobre la propuesta de Jhonson y expone que no es necesario vivir una experiencia similar para entender los estados mentales sino que a partir de reflexionar sobre sus propias experiencias es capaz de simular o imaginar lo que le sucede a los demás. (Serrano, 2002)

**4.2.1.4 Teoría neurobiológica.** Se encuentra vinculada con el origen biológico de la teoría de la mente. El descubrimiento de las neuronas espejo dio lugar a una explicación concreta de como a través de los movimientos que realizan los demás, se activa un mecanismo en las mismas regiones cerebrales como si la propia persona estuviese efectuando dichos movimientos lo que permite atribuir y entender las intenciones del resto. Ante el daño de estas neuronas en las personas con autismo, Rizzaloti (2006) y Ramachandran y Oberman (2006, como se citó en Echevery, 2010) apuntan que influye de forma directa en el ámbito socioemocional, además de afectar entre otras cosas al aprendizaje, la expresión de emociones y al desarrollo de la empatía puesto que no eran capaces de ponerse en la piel de la otra persona (Cornelio-Nieto, 2009)

#### ***4.2.2-Teoría afectivo-social.***

Remontándonos al inicio de los tiempos, esta teoría puede atribuirse a Leo Kanner pues señaló que los individuos con autismo presentan dificultades para socializarse. Hobson (1995) fue el siguiente autor que la replanteó, introduciendo la idea de que las personas autistas presentan una dificultad para establecer relaciones sociales y como consecuencia de ello, no comprenden las emociones. De esta forma, antepone el enfoque afectivo social al cognitivo que se ha comentado anteriormente en la teoría- teoría. Zilber (2017) incide en que no se puede considerar al niño como un hecho teórico aislado, si no que su desarrollo se encuentra estrechamente vinculado con su relación con el entorno. Así, Hobson destaca con esta teoría que la base del autismo se debe a las dificultades interpersonales afectivas que presenta desde su nacimiento y no a la capacidad de mentalizar que se desarrolla más adelante y que supone algo secundario.

Siguiendo esta línea, Hobson (1995) realiza diferentes críticas a teorías de autores que se centran en este enfoque cognitivo como son Premack y Woodruff quienes realizan un

constructo teórico sobre los estados mentales. Tampoco apoya la idea de Leslie (1987) quien se centra en que las capacidades mentalistas son innatas y se van desarrollando a lo largo del tiempo pero no las vincula con las experiencias subjetivas del individuo, ni a Harris (1992) con la teoría de la simulación que defiende la atribución de los estados mentales a otras personas a partir de las propias vivencias.

Dentro de teoría socio-afectiva, destaca otro autor como es Trevarthen (2001), el cual se centra en la intersubjetividad innata, es decir, el ser humano presenta una capacidad innata muy precoz de acceder a la mente de otras personas (intersubjetividad primaria) que se desarrolla a través de las experiencias emocionales afectivas que vive entre él y sus progenitores (intersubjetividad secundaria y terciaria). Los individuos con autismo tienen dificultades para establecer ese vínculo con sus cuidadores, lo que será un obstáculo para fomentar esas habilidades que permiten acceder a la mente de otras personas. (Zilber, 2017, p.8)

Al igual que Hobson, Trevarthen también establece una serie de críticas a los autores referentes de la teoría-teoría y ambos priorizan las relaciones afectivas sociales para comprender sus propias emociones y las del resto pues como se ha mencionado anteriormente dentro del autismo la comprensión, expresión y percepción de emociones es una variable afectada que se verá en el siguiente apartado.

### **4.3-Desarrollo emocional y autismo**

El origen de emoción resulta del verbo en latín *movere* cuyo significado es “moverse hacia algo” lo que podemos relacionar con la sensación que nos produce una emoción ya que nos “mueve algo por dentro” o “sentimos algo”.

Gracias a los trabajos de Kleinigina y Kleinigina en 1981, conocemos el carácter multidimensional de las emociones ya que establecieron once categorías en las que se pueden agrupar las emociones según su conceptualización. Estas categorías son: categoría afectiva, categoría cognitiva, categoría basada en los estímulos elicidores, categoría fisiológica, conceptualización emocional/expresiva, categoría disruptiva, categoría adaptativa, categoría multifactorial, conceptualización restrictiva, categoría motivacional y categoría escéptica. (Fernández-abascal y Jiménez, 2010)

Acercándonos más a nuestro siglo, Bisquerra (2000) señala que las emociones son las respuestas que manifiesta el individuo al relacionarse con el entorno. Esas respuestas vienen dadas por un acontecimiento interno o externo al individuo y está condicionada por los conocimientos previos, creencias, experiencias.

Dentro de las emociones, se distinguen dos grupos, las emociones básicas o primarias, las cuales surgen al nacer por lo que son consideradas innatas, además de universales, pues se dan en todas las culturas del mundo. En esta categoría encontramos: sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza e ira. Por otro lado, están las secundarias, que surgen a partir de la primarias y suelen darse entre los dos/tres años. Incluyen tres categorías: sociales, autoconscientes y morales. Algunas de las emociones secundarias son la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos... suelen darse entre los dos y tres años de edad aproximadamente.

Según Cano (1997) y Fernández-Abascal (2003) el proceso emocional incluye una serie de factores, desde la experiencia como puede ser los sentimientos, alegría, tristeza, enfado; observacional- motor como son las expresiones faciales y fisiológico como puede ser una aceleración del ritmo cardíaco cuando estamos nerviosos.

El proceso de comunicación forma parte del desarrollo emocional, pues resulta igual de importante saber lo que sientes como expresarlo y entender mediante la comunicación, ya sea verbal (lenguaje) o no verbal (expresiones faciales o gestos) lo que le sucede a la otra persona. Esto se encuentra vinculado con la teoría de la mente, explicada con anterioridad, la cual es considerada fundamental para comprendernos a nosotros mismos como al resto. Gracias a esta teoría y a otros enfoques que la sustentan, se ha descubierto que los individuos con autismo presentan una incapacidad para percibir, comprender y atribuir emociones, aunque otros autores defiendan la perspectiva afectivo social como causa principal del autismo antes que la mentalización. Esta dificultad perjudica en el desarrollo de la competencia emocional, afectando al individuo en diversos ámbitos de su vida, desde la escuela, en sus relaciones con iguales puesto que les cuesta hacer amigos y establecer vínculos más íntimos hasta en el núcleo familiar.

Siguiendo a Núñez (2018), las competencias emocionales que se ven afectadas por el autismo son: el conocimiento y el control de las propias emociones, la automotivación y



autogestión, el reconocimiento de las emociones ajenas y la gestión de las relaciones, pues como expone Frith (1994) la comprensión de emociones se encuentra directamente vinculada con la competencia social.

Desde el ámbito educativo, es imprescindible trabajar este aspecto con el apoyo y la participación de las familias, que desde sus hogares también deben implicarse en el trabajo de emociones y socialización con sus respectivos hijos, dado que como expresa Baron-Cohen (2001, como se citó en Morales, 2010) “Es posible que la persona autista aprenda a comprender las emociones de los demás, así como sus propias emociones si se les enseña de manera directa” (p.6)

De este modo, para trabajar las emociones con individuos que presenten autismo es necesario utilizar actividades concretas y materiales específicos a través de los cuales el niño se vea inmerso en proceso de enseñanza-aprendizaje con el que consiga desarrollar competencias emocionales y mejorar sus habilidades sociales.

#### ***4.3.1- Programas de intervención para trabajar las emociones en el trastorno del espectro autista.***

La educación emocional se considera un factor relevante dentro del desarrollo de los individuos. Con el paso del tiempo este aspecto ha ido cobrando importancia y aunque todavía queda mucho que trabajar sobre este tema en el ámbito educativo, actualmente se encuentran diferentes programas de intervención para fomentar las emociones en las aulas, pues tener una buena inteligencia emocional favorece tanto en la salud física como mental de las personas. A lo largo del marco teórico se ha expuesto la dificultad que presentan los individuos con autismo para comprender y percibir emociones ya que este trastorno afecta a diferentes competencias emocionales. Así, durante este epígrafe, se hará un repaso sobre aquellos programas que permite trabajar esas necesidades detectadas. Dentro de estos programas se encuentran: el Análisis Aplicado de Conducta o también denominado ABA, el programa RULER y el programa de desarrollo socio-emocional SEA.

**4.3.1.1 Análisis Aplicado de Conducta (ABA).** El Análisis Aplicado de conducta, en inglés Applied Behavior Analysis (ABA) fue creado por Ivar Lovaas. Su objetivo es el de incrementar, mantener o disminuir conductas y trabajar las habilidades socioemocionales. Tiene cierta relación con el conductismo pues se utilizan reforzadores para modificar o mantener esas conductas, de tal forma que si el alumno da una respuesta correcta se proporciona un refuerzo positivo, pero si la respuesta es errónea se le corrige, nunca se ofrece un refuerzo negativo.

El programa ABA tiene una gran efectividad en todo el alumnado, aunque en concreto ayuda a satisfacer las necesidades detectadas en niños con autismo ya que se ha comprobado como a través de su aplicación los individuos modifican sus conductas y son capaces de aprender habilidades sociales y emocionales fundamentales para desenvolverse en la sociedad. Así, según Rivadaneira (2013) el programa se centra en la comunicación, autonomía, habilidades sociales, cognitivas y conductuales (p.39).

Siguiendo a Rivadaneira (2013) una faceta a destacar de este programa es que primero evalúa cuales son las conductas o necesidades que se quieren trabajar para más adelante dar paso a la intervención, que es realizada de forma gradual, es decir, comienza desde las habilidades más sencillas y va aumentando su nivel cuando se observa que el individuo progresa. Todo ello permite personalizar el aprendizaje y trabajar aquellas necesidades ajustándose a cada individuo.

**4.3.1.2 RULER.** El programa RULER es propuesto en el año 2005 por Marc Brackett quien realizó su implementación en diferentes lugares de Estados Unidos. Sus bases están asentadas a partir del modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997). RULER tiene como objetivo fomentar el desarrollo emocional de toda la comunidad educativa. Para su aplicación, los docentes son formados durante dos días con un coaching que les acompañara durante toda su implementación para resolver las posibles dudas que les puedan surgir. Así, este modelo es una intervención a través del cual se pretenden que los alumnos desarrollen diversas habilidades emocionales de forma transversal mediante las asignaturas del curriculum. Según Extremera et al. (2019) esas habilidades son: “reconocer emociones propias y ajenas; comprender las causas y consecuencias de las emociones; etiquetar las emociones con vocabulario variado y preciso; expresar las emociones constructivamente y de forma correcta en diferentes contextos; y por último, regular emociones propias y ajenas”. (p.83)

Gracias a la implementación de este programa, se ha observado que, en aquellos centros donde se ponía en marcha, se generaba confianza y cariño en la relación profesor- alumno y entre el propio alumnado mientras que a nivel individual se observaba una mayor autonomía y seguridad en sí mismos. Debido a esto, se piensa que es un programa con un gran potencial pues ha demostrado tener efectividad al aplicarlo ya que además de desarrollar habilidades emocionales y afectivas en el alumnado, mejora el clima del aula lo cual resulta favorecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite atender a las necesidades individuales de cada alumno.

