



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADA EN LAS EMOCIONES. INJERENCIA DE ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Alumno/a: Gloria Rivera Cuesto

Tutor/a: M^a del Carmen Pegalajar Palomino
Dpto.: Departamento de Pedagogía

Mayo, 2022

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
2.1. DEFINICIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	6
2.2. ETIMOLOGÍA DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	8
2.3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	9
2.4. INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR CON ALUMNADO QUE PRESENTA TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	9
2.5. CARACTERÍSTICAS DIAGNÓSTICAS SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	10
2.6. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	12
2.7. COMORBILIDAD DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	13
2.8. LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA.....	14
2.9. IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	15
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	15
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	15
3.2. OBJETIVOS.....	16
3.3. METODOLOGÍA.....	17
3.4. TEMPORIZACIÓN.....	18
3.5. ACTIVIDADES.....	19
3.6. ORGANIZACIÓN ESPACIAL.....	32
3.7. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES.....	32
3.8. EVALUACIÓN.....	32
3.9. CONCLUSIONES.....	37
3.10.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

RESUMEN

En el ámbito de la educación infantil, es probable que se encuentre algún tipo de alumnado que presente algún tipo de atención temprana. Por ello, en este trabajo de Fin de Grado se aborda el tema del trastorno del Espectro Autista (TEA). La inclusión por parte de los docentes a intervenir con un alumnado que presente este tipo de trastorno. Así pues, este TFG se estructura en dos partes, en primer lugar una fundamentación teórica donde se explique las características de este trastorno, así como la definición de éste, la historia y las diversas capacidades y habilidades que presentan este tipo de alumnado y en un segundo lugar, una parte referida a la explicación de las diversas emociones, donde se presenta una propuesta de intervención para trabajar a través de varias actividades las distintas emociones y sentimientos que tengan este tipo de alumnado. Estas actividades están agrupadas en dos bloques; El reconocimiento de las emociones y la regulación y autocontrol de las diversas emociones.

Para los docentes, tener alumnado con trastorno del espectro autista se convierte en un verdadero reto y aventura, tanto a nivel personal como profesional. Sin embargo, puede ser una oportunidad única para el resto de alumnado, tanto en términos de aprendizaje como en términos de convivencia, ya que conocerán a edades muy tempranas aspectos muy relevantes de la vida, como por ejemplo la diversidad que se encontrarán a lo largo de sus vidas.

ABSTRACT

In the field of early childhood education, it is likely that there will be students who present some type of early attention. For this reason, this Final Degree Project addresses the issue of Autism Spectrum Disorder (ASD). The inclusion by teachers to intervene with students who present this type of disorder. Thus, this TFG is structured in two parts, first a theoretical foundation where the characteristics of this disorder are explained, as well as its definition, history and the various capacities and abilities that these students present, and in a second place, a part referring to the explanation of the various emotions, where an intervention proposal is presented to work through various activities the different emotions and feelings that this type of student has. These activities are grouped into two blocks; The recognition of emotions and the regulation and self-control of the various emotions.

For teachers, having students with autism spectrum disorder becomes a real challenge and adventure, both personally and professionally. However, it may be a unique opportunity for the rest of the students, both in terms of learning and in terms of coexistence, since they will learn about very relevant aspects of life at a very early age, such as the diversity that they will find throughout their lives.

PALABRAS CLAVES:

Atención temprana, inclusión, Trastorno del Espectro Autista, emociones, diversidad emocional.

KEYWORDS:

Early attention, inclusion, Autism Spectrum Disorder, emotions, emotional diversity.

1. INTRODUCCIÓN.

A lo largo de nuestra etapa como docentes, nos podremos encontrar con una diversa variedad de alumnado que pueda presentar algún tipo de necesidad educativa en centros ordinarios. Es por ello, por lo que los docentes deben estar bien cualificados, además de conocer los diferentes trastornos que pueda encontrarse en un aula, así como el buen actuar respecto a los niños/as que presenten este tipo de trastorno.

La primera parte de mi trabajo, trata por ello, la fundamentación teórica sobre el Trastorno del Espectro Autista, con el propósito de dar a conocer sus aspectos más relevantes, además de sus diversas características. Por esta razón, una adecuada intervención educativa es la base para mejorar la calidad de vida del alumnado. Los menores que padecen autismo pueden aprender, pero parecen hacer ésto solo con condiciones de estudio muy cuidadosas. No difícilmente pueden aprender a menos que sigan unas reglas específicas.

Las recomendaciones para la intervención se presentan desde una perspectiva de inclusión, diseñado para aumentar la participación de todos el alumnado, incluidos los que padecen de trastorno del espectro autista, además de la reducción de su exclusión tanto en la cultura como en los currículos o en la vida de la escuela (Mora y Lobo, 2019).

Por ello, es oportuno cambiar las prácticas de los centros educativos con procesos los cuales mejoren las escuelas, resaltando la cierta preocupación por superar las barreras de acceso y/o participación del alumno, observando la diversidad no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos/as.

En la segunda parte de mi trabajo, se llevará a cabo un diseño de propuesta de intervención en el aula, para fomentar así la inclusión en una clase con un número de alumnado. Se tratará de un diseño con diversas actividades en relación a las diversas emociones que existen en las que los docentes podrán llevar a cabo, además de intentar dar respuesta a las necesidades especiales y carencias que presenten este tipo de alumnado.

Como se ha nombrado anteriormente, existen una gran cantidad de necesidades especiales que el alumnado con esta discapacidad presenta; como las diversas dificultades relacionadas con la comunicación, el lenguaje, los diferentes juegos, la imaginación, el autocontrol o las relaciones con el resto de personas.

Por último, se encontrará un apartado respecto a las emociones comentadas anteriormente, debido a que se considera de gran relevancia que el alumnado exprese sus sentimientos y emociones. El hecho de superar adversidades, así como problemas que presenta la vida, produce un estado positivo de ánimo, además de motivar el día a día. Por ello, este trabajo trata de relacionar el concepto de inclusión de alumnado con Trastorno del Espectro Autista, a partir de actividades en dónde se ponga de manifiesto las emociones.

El alumnado que presenta autismo, también tienen dificultades para llevar a cabo el uso de las emociones en las diversas interacciones sociales, así como al interpretar situaciones y reaccionar con emociones inapropiadas. Por lo tanto, por la forma en que analizan los rostros y expresiones, pueden tener problemas a la hora de comprender las dichas emociones de quienes los rodean, ya que tienden a hacerlo de una manera más distinta de lo común (Espín, 2018).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. DEFINICIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

El Trastorno del Espectro Autista se define como déficits neurológicos crónicos en lo que presentan una fuerte base genética, que se manifiestan en las personas desde edades muy tempranas a través de una serie de síntomas que tienen relación entre otras cosas con la interacción social, la comunicación, la escasa flexibilidad en el razonamiento o en ciertos comportamientos (Bonilla y Chaskel, 2016).

Se puede decir que el origen del término se encuentra en Eugen Bleuler, cuando en 1908 lo utiliza para referirse a pacientes diagnosticados con esquizofrenia (Ramírez, 2014).

El lenguaje que utilizaba para referirse a este colectivo significaba “Autos”, uno mismo, además de “ismos”, modo de estar. Por esta razón, tanto Leo Kanner (1894-1981) como Hans Asperger (1906-1980) coincide en señalar que el término de “autista” provenía de un término griego el cual de manera literal era *autos* y que significaba “si mismo”.

No fue hasta 1943 cuando llegó el término “autismo” tal y como lo conocemos hoy en día, cuando Kanner publica un artículo llamado “Autistic disturbances of affective contact” en los que se establece los elementos centrales del núcleo y los que actualmente siguen vigentes.

Éstos son los siguientes

- Alteración en relación a la comunicación y al lenguaje
- Trastornos cualitativos de la relación.
- Escasa flexibilidad tanto mental como comportamental.

El término de espectro autista lo encontramos en Wing Y Gould (1979). Estas autoras definen este trastorno como “un continuo más que como una categoría diagnóstica, así como un conjunto de síntomas que se puede asociar a distintos trastornos y niveles intelectuales...que en un 75% se acompaña de retraso mental” (Rodríguez, 2002).

A pesar de ello, hoy en día no utilizamos el término de retraso mental, debido a que ese término dejó de usarse en 2007 cuando se produce el último cambio hacia uno llamado “Discapacidad Intelectual”. Según la Asociación Americana sobre retraso mental (AAMR) se trata de una “Discapacidad caracterizada por unas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas y que comienza antes de los 18 años de edad” (Verdugo, 2012).

Por otro lado, Wing desarrolla la “Triada de Wing” (1988) la cual ha tenido una gran repercusión para la comprensión del autismo como lo entendemos en nuestros días.

