

Las emociones en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Una intervención interdisciplinar

Autor: Munuera Fernández, Juana María (Maestra. Especialidad en Audición y Lenguaje).

Público: Educación Primaria. **Materia:** Varias áreas. **Idioma:** Español.

Título: Las emociones en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Una intervención interdisciplinar.

Resumen

En el presente Trabajo Fin de Grado se exponen tres actividades puntuales en varias áreas que giran en torno a un alumno con Necesidades Educativas Especiales dentro de la tipología de Trastorno Generalizado del Desarrollo en concreto Trastorno del Espectro Autista. El marco teórico está destinado a describir la patología asociada al TEA, a continuación, se exponen una serie de actividades multidisciplinares, siendo el principal objetivo trabajar las emociones en un TEA. Por último, se exponen los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de las actividades, las conclusiones a las que se han llegado y una reflexión personal.

Palabras clave: Educación Primaria, Trastorno del Espectro Autista, Educación Emocional, Necesidades Educativas Especiales, Habilidades Sociales.

Title: Emotions in students with Autism Spectrum Disorder. An interdisciplinary intervention.

Abstract

In the present End of Degree Project specific activities are exposed in several areas that revolve around a student with Special Educational Needs in the type of Generalized Development Disorder in particular Autism Spectrum Disorder. The theoretical framework is designed to describe the pathology associated with ASD, then exposed to a series of multidisciplinary activities, the main objective being to work on emotions in an ASD. Finally, the results are exposed.

Keywords: Primary Education, Autism Spectrum Disorder, Emotional Education, Special Educational Needs, Social Skills.

Recibido 2019-02-09; Aceptado 2019-02-19; Publicado 2019-03-25; Código PD: 105121

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra etapa estudiantil, desde Educación Infantil hasta llegar a la Universidad, ningún docente nos ha hablado sobre las emociones, sobre si es bueno mostrarlas y dejar que los demás sepan lo que sentimos o por el contrario debemos reprimirlas.

La educación emocional es, a día de hoy, un gran vacío en nuestro sistema educativo y aún no somos conscientes de la importancia que tiene educar a los más pequeños en los temas relacionados con los sentimientos y las emociones.

En este TFG busco dar la oportunidad a un alumno diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista de trabajar y explorar sus emociones con unas actividades variadas y dinámicas dónde el principal objetivo es el disfrute del mismo.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

2.1. Justificación

La elección del tema “La Inteligencia Emocional en los TEA” para elaborar este TFG, además de por la formación académica que he recibido con respecto a la importancia que poseen las emociones en el desarrollo personal y social de los niños en asignaturas de este grado como *Psicología de la Educación* o *Psicología del Desarrollo*, siempre se ha considerado que cubiertas las necesidades básicas, el ser humano necesita comunicarse y expresarse, mostrar sus sentimientos, inquietudes, alegrías y, en definitiva, sus emociones.

La escuela debe formar a personas para la vida y es por ello que considero de especial importancia trabajar la inteligencia emocional. Si a esto le añadimos que los TEA poseen una gran dificultad a la hora de relacionarse con los demás y de mostrar sus emociones, considero que es una buena oportunidad para ampliar mis conocimientos con

respecto al tema y además proporcionar a un alumno la oportunidad de trabajar sus emociones de manera más individualizada.

2.1.1. Justificación Legislativa

En cuanto a la normativa vigente que he tenido presente a la hora de elaborar este TFG, y que hace referencia al desarrollo emocional del alumnado y que además, respalda la inclusión de todos los alumnos en la educación independientemente de las necesidades de cada uno de ellos, se expone a continuación:

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria.

En el Artículo 2 se hace referencia a la finalidad de la Etapa de Educación Primaria diciendo que:

Es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Las emociones se consideran un aspecto importante para acercarse al éxito en cualquier ámbito de la vida, tanto estudiantil como laboral. Si existen dificultades en el control emocional, el desarrollo personal de los alumnos se verá afectado y, por lo tanto su propio bienestar, dando lugar a un fracaso en su ámbito social y educativo que podría llevar a una exclusión social.

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 del 3 de mayo.

En el Preámbulo se hace mención a la educación emocional al destacar la importancia de la educación como: *“la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”*.

Además, en el Artículo 71. Principios, se dice lo siguiente:

1. *Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.*

En los centros educativos no solemos darle la importancia suficiente a la educación emocional en el aula, y aunque siempre se busca conseguir el desarrollo integral de todas las capacidades del alumnado, entre ellas la capacidad afectiva, se da una gran importancia a los aspectos teóricos de las diferentes áreas y materias, quedando en ocasiones el aspecto emocional relegado a un segundo plano o incluso desapareciendo.

En base a los motivos anteriormente citados, me parece muy importante trabajar las emociones en el alumnado con TEA puesto que son la parte del alumnado que más lo necesita debido a sus diferentes características que se presentarán a lo largo de este TFG.

2.2. Objetivos perseguidos

A continuación, se exponen los principales objetivos que pretendo conseguir y desarrollar con este TFG.

1. Conocer los diferentes conceptos de emoción y sus principales clasificaciones.
2. Indagar sobre las diferentes definiciones del TEA y su evolución.
3. Conocer las principales teorías explicativas del TEA y establecer una relación entre ellas.
4. Fundamentar la importancia de trabajar las emociones y sentimientos con los alumnos TEA.
5. Plantear y desarrollar una propuesta de intervención, a través de tres actividades puntuales, para trabajar las emociones en los alumnos con TEA.
6. Adquirir y desarrollar las competencias relacionadas con el Trabajo Fin de Grado.

Es necesario conocer en primer lugar qué se entiende por emoción y qué aspectos de su definición debemos tener más en cuenta para poder transmitir a nuestro participante lo que son las emociones y poder trabajar sobre ellas. Gracias al estudio realizado para conocer las distintas definiciones de TEA y la relación que estas personas poseen con las emociones, podré obtener la información necesaria para adaptar las actividades propuestas de la manera más adecuada para que la intervención resulte lo más satisfactoria posible.

2.3. Objeto de estudio

2.3.1. Concepto de emoción

Según la Real Academia Española (2014), se define emoción como “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”, pero, ¿qué son las emociones?, ¿cómo se ha definido el concepto de emoción a lo largo de la historia? Muchos autores y psicólogos han realizado grandes aportaciones que, a día de hoy, siguen estando presentes en numerosos ámbitos, siendo uno de ellos el ámbito educativo.