**4.3.1.3 Programa de desarrollo socioemocional y de atención plena SEA.** Este programa tiene origen en el año 2011 de la mano de autores como Laura Celma y Cesar Rodríguez. Se considera un programa más actual que centra sus bases en el modelo de Rafael Bisquerra y el grupo de investigación GRUOP del que este autor forma parte. Su objetivo principal es desarrollar habilidades socioemocionales a través de 20 sesiones en las se trabaja las competencias emocionales que para Bisquerra (2003) y Pérez-Escoda et al.,(2010 como se citó en Rodríguez et al.,2012) son: la conciencia emocional, la regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar.(p.2)

Las actividades diseñadas para trabajar en el llevan un orden secuencial, es decir, primero se trabajan las habilidades emocionales pues es importante que la persona conozca sus propias emociones y sepa regularlas y después se da paso a las tareas que favorecen las competencias sociales y para la vida.

Un aspecto importante de este programa es que en la mayor parte de las sesiones se trabaja mediante la técnica de aprendizaje cooperativo que permite hacer participe a todo el alumnado, personalizar el aprendizaje, mejorar las relaciones entre alumnos y entre alumno y docente, fomentar las habilidades sociales, establecer un clima de confianza en el que los estudiantes se sientan a gusto y que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, de desarrollar autonomía y responsabilidad individual pues todos los miembros del grupo trabajan para llegar a una meta compartida e incide en la resolución de conflictos de manera pacífica (Rodríguez et al.,2012).

Por otro lado, siguiendo a estos autores, el programa SEA también utiliza técnicas de atención plena o mindfulness que facilitan el aprendizaje de las cinco competencias emocionales y favorecen el desarrollo integral de la persona a través de la eliminación de malestar emocional.

Todos y cada uno de estos tres programas descritos, han demostrado ser eficaces en cuanto al tratamiento y desarrollo de habilidades sociales, afectivas, de comunicación y emocionales. Bajo esta línea, se encuentran otros programas para trabajar esas mismas competencias a través de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC). El nombre de algunos de ellos es: Cara Expresiva, Mind Reading, Gaining face, Aprende a escribir, Creencias..

#### **4.4- Bases legislativas**

El camino de la educación lleva presenciando diversas modificaciones desde que fue promulgada la Ley Moyano en 1857, la cual se estableció como la primera ley de educación. Hasta día de hoy nuestro país se ha visto inmerso en 8 leyes educativas, la más actual es Ley Orgánica 7/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) ley que sustituye a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

De esta manera, la Ley LOMLOE (2020) será la que enmarque el plan de intervención elaborado y que puede verse en el siguiente punto del trabajo. Esta ley presenta variaciones en cuanto a la anterior, incidiendo en la personalización del aprendizaje y en establecer aquellos principios de equidad, asimismo, opta por una educación de calidad que es sinónimo de educación inclusiva, pues fomenta que todos los alumnos de educación especial acudan a centros ordinarios en la mayor medida posible y propone el objetivo 2030 con el se pretende que de aquí hasta ese año todas las instituciones educativas reciban los recursos necesarios para que todo el alumnado acuda a los mismos centros. Por tanto, la LOMLOE (2020) es una ley que pretende seguir el camino de la inclusión educativa ofreciendo a todo el alumno las mismas oportunidades independientemente de sus condiciones personales y proporcionando una atención individualizada en la que se respete el ritmo y la capacidad de aprendizaje de cada alumno dotando de herramientas, recursos y estrategias que satisfagan las necesidades

individuales y utilizando metodologías que permitan la utilización del Diseño Universal del Aprendizaje.

Por otro lado, en esta propuesta se trabaja un tema de especial relevancia como es la educación emocional. Esta competencia es necesaria para que el alumnado obtenga un desarrollo integral óptimo y adquieran diferentes habilidades para desenvolverse en sociedad. Con el paso del tiempo, la educación emocional ha ido cobrando importancia en las leyes educativas de nuestro país pero todavía queda mucho que trabajar en ella. Fue en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en la que comenzó ofreciéndose una asignatura específica en la para un curso del tercer ciclo de educación primaria como era ciudadanía en la que se trabajaban contenidos de educación emocional, pero esta desapareció con la llegada de la LOMCE (2020) para trabajarse de forma transversal en el currículo, además de incluirse la asignatura de valores cívicos y éticos como optativa a religión. Sin embargo, con la actual ley, se retoma la idea propuesta por la LOE (2006) en la que la asignatura de valores cívicos y sociales vuelve a ofrecerse en un curso del tercer ciclo y de la educación emocional vuelve a proporcionarse de forma transversal en todas las asignaturas del currículo ya que como recoge el artículo 17 de LOMLOE (2020) uno de los objetivos de la educación primaria es “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con lo demás [...]”, además de otorgar una mayor importancia a las competencias emocionales como principio pedagógico de la educación primaria en el punto 2 del artículo 19 el cual fue suprimido en la antigua ley de educación, y establecer el punto 4 como un nuevo principio en el que se dedica tiempo en el horario escolar para trabajar diversas competencias que fomenten la resolución de conflictos, la autoestima, autonomía, etc.

#### **4.5-Síntesis marco teórico**

El autismo ha tenido una larga evolución histórica hasta llegar al término por el que se conoce actualmente. Muchos son los autores que han formado parte de su recorrido, desde Eugen Bleuler que fue el primero que atribuye el concepto a pacientes esquizofrénicos, Carl Gustav Jung, Kanner que fue el denominado padre del autismo y establece las primeras características del trastorno, Hans Asperger quien acuña el término psicopatía autista y lo vincula a aquellas personas que se comportaban de la misma forma, así como otros que proporcionaron diversa información sobre sus investigaciones. La cantidad de teorías expuestas sobre este trastorno dio lugar a la aparición de dos manuales diagnósticos, el

International Classification of Diseases (CIE) elaborado por la Organización Mundial de la Salud y el Diagnostic and Statics Manual of Mental Disorders (DSM) creado por la American Psychiatric Association. Ambos manuales han ido avanzando a medida que el autismo evolucionaba. Así, hoy existen 8 versiones del DSM (DSM I-, DSM-II, DSM-III, DSM III-R, DMS-IV, DMS IV-TR y DSM-5)

Por lo que se refiere a la etiología del autismo, esta presenta un carácter multifactorial, es decir, se ha descubierto en él la incidencia de diferentes factores. Según Rivas et al.,(2009) toman importancia los agentes biológicos y otros factores como son los genéticos, neuropsicológicos y ambientales.

Gracias a Kanner, como se ha mencionado líneas atrás, se establecen una serie de características a los individuos que presentan este trastorno y que a día de hoy se mantienen. El DMS 5 recoge las cinco variables que se ven afectadas por este trastorno: la socialización pues tienen dificultades para entender las emociones, creencias, pensamientos y deseos de ellos mismos y del resto lo que afecta al proceso comunicativo, que es otra variable que se ve afectada, además, el no entender al resto ni a ellos mismos les provoca en ocasiones una frustración que desemboca en malos comportamientos, rabietas y llanto. Otra variable afectada en estos individuos es el juego simbólico.

El déficit para entender esas emociones, pensamientos y creencias es recogido por diferentes teorías que explican este trastorno. Entre ellas se encuentran la teoría de la mente que tiene origen en autores como Winner y Premark, aunque más adelante fue estudiada por otros como Leslie y Baron-Cohen quienes realizaron un importante avance en ella. Dentro de esta teoría se encuentran diversos enfoques que intentan explicar la capacidad que tiene el ser humano de mentalizar, es decir, de atribuir estados mentales. Por un lado se encuentra la teoría-teoría que indica que los individuos tienen una serie de conocimientos preexistentes en la mente y a través de ellos dan sentido al mundo. El enfoque de la teoría-teoría incluye a su vez otras teorías capaces de explicar el autismo como son la teoría de la ceguera mental, la teoría de la coherencia central y la teoría de la disfunción ejecutiva. Por otro lado, a parte de la teoría-teoría existen otras perspectivas como son la teoría de los módulos innatos, la teoría de la simulación, la teoría neurobiológica.

Fuera de la teoría de la mente y la capacidad de mentalizar, aparece otra teoría que se centra en el ámbito afectivo social en la que encontramos dos autores principales que son Hobson y Trevarthen quienes realizan una crítica a los autores que defienden el enfoque de la teoría-teoría y defienden que las habilidades emocionales se desarrollan a medida que los individuos interactúan con el medio. Asimismo, ven el autismo como un trastorno en el que los individuos no son capaces de entender las emociones del resto por las dificultades socioafectivas que presentan.

La dificultad para comprender las emociones en las personas con autismo influye en diversos ámbitos de su vida y en su desarrollo integral por lo que resulta necesario trabajarlas de forma directa. La creación de diferentes programas de educación emocional ha permitido que estos individuos sean capaces de adquirir aquellas competencias socioemocionales que se ven afectadas. Los programas ABA, RULER y SEA han demostrado tener una gran efectividad tras varios años de implantación en diferentes centros educativos. Sin embargo, existen otros modelos para trabajar las emociones mediante las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) como son Cara expresiva, Mind Reading, Gaining face, Aprende a escribir, Creencias...

## **5.Propuesta de intervención**

### **5.1-Justificación**

La formación en educación emocional es un aspecto que cada vez resulta más relevante en las escuelas de nuestro país pues se ha comprobado que influye en diversos ámbitos de la vida de los alumnos. Siguiendo a Bisquerra (2000), este propone que la educación emocional puede trabajarse desde la acción tutorial, en transversalidad con el curriculum o desde programas de intervención.

Tras una amplia búsqueda recogida en el marco teórico de este trabajo, se puede señalar que según el DSM-5 existen cinco variables que se ven afectadas por el trastorno del espectro autista. Entre estas variables se encuentra la dificultad que presentan para comprender, percibir y expresar emociones que incide directamente en los procesos de socialización. Debido a esta necesidad detectada, surge la idea de llevar a cabo una propuesta de intervención pues la aplicación de diferentes programas emocionales que se han implementado en aulas ordinarias han resultado ser efectivos y favorecedores para desarrollar las diferentes competencias emocionales y habilidades sociales tanto del alumnado que presenta ciertas necesidades como para el resto debido a que entre otras cosas, mejora el clima del aula en el que se realiza y las relaciones entre el alumnado y entre alumno-docente.

Así, a través de esta propuesta de intervención se trabajarán una serie de actividades mediante dinámicas activas, flexibles e innovadoras que permitan llegar a todo el alumnado haciéndoles partícipes de su proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el profesor será el que guíe y oriente a los alumnos para conseguir los objetivos propuestos. Además, este programa no sólo será útil para el alumnado, sino que también beneficia al profesor tanto a nivel profesional como personal (López, 2005).

Para su implementación, será necesario la coordinación e implicación de aquellos profesores que van a participar en él, concretamente la tutora del grupo y las profesoras de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje. También se contará con la posible participación de la orientadora del centro en el caso de que sea necesario.



## 5.2-Objetivos

El objetivo general de esta propuesta es **desarrollar habilidades socioemocionales en el alumnado con trastorno del espectro autista con las que puedan expresar, comprender y percibir lo que sienten ellos mismos y el resto.**

Para que se cumpla el objetivo general es necesario marcar una serie de objetivos específicos:

**Tabla 2**

*Objetivos específicos del programa de intervención y de cada sesión diseñada.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE CADA SESIÓN DISEÑADA.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer las emociones básicas.</li> <li>-Identificar emociones básicas tanto en uno mismo como en los demás.</li> <li>-Reconocer las emociones a través de las expresiones faciales.</li> <li>-Relacionar diversas situaciones de la vida con la emoción correspondiente.</li> <li>-Fomentar el autoconcepto y la autoestima.</li> <li>-Adquirir estrategias para desarrollar el autocontrol emocional.</li> <li>-Favorecer el clima del aula a través de actividades dinámicas.</li> <li>-Fomentar las relaciones sociales.</li> </ul>	Sesión 1	Observar que conocimientos tiene el alumnado sobre las emociones.
	Sesión 2	Conocer las emociones primarias. Relacionar cada emoción con su expresión mediante dibujo.
	Sesión 3	Identificar y expresar la alegría. Relacionar la emoción con situaciones de la vida real.
	Sesión 4	Identificar y expresar la tristeza Relacionar la emoción con situaciones de la vida real. Reflexionar sobre lo que siente el compañero si le sucede lo mismo que a nosotros.
	Sesión 5	Identificar y expresar la ira/ enfado. Relacionar la emoción con situaciones de la vida real.