Esta psiquiatra británica fue quien enmarca en 1979 que a pesar de que el síndrome de Asperger y el autismo presentan algunas diferencias cualitativas, las áreas de afectación son similares, y éstas son;

- La comunicación
- La interacción social; Aquellas situaciones en las que se permite relacionarse con otras personas, ya sea en el ámbito laboral, recreativo, educativo o personal.
- La rigidez cognitiva; Falta de flexibilidad mental, así pues, es la incapacidad de cambiar de creencias o conductas (Valda, Suñagua y Coaquira, 2018).

Por ello, estas tres áreas de afectación del autismo y del síndrome de asperger fueron llamadas por el nombre de la Triada de Wing (Remedo, 2018).

Finalmente, según la definición actual definida en el DSM V (Diagnostic and stadistical manual of mental disorders AAP) podemos aclarar que el autismo es un conjunto de síntomas debidos a una disfunción del sistema nervioso central que presenta a su vez grados variables de intensidad que produce por consiguiente un trastorno profundo de la conducta con síntomas centrales que lo definen.

Algunos de los trastornos generalizados del desarrollo según la clasificación DSM-IV (anterior versión) son:

- Trastorno Autista.
- Síndrome de Rett.
- Trastorno desintegrativo infantil.
- Trastorno de Asperger.
- Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

2.2- ETIMOLOGÍA DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Como se ha nombrado anteriormente, las diversas alteraciones de las personas que padecen de Trastorno del Espectro Autista, se producen debido a la existencia de un trastorno neurológico (nervioso) de base. La causa como tal es desconocida, pero sí existe un componente genético sobre el que pueden intervenir factores ambientales que provienen su aparición.

Podemos acuñar la figura de Leo Kanner, cuando pensamos en el día mundial del autismo. El psiquiatra infantil fue capaz de reconocer y diagnosticar el síndrome que padecían la cantidad de once niños y niñas en 1943. Kanner los recibía en su consulta y observaba y exploraba el mundo que habilitaba en sus mentes. Rasgos extraños que apreciaba cuando los más pequeños jugaban y se sentían felices cuando jugaban de manera individual.

Gracias a la ciencia, se ha podido identificar diferentes genes relacionados con el autismo, además de que numerosas investigaciones apuntan en que la epigenética podría tener un papel fundamental en el desarrollo del espectro autista (López, 2020).

Según la sociedad actual, una de las teorías que presenta, es la posible relación entre determinadas vacunas, sobre todo, la triple vírica, que consta de sarampión, parotiditis y rubeola además de la aparición del trastorno del espectro autista (Artigas, 2012).

2.3- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Se considera que los estudiantes presentan necesidades especiales educativas con trastornos del espectro autista, cuando demuestran limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un deterioro severo y generalizado de las habilidades de interacción social, habilidades de comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y/o actividades estereotipadas. Los cambios cualitativos que presentan son inapropiados para el nivel de desarrollo así como a la edad mental que presenta el propio sujeto, ya que muchas veces se manifiesta en los primeros años de vida, necesitando por ello, un especial apoyo y atención educativa durante toda su escolarización. Un alumnado con un trastorno del espectro autista puede tener patrones repetitivos y limitados de interés, actividad o comportamiento, como por ejemplo hacer movimientos repetitivos, como mecerse, girar o aplaudir constantemente (Moreno, 2020).

El trastorno del espectro autista no es una discapacidad del aprendizaje, sin embargo, sí afecta al aprendizaje, de manera similar a las discapacidades del aprendizaje. Esta es la razón por la que los niños y niñas con autismo son elegibles para recibir servicios de educación especial (De Lacroix, 2020).

2.4- INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR CON ALUMNADO QUE PRESENTA TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

En una clase donde se encuentre un alumnado que presente este trastorno, los docentes consideren la atención educativa en las siguientes áreas; (Molinar y Cervantes, 2021).

- a) Los docentes deben planificar cada jornada escolar con una cierta antelación, designar actividades en diferentes tipos de agendas, utilizando además la tecnología para estructurar áreas de trabajo y establecer de esta manera diferentes rutinas estables y funcionales. Asimismo, deben estructurar y organizar los espacios y materiales del aula para evitar la constante modificación y exposición a múltiples estímulos, especialmente los auditivos.

- b) Se recomienda promover la interacción social, a través de procesos de socialización, además de potenciar el sistema visual y una red de apoyo en el aula, que facilite la participación y generalización de estas conductas, evitando el aislamiento de los estudiantes. Fomentar también el trabajo colaborativo y las actividades en grupo, permitiendo el trabajo individual en ciertos momentos determinados del día para no verse sobrecargado por las exigencias sociales.
- c) El alumnado trabajará de preferentemente en pequeños grupos con un número reducido de compañeros/as, permitiendo así la realización de actividades sencillas y estructuradas, que permitan al profesorado una supervisión más adecuada tanto de su comportamiento como de la enseñanza explícita de las conductas básicas, como el respeto de turnos, la escucha atenta, la resolución de conflictos etc...
- d) Es adecuado utilizar un estilo de enseñanza directivo así como tutorizado, proporcionando así un ambiente social y de aprendizaje que sea percibido como un estimulante por el alumno o alumna. El docente debe ser creativo en la resolución de dificultades o problemas, además de ser flexible y general actitudes óptimas.
- e) Es conveniente cultivar el interés del alumno tanto en el juego como en la interacción social, utilizando para ello una organización por parte del profesorado de juegos o actividades lúdicas, para llevar a cabo en la hora de recreo (Guzmán, Ortega, Marín, Castillo y Gómez, 2018).

2.5- CARACTERÍSTICAS DIAGNÓSTICAS SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Según el manual de trastornos mentales los niños y niñas pueden ser categorizados como autistas, trastorno generalizado del desarrollo especificado y como el síndrome de Asperger. No obstante en el manual DSM V4, están categorizados por niveles de funcionalidad, ejecutando el diagnóstico con los acontecimientos médicos y las observaciones clínicas, hablándose por ello de una única categoría; Trastorno del Espectro Autista (Faraone, 2018).

Las personas que padecen este trastorno, tienen un déficit de comunicación, así como tienden a malinterpretar las interacciones no verbales, presentando dificultades para construir amistades apropiadas para su edad (Hidalgo, 2020).

Además son altamente sensibles a los cambios en su entorno familiar, así como a las posibles rutinas que se les ofrezca. Presentan también deficiencias en el juego simbólico, dificultando por ello el aprendizaje de habilidades motoras (Atienza, 2021). Podemos abarcar que las características propias del trastorno del espectro autista se definen por:

- Deterioro continuo en la comunicación social así como de la interacción social.
- Patrones de conducta, intereses y/o actividades restrictivas y continuas.
- Los síntomas aparecen en la primera infancia, entre los primeros 12 a 24 meses de edad.

Puntualizar que las características diagnosticadas por el alumnado que presenta trastorno del espectro autista, así como sus apropiadas manifestaciones, varían en función de la gravedad del trastorno, o por otros elementos como la edad cronológica del individuo o del nivel de desarrollo que contenga.

Cabe destacar las características diagnósticas referidas a la comunicación e interacción social, se podrá encontrar con alumnado que disponga de ausencia total o parcial del habla, así como ecolalia, un lenguaje poco natural o incluso entonación atípica.

En cuanto a los patrones de comportamiento de este alumnado, destacamos los estereotipos motora simples como un simple aleteo de brazos o manos, así como el uso reiterativo de ordenar o hacer girar una serie de objetos u elementos (Herrero, 2020).

Se puede observar además, otras características que conforman el Trastorno del Espectro Autista como el hecho de que puedan presentar un deterioro intelectual y/o del lenguaje, que destaca por la lentitud al hablar. Incluso pueden producir autolesiones personales a otras personas, como golpearse o morderse (Atienza, 2021).

2.6- CRITERIOS DIAGNÓSTICOS SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Según el DSM-5 (APA, 2014) los criterios con los se diagnostica el Trastorno del Espectro Autista son los siguientes:

- a) Deficiencias persistentes en la comunidad social y en la interacción social.
 - Deficiencias en la reciprocidad socioemocional, haciendo un recorrido desde un acercamiento social anormal a un fracaso en la conversación normal en ambos sentidos, así como una disminución en diversos intereses, emociones o afectos similares, o como el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 - Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales empleadas en la interacción social, como por ejemplo una comunicación verbal o no verbal escasamente integrada, una anormalidad tanto en el contacto visual como en el lenguaje corporal, deficiencia en la comprensión y usos de diversos gestos, y finalmente en la falta de expresión facial.
 - Déficits tanto en el desarrollo, como en el mantenimiento como en la comprensión de relaciones, es decir, presentan dificultades para precisar el comportamiento a diversos contextos sociales, así como diversas dificultades para compartir el juego imaginativo o para relacionarse con los demás o hacer amistades nuevas, al mismo tiempo que presentan una ausencia de interés por otras personas.
- b) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.
 - Movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva, como por ejemplo estereotipos motrices simples, al igual que a la hora de alinear varios objetos o el cambio de posición de juguetes o por ejemplo la ecolalia y/o frases idiosincráticas.
 - Obstinación en la monotonía, inflexibilidad a diferentes rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal, como por ejemplo presentan una elevada angustia cuando realizan un cambio por pequeño que sea, al mismo tiempo que tienen ciertas dificultades con las transiciones así como unos patrones de pensamientos rígidos y no cambiantes. Necesitan llevar a cabo siempre la misma rutina día tras día.

- Híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales del entorno, como por ejemplo tienen cierta indiferencia al dolor o a la temperatura, además de una respuesta adversa a ciertos sonidos o texturas concretas. Al mismo tiempo presentan una fascinación visual con las luces o movimientos de objetos, así como huelen o tocan en exceso los objetos cotidianos.

Es importante aclarar que estos síntomas se manifiestan en el periodo de desarrollo temprano, aunque pueden no revelarse de forma completa hasta que las demandas sociales sobrepasan sus escasas capacidades (Ayuso, 2018).

- c) Todos los síntomas nombrados anteriormente provocan un deterioro clínico en diferentes áreas, ya sea la social, laboral o en otras que sean importantes para el funcionamiento cotidiano.

2.7- COMORBILIDAD DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Según la Confederación Autismo España, asegura que siete de cada diez personas que padecen de trastorno del espectro autista presentan al menos un trastorno comórbido de salud mental a lo largo de su vida.

Los trastornos más frecuentes que suelen sufrir el alumnado que padece trastorno del espectro autista, son los del estado de ánimo, es decir, la depresión, que lo determinan el 57% del colectivo, y un 54% los que presentan los trastornos de ansiedad (Sarria y Rodríguez, 2020).

La mayoría de estos trastornos tienen su inicio en la adolescencia y se presentan con mayor intensidad cuando llegan a la vida adulta. En muchos casos, pueden ser el resultado de interacciones entre las características que definen al alumnado que padece trastorno del espectro autista y un entorno que no se adapta a sus necesidades (Bazarra, 2020).

Esta interacción puede llevar a las personas a enfrentar situaciones difíciles y desarrollar estrategias menos adaptativas para enfrentarlas, aumentando su vulnerabilidad y riesgo de desarrollar comorbilidades.

Una de las comorbilidades más comunes es la asimilada al deterioro intelectual y a diversas interacciones estructurales del propio lenguaje. Se piensa que el 70% de los individuos diagnosticados con trastorno del espectro autista puede llegar a tener un trastorno mental asociado (Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van de Gaag, 2019).

2.8- LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA

Los docentes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del alumnado, ya sea en todas sus dimensiones o niveles. La educación del alumnado continúa en el hogar familiar con sus familias, por lo que, la colaboración y seguimiento de este tipo de educación en los hogares es algo imprescindible.

No sólo debe abordarse aspectos tradicionales referidos a lo académico, sino también, hacer hincapié en aspectos tan importantes como son los referidos a las habilidades sociales y emocionales.

Es por ello, por lo que en los centros de Educación Especial, se hace incluso más relevante esta temática, debido a que es de mera importancia educar y enseñar herramientas con las que el alumnado pueda desenvolverse en la vida cotidiana, de la manera más amena posible, a pesar de posibles adversidades que pueda encontrar propias de las discapacidades, trastornos o síndromes que padezca.

“...Interactuar y establecer paulatinamente vínculos y relaciones fluidas con los adultos e iguales...dándose cuenta de sus propios sentimientos y emociones y diferenciando éstos de las necesidades e intereses de las demás personas” (Ayuso, 2018).

Davidson (2012) nos dice que la gestión de las emociones debería preceder a la enseñanza de contenidos académicos (Alagarda, 2015).

Asimismo, Monjas (1997), nos dice que necesitamos que el ser humano necesita interactuar con personas. Sin embargo, si el sujeto no está preparado, puede crear en su interior emociones negativas que interfieran en su propio bienestar, por ello es necesario tener un conjunto de habilidades sociales. Además, no debemos olvidar que llevar a los niños/as a la escuela es una etapa de interacción entre iguales, preparar y entrenar a estos alumnos/as en sus habilidades sociales les dará algunos mecanismos para procesar sus emociones.

Tanto las pautas sociales como las emocionales que se dan en la familia deben tener un progreso en la incorporación al sistema educativo. Al mismo tiempo, la integración del menor en la escuela implica un desprendimiento por parte de la propia familia, además de implicar la interrelación con personas nuevas o ajenas a su círculo cercano (Arévalo, 2021).

2.9- IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Las personas con autismo tienen un mundo interior completamente diferente e interpretan y razonan de manera diferente a la nuestra. Como resultado se ven más afectados cuando se ponen en el lugar de los demás. Así como comprender y regular sus emociones. Como resultado, sus habilidades sociales, así como sus habilidades para la vida y su bienestar se ven bastante comprometidos. Los que padecen autismo, no expresan sus emociones de forma directa, por lo que controlarlos y dominarlos puede derivar en actitudes violentas (González, 2021).

Es necesario desarrollar su capacidad de comprensión de las emociones, ya que este es un trastorno del desarrollo caracterizado por continuos cambios en el estado de ánimo y la interacción social y comunicación. La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, dirigido a desarrollar el conocimiento sobre las emociones propias y ajenas, cuyo fin es de formar individuos para que ellos mismos adopten conductas que tengan en cuenta los propios principios de prevención y el desarrollo humano (Ambrona, López y Márquez, 2012).

Se debe recordar, que no todos somos iguales, no tenemos los mismos conocimientos, ni la misma habilidad y/o habilidad para comprender, expresar y controlar aquellas emociones que experimenta nuestro cuerpo y mente. Con la ayuda de los entornos del hogar y la escuela, los alumnos/as pueden interpretar las emociones en función de las experiencias de la vida. Además, las personas tienen la capacidad de ser conscientes de las emociones, deseos, intenciones, etc... Los que otros experimentan, pueden ser diferente a lo tuyo, lo que es llamado como la capacidad de la empatía.

Con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE), se trabaja con mayor frecuencia las habilidades instrumentales básicas, dejando al margen otros conocimientos que puedan ofrecer de mayor ayuda en su día a día. Para dar respuesta a estos problemas, es necesario enseñar al alumnado que padece trastorno autista a pensar acerca de sus propias emociones, así como sus pensamientos o las respuestas corporales que efectúan, además de los efectos que pueden tener sus comportamientos en el resto de personas que les rodean (Pérez, 2021).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Para entender esta propuesta de intervención, es necesario conocer el tipo de alumnado al que nos referimos. A continuación se presenta una amplia información acerca de este alumnado, con el objetivo de advertir cuáles son sus características y necesidades reales, centrándose sobre todo en lo que al plano emocional se refiere, para ser de utilidad a este proyecto. Con el objetivo de conservar la identidad y asegurar así la intimidad tanto del alumnado como de su familia, se evita citar su nombre así como datos personales.

Atendiendo a la interacción social, se destaca el uso espontáneo de la mirada; el alumnado no es capaz de aguantar la mirada con el docente u otro compañero. En cuanto al mantenimiento espontáneo de la cercanía, el alumnado sí que permite que lo abracen o besen, pero no busca a una persona si necesita consuelo o cuando está molesto.

En lo referido a la expresión y comprensión de las emociones, al alumnado le cuesta mucho reconocer las expresiones faciales tanto en fotografías como en las caras de sus respectivos compañeros. En el desarrollo del “yo”, el alumnado reconoce su propia imagen tanto en espejos o en fotografías diciendo también su nombre. Lo mismo ocurre con las personas cercanas a éste, ya que tararea el nombre de éstas personas.

Atendiendo al apartado de la comunicación, el alumnado sigue instrucciones sencillas, expresa interés por lo que quiere en cada momento al igual que cuando algo no le gusta muestra alguna que otra rabietas.

El centro donde se encuentra matriculado el alumnado cuenta con seis unidades de Educación Infantil, clasificadas en 3 años, 4 años y 5 años; (donde podemos encontrar una zona del edificio habilitada para cada grupo, la cual cuenta con los baños respectivos al igual que las zonas de descanso) doce de Educación Primaria, ocho de Educación Secundaria Obligatoria, y un Aula de Apoyo a la Integración.

Las aulas suelen estar bien orientadas, con buena iluminación, dotadas de buen mobiliario y con buena ventilación. El colegio cuenta con 6 aulas de educación infantil de 25 alumnos cada una, 12 aulas de EPO con 25 alumnos cada uno, 8 aulas de ESO entre 26 y 31 alumnos según las clases, un aula de apoyo a la integración y un aula de logopeda dónde a día de hoy hay 26 alumnos/as matriculados. Además cuenta con un amplio espacio para el servicio del comedor, una gran biblioteca, un laboratorio, dos gimnasios (uno para infantil, y otro para los alumnos/as de ESO y EPO), tres grandes patios, una capilla, un salón de actos, un salón de actos múltiples, dos salas de profesores, etc...