Desde un punto de vista científico, Charles Darwin (1872) fue uno de los primeros científicos en hablar sobre las emociones con la publicación de su libro *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, que fue publicado tras más de 30 años de observaciones sobre cómo las diferentes personas y animales expresan emociones. En este libro, Darwin defiende dos ideas fundamentales sobre las emociones: la expresión de nuestras emociones es innata y universal, y nuestras emociones son producto de la evolución. Estas ideas siguen teniendo una gran importancia en la actualidad y han sido estudiadas por diversos científicos y psicólogos.

Desde el punto de vista psicológico, tal y como se expone en el libro *Psicología de la Emoción*, de Fernández Abascal, E.; García Rodríguez, B.; Jiménez Sánchez, M.; Martín Díaz, M. & Domínguez Sánchez, F. (2010) se dice que es un proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno, y por esto no puede observarse directamente sino que se deduce de sus efectos y consecuencias sobre el comportamiento. Se trata de un proceso que implica una serie de condiciones desencadenantes, diversos niveles de desarrollo cognitivo y cambios fisiológicos donde su función principal es adaptarse al entorno cambiante que rodea a los individuos.

Conductualmente, como propone Levenson (1994) las emociones sirven para establecer nuestra posición con respecto a nuestro entorno, y nos impulsan hacia ciertas personas, objetos, acciones, ideas y nos alejan de otros.

Para las personas con TEA es muy difícil salir de su entorno más cercano por lo que sus emociones no modifican su conducta ni su forma de actuar con el resto del mundo.

Siguiendo en el ámbito conductual, la definición más actual de emoción es la que nos da Mora (2012), quien habla de la emoción como una reacción conductual del organismo ante estímulos que pueden causarnos placer, dolor, recompensa o castigo.

Por todo lo anterior, podemos realizar una breve conclusión sobre lo que entendemos por emoción: se trata de un estado afectivo complejo, una reacción que ocurre como resultado de cambios fisiológicos o psicológicos que influyen en el pensamiento de las personas y, por lo tanto, modifican su conducta. Pero, ¿cuál es el origen y proceso de codificación que realiza el cerebro a través de los circuitos neuronales para dar lugar a las emociones?

2.3.2. ¿Cómo se producen las emociones?

Una vez conocidos diferentes conceptos sobre la emoción y desde diferentes perspectivas llega el momento de analizar de qué manera se producen las emociones en nuestro interior. Para explicar este proceso vamos a basarnos en la prestigiosa *Teoría del Circuito de Papez* (1937) (Figura 1).

El circuito de Papez es un conjunto de estructuras nerviosas situadas en el cerebro, que forman parte del sistema límbico y están implicadas en el control de las emociones.

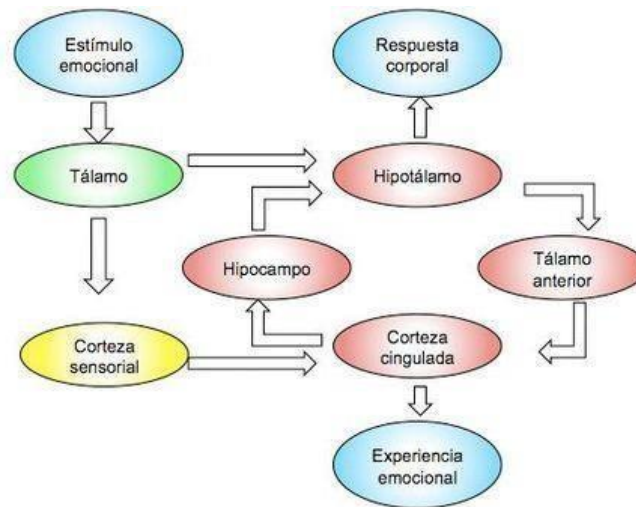


Figura 1. Circuito de Papez (1937)

Papez afirmaba que la información sensorial que llega al tálamo se dirigía hacia la corteza cerebral y al hipotálamo, para, al salir del hipotálamo dar lugar a las respuestas emocionales de control del cuerpo, y por último, la información que salía de la corteza cerebral daba lugar a los sentimientos emocionales. Ambos trayectos se llaman “canal del pensamiento”.

Propuso una serie de conexiones desde el hipotálamo hasta el tálamo anterior y hasta la parte de la corteza media.

Este circuito propone que las experiencias emocionales tienen lugar cuando la corteza cingular integra las señales recibidas desde la parte de la corteza lateral evolutivamente nueva y desde el hipotálamo. Entonces, la información que sale de la corteza cingular hacia el hipocampo y al hipotálamo permite que los pensamientos que tienen lugar en la corteza cerebral controlen las respuestas emocionales.

La teoría de Papez fue retomada y ampliada en 1949 por el médico y neurocientífico Paul MacLean, quien determinó que las emociones se daban en el sistema límbico del cerebro, y describió un área que incluye las estructuras llamadas hipocampo y la amígdala.

2.3.3. Clasificación de las emociones

¿Cuántas emociones existen? ¿Existen emociones universales? ¿Todos los seres humanos expresamos nuestras emociones de la misma forma? Para catalogar las emociones, cada teórico propone la suya y debemos saber que no hay una clasificación aceptada de forma general pero sí hay muchas coincidencias entre unos y otros autores. Algunos autores como el psicólogo Paul Ekman (1972) propone una clasificación basada en “las seis emociones básicas (miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa, asco)”, mientras que otros como Bisquerra (2009) se refieren a “las tres grandes (miedo, ira, tristeza)”.

Por un lado, a partir de la propuesta presentada por Bisquerra en su obra *Psicopedagogía de las emociones* (2009), se establecen tres grandes grupos: emociones negativas, emociones positivas y emociones ambiguas. Dentro de estos tres grandes grupos de emociones encontramos diversos subgrupos como se muestra a continuación (Tabla 1).