		Desarrollar herramientas para gestionar el autocontrol.
	Sesión 6	Identificar y expresar el miedo, la sorpresa y asco.
		Relacionar cada emoción con situaciones de la vida real.
		Desarrollar escucha activa hacia el resto de compañeros.
	Sesión 7	Trabajar la escucha activa y atención.
		Conocer a los compañeros y observar si coinciden nuestros gustos.
		Comprender y percibir las emociones del resto.
	Sesión 8	Reconocer la expresión facial de las diferentes emociones.
		Expresar las diferentes emociones mediante gestos.
		Identificar que emoción se siente en cada situación.
		Utilizar la música como medio de expresión.
		Relacionar emoción con situación de la vida cotidiana
	Sesión 9	Trabajar el autoconcepto y la autoestima.
		Favorecer las relaciones entre los compañeros.
	Sesión 10	Observar que es lo que ha aprendido el alumnado a través de esta propuesta.

*Nota.*Elaboración propia.

### **5.3-Diseño de la propuesta de intervención**

#### **5.3.1- Título: *Fabricando emociones***

#### **5.3.2-Contextualización y destinatarios.**

La propuesta de intervención será llevada a cabo en un centro público de educación infantil y primaria. Está situado en el municipio de Alcobendas, el cual se encuentra al norte de la Comunidad de Madrid. El colegio se halla concretamente en el sur de dicha localidad, siendo una zona de influencia de distintos Distritos: Distrito Ensanche, Polígono Industrial y Distrito Centro. Debido a la buena comunicación con las diferentes vías de transporte público, cuenta con gran diversidad de alumnos procedentes de familias con un nivel socioeconómico medio-alto, las cuales se implican de manera directa en la educación de sus hijos que puede observarse a través de la colaboración de estos en la institución.

Actualmente, cuenta con 500 alumnos. Todos los cursos son de línea tres, exceptuando segundo de primaria que es de línea cuatro. La ratio de cada una de sus aulas es aproximadamente de 20 alumnos y el horario es de 09:30 a 14:30.

Por lo que se refiere a la estructura, está dividido en dos edificios uno que contiene todas las clases de Primaria, jefatura de estudios, conserjería, la biblioteca, el comedor, el gimnasio y el otro, es establecido únicamente para las aulas de Educación Infantil.

Una vez contextualizado el lugar donde se pondrá en marcha la propuesta nos centramos de forma concreta en sus participantes. El aula en la que se llevará a cabo el programa diseñado es en 3ºA, formado por 20 alumnos (11 niñas y 9 niños), los cuales presentan un rendimiento académico medio-alto, bajo nivel de disrupción y buenas habilidades sociales. El clima en el aula es muy favorable y cercano, sin embargo, hay un alumno el cual tiene dificultades para relacionarse, expresar lo que siente y le cuesta mucho empatizar con sus compañeros cuando sucede algún conflicto en clase tanto si está involucrado en él como si no. Todo ello, provoca que en ocasiones se encuentre distanciado del grupo, es por ello, por lo que surge la idea de diseñar esta propuesta para trabajar las emociones mediante una metodología activa, como es aprendizaje cooperativo, que a su vez fomente las habilidades sociales, mejorando la comunicación de este alumnado con su grupo de referencia.

Cabe destacar, que ante la inflexibilidad que presenta hacia posibles cambios, el alumno necesitará una anticipación y buena organización sobre lo que va a realizar cada día, es por esto por lo que en su mesa tendrá un organizador mediante el que se le estructure lo que va a hacer en cada sesión con pictogramas y a su vez, se trabajará con una agenda viajera que facilitará la comunicación con la familia para que esté al tanto de lo que se hará cada día y también se trabaje esa anticipación en el hogar.

### ***5.3.3-Metodología***

En este programa se utilizará una metodología activa, innovadora y dinámica que se genera a través del aprendizaje cooperativo, el cual permite llegar a todo el alumno y fomenta entre otros aspectos las habilidades sociales, mejora la convivencia y crea un clima cálido en el aula que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje dejando atrás el individualismo y la competitividad.

Así, según Riera (2011) el aprendizaje cooperativo es considerado una metodología de la renovación pedagógica cuyo principal objetivo es el trabajo en equipo a través del cual se construye el aprendizaje. (p.141) Este aspecto puede relacionarse con el constructivismo cuya idea principal es que los individuos elaboran sus conocimientos a través de nuevas experiencias con individuos iguales o más capaces.

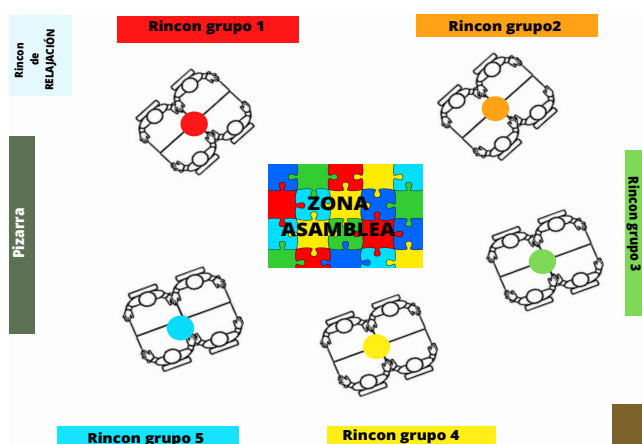
Los principales referentes del aprendizaje cooperativo son los hermanos Jhonson (1985) quienes indican que para que esta metodología sea realmente efectiva hay que tener en cuenta los siguientes factores: elaborar grupos heterogéneos, crear interdependencia positiva (que los alumnos comprendan que todos son necesarios para conseguir el objetivo común), promover la interacción cara a cara, proporcionar responsabilidad individual a cada estudiante, desarrollar habilidades en grupo y relaciones interpersonales, llevar al alumnado a la reflexión sobre el trabajo en grupo y fomentar la igualdad de oportunidades (Jhonson y Jhonson, 1989; Slavin, 1990).

Bajo esta línea, el aula en el que se pondrá en marcha el proyecto estará organizada en cinco grupos de cuatro alumnos. Para la elaboración de dichos grupos se tuvieron en cuenta los

siguientes criterios: género, rendimiento académico y capacidad de habilidades sociales, la cual resulta fundamental para trabajar en equipos cooperativos.

## Figura 2

### *Distribución del aula*



*Nota.* Elaboración propia.

Como puede verse en la imagen anterior, cada grupo debe haber elegido un color y nombre para así dotarse de identidad, que es el siguiente paso cuando ya se han establecidos los equipos de trabajo. Además, cada uno de ellos tiene detrás de su mesa su rincón el cual también estará personalizado por ellos, pues contiene un cartel con el nombre y el logo. Estos rincones estarán destinados a guardar los materiales que utilicen durante las actividades, se hallan las normas del equipo, un horario que estructura las clases que tienen y cuales son los roles y las funciones que se desempeña con cada uno de ellos, ya que otro aspecto clave del aprendizaje cooperativo es establecer unos roles que cada alumno debe cumplir dentro de su equipo. Estos roles irán cambiando cada dos semanas los lunes, de tal forma, que todos los alumnos pasarán por todos los roles a lo largo del proyecto diseñado. Para una mejor organización del equipo, cada alumno tendrá en su mesa un cartel con su nombre, una foto del alumno y una imagen que representa el rol que va a desempeñar durante esa semana. Además, en toda el aula hay carteles y pictogramas que permiten una estructuración espacio-temporal.

Por otro lado, en el centro de la imagen puede verse el rincón de la asamblea que se utilizará para realizar alguna actividad y sirve de ayuda para resolver conflictos que puedan

surgir durante las sesiones. Asimismo, el rincón de relajación podrá ser utilizado cuando lo necesiten todos y cada uno de los alumnos.

Un detalle para destacar es que no hay mesa de profesor, pues aquellos docentes que estén implicados en dicha propuesta tendrán la función de facilitadores y guías del aprendizaje, ofreciendo al alumnado ayuda, orientando y ofreciendo diversas herramientas y estrategias que permitan ser a los alumnos los protagonistas de su propio aprendizaje. De este modo, el papel de los docentes será activo y estarán moviéndose por cada uno de los equipos para supervisar su funcionamiento y el desarrollo de las actividades.

Además de utilizar el aprendizaje cooperativo como metodología para establecer un clima en el aula óptimo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar las relaciones sociales entre el alumnado, también se lleva a cabo el modelo TEACCH, la cual que favorece a la organización, el aprendizaje y el desarrollo del alumnado con autismo pues es un modelo que trabaja con los siguientes elementos:

-Estructuración clara del aprendizaje, pues la organización en este alumnado es fundamental, así, se utilizará, concretamente en su mesa y también en el rincón del equipo un cartel en el que se le estructure las actividades que va a llevar a cabo a lo largo del día.

-Uso de estrategias visuales que permitan orientar al niño y fomenten el aprendizaje del lenguaje y la imitación. De esta forma, habrá pictogramas por todo el aula que le permita entender donde se encuentra y como es el entorno que rodea.

-Comunicación constante con los padres pues se debe trabajar en casa los mismos contenidos y utilizando las mismas herramientas y técnicas, de ahí la importancia del uso de la agenda que puede ser el medio de comunicación entre familia y escuela, y que permite que los padres anticipen al alumno lo que harán al día siguiente en clase debido a que la anticipación para ellos es fundamental.

Aunque en este método también se utilizan otros elementos como puede ser el sistema de comunicación alternativo PECS, en este programa no será necesario pues el alumno presenta lenguaje fluido que le permite comunicarse.

### ***5.3.4-Recursos***

Todo plan de intervención cuenta con unos recursos que son necesarios para poder desarrollar las diferentes actividades y cumplir el objetivo general. Así, para poner en marcha este programa no se han utilizado recursos costosos, sino que todos ellos son perfectamente asequibles, de ahí que este plan pueda desempeñarse en un aula de cualquier centro educativo que presente la misma necesidad.

Dentro de estos recursos se encuentran:

**Recursos humanos.** Se refiere a todas las personas implicadas en el programa. Concretamente, en esta propuesta participará la tutora del aula y las profesoras de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje. También se podrá contar con la ayuda de la orientadora en alguna sesión si se requiere.

**Recursos materiales.** Para el desarrollo de este plan será necesario disponer del proyector del aula, así como de fichas creadas para cada una de las sesiones que pueden verse en el apartado de anexos, tarjetas, cámara fotográfica, pictogramas, rotuladores, pinturas, papel contiguo, etc. En cada sesión aparecen detallados los materiales que se utilizan para realizar las actividades.

**Recursos espaciales.** Se entiende por recursos espaciales a los lugares en los que se van a desempeñar las diferentes sesiones que componen el plan. Para realizar las actividades diseñadas solo se utilizará el aula de referencia y el gimnasio del centro puesto que es más amplio y será necesario de ese espacio para una tarea concreta.