3.2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta propuesta de intervención es que el alumnado con Trastorno del Espectro Autista adquiera habilidades socioemocionales para facilitar de esta forma la comunicación emocional tanto consigo mismo como con los demás, mejorando de esta forma su calidad de vida.

Objetivos específicos;

- Identificar el nombre de cada emoción con un pictograma correspondiente.
- Identificar y relacionar cada emoción con una imagen real representativa.
- Representar cada emoción con expresiones faciales.
- Tomar conciencia de las emociones.
- Regular emociones con eventos que puedan desencadenarlos.
- Mejorar la calidad de vida de las personas con trastorno del espectro autista.
- Mejorar la comunicación entre las personas con trastorno del espectro autista y los familiares y profesionales que están con él en el día a día.
- Favorecer la integración en la sociedad de las personas con trastorno del espectro autista.
- Leer el nombre de las emociones y reconocer su grafía.

3.3. METODOLOGÍA

Se propondrá un proyecto de intervención para un alumnado que presenta un trastorno del espectro autista destacando de esta manera, que cada actividad estará diseñada y adaptada hacia el alumnado que presenta dicha deficiencia, de tal manera que éste pueda comprenderlas sin problema alguno. Además, se recurrirá a los pictogramas de ARASAAC (una página web de la comunidad autónoma de Aragón de Comunicación Aumentativa y Alternativa) (Campomanes, 2019).

Todas las actividades, se centrarán en la enseñanza de las diversas emociones, una tarea pendiente para las personas con trastorno espectro autista. De esta forma, el alumnado aprenderá a identificar, interpretar, regular las emociones y tomar conciencia de ellas. Este programa de intervención, se diseñará en función de las necesidades específicas de éste tipo de alumnado, sin embargo, puede utilizarse para cualquier otro alumnado debido a que el contenido, los objetivos y la dificultad de las actividades se pueden modificar según a quién se dirija.

“Los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas” (Rangel, 2017).

Para el diseño de la propuesta didáctica para un alumnado que presenta trastorno del espectro autista, se requiere y necesita una correcta disposición metodológica. Es por ello por lo que el objetivo que se pretende es el de buscar que el alumnado participe activamente en la realización de las diversas actividades. Como es propio de la metodología de la etapa de infantil, el alumnado será en todo momento protagonista indiscutible de todo el proceso-aprendizaje. Por ello, se evitará el aprendizaje tradicional de ensayo-error, debido a que el alumnado que presenta esta deficiencia, presenta una baja tolerancia a los diversos errores, frustrando demasiado rápido, algo que no favorece en absoluto al aprendizaje.

Por ello, es importante promover en el alumnado un bienestar emocional, disminuyendo por ello las diversas experiencias emocionales que pueda presentar ya sea miedo, frustración, terror, etc... De la misma manera, es importante incrementar las posibilidades de emociones positivas como el afecto positivo, la autovaloración, la alegría o la serenidad entre otras muchas (Orellana, 2021).

Además, también se llevará a cabo otro principio metodológico, que es la educación inclusiva, debido a que además de poner en práctica esta intervención con el alumnado que presenta trastorno del espectro autista, también se llevará a cabo con el resto de alumnado que no presentan esta deficiencia.

Por otro lado, las reglas o pautas para el seguimiento de estas actividades serán claras y sencillas, al igual que se intentará precisar todos los elementos presentes en el lugar pudiendo evitar cualquier distracción por parte del alumnado con trastorno del espectro autista pudiendo alterar debido a su alta sensibilidad hacia ciertos ruidos o luces.

Al mismo tiempo, se favorecerá el trabajo repetitivo, donde se llevará a cabo una serie de repeticiones de una misma actividad, para que de esta manera el alumnado adquiera los objetivos programados.

Una de las claves para afrontar este proyecto de intervención será la experimentación, debido a que se pretenderá que sea el propio alumnado quien tome conciencia en todo momento de las diversas emociones y de su significado, experimentando y vivenciando en primera persona. Al mismo tiempo, si el alumnado presenta una emoción fuera de la realización de la actividad, por ejemplo, si el alumnado llora, se le explicará que llora porque se siente frustrado o triste (Moriña, 2021).

Para finalizar, destacar el principio del juego como el motor principal para el aprendizaje. En este proyecto de intervención, se propondrán una serie de actividades que serán planteadas como una actividad lúdica, es decir, como un juego, para que de esta forma, el alumnado aprenda al mismo tiempo que se divierte.

Debe señalarse que tanto los tiempos como los espacios utilizados no serán fijos, es decir, depende de cómo sea la disposición del alumno cada día. Por lo que la temporización será flexible.

Lo que sí se puede concretar es que la realización de las actividades será en un espacio cómodo para el alumnado por lo que éste está apartado de cualquier estímulo que pueda repercutir como distracción hacia él/ella, como puede ser juguetes, estímulos sonoros, estímulos lumínicos, etc...

3.4. TEMPORIZACIÓN

Este programa de intervención se desarrollará a lo largo del mes de Mayo y principios de junio, debido a que se considera que el alumnado podrá disponer de todo un mes para llevar a cabo la propuesta, además de involucrarse de lleno en las actividades. Las actividades se centrarán en dos bloques, en los cuales, las dos primeras semanas se llevará a cabo el reconocimiento de las emociones y durante las dos semanas posteriores se trabajará el reconocimiento y autocontrol de las diversas emociones.

Además, cabe destacar, que el primer día de cada bloque, se llevará a cabo una presentación de dicho bloque, para que el alumnado tome conciencia de que va a trabajar, de la misma forma que la semana posterior al finalizar el segundo bloque, se llevarán a cabo dos actividades finales. Finalmente el último día, el viernes día 3 de junio, se llevará a cabo una ficha de evaluación, la cual consta de diversas pautas en las que se pondrán de manifiesto si el alumno/a ha llegado a realizar correctamente dichas actividades y/o lo ha llegado a comprender.

Debido a que las actividades que presentamos están realizadas para el alumnado que presenta este tipo de discapacidad, es importante aclarar que no se dispondrá del mismo tiempo en cada actividad, es decir, no habrá un tiempo fijo. Esto se debe a que dependiendo del día, si el alumnado se muestra más o menos alterado/a en consecuencia de si está más participativo al respecto.

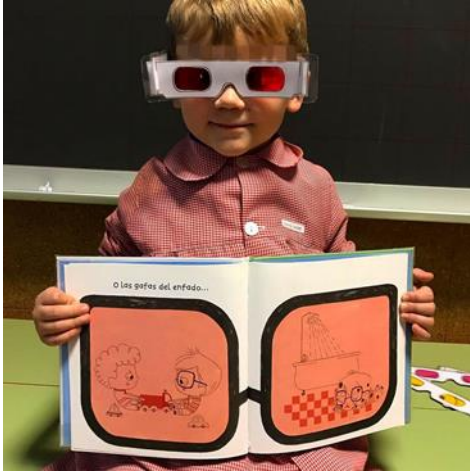
A continuación, se adjuntará un cronograma en el que aparecerán las actividades que se llevarán a cabo.

Semana del 02/05/2022 al 06/05/2022	PRESENTACIÓN DEL BLOQUE	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 2
Semana del 09/05/2022 al 13/05/2022	RECORDATORIO	ACTIVIDAD 3	ACTIVIDAD 3	ACTIVIDAD 4	ACTIVIDAD 4
Semana del 16/05/2022 al 20/05/2022	PRESENTACIÓN DEL BLOQUE	ACTIVIDAD 5	ACTIVIDAD 5	ACTIVIDAD 6	ACTIVIDAD 6
Semana del 23/05/2022 al 27/05/2022	RECORDATORIO	ACTIVIDAD 7	ACTIVIDAD 7	ACTIVIDAD 8	ACTIVIDAD 8
Semana del 30/05/2022 al 03/06/2022	ACTIVIDAD 9	ACTIVIDAD 9	ACTIVIDAD 10	ACTIVIDAD 10	EVALUACIÓN

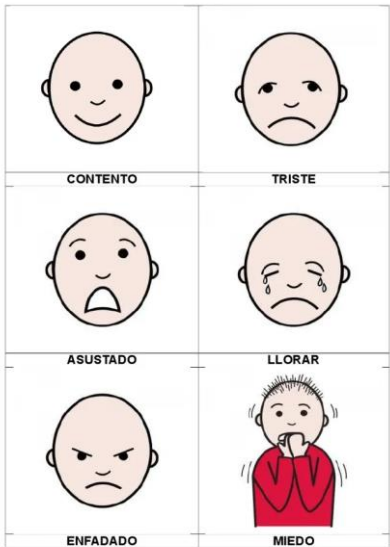
(Cabe mencionar que el color azul representa el primer bloque tratado, el color morado al segundo bloque tratado, el verde a las actividades de ampliación finales y finalmente el color amarillo la evaluación de dichas actividades).