Tabla 1

Clasificación de las emociones según Bisquerra (2009)

Subgrupos	Gran Grupo
<p>Ira: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.</p> <p>Tristeza: depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación.</p> <p>Aversión: hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, displicencia, disgusto.</p> <p>Miedo: Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre.</p> <p>Ansiedad: angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.</p> <p>Vergüenza: culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar.</p>	Emociones negativas
<p>Alegría: entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, diversión.</p> <p>Humor: provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad.</p> <p>Amor: afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, agape, gratitud.</p> <p>Felicidad: gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.</p>	Emociones positivas
Sorpresa, esperanza, compasión.	Emociones ambiguas

Por otro lado, el Dr. Ekman fue uno de los primeros científicos que se atrevió a retomar las investigaciones de Darwin, dudando de que las emociones fueran innatas y universales, creyendo que las expresiones faciales eran aprendidas socialmente y que serían diferentes de un punto del mundo a otro. Es por esto que, tras observar que las expresiones faciales se repetían allá donde fuese, estableció una primera clasificación para las emociones que se conoce como el *Sistema de Codificación de Acción Facial (FACS)*.

La codificación facial es una técnica que analiza las expresiones, en este caso los movimientos de los 42 músculos de la cara, cabeza y ojos, para detectar las emociones a partir de las microexpresiones.

Las expresiones faciales están conectadas a lo que sentimos ya que el córtex motor y la amígdala interactúan en el procesamiento de las emociones, lo que genera impulsos eléctricos transmitidos al nervio facial y que acaba derivando en movimientos de los músculos de la cara y por ello, en las microexpresiones que comentábamos anteriormente.

Las siete emociones universales que presenta Ekman se caracterizan por las expresiones faciales que se exponen a continuación (Tabla 2).

Tabla 2

Clasificación de las emociones y expresiones características según Ekman (1978)

Expresiones características	Emociones Básicas
Arrugas en las patas de gallo. Mejillas elevadas. Actividad en el músculo orbicular.	Felicidad
Párpados superiores caídos. Ojos sin enfoque. Labios ligeramente hacia abajo.	Tristeza
Labios apretados y levantados hacia un lado de la cara.	Desprecio
Cejas arqueadas. Ojos abiertos. Boca abierta.	Sorpresa
Cejas elevadas y juntas. Párpados superiores elevados. Párpados inferiores tensados. Labios ligeramente estirados horizontalmente hacia atrás.	Miedo
Cejas hacia abajo y juntas. Mirada penetrante. Labios apretados.	Enojo
Nariz apretada. Labio superior elevado.	Aversión

Para llevar a cabo esta intervención en el alumnado con TEA considero más interesante trabajar sobre la clasificación propuesta por Ekman (1978) ya que es mucho más concreta, lo que conllevará a poder realizar unas actividades más precisas y que se adaptarán mejor al alumno con NEE.

2.3.4. Concepto de autismo y su evolución

Es difícil dar una definición exacta de autismo ya que, a pesar de los esfuerzos de numerosos investigadores en buscar rasgos comunes con los que poder identificar de manera inequívoca el trastorno autista, la realidad es que a día de hoy no existe una definición lo suficientemente completa y precisa.

El concepto de autismo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, desde la primera definición que llegó de la mano de Leo Kanner en 1943, considerado como el padre del autismo, en su artículo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, donde describió a los

autistas como “personas con falta de contacto con los demás, ensimismamiento y soledad emocional”, hasta la actualidad con la publicación del nuevo DSM-V (*Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*).

Etimológicamente, el término autismo significa “encerrado en uno mismo”. Esta palabra fue usada por el psiquiatra Eugen Bleuler en su obra *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias* (1950), donde explica que el síntoma autista consiste en una separación de la realidad externa, reaccionando muy débilmente a los estímulos del entorno.

No fue hasta los años 60 cuando se vinculó por primera vez la etiología del autismo a una condición biológica cuando en 1977 se publicaron los primeros estudios que relacionaron lesiones cerebrales y predisposición genética al autismo.

Hans Asperger (1994) describió las características de un grupo de niños que se caracterizaban por habilidades lingüísticas sin retraso, mostrando intereses obsesivos, prefiriendo la compañía de los adultos, teniendo mala relación con los de su misma edad.

Como podemos observar ambos autores, Kanner y Asperger, coinciden en destacar las dificultades en su relación social, dificultades en habilidades de comunicación, y en intereses restringidos.

En resumen, el autismo es un trastorno del neurodesarrollo que afecta las habilidades socioemocionales y la contención de la conducta repetitiva. No existen marcadores biológicos, por lo que el diagnóstico se fundamenta en el juicio clínico. Los síntomas aparecen de forma variable a partir de los 18 meses y se consolidan a los 36 meses de edad. La etiología es multifactorial y, con frecuencia, los pacientes tienen antecedentes familiares de trastornos del desarrollo, así como historial de riesgo neurológico perinatal y epilepsia.

2.3.5. Características del autismo

La sintomatología de los TEA está compuesta por un amplio abanico que puede variar en gran medida de un niño a otro, pero en general se encuentran dentro de tres áreas diferentes según el Instituto Nacional de la Salud Mental, lo que se conoce como Triada de Wing (1988) (Figura 2) y normalmente aparecen alrededor de los tres años de edad pero conforme aumenta su edad las características también varían.



Figura 2.Triada de Wing (1988)

En cuanto a las alteraciones sociales cabe decir que se manifiestan por alteraciones en conductas no verbales (poco contacto visual, expresión facial, posturas corporales, gestos, entre otros).

Si hacemos referencia a las alteraciones en los intereses, actividades y conductas de los TEA, se presentan conductas repetitivas y estereotipadas además de ausencia o falta de reciprocidad emocional.

Por último, en lo que se refiere a las características del lenguaje, en el síndrome autista, hay una ausencia del mismo o un retraso en su adquisición. Esta falta de comunicación afecta su interacción social ya que es incapaz de hacer amigos, no participa en juegos interactivos y, generalmente, prefiere pasar el tiempo solo y no con otros.

Volviendo al artículo de Kanner *Autistic Disturbances of Affective Contact* de (1943) explica que, aparte de las diferencias interindividuales que presentan los niños, estos poseen una serie de características esenciales comunes:

- Extremada soledad autista: no se relacionan con otras personas y son solitarios.
- Deseo obsesivo de invariancia ambiental: molestia por los cambios en el ambiente y en sus rutinas o con los objetos que le rodean, intentando mantener su entorno con los menos cambios posibles.
- Memoria excelente: presentan una gran capacidad para almacenar datos de todo tipo aunque no resultaran prácticos.
- Expresión inteligente y ausencia de rasgos físicos.
- Hipersensibilidad a los estímulos.
- Mutismo o lenguaje sin intención comunicativa.
- Limitaciones en la variedad de la actividad espontánea.
- Abanico restringido de actividades.
- En el aspecto motor: globalmente normales aunque son un poco torpes en la marcha y en la motricidad gruesa, dando impresión de desgarbeo, pero con una motricidad fina excelente.