### ***5.3.5-Temporalización y cronograma***

El plan de intervención “fabricando emociones” cuenta con 10 sesiones que se desarrollarán durante el segundo trimestre entre los meses de febrero, marzo y abril, pues el primer trimestre es considerado un período de tiempo en el que el docente conoce al alumnado y a partir de ahí es capaz de detectar las necesidades tanto individuales como de aula.

La duración de cada sesión será de 50 minutos y se realizará una a la semana en la hora que queda libre al no cursar los alumnos la asignatura de religión ya que la Ley Orgánica 7/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación no ofrece asignatura optativa a aquellos alumnos que no quieren cursar la asignatura de religión.

El cronograma que organiza las sesiones es el siguiente:

**Tabla 3**

*Cronograma del plan de intervención “fabricando emociones”*

<b>FEBRERO 2022</b>						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
		2 <b>SESIÓN 1- ¿Qué se de las emociones?</b>				
		9 <b>SESIÓN 2- Conocemos las emociones</b>				
		16 <b>SESIÓN 3- La alegría</b>				
		23 <b>SESIÓN 4- La tristeza</b>				

<b>MARZO 2022</b>						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
		2 <b>SESIÓN 5- La ira/ enfado</b>				
		9 <b>SESIÓN 6- Miedo, sorpresa y asco</b>				
		16 <b>SESIÓN 7- ¡Empatizamos!</b>				
		23 <b>SESIÓN 8- Las estaciones de las emociones</b>				



		30				
		<b>SESIÓN 9- ¡Así soy yo!</b>				

ABRIL 2022						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
		6				
		<b>SESIÓN 10- ¡Somos detectives!</b>				

*Nota.* Elaboración propia. El cuadro representa una estructuración de las sesiones realizadas durante el plan de intervención llevado a cabo en los meses de febrero y marzo.

## 5.4-Desarrollo del programa

### 5.4.1-Actividades

A lo largo de este apartado, se explicarán cada una de las sesiones a realizar en la propuesta de intervención.

**Tabla 4**

*Sesión 1: ¿Qué se de las emociones?*

<b>SESIÓN 1 - ¿QUÉ SE DE LAS EMOCIONES? (Sesión de evaluación inicial)</b>
<b>Fecha:</b> 2/2/2022
<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Metodología:</b> individual
<b>Recursos:</b> -Materiales: Tablet. -Humanos: Tutora del curso y profesora de Pedagogía Terapéutica -Espaciales: aula de referencia.
<b>Contenidos:</b> emociones primarias
<b>Objetivos:</b> -Observar que conocimientos tiene el alumnado sobre las emociones.
<b>ACTIVIDADES</b>

**Actividad 1:** En esta sesión se realizará un cuestionario de google forms para obtener información sobre lo que los alumnos conocen de las emociones, pues es necesario saber cual es el punto de partido y que conocimientos tienen sobre el tema que se va a trabajar. Para ello se proporcionará a cada alumno una Tablet y deberán rellenarlo. Al cuestionario se puede acceder pinchando en el siguiente enlace: <https://forms.gle/qFNDPpuH9ukM76we8>

**Evaluación:**

Esta actividad será evaluada por el docente a través de un instrumento creado que puede verse en el anexo E.

*Nota.* Elaboración propia. En esta sesión se realizará un cuestionario de evaluación inicial.

**Tabla 5**

*Sesión 2: conocemos las emociones*

<b>SESIÓN 2 -CONOCEMOS LAS EMOCIONES (Sesión de introducción a las emociones)</b>
<b>Fecha:</b> 9/2/2022
<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Metodología:</b> grupos cooperativos
<b>Recursos:</b> -Materiales: proyector, cartulina, pictogramas, rotuladores y pinturas, tarjetas de las emociones. -Humanos: Tutora del curso y profesora de Pedagogía Terapéutica -Espaciales: aula de referencia.
<b>Contenidos:</b> emociones primarias
<b>Objetivos:</b> -Conocer las emociones primarias. -Relacionar cada emoción con su expresión. -Desarrollar escucha activa
<b>ACTIVIDADES</b>
<b>Actividad 1:</b> En esta primera actividad se visualizará un vídeo en la zona de la asamblea. En dicho vídeo aparecerán las diferentes emociones que vamos a trabajar a lo largo de las sesiones. El enlace es el siguiente: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qBZSISGo4N1k">https://www.youtube.com/watch?v=qBZSISGo4N1k</a>  Al finalizar el vídeo comentaremos con ellos cuáles son las emociones que han aparecido para observar que conocimiento tiene sobre cada una de ellas.
<b>Actividad 2:</b> Una visto el vídeo, cada grupo elaborará su cartel de las emociones para ponerlo en el rincón del equipo. Para la creación de este cartel se le proporcionará unos pictogramas que expresen la emoción y al lado de ellos deberán de poner la expresión de la que se trata. Después podrán decorarlo.

**Actividad 3:** Para finalizar dicha sesión introductoria se repartirán diferentes tarjetas que representan una emoción. La profesora dirá una de ellas y el grupo deberá mediante el consenso ponerse de acuerdo y elegir la que crean que es. A continuación, el portavoz de cada equipo levantará la tarjeta correspondiente, de esta manera, se podrá observar cual es la que ha elegido cada grupo.

**Evaluación:**

Esta sesión será evaluada mediante un registro anecdótico (anexo F) en la que se irá observando el funcionamiento del grupo y se podrá incorporar aquellos aspectos destacados de cada alumno, además de una rubrica con la que se evaluará de forma individual si cumplen o no los objetivos de la sesión (anexo 7.1)

*Nota.* Elaboración propia

**Tabla 6**

*Sesión 3: la alegría*

<b>SESIÓN 3 - LA ALEGRÍA</b>
<b>Fecha:</b> 16/2/2022
<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Metodología:</b> grupos cooperativos
<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Materiales: proyector, revista, cartel de las emociones, cámara de fotos, ficha de lectura.</li> <li>-Humanos: Tutora y profesora de Pedagogía Terapéutica.</li> <li>-Espaciales: aula de referencia.</li> </ul>
<b>Contenidos:</b> emociones primarias
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar y expresar la alegría.</li> <li>-Relacionar la emoción con situaciones de la vida real.</li> <li>-Desarrollar escucha activa.</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>
<p><b>Actividad 1:</b> Esta sesión comenzará trabajando la alegría a través de un videocuento. Es una actividad de introducción a dicha emoción por lo que se será llevada a cabo en la zona de asamblea. Una vez visionado el video se realizarán una serie de preguntas sobre el cuento y se presentará la alegría como emoción que vamos a trabajar durante la sesión.</p>

Actividad 2: En la primera sesión, se pretendía que los alumnos relacionaran cada emoción con su pictograma y elaborasen un cartel en el equipo que les sirviese de ayuda para identificar cada una de las emociones primarias. En esta actividad concretamente, se les dará una serie de revistas y tendrán que buscar y recortar aquella persona que tenga una expresión de estar contento o alegre para pegarlo también en su cartel sobre las emociones.

Tras pegarlo, comenzaremos a trabajar la expresión facial en ellos mismos, haciéndoles que imiten esa expresión. De esta forma, empezamos a decirles, cuando estamos contentos el grupo X lo demuestra así, y el grupo al que mencionamos deberá expresar su alegría al resto de compañeros.

Ya trabajada la expresión facial, se les hará una foto (con previo consentimiento) a todos los miembros de cada grupo y esa foto será también pegada al lado de la alegría en su cartel de las emociones.

Actividad 3: La última actividad consiste en la lectura de un personaje que cuenta diferentes aspectos que le han hecho feliz en su día. Primeramente, se leerá con ellos y después trabajarán en su equipo en el que deberán dibujar al personaje contento y cada miembro del grupo deberá escribir una cosa que les haga a ellos feliz, es decir, que al realizarla sientan alegría. Para finalizar con esta actividad, cada alumno expondrá que es lo que les hace feliz y así dará por concluida esta sesión. La ficha que realizarán se encuentra en el anexo A.

#### **Evaluación:**

Esta sesión será evaluada mediante un registro anecdótico (anexo F) en la que se irá observando el funcionamiento del grupo y se podrá incorporar aquellos aspectos destacados de cada alumno, además de una rubrica con la que se evaluará de forma individual si cumplen o no los objetivos de la sesión (7.2)

*Nota.* Elaboración propia.

### **Tabla 7**

*Sesión 4: la tristeza*

<b>SESIÓN 4 - LA TRISTEZA</b>
<b>Fecha:</b> 23/2/2022
<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Metodología:</b> grupos cooperativos
<b>Recursos:</b> -Materiales: proyector, piezas de puzzle, tarjetas de diferentes situaciones que muestran tristeza, cámara de fotos, cartel de las emociones -Humanos: tutora y profesora de pedagogía terapéutica -Espaciales: aula de referencia

<p><b>Contenidos:</b> -Emociones primarias: la tristeza</p>
<p><b>Objetivos:</b> -Identificar y expresar la tristeza -Relacionar la emoción con situaciones de la vida real. -Reflexionar sobre lo que siente el compañero si le sucede lo mismo que a nosotros. -Desarrollar escucha activa</p>
<p><b>ACTIVIDADES</b></p>
<p><u>Actividad 1:</u> esta primera actividad se llevará acabo en la asamblea del aula. En ella se proyectarán diferentes expresiones tanto en forma de dibujo como de personas que interpretan la tristeza. Tras observarlas, se les realizarán preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué emoción representa estas expresiones?</li> <li>- ¿Por qué creéis que estos personajes pueden sentirse así?</li> </ul> <p>De esta manera, se pretende generar un breve debate para introducir esta emoción.</p>
<p><u>Actividad 2:</u> una vez finalizada la anterior actividad, volverán a sus equipos cooperativos donde seguirán trabajando el cartel de las emociones. Para ello, se les proporcionará un puzzle de una persona que expresa tristeza, el cual tendrán que construir y pegarlo al lado del pictograma de la tristeza. Cuando cada grupo haya terminado, se volverá a hacer la dinámica que utilizamos en la actividad 2 de la sesión de la alegría, de forma que, la profesora dirá: cuando estamos tristes el grupo “x” lo expresa así, y los niños deberán poner cara de tristeza. A continuación, se tomará una foto a cada grupo expresando la emoción correspondiente (siempre con previa autorización) y será pegada al lado del puzzle que han realizado sobre la tristeza.</p>
<p><u>Actividad 3:</u> durante esta actividad se utilizarán unas tarjetas en las que aparecen diferentes situaciones en las que los niños están tristes. Dentro de ellas hay tres tareas para realizar. La primera será que tienen que rodear la expresión que corresponda con la tristeza. En la segunda aparecen tres opciones sobre por lo que puede estar triste el niño, pero solo una describe lo que en la imagen se puede observar que ha sucedido. En la tercera contestarán la pregunta de: ¿Cómo te sientes tu si te ocurre esto?</p> <p>Cabe destacar que estos ejercicios se efectuarán con la pareja de hombro pues, al trabajar la última pregunta también ayudamos a que perciban como se sentiría el compañero en la misma situación.</p> <p>Un ejemplo de esta actividad puede verse en el anexo B.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Esta sesión será evaluada mediante un registro anecdótico (anexo F) en la que se irá observando el funcionamiento del grupo y se podrá incorporar aquellos aspectos destacados de cada alumno, además de una rubrica con la que se evaluará de forma individual si cumplen o no los objetivos de la sesión (7.3)</p>

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 8***Sesión 5: la ira/enfado*