3.5. ACTIVIDADES

Actividad de presentación de bloque	Las gafas de sentir
Objetivos	- Escucha activa sobre el cuento infantil (Las gafas de sentir). - Identificar las diversas emociones que aparecen en el cuento.
Temporización	15-20 minutos aproximadamente.
Materiales	- Cuento “Las gafas de sentir”. - Ordenador. - Proyector.
Descripción	Para esta actividad, se procederá a la lectura del cuento por ambas formas;

	- Por un lado, se escuchará vía ordenador, aprovechando así que el alumnado con trastorno del espectro autista muestra mayor concentración e interés cuando trabaja con las TICS. - Por otro lado, en diferente hora del día, se procederá a leer el cuento de manera tradicional, invitando al alumno/a a participar viviéndolo de primera persona. Este cuento narra las vivencias de un niño que se llama Marquitos, que tiene una gafas y que gracias a esas gafas puede llegar a ver diferentes emociones, como la alegría, el miedo, la tristeza, etc... https://www.youtube.com/watch?v=IK8iqoRtkb8 Posteriormente, la docente pedirá al alumnado que dibuje en un papel cuál ha sido la parte del cuento que más le ha gustado al alumnado, para que de esta forma, se aprecie si el alumnado ha estado atento y es capaz de representarlo una vez finalizado.
Ejemplo visual:	

Actividad 1	Reconozco las emociones
Objetivos	- Identificar las emociones. - Nombrar las emociones. - Conocer las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enfado). - Leer el nombre de las emociones en mayúsculas y minúsculas.
Temporización	Durante 15 minutos aproximadamente. Se realizará en diferentes ocasiones a lo largo del día siempre y cuando el alumnado no se agobie, ya que de ocurrir esto se cesará inmediatamente la actividad.
Materiales	- Tarjetas con el nombre de las emociones. - Tarjetas con fotos de los alumnos de la clase.
Descripción	Para esta actividad, se presentará al alumnado diferentes láminas o fichas las cuales, aparecerán el nombre de la emoción que vamos a trabajar acompañada de un dibujo que la represente (Alegría, tristeza, miedo y enfado), así como las fichas de las imágenes reales de los diferentes alumnos y alumnas de la clase, extraídas de ARASAAC. Se pedirá al alumnado que lea el nombre de cada emoción, primero en mayúsculas y posteriormente en minúsculas y con la ayuda del docente la relacionamos con la imagen correspondiente. El objetivo es que el niño/a relacione la palabra con el dibujo. Además al mismo tiempo que se le enseñará la imagen y reforzará con mímica la emoción trabajada, invitando al alumnado a que nos imite favoreciendo así que interiorize aún más la representación de las emociones.
Ejemplo visual:	

Actividad 2	Explicación de las emociones
Objetivos	- Comprender y conocer qué es lo que sentimos con cada emoción. - Saber qué son las emociones y su uso.
Temporización	Aproximadamente 15-20 minutos
Materiales	Pictogramas de ARASAAC (Alegría, miedo, enfado y tristeza).
Descripción	Una vez que el alumnado conoce el nombre de las emociones y llega a identificarlas a través de imágenes reales, ya sean con pictogramas o fotos suyas propias, es el momento en que conozca los motivos por los que puede llegar a experimentar dicha emoción, ya sean por sinónimos, expresiones, etc... Por ese simple motivo, la docente pondrá al alcance del alumnado unas tarjetas en las que aparecerá o bien fotos suyas propias o bien pictogramas de ARASAAC. Dirá el nombre de las diferentes emociones en voz alta y le preguntará al alumnado ¿cual es? con el objetivo de que el alumnado repita la emoción dicha previamente por la docente.
Ejemplo visual:	 The image displays six pictograms arranged in a 3x2 grid, each representing a different emotion. The top row shows 'CONTENTO' (happy) with a smiling face and 'TRISTE' (sad) with a frowning face. The middle row shows 'ASUSTADO' (scared) with wide eyes and an open mouth, and 'LLORAR' (crying) with tears on the face. The bottom row shows 'ENFADADO' (angry) with a furrowed brow and 'MIEDO' (fear) with a person covering their mouth in shock. Each pictogram is labeled with its corresponding emotion name in Spanish below it.

Actividad de recordatorio	Esta actividad se realizará el lunes de la semana siguiente, con el objetivo de recordar al alumnado el tema y bloque tratado. Por ello, en esta actividad se le volverá a leer el cuento de “La gafas de sentir”.
----------------------------------	--

Actividad 3	Cuaderno para la comunicación emocional
Objetivos	- Saber relacionar las emociones que siente el alumno con las expresiones faciales que lo representan. - Identificar cada emoción que el alumno pueda sentir a lo largo de un día.
Temporización	15-20 minutos aproximadamente.
Materiales	Cuaderno de comunicación con diferentes pictogramas de ARASAAC.
Descripción	A modo de diario, se le ayudará al alumnado un cuaderno de comunicación emocional, dónde en él encontrará distintos pictogramas de ARASAAC sobre las emociones a trabajar. Esta actividad se realizará a primera hora del día debido a que es el aula donde puede llegar a sentir una emoción diferente al estar sin su familia. De esta forma se completará la frase escrita de “Yo me siento....” y el alumnado colocará el pictograma correspondiente a su emoción además de decirlo en voz alta. Se intentará que sea el propio alumnado quien identifique de manera autónoma e independiente cómo se siente y de esta forma lo haga saber a la docente.
Ejemplo visual	

Actividad 4	Cuento “El monstruo de colores”
Objetivos	- Escucha activa del cuento infantil “El monstruo de colores”.
Temporización	15-20 minutos aproximadamente
Materiales	- Cuento “El monstruo de colores”. - Marioneta de monstruo y telas de colores.

Descripción	Para esta actividad, se pondrá en el proyector de la clase un cuento; “El monstruo de colores”. Posteriormente, la docente escenifica el cuento con un pequeño teatrillo en forma de marionetas, invitando al alumnado a participar, vivenciando de esta forma todo en primera persona siendo él/ella el protagonista. Este cuento narra las vivencias de un monstruo que tiene un auténtico lío emocional, no reconociendo sus emociones ni sentimientos. De esta forma, cuando el cuento narra que el protagonista tiene un lío emocional, sacaremos la marioneta y las diferentes telas de colores, con el objetivo de que el alumno/a pueda ver todas las emociones mezcladas. Cada color representa una emoción que con la ayuda de una niña que aparece en el cuento consigue finalmente desenredar todas las emociones volviendo así a la calma y tranquilidad. De esta forma, el alumno/a podrá visualizar que el monstruo está ya sereno y con todas las emociones en orden. https://www.youtube.com/watch?v=oq3TcqUvEts
Ejemplo visual	

Actividad presentación de bloque	Si estas feliz...
Objetivos	- Escucha activa sobre la canción happy. - Identificar la regulación y autocontrol de las diversas emociones que aparecen en el vídeo. - Representar las emociones. - Imitar las emociones.
Temporización	15 minutos
Materiales	- Ordenador.

	- Proyector. - Canción de happy.
Descripción	Para esta actividad, pondremos al alumnado una canción gracias al ordenador. En esta canción, aparecen personajes los cuales si están felices hacen una cosa, al igual que si están enfadados hacen otra. El propósito de esta actividad, es que el alumnado en primer lugar vea con atención el vídeo y posteriormente represente la cosa que hace el personaje al nombrar una emoción. Por ejemplo, si cuando el personaje está alegre aplaude, el alumnado deberá imitarlo aplaudiendo al unísono. https://www.youtube.com/watch?v=IU8zZjBV53M
Ejemplo visual	

Actividad 5	“La tortuga” una técnica de autocontrol
Objetivos	- Escucha atenta y activa del cuento - Tomar conciencia de la capacidad de autocontrol. - Evitar que el alumno se sienta furioso o enfadado. - Realización de las técnicas corporales de respiración y relajación que realiza la tortuga en el cuento.
Temporización	Se realizará cada vez que se observe si el alumnado con trastorno del espectro autista se muestra nervioso o experimenta emociones que le alteren, como, por ejemplo, cuando muestra estar enfadado o enrabietado.
Materiales	- Cuento de “La tortuga”. - Marioneta de una tortuga.
Descripción	Se leerá el cuento de “La tortuga”, un cuento caracterizado por el autocontrol, que fue creado por los psicólogos evolutivos Mark Greenberg y Carol Kusché. Estos lo pusieron en práctica en diferentes escuelas con el fin de promover la calma en contraposición a la ira

	(Ayuso, 2018). Es por ello, por lo que se utilizará una marioneta con forma de tortuga, como la protagonista del cuento, buscando llamar así la atención del alumnado, logrando que se sienta el protagonista del cuento. En esta historia, la tortuga pasa por una situación en la que está muy enfadada y furiosa. No sabe cómo controlar sus emociones, por lo que decide meterse en su caparazón donde nadie la ve, pensar por qué se siente así y finalmente encontrar una solución. Después de unos minutos, la tortuga salió de su caparazón, tranquila y feliz, ya que logró controlar sus emociones.
Ejemplo visual	 The visual example shows a worksheet titled 'TÉCNICA DE LA TORTUGA' with four steps: 1. RECONOCE TUS EMOCIONES (Recognize your emotions), 2. PIENSA Y PARA (Think and pause), 3. METETE EN TU CAPARAZÓN Y RESPIRA (Get inside your shell and breathe), and 4. SAL DE TU CAPARAZÓN Y PIENSA UNA SOLUCIÓN (Get out of your shell and think of a solution). Next to the worksheet is a green plush turtle puppet with a black tag on its back.