2.3.6. Principales teorías explicativas del TEA

Las principales teorías explicativas en las que se sustenta el TEA son tres: psicológicas, neuropsicológicas y neurobiológicas. A continuación se presenta cada una de las teorías en las que se sustenta el TEA, de forma resumida, junto a los principales autores que las defienden.

Teoría psicológica

Podríamos destacar, por un lado la Teoría de la Mente; y por otro, los autores que demostraron un déficit de la Coherencia Central.

La Teoría de la Mente, acuñada por Premack y Woodruff (1978), es la capacidad para comprender la existencia de estados mentales, la capacidad de atribuir esos estados mentales a uno mismo y a los demás, de entender que pueden ser verdaderos o falsos y de ser capaz de emplear esta competencia en la predicción de situaciones derivadas del comportamiento de los demás. La mayor parte de personas con autismo tienen dañada esta capacidad de mentalización o teoría de la mente.

Otra teoría psicológica que intenta explicar los déficits que presentan los TEA es la teoría de la Coherencia Central Débil (Happé, 1999). Mientras que el resto de personas poseen una tendencia natural a integrar la información que perciben en un conjunto, las personas con

autismo miran el mundo de forma fragmentada, fijándose mucho más en los detalles que en el conjunto.

Teorías neuropsicológicas: funciones ejecutivas

Engloban los procesos que tienen que ver con el control consciente del pensamiento y la acción. Hay varias aproximaciones teóricas a estas teorías, pero se pueden definir, en palabras de Pennington & Ozonoff (1996) la habilidad para mantener un conjunto de estrategias de soluciones de problemas, con el fin de alcanzar una futura meta.

Teorías neurobiológicas

Aunque las bases neurológicas de este trastorno no están muy claras, las investigaciones demuestran la existencia de las siguientes disfunciones:

- Niveles anormales de serotonina.
- Tamaño y crecimiento del cerebro.
- Anomalías en las mini-columnas corticales.
- Cerebelo y amígdala.

2.3.7. Características emocionales del TEA

Son un gran número de autores los que hablan de una incapacidad para comprender y expresar las emociones en los niños autistas y, esto, puede deberse a la ausencia de inteligencia emocional.

Según Frith (1989) para los niños con espectro autista es complicado distinguir entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás. Por esta razón es tan importante trabajar la inteligencia emocional con alumnos con TEA, puesto que en muchas ocasiones si no se buscan recursos y materiales adaptados a estos niños se induce a situaciones de estrés, impotencia y frustración.

Esta ausencia de inteligencia emocional no quiere decir que las personas con autismo no tengan emociones sino que presentan grandes dificultades en la expresión y reconocimiento de las mismas. Al contrario de lo que la mayoría de personas creen, cuando los TEA expresan una emoción lo hacen de una forma muy excesiva, llegando incluso a ponerse muy nerviosos y confundir emociones.

“Reconocer las emociones, los sentimientos y los deseos es fundamental para desarrollar correctas habilidades sociales, además, la expresión de las emociones es la mayor fuente de información a través de la cual nos permite conocer mejor a los demás”. (Harris, 1992).

Teniendo en cuenta lo dicho por Harris (1992), es importante ser capaces de reconocer lo que las personas de nuestro alrededor sienten o nos quieren expresar y es a través de las expresiones faciales una de las fórmulas más recurrentes para expresar, comunicar y reconocer emociones, sin embargo las personas autistas presentan incapacidad para detectar el estado emocional de otras personas a través de las expresiones faciales, el lenguaje corporal o el tono de voz, lo que contribuye a un gran déficit social.

Por todos los motivos expuestos anteriormente, el trabajo de las emociones en estos escolares con TEA es imprescindible para desarrollar sus habilidades sociales tanto dentro como fuera del aula, llegando a una correcta desenvolvimiento en su ámbito personal, académico y profesional.

3. DESARROLLO DEL TRABAJO

3.1. Contexto

El centro en el que se han desarrollado las actividades puntuales, de titularidad privada - concertada, es un colegio dedicado a la integración de la diversidad funcional, que ofrece sus servicios para los alumnos de guardería, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial.

Este centro establece unos límites de edad para permanecer en él según las necesidades del alumnado, y son los siguientes:

- Alumnos con necesidades específicas especiales: de los 3 a los 21 años.
- Alumnos con necesidades específicas específicas: de los 3 a los 18 años.
- Sin límite de edad para el resto de los servicios.

Se encuentra situado en el centro de Murcia, al sureste de la Región. Colinda con un edificio religioso, por esto, podríamos decir que se trata de un lugar tranquilo y silencioso aunque cuenta en sus alrededores también con diferentes lugares de los que suele hacer uso el centro como una piscina municipal, un parque o unas pistas deportivas.

Con respecto a los lugares de los que hace uso el colegio, podemos destacar dos. Por un lado, el parque situado enfrente del colegio, ya que en la hora del recreo, llevan a los niños con autismo a ese parque para que socialicen con los demás alumnos autistas, siempre y cuando vayan acompañados de profesores o monitores.

Por otro lado, hacen uso de establecimientos de comercio, como la panadería o el supermercado, para que los TEA practiquen la forma de relacionarse con personas desconocidas.

En cuanto a la estructura física del centro, cuenta con tres edificios diferentes que pasaré a explicar por niveles educativos. En primer lugar, comentaré la distribución del espacio para los alumnos de Educación Infantil. Se trata de dos aulas por curso, ya que estos están divididos en dos líneas: A y B. Los más pequeños se encuentran en un edificio diferente

a los demás, ya que son aulas más espaciosas y adaptadas a sus necesidades. Para estos cursos cuentan con un despacho de Audición y Lenguaje (AL) y otro de Pedagogía Terapéutica (PT).

En el edificio principal podemos encontrar a todo el alumnado de Educación Primaria (excepto sexto curso), divididos en dos líneas. También cuenta con las zonas de administración, jefatura, comedor, aulas abiertas y el pabellón deportivo.