<b>SESIÓN 5 - LA IRA/ENFADO</b>	
<b>Fecha:</b> 2/3/2022	
<b>Duración:</b> 50 minutos	
<b>Metodología:</b> grupos cooperativos	
<b>Recursos:</b>	
-Materiales: Ficha con diferentes expresiones, rotuladores, pinturas, cartel de la emociones, cámara de fotos, cartulina, proyector.	
-Humanos: tutora y profesora de pedagogía terapéutica	
-Espaciales: aula de referencia	
<b>Contenidos:</b>	
- emociones primarias: el enfado	
<b>Objetivos:</b>	
-Identificar y expresar la ira/ enfado	
-Relacionar la emoción con situaciones de la vida real.	
-Desarrollar herramientas para gestionar el autocontrol.	
-Fomentar la escucha activa	
<b>ACTIVIDADES</b>	
<p><u>Actividad 1:</u> Esta primera actividad se llevará acabo en los grupos base. Se facilitará una ficha en la que aparezcan expresiones de alegría, tristeza y enfado. De esta forma, se les pedirá que rodeen aquellas que no expresen ni alegría ni tristeza. Una vez que las hayan rodeado, se realizarán preguntas generales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Sabéis a que emoción pertenecen aquellas expresiones que no habéis rodeado?</li> <li>- ¿Alguna vez os habéis enfadado?</li> </ul> <p>Después, cogerán su cartel de las emociones y entre todos los miembros del grupo dibujarán la expresión de enfado al lado del nombre y el pictograma que lo representa. Para seguir con la dinámica que hemos establecido en las sesiones anteriores, la profesora dirá cuando estamos enfadados el grupo “x” lo expresa así, y ellos deberán poner cara de enfado o cabreo que se fotografiara para después añadir la imagen en el cartel que se está completando con todas las emociones básicas durante las diferentes sesiones del programa.</p>	
<p><u>Actividad 2:</u> En esta actividad le explicaremos que el enfado es una emoción que todos sentimos en ocasiones cuando algo nos molesta, por eso es bueno expresar porque nos enfadamos. Tras exponer esto, nombraremos diferentes situaciones que pueden hacernos enfadar como por ejemplo que nos quiten un juguete, que un amigo no quiera jugar a lo mismo que yo, que mis padres no me dejen comer mi comida favorita todos los días... Cuando han asociado la emoción del enfado a diferentes situaciones, el secretario de cada grupo se levantará a por un trozo de cartulina y cada alumno deberá escribir algo que le provoca enfado. Después cada niño se levantará y pegará en la pizarra su cartel además de leerlo en alto. Así, todos escucharán diferentes situaciones que provocan esta emoción.</p>	

**Actividad 3:** En esta última actividad se trabajarán diferentes estrategias para gestionar el enfado. Primeramente, les explicaremos que el enfado es como una bomba que deben desactivar antes de que explote. Para desactivar esa bomba tienen que seguir una serie de pasos:

- 1-Me voy a un lugar tranquilo y paro.
- 2- Cierro los ojos, respiro y me relajo pensando en algo que me guste.
- 3- Reflexiono y me pregunto: ¿Qué me ha hecho enfadar?
- 4-Actuo. Cuento de forma tranquila y sin gritar lo que me ha hecho enfadar.

De tal forma, se les dará una ficha en el que al principio de ella aparece una bomba activada y tienen que apuntar los pasos que están apuntados en la pizarra y en cada paso habrá un pictograma que lo explique. Una vez apuntados llegarán a la bomba desactivada.

Para finalizar la sesión, acudiremos a la zona de asamblea donde realizaremos una técnica para aprender como relajarnos. Los alumnos se sentarán en círculo y la profesora en el centro les explicará como llevar a cabo las respiraciones para relajarnos, es decir, cogiendo aire y soltándolo muy lentamente a la vez que tienen la mano en el abdomen y controlan su respiración. Cuando hemos comprobado que todos los alumnos saben hacerlo, pondremos una canción tranquila y se llevarán acabo esas respiraciones aprendidas para trabajar la relajación.

#### **Evaluación:**

Esta sesión será evaluada mediante un registro anecdótico (anexo F) en la que se irá observando el funcionamiento del grupo y se podrá incorporar aquellos aspectos destacados de cada alumno, además de una rubrica con la que se evaluará de forma individual si cumplen o no los objetivos de la sesión (7.4)

*Nota.* Elaboración propia.

### **Tabla 9**

*Sesión 6: miedo, sorpresa y asco*

<b>SESIÓN 6 - MIEDO, SORPRESA Y ASCO</b>
<b>Fecha:</b> 6/3/2022
<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Metodología:</b> grupos cooperativos
<b>Recursos:</b> -Materiales: proyector, imágenes, cartel de las emociones, imágenes de todas las emociones, pegamento, rotuladores, bolígrafos, cámara fotográfica y ficha. -Humanos: tutora y profesora de pedagogía terapéutica -Espaciales: aula de referencia
<b>Contenidos:</b> emociones primarias: miedo, asco y sorpresa.
<b>Objetivos:</b> -Identificar y expresar el miedo, la sorpresa y asco. -Relacionar cada emoción con situaciones de la vida real.

-Desarrollar escucha activa hacia el resto de compañeros.
<b>ACTIVIDADES</b>
<p><u>Actividad 1:</u> Esta primera actividad se llevará acabo en la asamblea del aula. Primero, aparecerán imágenes en las que diferentes personas expresan cada una de estas tres emociones. Como en todas las primeras actividades de cada sesión se realizarán una serie de preguntas como:</p> <p>-¿Sabéis a que emoción corresponde cada imagen? -¿Alguna vez habéis sentido esta emoción?</p> <p>Después, aparecen distintos carteles con el nombre de cada emoción y con la ayuda de ellos se relacionará nombre y emoción.</p>
<p><u>Actividad 2:</u> En esta actividad se seguirá trabajando el cartel de las emociones que vamos completando a medida que se conocen las emociones en cada sesión. Así, se repartirán diferentes imágenes que expresan todas las emociones. De todas ellas los alumnos deben seleccionar cuales son las que expresan miedo, asco y sorpresa y deberán pegarlas al lado de el nombre de cada emoción. Para finalizar esta actividad, se establecerá la dinámica en la que la profesora dice, el grupo “X” expresa miedo/asco/ sorpresa y los alumnos deben imitarla. Una vez que se ha procedido la imitación de la expresión se fotografiará a cada grupo expresando cada una de estas tres emociones.</p>
<p><u>Actividad 3:</u> Para finalizar con la sesión de estas tres emociones se llevará acabo una ficha (anexo C) con la pareja de hombro en la que se podrá relacionar las emociones con una situación y después deberán escribir que es lo que a ellos les produce asco, miedo y sorpresa. Cuando terminen, lo pondrán en común en su grupo y así todos los miembros escucharán y expondrán que es lo que les produce a ellos esas emociones.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Esta sesión será evaluada mediante un registro anecdótico (anexo F) en la que se irá observando el funcionamiento del grupo y se podrá incorporar aquellos aspectos destacados de cada alumno, además de una rubrica con la que se evaluará de forma individual si cumplen o no los objetivos de la sesión (7.5)</p>

*Nota.* Elaboración propia.



**Tabla 10***Sesión 7: ¡Empatizamos!*

<b>SESIÓN 7 - ¡EMPATIZAMOS!</b>
<b>Fecha:</b> 16/3/ 2022
<b>Duración:</b> 45 minutos
<b>Metodología:</b> grupos cooperativos
<b>Recursos</b> -Materiales: tarjetas para conocerse mejor, ficha en la que pondrán las situaciones según la emoción, carteles que expresan las emociones, lápices. -Humanos: tutora y profesora de audición y lenguaje -Espaciales: aula de referencia
<b>Contenidos:</b> empatizar.
<b>Objetivos:</b> - Desarrollar la escucha activa -Conocer a los compañeros y observar si coinciden nuestros gustos. - Comprender y percibir las emociones del resto. -Desarrollar escucha activa
<b>ACTIVIDADES</b>
<p><u>Actividad 1:</u> La primera actividad de esta sesión se realizará en los grupos base, de esta manera, cada equipo recibirá una serie de tarjetas en las que pondrá: di tu color favorito, cual es tu comida preferida, quien es tu mejor amigo, de mayor me gustaría ser, mi deporte favorito es, mi película favorita es..</p> <p>Cada alumno deberá de coger unas cuantas tarjetas e ira contestando a lo que le pregunta la tarjeta lo que les permitirá conocerse un poco mejor.</p>
<p>Actividad 2: Una vez realizada la primera actividad, se repartirá una hoja a cada niño. De forma individual deberá escribir algo que le cause cada una de las emociones básicas que hemos estudiado. Por ejemplo: en alegría o felicidad puede poner ir al cine, mientras que en tristeza puede poner que se le rompa su juguete favorito. Cuando cada alumno ha escrito las situaciones que le provocan esa emoción, lo irán leyendo de uno en uno y el resto de los miembros del equipo deberán levantar el cartel de la emoción que piensan que siente ese compañero en esa situación descrita.</p>
<b>Evaluación:</b> <p>Esta sesión será evaluada mediante un registro anecdótico (anexo F) en la que se irá observando el funcionamiento del grupo y se podrá incorporar aquellos aspectos destacados de cada alumno, además de una rubrica con la que se evaluará de forma individual si cumplen o no los objetivos de la sesión (7.6)</p>

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 11***Sesión 8: las estaciones de las emociones*

<b>SESIÓN 8 - LAS ESTACIONES DE LAS EMOCIONES</b>
<b>Fecha:</b> 23/2/2022
<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Metodología:</b> grupos cooperativos
<b>Recursos</b> -Materiales: Caja, confeti, imágenes de emociones, tarjeta que representa una emoción, papel, proyector, rotuladores, pinturas, piezas dominó. -Humanos: tutora y profesora de pedagogía terapéutica. -Espaciales: aula de referencia.
<b>Contenidos:</b> -emociones básicas: alegría, tristeza, ira, asco/desagrado y sorpresa
<b>Objetivos:</b> -Reconocer la expresión facial de las diferentes emociones. -Expresar las diferentes emociones mediante gestos. -Identificar que emoción se siente en cada situación. -Utilizar la música como medio de expresión. -Relacionar emoción con situación de la vida cotidiana.
<b>Observaciones:</b> en esta actividad se trabajará como su nombre indica a través de diferentes estaciones, así, cada grupo pasará por cada una realizando las actividades propuestas en ellas y la duración será aproximadamente de entre 10 y 15 minutos por estación.
<b>ACTIVIDADES</b>
<u>ESTACIÓN 1- ¿Qué emoción es esta?</u>
<p>En esta actividad habrá una caja grande llena de confeti. Dentro de ella habrá diferentes expresiones de emociones. Cada grupo deberá encontrar todas las imágenes que hay dentro de la caja, las cuales pueden ser pictogramas, emojis o personas. Cuando las encuentren, deben agrupar las que expresen la misma emoción y pegarlas en el cartel que habrá pegado en la pizarra.</p>
<u>ESTACIÓN 2- Somos actores</u>
<p>En esta actividad se entregará a cada alumno una tarjeta que presenta una emoción. Todos los miembros del grupo deben imitarla y el resto deben de adivinar de que emoción se trata.</p>
<u>ESTACIÓN 3-Jugamos al dominó</u>
<p>Durante esta estación se jugará al dominó tradicional. Este juego consiste en poner una ficha que esta dividida en dos partes, en este caso una de las partes tendrá el nombre de la emoción y la otra parte una situación. Así, deberán ir uniendo la situación con emoción que se encuentra en diferentes fichas.</p>

**ESTACIÓN 4- Dibujamos lo que sentimos.**

En esta estación sonarán diferentes canciones y los alumnos deberán dibujar lo que sienten al escucharlas. Para cada canción se ofrecerá un folio. No todos los grupos van a escuchar las mismas canciones, estas irán variando.