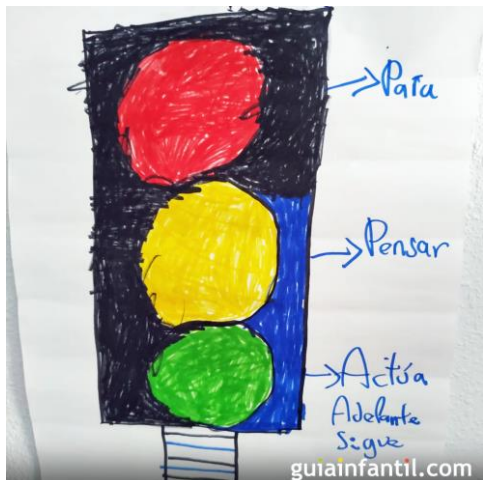
Actividad recordatoria de bloque	En esta actividad, con el fin de que el alumnado recuerde la sesión a trabajar, se le ofrecerá una lámina, la cual aparecerá imágenes de niños y niñas con diferentes emociones (alegres, enfadados, con miedo, etc...). Por otro lado, le ofreceremos tarjetitas con las palabras de las diferentes emociones escritas, con velcro en la parte trasera. El objetivo es que el alumnado identifique cada tarjeta con el dibujo representado, pegando gracias al velcro la el nombre de la emoción con su respectivo dibujo.
Ejemplo visual	 The visual example shows a worksheet titled 'RELACIONA CADA DIBUJO CON CADA EMOCIÓN. FÚJATE BIEN EN LAS PALABRAS.' (Relate each drawing with each emotion. Pay attention to the words). It features five cartoon faces with different expressions: happy, sad, angry, surprised, and scared. Below the faces are five labels: MIEDO (Fear), ALEGRÍA (Happiness), ENFADO (Anger), TRISTEZA (Sadness), and SORPRESA (Surprise). The faces are arranged in a grid, and the labels are in the center, with the goal of matching them.

Actividad 6	Rodea y escribe
Objetivos	- Identificar las diversas emociones. - Conocer las emociones y saber relacionarlas correctamente.
Temporización	15-20 minutos aproximadamente.
Materiales	- Láminas de cartón. - Lápiz.
Descripción	Para esta actividad, el alumnado dispondrá de varias láminas de cartón, las cuales tendrán impreso dibujos de niños y niñas representando una emoción. La lámina tendrá al comienzo de la representación el nombre de una emoción, por ejemplo ira. El alumnado tendrá que rodear el dibujo de la emoción indicada, en este caso todos los dibujos en los que aparezca el niño o la niña enfadado.
Ejemplo visual	 The image shows four cards from a set. Each card features a large cartoon face of a child with a specific emotion (happy, sad, angry, surprised) and a column of five smaller versions of the same face. One of the smaller faces is circled in red on each card, indicating the target emotion for the activity. The cards are labeled 'Neuro Peque' and 'ARASAAC'.

Actividad 7	Regulación emocional “El frasco de la calma”
Objetivos	- Aprender a controlar y/o regular nuestras propias emociones y sentimientos. - Demandar el frasco de la calma cada vez que el alumno/a necesite tranquilizarse.
Temporización	En este caso, el alumnado podrá recurrir a esta técnica cada vez que lo vea oportuno.
Materiales	El frasco de la calma.
Descripción	Para esta actividad, el alumnado dispondrá del frasco de la calma, un cilindro el cual contiene un líquido con purpurina en su interior. El objetivo de esta actividad, es que cuando el alumnado se sienta con estrés, o esté frustrado con algo o alguien, observe la purpurina

	del interior del cilindro, causando por ello, la relajación y tranquilidad del alumnado. El frasco de la calma posiblemente sea una de las estrategias más comunes y conocidas por la pedagoga Maria Montessori. Fue creada con el propósito de ayudar a los niños y niñas cuando entran en un estado de estrés, nerviosismo o frustración, enseñando de esta forma a controlar sus emociones y sentimientos. (Díaz, Gómez y Villarraga, 2018). A menudo podemos observar cómo cambia la respiración de una persona cuando entra en estado de estrés o nerviosismo, por lo que es aconsejable enseñar a regular los diferentes estados de ánimo desde que somos más pequeños. Esto sin duda alguna se hace indispensable en los niños que padecen trastorno del espectro autista, ya que durante un día puede experimentar situaciones como tal.
Ejemplo visual	

Actividad 8	El semáforo
Objetivos	- Relacionar las diversas emociones que siente el alumnado con los colores del semáforo. - Identificar cada una de las emociones que el alumno pueda sentir a lo largo de un día.
Temporización	15 minutos aproximadamente.
Materiales	- Lámina donde aparecerá un semáforo. - Lápices de colores (verde, rojo y naranja).
Descripción	La técnica del semáforo es muy útil para enseñar al alumnado a regular sus propias emociones sentimientos que sean malos o frustrados. Consiste en ayudar al alumnado a aplicar el funcionamiento de los semáforos para aprender de esta forma a gestionar las emociones negativas o desagradables, es decir, el rojo significa no pasar, el ámbar prepararse porque dentro de poco se podrá pasar y el verde significa adelante. De esta forma, cuando estén muy molestos, incluso al punto de

	querer agredir a alguien, se deberá parar sí o sí, usando por ello el color rojo. De la misma forma el color amarillo significa que debemos pensar si lo que realmente está bien o mal ejecutado. Finalmente, una vez que pensamos, lo que toca es buscar alternativa y seguir hacia delante y estará representado con el color verde. Por consiguiente, ésta lámina estará al alcance del alumnado en todo momento. Será el propio alumno/a quien deba colorear el semáforo dependiendo de la situación que haya vivido en clase durante ese día. (Oblitas, 2020).
Ejemplo visual	

Actividad 9	Bingo de emociones
Objetivos	- Saber relacionar las emociones que siente con las expresiones faciales que lo representa. - Identificar las diversas emociones que puede tener el alumno/a.
Temporización	15 -20 minutos aproximadamente
Materiales	- Pictogramas de ARASAAC. - Láminas de cartón con emociones. - Velcro.
Descripción	A modo de recuerdo, le propondremos al alumnado la siguiente actividad. Se trata de una lámina en la que aparecen diversas emociones representadas con pictogramas de ARASAAC. El alumnado deberá escuchar la emoción que pronuncie la docente y si la tiene representada en su lámina, colocar un círculo verde con ayuda de un velcro. El objetivo es que el alumnado identifique la emoción escuchada con la suya propia, intentando completar un bingo.

Ejemplo visual	
-----------------------	---

Actividad 10	Repeticiones al unísono
Objetivos	- Escucha activa de las palabras de la docente. - Interpretar la emoción dicha actuando de forma correcta.
Temporización	15- 20 minutos aproximadamente
Materiales	- Voz de la docente.
Descripción	En esta actividad, se pondrá en práctica lo que el alumno ha aprendido acerca de las emociones. Por ello, la docente dirá en voz alta una emoción, por ejemplo, alegría. El alumnado deberá ser consciente de la emoción que ha dicho la docente e interpretar facialmente la emoción dicha. Al igual, que si la docente dice en voz alta la emoción tristeza por ejemplo, el alumnado deberá poner una cara triste.
Ejemplo visual	

Actividad de evaluación final	Auténticos pintores
Objetivos	- Conocer si el alumnado ha comprendido el aprendizaje. - Conocer las emociones. - Representar las emociones.
Temporización	15-20 minutos aproximadamente.
Materiales	- Pintura de colores, (verde, azul o roja). - Lámina en blanca. - Láminas de colores. - Pictogramas ARASAAC.
Descripción	Para esta actividad, se pretende conocer si el alumnado ha comprendido de manera óptima todo lo aprendido anteriormente, por ello, se plantea la siguiente actividad. Se le ofrecerá al alumnado una lámina en la que aparecerán diferentes pictogramas de diversas emociones (alegría, tristeza, ira, etc...). Sin embargo, en una lámina de color verde estarán todas las relacionadas con la alegría. Otra lámina será de color rojo, y será de las emociones de ira o enfado. Finalmente, en una tercera de color azul estarán representadas los pictogramas que tengan relación con las emociones de tristeza o miedo. El docente le dirá una emoción, por ejemplo alegría, y el alumnado deberá señalar a qué lámina pertenece, diciendo además de qué color se trata. Posteriormente, se le dará al alumnado una lámina en blanco. Deberá de manchar sus manos en pintura y en función de la emoción vista con la docente poner sus manos con la pintura del color correspondiente, es decir, si el docente le enseña una lámina con una niña alegre, el alumnado deberá manchar sus manos en el color verde y poner las manos en la lámina blanca.