Por último, el tercer edificio agrupa a todos los alumnos de ESO y a sexto curso de Educación Primaria.

Podemos deducir que esta organización del Centro se debe a cuestiones organizativas orientadas a las facilidades para los alumnos de integración, ya que no hay mucho espacio físico entre las aulas y los espacios dedicados a los logopedas, fisioterapeutas, clases de refuerzo, etc.

Para concluir, hablaremos del nivel socio-económico y cultural de las familias. Al ser un centro privado – concertado, cabe la idea de pensar que las familias tienen un alto poder adquisitivo, pero también debemos tener en cuenta que se trata de un centro de integración que brinda unos servicios que la mayoría de centros no ofrecen, haciendo esto que familias de nivel medio y bajo qué, necesitan acceder a él, hagan un esfuerzo económico muy importante. Gracias a la información que nos ha brindado el Centro podemos decir que la ocupación de los padres gira en torno a trabajadores autónomos, obreros y empleados por cuenta ajena. Y con respecto al nivel de estudios, la gran mayoría poseen estudios cualificados de todo tipo, pero también están presentes los niveles de estudios básicos en algunas familias.

Plan de Atención a la Diversidad

El centro en el que se han llevado a cabo las actividades puntuales entiende que no puede ni debe dar la espalda a la gran diversidad que existe en su centro, ya sea por motivos sociales, económicos o culturales. Es por ello que debe ser capaz de integrar en sus aulas a todos aquellos alumnos con necesidades educativas y ofrecer una respuesta educativa coherente con dicha diversidad. Es por ello que el objetivo principal establecido en su Plan de Atención a la Diversidad (PAD) es tener presentes todas las medidas de atención a la diversidad en la organización de su centro, por lo que pretenden ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas específicas de sus alumnos/as, garantizando la consecución de las competencias básicas, en función de la realidad personal de cada alumno/a.

3.2. Infraestructura del aula

Al tratarse de un alumno con NEE, pasa la mayor parte del tiempo fuera de su aula, aunque tratándose de un Centro de Integración no debería ser así.

El alumno en cuestión pasa la mayor parte de la jornada escolar en el espacio utilizado por la especialista de Audición y Lenguaje (AL), llamado gabinete de logopedia, por lo que la relación con sus compañeros de clase es casi nula, solamente interacciona con ellos en las salidas que el centro organiza y esto no favorece su socialización con el resto de la comunidad educativa.

La infraestructura del gabinete de logopedia, donde se han llevado a cabo las acciones puntuales, se describe de la forma más detallada posible haciendo mención a la infraestructura, los materiales y los profesionales que en ella trabajan.

En primer lugar hablaré de la infraestructura del aula. Este gabinete se encuentra al lado de la biblioteca por lo que es un lugar muy silencioso y adecuado para realizar actividades con los TEA ya que no se distraen con ruidos del exterior.

Se podría hablar de aula abierta ya que posee todas las características de esta y los alumnos con NEE permanecen la mayoría del tiempo en este lugar, pero no está catalogada así en la PGA del Centro.

Se trata de un espacio muy amplio con gran cantidad de mesas y sillas. La disposición de las mesas se puede considerar diferente a lo que estamos acostumbrados a encontrar en el resto de las aulas ya que en la parte más cercana a la pizarra encontramos dos filas de cuatro mesas cada una, mientras que en el lado izquierdo y al fondo encontramos tres mesas redondas en la que los alumnos pueden trabajar de forma grupal, tal como vemos en la figura 3.



Figura 3. Disposición de las mesas en el aula.

Justo debajo de los cuatro grandes ventanales está ubicada la mesa del profesor pero el uso que le dan a esta es mínimo ya que los docentes se sientan junto a los alumnos/as.

En cuanto a los recursos materiales, encontramos tres grandes estanterías que contienen los materiales de trabajo de las especialistas de AL y PT.

3.3. Participante

Para la puesta en práctica de este TFG he realizado las actividades con un alumno de 15 años, matriculado en 3º ESO pero con una competencia curricular de 1º Educación Primaria.

Este alumno presenta necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a un trastorno generalizado del desarrollo (TGD), en concreto al Trastorno del Espectro Autista (TEA) con deficiencia mental moderada (C.I. 40), y un retraso en el desarrollo cognitivo, lingüístico y social.

Con respecto a la comunicación, es una de las áreas del desarrollo del alumno donde se observan mayores dificultades. El alumno entiende un vocabulario básico, es capaz de relacionar objetos reales con su imagen, utiliza al adulto para conseguir sus necesidades y sigue mandatos simples, entre otros.

Centrándonos en el aspecto que más nos interesa en este TFG, el desarrollo emocional, los logros en el desarrollo comunicativo y social en este alumno son los más afectados. Es capaz de establecer contacto visual con adultos y con iguales pero su relación e intercambio son muy escasos. Se muestra cariñoso con la familia y algo impasible ante la estimulación en el medio escolar.

Durante mi estancia en el centro al que asiste el alumno, he de decir que en ningún momento he visto que manifiesta sentimientos ni emociones por sí solo. Por ejemplo, ante una riña del docente o una felicitación, el alumno se muestra inexpresivo.

Con respecto a la familia, con un poder adquisitivo medio - alto, la relación con todos ellos es muy buena, sobre todo con su abuelo materno al que nombra en reiteradas ocasiones a lo largo de la jornada escolar. En cuanto a sus aficiones, en todo momento tiene presente los animales y la playa, donde pasa gran parte del tiempo en vacaciones y fines de semana.

3.4. Planificación y diseño de las actividades puntuales

Esta serie de actividades puntuales que se presentan a continuación se centran en la dificultad que presentan los alumnos y alumnas con TEA respecto a la inteligencia emocional. Esta dificultad no solo influye en su desarrollo personal y vida diaria, sino que hace más difícil sus relaciones sociales, desde la niñez en el colegio hasta la madurez en el trabajo, por ello he considerado interesante trabajar sobre las emociones con este alumno.

Tal y como hemos visto anteriormente, existe infinidad de emociones por lo que sería imposible abarcar cada una de ellas en las tres actividades puntuales que se exponen a continuación, por ello nos centraremos en las más básicas para

lograr así su reconocimiento y asimilación por parte del alumno. Estas actividades han sido diseñadas aumentando progresivamente el grado de dificultad, aumentando la autonomía del alumno, y por último, la forma de evaluación.