**Evaluación:**

Esta sesión será evaluada mediante un registro anecdótico (anexo F) en la que se irá observando el funcionamiento del grupo y se podrá incorporar aquellos aspectos destacados de cada alumno, además de una rubrica con la que se evaluará de forma individual si cumplen o no los objetivos de la sesión (7.7)

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 12**

*Sesión 9: ¡Así soy yo!*

<b>SESIÓN 9 - ¡ASÍ SOY YO!</b>
<b>Fecha:</b> 30/3/2022
<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Metodología:</b> grupos cooperativos
<b>Recursos:</b> -Materiales:. Rollo de papel continuo, rotuladores. -Humanos: tutora y profesora de pedagogía terapéutica. -Espaciales: Gimnasio
<b>Contenidos:</b> -Autoconcepto
<b>Objetivos:</b> -Trabajar el autoconcepto y la autoestima. -Favorecer las relaciones entre los compañeros. -Desarrollar la escucha activa.
<b>ACTIVIDADES</b>
<u>Actividad 1</u>
Esta sesión constará únicamente de una actividad, pero estará dividida en tres partes:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primera parte: se dibujará la silueta de cada alumno en un rollo grande de papel de contiguo. Una vez dibujada cada alumno deberá elegir el color que más le guste (evitar que no se repitan los colores) y dentro de la silueta se dibujara un corazón en el centro del dibujo y en él cada niño escribirá su nombre.</li> </ul>

- Segunda parte: De forma individual se escribirá en la silueta aquellas cosas que creen que hacen bien, o las cosas que más le guste. Cuando lo hayan escrito dibujarán su cara y decorarán el dibujo.
- Tercera parte: Una vez que cada alumno ha escrito en su silueta tendrán que escribir lo que más les gusta de los demás. Por ejemplo: puede decirse que escriban dentro de la silueta de la persona que les ha ayudado recientemente a hacer algo, o que han jugado juntos. Es muy importante recalcar que solo se ponen virtudes o cosas positivas de otros compañeros y los docentes estarán pendientes en todo momento de lo que va escribiendo cada niño.
- Cuarta parte: Cuando ya todos los alumnos hayan escrito en las siluetas de otros alumnos, encontraremos una silueta a todo color, pues de un mismo color estarán aquellas cosas que piensa el niño sobre el mismo, y de diversos colores lo que piensan los demás sobre él. Así, para finalizar, nos sentaremos en círculo y se irá leyendo en alto lo que aparece en el interior de cada silueta.

**Evaluación:**

Esta sesión será evaluada mediante un registro anecdótico (anexo F) en la que se irá observando el funcionamiento del grupo y se podrá incorporar aquellos aspectos destacados de cada alumno, además de una rubrica con la que se evaluará de forma individual si cumplen o no los objetivos de la sesión (7.8)

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 13**

*Sesión 10: ¡Somos detectives!*

SESIÓN 10 - ¡SOMOS DETECTIVES!
<b>Fecha:</b> 6/4/2022
<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Metodología:</b> Trabajo individual
<b>Recursos</b> -Materiales: cuestionario. -Humanos: tutora y profesora de pedagogía terapéutica. -Espaciales: aula de referencia
<b>Contenidos:</b> emociones primarias.
<b>Objetivos:</b> -Observar que es lo que ha aprendido el alumnado a través del plan diseñado.
<b>ACTIVIDADES</b>

Actividad 1: Esta actividad se propone como que el alumnado es un detective que debe averiguar diferentes aspectos. De este modo, se dará a cada niño un cuestionario que se realizará de forma individual y a través de él podemos obtener la información sobre que ha ido lo que ha aprendido cada uno. El cuestionario puede verse en el anexo nº D.

**Evaluación:**

Para evaluar esta sesión se utilizará el instrumento creado que consiste en una rúbrica descriptiva la cual puede verse en el anexo H.

*Nota.* Elaboración propia.

### 5.5-Evaluación del programa

La evaluación es definida como un procedimiento que valora y regula el proceso de enseñanza aprendizaje y hace posible el progreso y el alcance de metas (López, 2017).

Todo plan de intervención debe ser evaluado para observar si se han conseguido los objetivos establecidos y realizar posteriormente unas propuestas de mejora para una nueva implantación. Existen diferentes tipos de evaluación, inicial, procesual, final o sumativa y para cada una de ellas es necesario elaborar una serie de instrumentos o herramientas y utilizar estrategias que permitan obtener aquella información con la que podamos recoger como ha sido el aprendizaje fruto de ese plan.

Así, la evaluación del programa “fabricando emociones” será llevada a cabo por la tutora del aula de referencia y tendrá tres momentos:

**Evaluación inicial.** Se realiza como su nombre indica al principio, específicamente en la primera sesión mediante un cuestionario de google form al cual se puede acceder mediante un enlace que aparece en el apartado de desarrollo del programa (5.4), concretamente en la sesión 1.

En esta parte de la evaluación cabe destacar que previamente se ha detectado la necesidad de que un alumno presenta dificultades para comprender, percibir y expresar lo que siente él y el resto de los compañeros, dificultando de esta forma la creación de vínculos afectivos, pero resulta imprescindible conocer desde donde se debe partir en el aula ordinaria para ofrecer una educación personalizada al alumnado, de ahí la elaboración de dicha actividad

que permite observar los conocimientos que tiene cada alumno sobre el tema a trabajar. Además, el profesor utilizará un instrumento en forma de rúbrica que completará cuando los alumnos hayan finalizado dicho cuestionario. Esta rúbrica puede verse en el anexo E.

**Evaluación procesual.** Se refiere a la evaluación continua y formativa que se llevará a lo largo del desarrollo del plan, concretamente desde la sesión dos hasta la ocho. Una de las formas de llevar a cabo esta evaluación será mediante una observación continua y directa tanto de cada alumno como del grupo por lo que para ello se ha realizado un instrumento de registro anecdótico, el cual se encuentra dividido en el número de sesiones y se podrá comentar diferentes observaciones de cada alumno tanto a nivel individual como grupal. Este instrumento puede verse en el anexo F.

Por otro lado, se ha diseñado otro instrumento de recogida de datos, concretamente una escala descriptiva que se irá completando al finalizar cada una de las sesiones para observar si se han cumplido o no los objetivos establecidos en ellas (ver anexo G, H, I, J, K,L,M,N). Todos los alumnos tendrán este instrumento en el que se irá recogiendo toda la información de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Evaluación final.** Es aquella que se establece al final de la propuesta, por lo que se llevará a cabo en la última sesión. La prueba que se realizará será a modo cuestionario y cuenta con tres actividades en las que se valorará sobre todo si los alumnos (concretamente se prestará especial atención al alumno con TEA pues con él surgió la necesidad para elaborar este programa) son capaces de reconocer las emociones básicas en diferentes situaciones de la vida real, además de relacionarlas con la expresión facial correcta, saber que sienten otras personas y ser capaces de describir como se sienten ellos. Cabe destacar que una de las tareas que incluye este cuestionario es que mencionen tres aspectos positivos de ellos para percibir si la sesión en la que se trabajó el autoconcepto y la autoestima ha sido efectiva. Esta prueba puede verse en el anexo D y será evaluada mediante una rúbrica con la que se podrá observar el progreso que han tenido los estudiantes desde el inicio y si se han alcanzado o no los objetivos propuestos. Este instrumento puede verse en el anexo Ñ.

Por otra parte, se considera oportuno que el docente evalúe la propuesta, las actividades diseñadas, el clima del aula y su papel e implicación en el programa, es por ello por lo que se ha creado un instrumento de evaluación docente que consiste en una escala numérica con la

cual se podrán establecer unas propuestas de mejora para la siguiente implantación. El instrumento se encuentra recogido en el anexo O.

Asimismo, se diseñará otro instrumento que evalúe si con esta propuesta de intervención las familias han observado cambios en cuanto a la comprensión y expresión de emociones de sus hijos e hijas. Las familias constituyen una pieza clave dentro de la comunidad educativa por ello es necesario tenerlas en cuenta e implicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Gracias a esta evaluación también se puede adquirir información para establecer posibles modificaciones en el programa. Para ver el instrumento acuda al anexo J.

Finalmente, una vez evaluado al alumnado, al profesor encargado de llevar a cabo el programa y obtener información de las familias que observan si el programa ha tenido efectividad en sus hijos en el hogar, se ha diseñado otro instrumento encargado de evaluar el programa de forma global y con el que se recaban diversos aspectos. Esta rúbrica puede verse en el anexo K.

Para organizar todos los instrumentos utilizados, se ha considerado importante crear una tabla en la que se recoja toda la información de forma clara y estructurada.

**Tabla 14**

*Instrumentos de evaluación*

Evaluación		Instrumento	Anexo
<b>Inicial</b>	Sesión 1	Escala descriptiva	E
<b>Procesual</b>	Sesión 2	Escala descriptiva	G
	Sesión 3	Escala descriptiva	H
	Sesión 4	Escala descriptiva	I
	Sesión 5	Escala descriptiva	J
	Sesión 6	Escala descriptiva	K
	Sesión 7	Escala descriptiva	L
	Sesión 8	Escala descriptiva	M
	Sesión 9	Escala descriptiva	N

	Funcionamiento de grupo	Registro anecdótico	F
<b>Final</b>	Sesión 10	-Escala descriptiva	Ñ
	Ev.Docente	-Escala numérica	O
	Ev.familias	-Escala descriptiva	P
	Ev.Plan global	-Escala numérica	Q

*Nota.* Elaboración propia.

## 6-Conclusiones

Una vez realizado el presente TFM, se ha llegado a una serie de conclusiones en las que primeramente se recogerán unas ideas de todo el trabajo y después se abordarán aquellos aspectos relativos al programa de intervención diseñado cuyo nombre es “fabricando emociones”.

Este trabajo recoge dos temas que están interrelacionados: autismo y educación emocional. Así, se puede observar como se han cumplido los objetivos propuestos pues se ha realizado un marco teórico que trata de fundamentar el trastorno del espectro autista y su evolución histórica hasta nuestros días; se ha hecho una revisión del actual Manual Diagnóstico (DSM-5) que recoge aquellos criterios diagnósticos y las diferentes variables que se ven afectadas por este trastorno, centrándonos concretamente en la dificultad que presentan para expresar, percibir y comprender emociones tanto de ellos mismos como de los demás, lo cual afecta directamente a las relaciones sociales. De esta forma, se apunta que el autismo es un trastorno que incide en las habilidades socioemocionales, lo cual es explicado mediante diversas teorías explicativas. Una de ellas es la teoría de la mente que incluye diferentes enfoques y otra es la teoría afectiva-social cuyos autores principales son Hobson y Trevanthen.

Por otro lado, se ha realizado un plan de intervención mediante el cual se pretende trabajar las habilidades sociales y emocionales envolviendo a los alumnos, y concretamente al alumno con TEA en un proceso de enseñanza-aprendizaje, pues investigaciones como las de Martínez et al.,(2010) afirman que este alumnado es capaz de desarrollar estas habilidades si



se trabaja con ellos de forma directa a través de una metodología activa, innovadora y estructurada.