Ejemplo visual



3.6. ORGANIZACIÓN ESPACIAL

El espacio de todas estas actividades será la propia aula o clase del alumnado, con el fin de no incordiar o perder la propia rutina con el propio alumnado.

Así mismo, se utilizarán diversos escenarios dentro de la propia aula, como es el rincón de juego simbólico, el rincón de trabajo personal a la hora de realizar alguna ficha, o el rincón del ordenador y el proyector.

3.7. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

Para la realización de estas actividades previamente explicadas, se usarán recursos materiales, como proyectores, ordenadores, láminas de cartón, lápices, rotuladores, pictogramas, etc... Al igual que recursos humanos como la propia docente, el resto de alumnado o incluso la propia familia del alumnado, ya que será partícipe de toda la evolución del alumnado en todo momento.

3.8. EVALUACIÓN

En primer lugar, se llevará a cabo una evaluación inicial, con el objetivo de evaluar qué capacidades tiene el alumnado previamente antes de empezar con la propuesta de intervención.

Por ello, se le pasará al alumnado, un cuestionario, en el que estará representado gráficamente el tema que se quiere explicar en la propuesta de intervención, Las emociones.

Aclarar que se pasará el cuestionario de forma gráfica, debido a que el alumnado presenta trastorno del espectro autista y es recomendable acudir a términos gráficos y no de primeras a términos escritos, como oraciones o preguntas acerca del tema abordado.

En este cuestionario, aparecerán pictogramas de las diversas emociones que se trabajarán en la propuesta de intervención en las que el alumnado, deberá relacionar el nombre de la

emoción con su propio pictograma. Además, se le pedirá al alumnado que represente la emoción, es decir, la docente pedirá que se ponga alegre y el alumnado deberá hacerlo, con el fin de acudir al término de la emoción tratada.



Fuente de la imagen:

<https://is.gd/J5bGhe>

Seguidamente, le ofreceremos un cuestionario a la docente, el cual tendrá que rellenar con lo visto en el cuestionario gráfico, colocando así los resultados del alumnado obtenido.

Para su dicha realización utilizaremos la escala de Likert, una escala que fue publicada por Rensis Likert en el año 1932. Dicha escala es utilizada comúnmente para las investigaciones de ciencias sociales que requieren de algún tipo de cuestionario final. (Canto de Cante, González, Ortega, Castillo y Fernández, 2020).

TABLA 1.

Evaluación inicial

INDICADORES	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Nombra las diferentes emociones adecuadamente				
Reconoce emociones en otros				
Relaciona cada emoción con la expresión facial correspondiente				

Expresa facialmente las diferentes emociones correctamente				
Es capaz de regular sus emociones				
Relaciona una emoción con su evento desencadenante				
Presenta interés hacia las distintas actividades				

Nota.Elaboración Propia.

Una vez que la docente termine el cuestionario previamente explicado sobre el alumnado, la docente apuntará todas las anotaciones recogidas de la evaluación del alumnado, para posteriormente comparar los resultados cuando se elabore la propuesta de intervención.

Durante el periodo de la propuesta de intervención, se evaluará al alumnado de forma continua, es decir, durante el proceso de las diversas actividades, la docente se percatará de si el alumnado es capaz de elaborar la actividad, si le resulta compleja o dificultosa, además del nivel que irá adquiriendo poco a poco con el paso de las explicaciones y actividades.

Por ello, al finalizar cada semana, la docente anotará en una rúbrica la evaluación continua del alumnado, para así observar el cambio evolutivo de aprendizaje que irá adquiriendo y además, para tener así un control semanal del alumnado.

TABLA 2

Rúbrica de evaluación semanal

INDICADORES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Muestra interés hacia las actividades.				

Escucha atenta y activa.				
Realiza de forma correcta las actividades.				
Controla los impulsos y regula sus emociones.				

Nota.Elaboración propia.

Finalmente, al acabar el periodo de actividades de la propuesta de intervención, se volverá a pasar el cuestionario inicial, para ver si hay posibles cambios evolutivos de aprendizaje del alumnado. Además se realizará una actividad de evaluación final, en la que se pondrá de manifiesto objetivos tratados a lo largo de todo el periodo de actividades, con el fin de reforzar el aprendizaje del alumnado. Esta actividad, se podrá ver en el apartado de las actividades.

INDICADORES	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Nombra las diferentes emociones adecuadamente				
Reconoce emociones en otros				
Relaciona cada emoción con la expresión facial correspondiente				
Expresa facialmente las diferentes emociones correctamente				
Es capaz de regular sus emociones				

Relaciona una emoción con su evento desencadenante				
Presenta interés hacia las distintas actividades				

En cuanto a la evaluación de la propuesta ofrecida al alumnado, se le ofrecerá un cuestionario a la propia docente, en la que aparecerán criterios de evaluación para que ésta pueda evaluar de forma objetiva y crítica la propuesta de intervención.

En este cuestionario, estarán reflejados los criterios a evaluar, siendo 1 punto nada de acuerdo y 4 puntos muy de acuerdo. Además, aparecerá una cuadrícula en la que la docente podrá anotar diversas observaciones que quizás vea oportunas.

INDICADORES	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	Observaciones
Elabora y desarrolla las actividades de forma coherente para conseguir los objetivos diseñados.					
Contribuye con propuestas innovadoras tomando la iniciativa.					
Analiza posibles alternativas hacia actividades propuestas.					
Muestra iniciativa, así como motivación hacia el alumnado.					
Conoce y maneja el tema tratado.					

Finalmente, también se realizará una evaluación del docente, señalando si la función que ha tenido ha sido de gran ayuda y relevancia hacia el aprendizaje del alumnado que presenta trastorno del espectro autista.

Del mismo modo que la evaluación anterior, se representará por puntos, siendo 1 punto nada de acuerdo y 4 puntos muy de acuerdo.

INDICADORES	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS	4 PUNTOS
Las explicaciones son claras y comprensibles				
El docente se preocupa por las posibles dudas o alteraciones que pueda tener el alumnado.				
La interacción entre el docente y el alumnado es activa y positiva.				
El ambiente en clase fomenta el aprendizaje				
El docente muestra un lenguaje acorde al tipo de alumnado.				
El docente muestra motivación por el tema abordado.				

3.9. CONCLUSIONES

Mediante la realización de este trabajo fin de grado TFG, he podido aprender, reflexionar y sobre todo profundizar en aspectos importantes que influyen en el trastorno del espectro autista, tanto para intervenir de forma temprana, como para ayudar al desarrollo de las diversas habilidades del alumno/a autista.

He podido percibir ciertas actitudes específicas que quizás antes desconocía o que simplemente no recordaba de alumnos que sufren esta deficiencia. Por lo tanto, después de la información obtenida en dicho trabajo, es posible que me haya aclarado muchas de las incógnitas que presentan este trastorno.

El estudio del autismo ha avanzado a grandes pasos a los niveles cualitativo y cuantitativo, aunque no se ha encontrado la etiología ni el tratamiento específico, sí se han realizado importantes descubrimientos respecto a cuáles son más eficaces y cuáles utilizar para síntomas o conductas específicas. Se puede minimizar mediante diversas técnicas de educación especial que se apoyan interdisciplinariamente en la psicología psiquiatría medicina biología pediatría trabajo social etc...Por ello considero que hay que tener un mayor conocimiento y aceptación hacia el alumnado que presenta el Trastorno del Espectro Autista en el entorno educativo y una mejora de las habilidades sociales y de interacción.

Valores de colaboración, apoyo, respeto e igualdad, compartiendo momentos y actividades estructuradas con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista ofreciendo experiencias positivas además de conseguir una gran cantidad de información en un medio natural, para desarrollar programas de intervención y proponer de esta forma, objetivos a trabajar, para que el alumnado desarrolle habilidades en entornos naturales que le ayuden a conseguir mayores niveles de inclusión social y escolar.

Finalmente acudir a la resolución de posibles conflictos, pudiendo observar y actuar sobre situaciones problemáticas que ocurran en la clase o con el alumnado con dicho trastorno.

Con este trabajo fin de grado, pretendo aportar información sobre el trastorno del espectro autista que pueda ser aplicado en un futuro, debido a que si nos encontramos con algún alumnado que presenta este tipo de deficiencia, saber cómo actuar al respecto además de tener una base de conocimientos sobre su comportamiento, aportándole al alumnado todo aquello que necesite en cada momento.