3.4.1. Temporalización

En cuanto a la temporalización, las actividades que se exponen a continuación están diseñadas para ser trabajadas de manera que se pueden realizar tantas veces como el docente crea conveniente, por lo que, de algún modo, la temporalización será algo subjetivo.

Además, debemos tener en cuenta que los alumnos con NEE y TEA necesitan de mucho más tiempo para trabajar y la temporalización puede variar mucho en función de un alumno u otro.

Si tuviera que plantear unas horas determinadas que se destinarán a realizar las actividades, diría que se podría desarrollar en tres sesiones diferentes de hora y media cada una, ya que este ha sido el tiempo que el alumno que ha realizado las actividades para este TFG ha necesitado, pero como se ha dicho anteriormente, esto dependerá del alumno con el que trabajemos.

3.4.2. Objetivos de etapa

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en su artículo 7, establece los objetivos de etapa correspondiente a la Educación Primaria.

A continuación, se exponen los objetivos de etapa que serán trabajados a lo largo de las actividades puntuales.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

Se busca sobretodo desarrollar en el alumno la confianza en sí mismo a la hora de demostrar sus emociones y sentimientos, tanto en el ámbito escolar como fuera del aula. Se generarán situaciones durante el desarrollo de las actividades en las que será necesaria la iniciativa personal del alumno así como su interés y participación.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

En las tres actividades se busca la comunicación, tanto espontánea como dirigida, del alumno con el profesor y del alumno con sus compañeros y es por esto que en todo momento se valorará cada una de las intervenciones del alumno en cuestión y se tendrá muy en cuenta a la hora de realizar la evaluación.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Es el objetivo de etapa que más se va a trabajar con el alumno ya que la principal finalidad de estas actividades puntuales es trabajar las capacidades afectivas del alumnado con TEA y también sus relaciones con los demás, dándose por supuesto que se trabaja siempre sobre los valores de la no violencia y sin generar prejuicios hacia los demás.

3.4.3. Competencias

Tal y como hace referencia en su artículo 4.3 a las competencias clave la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, “la adquisición eficaz de las competencias, desde un carácter interdisciplinar y transversal, requiere del diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo”. Es por esto que en las actividades que se proponen a continuación se trabajarán todas y cada una de las siguientes competencias.

Encontramos las ocho competencias clave en el Real Decreto 126/2014. Artículo 2.2, y a continuación se exponen las que se pretenden trabajar con estas actividades.

Comunicación lingüística: esta competencia es fundamental para llevar a cabo una correcta socialización y para el aprovechamiento de la experiencia educativa en su totalidad.

Es desarrollada por todos el alumnado a la hora de interactuar con los compañeros, con los profesores, e incluso en cada una de sus intervenciones en clase. Por ello, en las actividades propuestas se tendrá muy en cuenta el discurso del alumno, su fluidez a la hora de hablar y como expresa de manera oral sus emociones.

Aprender a aprender: es aquí donde el estudiante debe sentirse protagonista de su proceso de enseñanza y del resultado de su aprendizaje, de manera que se sienta motivado a aprender aquello que desconoce, que le interesa, que es capaz de aprender, etc.

Por esto, se proponen actividades con las que trabajar contenidos no desarrollados ni alcanzados por el alumno, pero que pueden llegar a ser alcanzados con esfuerzo y motivación por parte del sujeto.

Competencias sociales y cívicas: para poder desarrollarse como persona en los ámbitos sociales e interpersonales es fundamental para los alumnos adquirir los conocimientos que permitan conocer y explicar las formas de conducta de la sociedad en la que viven. En las actividades propuestas trabajaremos más la parte social de esta competencia ya que el objetivo de éstas es que el alumno tome conciencia de sus propios pensamientos y emociones y tener el control y autorregulación de los mismos.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: una de las capacidades necesarias a abordar para desarrollar esta competencia es la de trabajar sobre el autoconocimiento y autoestima de cada uno por lo que se pretende desarrollar en el alumno a través de las actividades su capacidad de control emocional y de afrontar problemas.

3.4.4. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Con respecto a los contenidos que van a ser trabajados en las siguientes actividades podemos comprobar en el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, como se hace referencia a las emociones tanto en la asignatura troncal *Ciencias de la Naturaleza*, como en la asignatura opcional *Valores Sociales y Cívicos*.

Además de trabajar estos contenidos relacionados con ambas asignaturas, de manera interdisciplinar se trabajarán otros contenidos de las asignaturas de *Lengua Castellana y Literatura* y *Educación Artística*.

Cada uno de los contenidos a trabajar, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se proponen para desarrollar las actividades se encuentran en el Anexo I. Cabe destacar que al encontrarnos ante un alumno con NEE y TEA los estándares de aprendizaje han sido adaptados a las posibilidades del alumno, de forma que la evaluación llevada a cabo quede totalmente ajustada a sus necesidades.

3.4.5. Objetivos

Por último, los objetivos que se pretenden alcanzar con el alumno son los siguientes:

Objetivo General

- Trabajar la percepción y la expresión de emociones y sentimientos de las personas con TEA para mejorar la integración social de los mismos.

Objetivos Específicos

- Desarrollar el aprendizaje de la expresión de las emociones básicas.
- Desarrollar el reconocimiento de las emociones básicas y sus características.
- Identificar los distintos estados emocionales que experimentan los seres humanos.
- Identificar y reconocer las expresiones faciales y gestos que producen las emociones.
- Atribuir la expresión emocional a una situación concreta.
- Distinguir las expresiones faciales de las emociones básicas en personas distintas.

3.4.6. Actividad Número Uno: ¡Descubriendo las emociones!

Introducción

Saber identificar las emociones y los sentimientos que experimentan las personas a diario ayuda a los niños con TEA a mejorar el desarrollo de sus relaciones sociales y es por ello que, en esta primera actividad, presentaremos al alumno las emociones más básicas con sus principales características y asociaremos cada una de estas emociones a situaciones que se dan en su día a día. Esta actividad se propone para iniciar al alumno en las emociones.

Áreas

Lengua Castellana y Literatura; Valores Sociales y Cívicos.

Objetivos Específicos

- Desarrollar el aprendizaje de la expresión de las emociones básicas.
- Desarrollar el reconocimiento de las emociones básicas y sus características.