A pesar de que el trabajo no se ha podido poner en práctica, factor que se comentará más detenidamente en el siguiente apartado de limitaciones y prospectiva, esta propuesta de intervención cumple los objetivos establecidos pues en las diferentes actividades que se realizan en cada sesión se van trabajando todos ellos como puede observarse en el anexo K en el que se ha creado una tabla a través de la cual se puede visualizar de forma clara como los objetivos son trabajados a lo largo de la sesión 2 y 9 ya que la primera y la última sesión están destinadas a la evaluación inicial que permite conocer que es lo que saben los alumnos del tema a tratar y la evaluación final con la que se obtiene información sobre lo que han aprendido.

Además, en él también se trabajan aquellas competencias que para Goleman (1995) son fundamentales para adquirir una buena inteligencia emocional. Estas competencias son:

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

Inciendo en la evaluación de este, se han creado diferentes instrumentos para valorar tanto la evaluación inicial, procesual y final. Es necesario destacar que para evaluar el plan también se tiene en cuenta a los docentes implicados y a las familias del alumnado que son otro elemento fundamental dentro de la comunidad educativa. Esta evaluación ha sido pertinente y concreta pues se centra en cada uno de los momentos del plan y además no sólo evalúa al alumnado sino que permite que el docente valore diferentes aspectos del programa y de su propia implicación (autoevaluación), asimismo con la evaluación de la familia se observará si este ha sido fructífero en diferentes contextos del alumno.

En general, con todos los aspectos recogidos en líneas anteriores, el plan se ha ajustado a los objetivos propuestos consiguiendo que el alumnado sea partícipe y protagonista de su propio aprendizaje. Cada una de las sesiones han sido diseñadas para trabajar de forma directa mediante actividades dinámicas, innovadoras y manipulativas en las que se han tenido en cuenta las necesidades individuales de cada alumno. A su vez, el programa ha contado con

numerosos recursos materiales elaborados acorde a cada actividad y los espaciales y humanos también han sido adecuados. Además, la metodología empleada ha permitido generar un clima de aula favorable, que el alumnado se conozca más y fomentar las habilidades sociales.

Finalmente, este trabajo ha hecho posible realizar un recorrido por el Trastorno del Espectro Autista y observar que, con la aplicación de un plan diseñado con el que se trabajen directamente las emociones, este alumnado es capaz de desarrollar diferentes competencias emocionales, así como mejorar sus habilidades sociales favoreciendo no sólo a él sino a todos los alumnos ya que adquieren una formación fundamental para su desarrollo. El gran número de individuos que presentan autismo ha llevado a que haya mucha información de este trastorno, pero nunca es suficiente y hay que seguir investigando y ofreciendo recursos a los docentes para proporcionar una educación de calidad centrada en la personalización del aprendizaje y en las necesidades de todos los alumnos.

### **7-Limitaciones y prospectiva**

Este apartado del trabajo recoge aquellas dificultades que se han presenciado a la hora ponerlo en marcha y la prospectiva que presenta para aplicaciones futuras.

Comenzando por las limitaciones del trabajo, una de ellas es que no se ha podido aplicar. Esto ha dificultado obtener información relevante como puede ser observar si las actividades se ajustan al tiempo, anotar si se produce algún incidente que haga modificar las sesiones o que de verdad exista una implicación y apoyo del resto de docentes para poderlo poner en marcha, pero lo cierto es que si se pretende que sea un plan con efectividad en todo el alumnado del aula en la que se lleva acabo y que se ajuste a esa necesidad detectada pues lo objetivos establecidos y las actividades realizadas han sido creados para tal efecto.

Por lo que atañe a la prospectiva del plan, se cree que es aplicable para cualquier otro centro y para cualquier otro curso siempre y cuando las actividades se adapten para ello, es decir, el plan actual se encuentra diseñado para el curso de tercero de primaria, pero modificando las actividades y acordándolas para realizarlas en el curso que se quiere, podría implantarse sin problema alguno. Es cierto que este programa surge como una necesidad detectada de un alumno con autismo que presenta dificultad para comprender y expresar lo que siente tanto él de forma individual como del resto de personas, pero podría realizarse en

cualquier colegio pues la educación emocional es un factor fundamental para que los niños adquieran un desarrollo óptimo favoreciendo no solo a este alumno, sino que los compañeros también se ven beneficiados. Una forma de adaptar el programa es teniendo en cuenta las necesidades de cada estudiante y ajustando tanto el tiempo de las sesiones, como la dificultad de las actividades y los recursos materiales elaborados. El propósito de realizar este trabajo no es sólo para que los alumnos adquieran habilidades socioemocionales, sino que también se ha creado como un medio para que los docentes tengan diferentes recursos y materiales que puedan emplear en sus aulas en el momento que quieran, ya sea para realizarlas desde el plan de acción tutorial o para implantarlo de forma completa durante un período de tiempo determinado.

De este modo, mi intención es que en el futuro sirva de ayuda para otros profesionales de la educación y que puedan acudir a él como modelo para diseñar sus propias actividades o si lo ven preciso ponerlo en práctica tal y como se ha elaborado, modificando aquellos elementos que ellos vean necesarios para su grupo aula. Asimismo pienso que la facilidad para aplicar las actividades también permiten que las familias puedan emplearlas desde sus hogares y trabajen aspectos socioemocionales con sus hijos si así lo desean, pues como se ha podido leer en todo el trabajo sin una buena educación emocional ningún otro aprendizaje es posible ya que por mucho que la educación actual se centre en el contenido curricular, si los alumnos no presentan un bienestar emocional y no saben distinguir que les sucede ese día será muy difícil abordar contenidos de cualquier otra asignatura.

Para concluir con este epígrafe me gustaría incidir en la importancia que tiene que en la educación existan programas que trabajen estos aspectos y que se apliquen mínimo una vez al año en cada aula, pues investigaciones como la de Filella et al., (2014) han demostrado como la puesta en marcha de programas de educación emocional en diferentes cursos de educación primaria fomenta la adquisición de competencias emocionales favoreciendo el desarrollo personal de cada estudiante, así como el rendimiento académico según la investigación de Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018).

Así, espero que todos mis compañeros docentes encuentren en este laborioso trabajo un recurso útil para su profesión y aportar al mundo en general una amplia visión sobre el trastorno del espectro autista, eliminando ese pensamiento sobre que estas personas no consiguen desarrollar habilidades emocionales ya que se ha demostrado que con esfuerzo, motivación e

implicación todo esto es posible. Finalmente, la creación de este TFM me ha llevado a reflexionar que los sueños están para cumplirse y yo he cumplido el mío al aportar materiales, recursos e información sobre el estudio del autismo y el ámbito emocional, pero sobre todo ayudar a los alumnos a encontrar su felicidad, puesto que la felicidad de ellos también es la mía.

### 8-Referencias bibliográficas

- Confederación Española de autismo (2019) Autismo España.  
<http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/el-estudio-sociodemografico-desarrollado-por-autismo-espana-cuenta-ya-con-2116>
- Albores-Gallo, L., Hernández-Guzmán, L., Díaz-Pichardo, J. A., & Cortes-Hernández, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo: Una discusión. *Salud mental*, 31(1), 37-44. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v31n1/v31n1a6.pdf>
- American Psychiatric Association (2014). Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5TM. *Arlington, VA, American Psychiatric Association*, 492. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>.
- American Psychiatric Association (2002) *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (4.th ed. Texto Revisado [DSM-IV-TR]). Barcelona: Masson.
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Baron-Cohen, S (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Benavides Delgado, J. (2018). Los niños y la comprensión del mundo mental de los otros: Teorías explicativas. *Psicogente*, 21(40), 495-517. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v21n40/0124-0137-psico-21-40-00518.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bonilla, M. y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Programa de Educación continua en Pediatría. Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 19-29 <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Cano, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal, *Psicología General: Motivación y emoción* (pp. 128-161). Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Cornelio-Nieto, J. O. (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Revista de Neurología*, 48(2), 27-29. [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13829/autismo\\_infantil\\_y\\_neuronas\\_espejo.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13829/autismo_infantil_y_neuronas_espejo.pdf)

- De Vega, M (1994). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Extremera Pacheco, N., Mérida-López, S., & Sánchez Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213/182>
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). Procesamiento emocional. En E. G. Fernández- Abascal, M. P. Jiménez Sánchez, y M. D. Martín Díaz, *Emoción y Motivación, La adaptación humana* (pp. 47-93). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Filella-Guiu, G; Pérez-Escoda, N; Agulló-Morera, M.J; Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, pp. 125-147. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36786/1/201406%20ESE%2026%20%282014%29-5.pdf>
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.
- García García, Emilio (2008) *Neuropsicología y Educación. De las Neuronas Espejo a la Teoría de la Mente*. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (3). pp. 69-89.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. (Trad. D. González y F. Mora, 1999). (37o ed.). Barcelona: Kairós.
- Happé, F. (1996). Studying weak central coherence at low levels: Children with autism do not succumb to visual illusions, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 873-7.
- Holguín, J. A. (2003). El autismo de etiología desconocida. *Revista de neurología*, 37(3), 259-266. <https://doi.org/10.33588/rn.3703.2003153>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child* 1943; 2: 217-50.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de, núm. 106, 1-50. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de, núm. 295, 1-64.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006 de 3 de mayo, de educación (2020). Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre, núm 340,1-86. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-168.

López, M. S. F. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 3. [https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion\\_aprendizaje.pdf](https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf)

Martínez, J. L., García, S. A., & Bravo, P. C. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97931/109361>

Morales, L. B. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, (24), 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701024>

Núñez, A. H. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 3(2), 20-32. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2018.3.2.88>

Ortiz, D. S. U., Botero, M. G., & Tobón, O. E. A. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123758>

Ozonoff, S. (2000). Componentes de la función ejecutiva en el autismo y otros trastornos. En J. Russell (ed.), *El autismo como un trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Panamericana.

Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

Reyna, C. (2011). Desarrollo emocional y trastornos del espectro autista. *Revista de investigación en psicología*, 14(1), 273-280. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2087>

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 133-149. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7>

- Rivadeneira, M.J. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional como eje prioritario en la atención educativa del alumnado con trastorno del espectro autista. Facultad de educación-Universidad de Almería.
- Rivas Torres, R. M., López Gómez, S., & Taboada Ares, E. M. (2010). Etiología del autismo: un tema a debate. *Educational Psychology*, 15(2), 107-121. <https://doi.org/10.5093/ed2009v15n2a3>
- Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y autismo. *Definición, etiología, educación, familia en el autismo*. Artegraf, Madrid. [http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo\\_normal\\_y\\_Autismo.pdf](http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf)
- Rodríguez Ledo, C., Celma, L., Orejudo, S., & Rodríguez Barreiro, L. (2012). Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA.
- Serrano, A. (2002). *Relaciones entre el lenguaje materno sobre términos verbales cognitivos y la comprensión infantil de estados mentales*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat Jaume, Castellón, España.
- Slavin, R.E. (1990). Cooperative learning: Theory, research and practice. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Talero, C., Martínez, L. E., Ovalle, J. P., Velásquez, A., & Zarruk, J. G. (2010). Autismo: estado del arte. *Revista Ciencias De La Salud*, 1(1). <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/793>
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de neurología*, 44(8), 479-489. <https://doi.org/10.33588/rn.4408.2006295>
- Valenzuela-Santoyo, A. D. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Vera, J. L. (2012). Autismo temprano, neuronas espejo, empatía, integración sensorial, intersubjetividad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 54, 79-91. <https://www.sepypna.com/documentos/articulos/larban-vera-autismo-temprano-neuronas-espejo.pdf>
- Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>



Zilber, A. (2017). Teorías acerca de la Teoría de la Mente. El rol de los procesos cognitivos y emocionales. *Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3).  
[https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/397/220](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/397/220)

9-Anexos

**Anexo A. Ficha sobre la alegría.**

NOMBRE DEL EQUIPO

-----



1. Leer el texto

El sábado por la mañana Juan fue al parque con sus padres. Al llegar allí, se encontró con su amigo Pedro y estuvieron jugando toda la mañana a diferentes juegos, entre ellos, al fútbol, algo que le encanta. Después fue a comer a casa de sus abuelos, donde su abuela María le hizo su comida favorita ¡PAELLA!