Desde mi punto de vista, mandarle un mensaje a todas esas familias que dispongan de hijos/as autistas. Le recomendaría mantenerse informado sobre dicho trastorno y sobre todo de sus novedosos avances que tiene en la actualidad. Pero si algo tienen que hacer, es aportarles mucho cariño, motivación y comprensión, ya que como otros niños, lo necesitan.

Prospectiva

El hecho de realizar un trabajo fin de grado relacionado con el trastorno del espectro autista, ha ampliado mi conocimiento sobre el tema, que previamente era escaso. He obtenido al mismo tiempo una comprensión más profunda de cómo es esta enfermedad además de cómo afecta a la vida de los pacientes. Al centrarme en el ámbito escolar, he aprendido qué principios metodológicos son mejores y más adecuados para emplear con el alumnado, del mismo modo que me he adentrado en el complejo mundo emocional, a través de actividades de aprendizaje y pautas que fomentan que el alumnado adquiera habilidades que les ayude a mejorar su calidad de vida en integrarse en la sociedad.

Al mismo tiempo, he podido tener la oportunidad de darme cuenta de lo complejo que es a veces planificar, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y de las diversas necesidades especiales que presentan.

Para los docentes, el hecho de tener un alumnado con trastorno del espectro autista puede llegar a suponer un verdadero reto y aventura, tanto en el ámbito personal como en el ámbito profesional. Sin embargo, para el resto de alumnado, puede ser una oportunidad única, tanto a la hora de aprender, debido a que puede conocer otras formas de aprendizaje y al mismo tiempo a la hora de convivir con ese alumnado, ya que conocerán aspectos de la vida muy importantes a edades tan tempranas, como es por ejemplo la diversidad con la que se van a encontrar a lo largo de sus vidas.

No cabe duda de que el alumnado que presenta trastorno del espectro autista, necesita más apoyo del normal para afrontar las diversas situaciones que se encuentran en su ámbito escolar al igual que con sus respectivos compañeros.

Por ello, si yo tuviera a un alumnado con trastorno del espectro autista, usaría la estrategia de la conciencia, es decir, concienciar al resto de alumnado, dar la necesidad de aceptarlo tal y como sea, con sus diferencias y/o peculiaridades, intentado que entre todos colaboren en la integración, interactuando y comunicándose entre sí.

Así mismo, promover el contacto directo con el resto de alumnado, creando oportunidades en la que éste alumnado participe en juegos y/o tareas colaborativas. Fomentando además las relaciones positivas con el fin de mejorar la aceptación o participación por parte de sus compañeros, permitiendo que el alumnado que padece trastorno del espectro autista tenga las mismas responsabilidades que el resto de alumnado.

Porque al fin de todo, ¿Quién de nosotros es lo suficientemente “normal” para decidir lo que se considera como normal o no?

Limitaciones

Sin duda alguna una de las limitaciones más importantes que puedo observar si llevara a cabo esta programación ha sido la de atender a las características y necesidades personales de este alumnado en concreto.

A pesar de que el alumnado no pueda mostrar ningún tipo de rechazo a la hora de dar o recibir cariño, es en lo referido a la comunicación o interacción social donde sí se puede presentar serias limitaciones.

Además otra de las limitaciones puede ser la temporización. A pesar de tener un cronograma con las actividades elaboradas y listas para hacer, la realidad puede ser otra debido a que con esta edad tan temprana, es difícil que el alumnado adquiera todos los objetivos de una actividad en tan poco tiempo, por lo que no se puede llevar a cabo el realizar todas las actividades.

3.10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Vargas Yaguachi, J. E. (2021). Estrategias metodológicas en el fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje en estudiantes con NEE del nivel de preparatoria de la escuela Hazel McCallion School Quito, período 2020-2021 (Bachelor's thesis, Quito: UCE).

Artigas-Pallarès, J., y 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.

Bonilla, M., y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. Programa de Educación continua en Pediatría. *Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 19-29.

Ramírez, G. R. (2014). Trastorno del espectro del autismo. *Diagnostico*, 53(3), 142-8.

Rodríguez-Barrionuevo, A. C., y Rodríguez-Vives, M. A. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34(1), 72-77.

De Lacroix, A. (2020). Revisión sistemática: la efectividad de los PECS (Picture Exchange Communication System) sobre la comunicación de niños entre 0 y 12 años con TEA.

Fernández-Herrero, J., Alvarez-Herrero, J. F., Martinez-Roig, R., Urrea Solano, M. E., y Hernández-Amorós, M. J. (2020). Creación de material didáctico audiovisual colaborativo para motivar el aprendizaje de un niño con TEA.

Atienza Ripoll, N. (2021). Influencia de la actividad física en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Revisión Bibliográfica (Bachelor's thesis).

Sarria Arbeláez, E., y Rodríguez Rentería, J. (2020). Análisis bibliográficos de instrumentos para medir la ansiedad en población con trastornos del espectro autista severo (Doctoral dissertation, Universidad Santiago de Cali).

Echeverry, I. G. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 113-124.

Benavidez, V., y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb lu*, 14(1), 25-53.

Alagarda Mocholí, A. (2015). LA IMPORTANCIA DE GESTIONAR LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA: IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. *Revista supervisión*, 21(36), 1-20.

Ambrona Benito, T., López Pérez, B., y Márquez González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.

Pérez Moreno, M. (2021). Propuesta de educación emocional centrada en la autorregulación emocional para el alumnado con TEA en la etapa de educación primaria.

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102.

Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002.

Orellana Duran, A. M. (2021). Situación educativa de la población con discapacidad múltiple: estudio de caso: autismo y discapacidad intelectual (Master's thesis).

Luque, F. C., & Morillas, C. M. (2018). Iconicidad y facilidad de aprendizaje de los símbolos pictográficos ARASAAC. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 38(3), 95-104.

Ayuso Martín, I. (2018). El Trastorno del Espectro Autista y la educación emocional. Propuesta de intervención en un centro de Educación Especial.

Díaz Durán, A. T., Gómez Torres, K. E., & Villarraga Martínez, L. T. (2018). ¿Cómo desarrollar e implementar estrategias para fortalecer las relaciones interpersonales entre los niños y niñas del grado transición? (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Guzmán, S. E. Y., Ortega, S. E. C., Marín, G. D. J. H., Castillo, M. G. A., y Gómez, K. R. R. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Boletín Redipe*, 7(2), 64-85.

Canto de Gante, Á. G., Sosa González, W. E., Bautista Ortega, J., Escobar Castillo, J., y Santillán Fernández, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. *Revista de la alta tecnología y sociedad*, 12(1).

Moreno Macías, C. (2020). Estudio de la presencia de estereotipos sobre el alumnado con trastorno del espectro autista en los estudiantes del cuarto curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla.

Valda Paz, V., Suñagua Aruquipa, R., y Coaquira Heredia, R. K. (2018). Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. *Revista de Investigación Psicológica*, (20), 119-134.

Echeverría Espín, S. D. (2018). CONTROL EMOCIONAL Y SU INCIDENCIA CON EL NIVEL DE IMPULSIVIDAD EN NIÑOS CON TDAH DE 6 A 11 AÑOS DE EDAD

DE LA FUNDACIÓN EDUCATIVA ALFAGUARA, DE LA CIUDAD DE QUITO, DURANTE EL AÑO 2017 (Bachelor's thesis, Universidad Tecnológica Indoamérica).

Acero Mora, L. S., y Lobo Maza, Y. P. (2019). Proyecto pedagógico–investigativo intervención pedagógica en la escuela inclusiva (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa).

Molinar Monsiváis, J., y Cervantes Herrera, A. (2021). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 87-100.

Hidalgo Ruíz, I. A. (2020). Distorsiones cognitivas en estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Tecnológica Indoamérica con rasgos dependientes de personalidad y su influencia en las relaciones interpersonales (Bachelor's thesis, Ambato: Universidad Tecnológica Indoamérica).

Atienza Ripoll, N. (2021). Influencia de la actividad física en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Revisión Bibliográfica (Bachelor's thesis).

Bazarra, L. (2020). Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio (Vol. 1). Narcea Ediciones.

Fustinoni, O. (2021). El cerebro y la música: emoción, creación e interpretación. Editorial El Ateneo.

Arévalo Chistama, A. (2021). La integración familiar y su relación con el desarrollo de las habilidades socio-afectivas en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 0018 distrito de Tarapoto–2016.

Moriña, A. (2021). Enseñando con metodologías inclusivas en la Universidad: De la teoría a la práctica (Vol. 59). Narcea Ediciones.

FARAONE, S. (2018). Normativa, paradigmas y conceptos. Faraone, S.; Bianchi, E.(Comp.) *Medicalización, Salud Mental e Infancias*. Buenos Aires: Teseo, 113-148.