Materiales

- Cuento "El monstruo de colores" de Llenas Anna, de la editorial *Flamboyant*. Se puede encontrar en formato digital o en formato papel. En mi caso he optado por el formato papel para que el alumno lo pueda manipular de la mejor forma posible.
- Material manipulativo preparado por el docente.
 - Puzle de las emociones.
 - Tarjetas y pinzas de las emociones.Todo el material utilizado procede de "El mundo de Rukkia".

Justificación curricular

Una de las orientaciones metodológicas indicadas en el área de Valores Sociales y Cívicos recogida en el Real Decreto 198/2015 del 5 de septiembre es "utilizar el cuento como punto de partida para la comprensión y expresión de diferentes emociones". ¿Qué mejor manera de iniciar al alumno en la comprensión de las diferentes emociones básicas que con un cuento ilustrado destinado a ello?

Otra de las orientaciones metodológicas es "valorar el juego como elemento potenciador del aprendizaje en situaciones diversas". Es por esto que la segunda parte de esta primera actividad está basada en diferentes juegos que el alumno podrá manipular de manera independiente.

Desarrollo de la actividad

Esta actividad se llevará a cabo en el espacio destinado al gabinete de logopedia, descrito anteriormente. Para desarrollarla, situados en la misma mesa, el alumno se colocará a la derecha del docente ya que él es diestro y de esta forma será más sencillo para ambos, docente y discente, realizar las actividades. Esta primera actividad se encuentra dividida en dos partes muy diferenciadas.

En primer lugar, a modo de introducción y para ver los conocimientos previos de nuestro alumno, se le realizarán al alumno una serie de preguntas relacionadas con las emociones, como por ejemplo: *cuando mamá te da un abrazo, ¿estás feliz o triste?; cuando vas a la playa pero no te puedes bañar,*

¿te enfadas o sonríes?; si papá te dice que no vais al parque. ¿cómo te sientes? Una vez que veamos establecido un *feedback* con el alumno en el que siempre al realizar una pregunta, obtengamos respuesta, pasaremos a comenzar con la actividad.

"El monstruo de colores" es un libro ilustrado que presenta una forma diferente de trabajar las siguientes emociones: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma. Para esta primera parte de la actividad el docente realizará una primera lectura al lado del alumno de forma lenta y pausada, observando bien las ilustraciones del cuento. A continuación, pediremos al alumno que realice una segunda lectura en voz alta del cuento, para que al mismo tiempo, el docente le realice algunas preguntas tanto de las ilustraciones como del texto que contiene. Por ejemplo, se podría preguntar por el color que representa una determinada emoción, o que nos describa que puede observar en las ilustraciones.

Una vez terminada esta primera parte de la actividad, pasaremos a trabajar con las emociones anteriormente nombradas. Para ello se han realizado los siguientes dos juegos:

Primer juego: ¡El puzle de las emociones!

Se trata de un puzle formado por 24 piezas (Figura 4). Se deben de agrupar de cuatro en cuatro de forma que cada una de las emociones encaje con su monstruo, su color y sus sentimientos. Por ejemplo, el sentimiento *rabia*, encajaría con el color rojo, el monstruo enfadado y los sentimientos: enfadarse, injusticia y gritos.

Una vez completados los seis puzles, el juego se dará por finalizado.



Figura 4. Puzle de las emociones

Segundo juego: ¿Dónde están mis pinzas?

Para este juego se presentan al alumno seis tarjetas grandes y 36 pinzas. (Figura 5) En cada una de las tarjetas encontramos un monstruo de color diferente: rojo, amarillo, verde, azul, gris y rosa. El objetivo del juego es que el alumno identifique en primer lugar la emoción, color, y expresión que representa ese color de monstruo y colocar cada una de esas tres pinzas en la gran tarjeta correspondiente, para después pasar a colocar tres estados de ánimo que representen a esa emoción. Por ejemplo, a la tarjeta de color amarillo, se deberían de unir las pinzas: *alegría, amarillo, cara contenta, feliz, reír y contento*.

Una vez completadas las seis tarjetas, el juego se dará por finalizado.



Figura 5. Juego de las pinzas

Con estos juegos se pretende, además de trabajar la motricidad fina del alumno al manipular fichas de puzle y colocar las fichas, afianzar los contenidos trabajados con el libro “El monstruo de colores” de una forma más lúdica y entretenida para el alumno.

3.4.7. Actividad Número Dos: ¿Qué sentimos?

Introducción

Una vez introducidas al alumno las principales emociones y sus características, pasamos a reconocer las emociones en el rostro de los demás y en el suyo propio. He creído conveniente seguir trabajando sobre los colores del cuento para así hacer más fácil al alumno su reconocimiento.

Esta actividad se propone para desarrollar y ampliar el aprendizaje de las emociones en el alumno.

Materiales

- Material preparado por el docente.
 - Recipientes de diferentes colores.
 - Tarjetas de expresiones.

Objetivos Específicos

- Identificar los distintos estados emocionales que experimentan los seres humanos.
- Identificar, distinguir y reconocer las expresiones faciales y gestos que producen las emociones en diferentes personas.

Área

Lengua Castellana y Literatura; Valores Sociales y Cívicos

Justificación curricular

Al igual que en la actividad anterior, tenemos en cuenta las orientaciones metodológicas indicadas en el área de Valores Sociales y Cívicos en el Real Decreto 198/2015 del 5 de septiembre. En esta actividad “valorar el juego como elemento potenciador del aprendizaje en situaciones diversas” vuelve a estar presente, ya que una gran parte de la metodología de esta actividad está basada en un juego de asociación y discriminación.

Desarrollo de la actividad

Para desarrollar esta actividad nos retiraremos con el alumno a un aula vacía para evitar así distracciones de otros compañeros a la hora de visualizar el corto.

En primer lugar mostraremos al alumno un corto relacionado con las emociones para, a continuación, pasar a comentarlo junto a él con preguntas como: *¿quién es el personaje más feliz?; ¿quién está triste?; ¿cómo lo sabes?*, etc.