2. ¿Cómo creéis que se sintió Juan?

-----

3. Dibuja como de alegre estará Juan

**¿Y a tí, que te hace FELIZ?**



3. Cada miembro del grupo escribirá algo que le haga estar contento

NOMBRE:

-----  
-----

NOMBRE:

-----  
-----

NOMBRE:

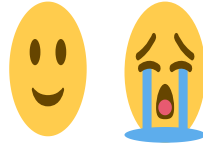
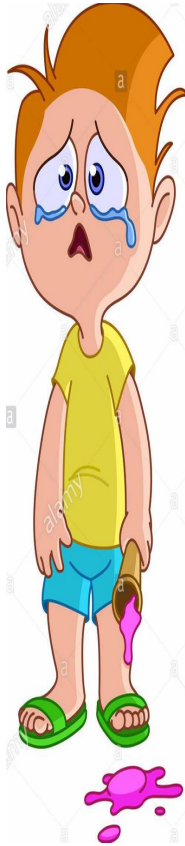
-----  
-----

NOMBRE:

-----  
-----

**Anexo B. Ficha sobre la tristeza.**

**1. Rodea de la expresión que corresponde con la imagen**



**2. De estas opciones, señala que le sucede al niño.**

- Está triste porque sus amigos no juegan con él.
- Está triste porque se le ha caído el helado.

**3. ¿Cómo te sentirías tú si se te cae tu helado favorito al suelo?**

----- ●

----- ●

----- ●

**Anexo C. Ficha sobre el desagrado, miedo y sorpresa.**

NOMBRES Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1. Observa las imágenes y une con la emoción correspondiente.



MIEDO

ASCO

SORPRESA

2. ¿Qué te causa a ti miedo, sorpresa o asco?

MIEDO 🐼

1

\_\_\_\_\_

2

\_\_\_\_\_

ASCO 🤢

1

\_\_\_\_\_

2

\_\_\_\_\_

SORPRESA 😲

1

\_\_\_\_\_

2

\_\_\_\_\_





























Anexo D. Actividad final.


¡SOMOS DETECTIVES!



NOMBRE Y APELLIDOS .....

1-Adivina de que emoción se trata y ródea la opción correcta

- Cuando juego con mi juguete favorito me siento....      
- Cuando la profe me regaña me siento...      
- Cuando algo huele mal siento...      
- Cuando rompen mi juguete favorito....      
- Cuando me compran un regalo sin ser mi cumpleaños me siento...      
- Cuando veo una película de miedo siento...      

2-Descubre que siente cada personaje. 

-Ana se ha caido al suelo y se ha hecho una herida. ¿Cómo se siente?

.....

-Samuel va a ir al cine con sus padres a ver su película favorita. ¿Como se siente?

.....

-Martina llora porque su hermana la ha tirado del pelo. ¿Como se siente?

.....

Y tú, ¿CÓMO TE SIENTES HOY?



.....

3. Escribe al menos 3 cosas que sabes que haces bien o que te gustan de tí.

1.....

2.....

3.....

4. Dibújate haciendo algo que te haga feliz

**Anexo E. Instrumento de evaluación inicial. Escala Descriptiva.**

Nombre:	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
Conoce las emociones básicas				
Entiende que son las emociones				
Identifica emociones básicas tanto en uno mismo como en los demás.				
Reconoce emociones y es capaz de relacionarlas con la expresión facial correspondiente.				
Relaciona diversas situaciones de la vida con la emoción correspondiente.				
Comprende que se siente con cada emoción y que siente el resto.				
Empatiza y reflexiona sobre como se siente la otra persona.				
Expresa aquellas cosas que hace bien con facilidad.				

**Anexo F. Instrumento I de evaluación procesual. Registro anecdótico.**

GRUPO:  -Alumno 1: -Alumno 2: -Alumno 3: -Alumno 4:	
OBSERVACIONES	
Sesión 2	
Sesión 3	
Sesión 4	
Sesión 5	
Sesión 6	
Sesión 7	
Sesión 8	
Sesión 9	

*Nota.* Elaboración propia.

**Anexo G. Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 2. Escala descriptiva.**

SESIÓN 2				
Nombre y apellidos:	Consecución de objetivos			
	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
-Conoce las emociones primarias.				
-Relaciona cada emoción con su expresión mediante dibujo y pictograma.				

**Anexo H. Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 3. Escala descriptiva.**

SESIÓN 3				
Nombre y apellidos:	Consecución de objetivos			
	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
- Identificar y expresar la alegría.				
- Relacionar la emoción con situaciones de la vida real.				

**Anexo I. Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 4. Escala descriptiva**

SESIÓN 4				
Nombre y apellidos:	Consecución de objetivos			
	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
-Identificar y expresar la tristeza				
- Relacionar la emoción con situaciones de la vida real.				
- Reflexionar sobre lo que siente el compañero si le sucede lo mismo que a nosotros.				
-Desarrolla escucha activa				



**Anexo J. Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 5. Escala descriptiva.**

SESIÓN 5				
Nombre y apellidos:	Consecución de objetivos			
	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
-Identificar y expresar la ira/ enfado				
- Relacionar la emoción con situaciones de la vida real.				
-Desarrollar herramientas para gestionar el autocontrol.				

**Anexo K. Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 6. Escala descriptiva.**

SESIÓN 6				
Nombre y apellidos:	Consecución de objetivos			
	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
-Identificar y expresar el miedo, la sorpresa y asco.				
- Relacionar la emoción con situaciones de la vida real.				
-Desarrollar escucha activa hacia el resto.				

**Anexo L. Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 7. Escala descriptiva.**

SESIÓN 7				
Nombre y apellidos:	Consecución de objetivos			
	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
-Trabajar la escucha activa y atención.				
-Conocer a los compañeros y observar si coinciden nuestros gustos.				
- Comprender y percibir las emociones del resto.				

**Anexo M. Instrumento II de evaluación procesual de la sesión 8. Escala descriptiva**

SESIÓN 8				
Nombre y apellidos:	Consecución de objetivos			
	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
-Reconocer la expresión facial de las diferentes emociones.				
- Expresar las diferentes emociones mediante gestos.				
- Identificar que emoción se siente en cada situación.				
-Utilizar la música como medio de expresión.				
-Relacionar emoción con situación de la vida cotidiana.				

**Anexo N. Instrumento de evaluación procesual de la sesión 9. Escala Descriptiva**

SESIÓN 9				
Nombre y apellidos:	Consecución de objetivos			
	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
- Trabajar el autoconcepto y la autoestima.				
- Favorecer las relaciones entre los compañeros.				

**Anexo Ñ. Instrumento evaluación final alumnado. Escala descriptiva.**

Nombre:	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
Conoce las emociones básicas				
Identifica emociones básicas tanto en uno mismo como en los demás.				
Reconoce emociones y es capaz de relacionarla con la expresión facial correspondiente.				
Relaciona diversas situaciones de la vida con la emoción correspondiente.				
Comprende que se siente con cada emoción y que siente el resto.				
Empatiza y reflexiona sobre como se siente la otra persona.				
Expresa aquellas cosas que hace bien con facilidad.				

**Anexo O. Instrumento evaluación final docente. Escala numérica.**

EVALUACIÓN DOCENTE	<b>5 Siempre</b>	<b>4 Casi siempre</b>	<b>3 A veces</b>	<b>2 Casi nunca</b>	<b>1 Nunca</b>
1-Las actividades han sido dinámicas y atractivas.					
2- Las actividades propuestas en cada sesión son acordes con los objetivos a trabajar.					
3-La organización de las actividades ha sido buena.					

4- Las sesiones se han ajustado al tiempo propuesto.					
5- Los Recursos (materiales, espaciales y humanos) han sido suficientes en cada sesión.					
6-La metodología utilizada ha sido acorde con lo que se pretendía trabajar en la propuesta.					
7-La propuesta de intervención ha cumplido el objetivo general.					
8-La propuesta de intervención ha cumplido los objetivos específicos.					
9- El clima de aula que se ha creado con la propuesta ha hecho posible un buen aprendizaje en el alumnado.					
10- Mi papel ha sido el de facilitar al alumno el aprendizaje.					
11- He orientado y ayudado al alumno cuando lo ha necesitado.					
13- He colaborado para que el alumno construya su propio aprendizaje.					
14- He tenido en cuenta las necesidades individuales de cada alumno y he actuado acorde a ello.					
15- He motivado al alumnado haciéndole participe de su proceso de aprendizaje.					
16- La coordinación con el resto de los					

docentes implicados en el plan ha sido favorable.					
---	--	--	--	--	--

**Anexo P. Instrumento de evaluación final familias. Escala Descriptiva.**

<b>Nombre alumno:</b>	SI	A VECES	NO
1-Conoce las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, asco, miedo y sorpresa)			
2- Expresa las emociones de forma correcta.			
3-Reconoce las diferentes emociones en situaciones de la vida cotidiana.			
4- Reconoce las expresiones faciales de cada una de las emociones.			
5- Percibe y comprende lo que sucede al resto.			
6-Es capaz de ponerse en el lugar de la otra persona.			
7-Presenta un mayor autocontrol cuando se enfada.			
8-Comunica lo que siente.			
9-Demuestra gestos de afecto.			
10- Se ha encontrado motivado en cuanto a la participación en el programa. Por ejemplo, les ha comentado alguna actividad realizada o algún aspecto de lo que se ha trabajado en él.			
11- Conoce cuales son las cosas que hace bien y expresa sus logros.			

**Anexo Q. Instrumento para evaluar el plan de intervención de forma global. Escala numérica**

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	5 Siempre	4 Casi siempre	3 A veces	2 Casi Nunca	1 Nunca
“Fabricando emociones”					
1-El programa se adecúa a los objetivos propuestos.					
2-Los recursos utilizados son suficientes para el desarrollo del programa.					
3-Las actividades que incluyen el programa son dinámicas y atractivas.					
4-Las actividades diseñadas trabajan el contenido propuesto en cada una de las sesiones.					
5-La organización de cada una de las sesiones que forma el programa es buena.					
6-Durante el desarrollo del programa se ha generado un clima favorable en el aula.					
7-El programa se adapta a todos y cada uno de los alumnos, personalizando el aprendizaje.					
8-El tiempo establecido para ponerlo en marcha es adecuado.					
9-Las sesiones cumplen con los objetivos propuestos en cada una de ellas.					
10-Las sesiones se ajustan al tiempo propuesto.					
11-El programa es motivador permitiendo la participación e implicación de todos los alumnos.					
12- El programa permite que se fomenten habilidades sociales					
13- La metodología empleada es efectiva para el desarrollo del programa.					

14- Los docentes que participan en él presentan una buena coordinación.					
16- La evaluación del programa permite observar el progreso de cada uno de los alumnos en cuanto a conocimientos de educación emocional.					
17- El programa es efectivo y consigue desarrollar competencias emocionales en el alumnado.					
<b>OBSERVACIONES</b> En este apartado se pueden incluir propuestas de mejora:					