Se trata del Cortometraje de animación Cuerdas, del español Pedro Solís García, y producido por La fiesta P.C. en el año 2013. Obtuvo el Premio Goya 2014 al Mejor Cortometraje de Animación. A través del cual pretendo que el alumno en cuestión comience a identificar las emociones en las expresiones faciales de los muñecos animados del corto y para ello irá preguntando a lo largo de la película qué les ocurre a los personajes, qué están haciendo y cómo cree que se sienten.

Una vez visualizado y comentado el corto, pasaremos a la actividad en cuestión. Para esta segunda actividad trabajaremos, como hemos dicho antes, con los mismos colores que en la actividad anterior. Para ello dispondremos de seis recipientes de plástico decorados con lana de diferentes colores cada uno de ellos asociado a una emoción: amarillo - alegría; verde - calma; rojo - rabia; azul - tristeza; rosa - amor; gris - miedo.

Se colocarán delante del alumno tanto los recipientes como las fichas a utilizar (Anexo II). En cada una de las fichas se pueden encontrar desde bebés hasta ancianos con diferentes estados de ánimo, y la tarea del alumno será introducir en cada uno de los recipientes las fichas que él considere oportunas. (Figura 6)



Figura 6. Recipientes para fichas

Una vez terminado de colocar todas las tarjetas, nos centramos en un recipiente y a partir de ahí comenzamos a trabajar sobre las ficha y a pedir al alumno que nos explique porque cree que esa tarjeta está bien colocada en dicho recipiente. Como es de esperar que las respuestas al principio sean muy escuetas, completaremos la información que el alumno nos ofrece con frases como: *este bebé está triste porque está llorando; esa mujer está alegre porque está sonriendo.*

Al trabajar todas las fichas daremos por finalizada la actividad.

3.4.8. Actividad Número Tres: ¡Me pongo en tu lugar!

Introducción

Una vez que el alumno ha trabajado sobre las distintas emociones, reconoce los estados de ánimo que se asocian a cada una de estas, y además las identifica de acuerdo a las expresiones faciales, es el momento de relacionar determinadas situaciones con unas emociones en concreto.

Esta actividad supondrá el cierre y, por tanto, será la más tenida en cuenta a la hora de la evaluación.

Materiales

- Material manipulativo (pictogramas) obtenido de ARASAAC, el Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa.

Objetivos Especificos

- Atribuir la expresión emocional a una situación concreta.
- Comprender la conexión entre emociones y situaciones.

Área

Ciencias de la Naturaleza; Lengua Castellana y Literatura.

Justificación curricular

Volviendo a hacer referencia al Real Decreto 196/2014 del 5 de septiembre, en el área de Ciencias de la Naturaleza podemos observar como en el bloque 2: los seres vivos, se hace referencia al ser humano y la salud donde aparecen contenidos relacionados con la identidad y la autonomía personal de cada uno. Considero importante trabajar sobre la identidad del propio alumno y por tanto, sobre sus emociones y su forma de expresarlas.

Desarrollo de la actividad

Para desarrollar esta última actividad volveremos al gabinete de logopedia ya que en un determinado momento de la actividad pediremos a los compañeros del alumno que colaboren con nosotros.

La primera parte de la actividad consiste en presentar al alumno una serie de tarjetas que se dividen en cuatro apartados, como se presenta a continuación en la figura 7.



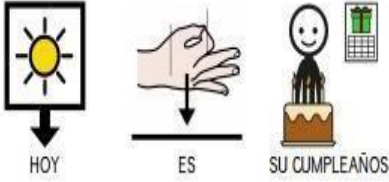
	<p>En esta primera parte de la ficha se presenta, en un determinado contexto, una emoción o estado de ánimo. En esta ficha en concreto aparece una niña que está feliz porque, como se puede deducir por la tarta y el calendario en rojo, hoy es su cumpleaños. En este apartado pediremos al alumno que nos comente lo que observa, sin hacer hincapié en el estado de ánimo ni en la emoción que se puede observar.</p>
<p>LA  ESTÁ</p>	<p>A continuación, se presenta solamente a la niña, y ahora es el momento de preguntar al alumno cómo cree que se siente.</p>
	<p>En esta parte se le muestran al alumno tres estados de ánimo donde debe decidir cuál cree que representa a la niña de la imagen anterior. Así podremos comprobar que es capaz de identificar una emoción a través de las expresiones faciales del dibujo superior.</p>
<p>PORQUE</p> 	<p>Para terminar, antes de mostrar esta última parte al alumno, le pediremos que nos explique por qué cree que la niña está alegre. De esta forma comprobaremos si es capaz de asociar una determinada situación a un estado de ánimo o a una emoción. Al finalizar su explicación, le mostraremos la imagen completa.</p>

Figura 7. Material actividad número tres

Contamos con un total de 14 tarjetas, que iremos trabajando una a una hasta que todas sean comprendidas por el alumno. Una vez terminada esta parte de la actividad, pasaremos a realizar la siguiente.

Para la segunda parte de la actividad pediremos a compañeros que se encuentren en el aula que participen con nosotros. A cada uno de ellos les daré una tarjeta con una acción ficticia que tendrán que realizar en clase, como, por ejemplo, dos alumnos están jugando en clase y uno de ellos hace daño sin querer al otro alumno, por lo que se sienta en un rincón de clase a llorar. El objetivo principal es que el alumno adivine la emoción que están representando y sea capaz de ofrecer una explicación de esa emoción.

Mientras aún están interpretando la escena, preguntaré al alumno en cuestión cómo cree que se siente su compañero, qué emoción está experimentando y por qué. Si vemos que el alumno responde de forma correcta pasaremos a la siguiente escena, sino repetiremos la misma hasta que logre ver la relación entre una acción y una emoción.

Una vez realizadas tres acciones es el momento de que el alumno en cuestión dramatice unas situaciones determinadas y serán sus propios compañeros los que deben adivinar qué tipo de emoción está representando y por qué.

3.4.9. Evaluación de las actividades

En general, la evaluación que se propone para estas actividades ha de ser continua, ya que como hemos comentado anteriormente, la realización de éstas no tiene por qué realizarse en un momento puntual ni una sola vez, sino que se puede prolongar durante el tiempo que se considere necesario y repetirlas tantas veces como el docente desee.

Tal y como se dispone en el Boletín Oficial del Estado, artículo 12, “las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos a una evaluación objetiva y a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad, para lo que establecerán los oportunos procedimientos”. Es por esto que en la evaluación que se propone a continuación no solo se prestará atención a los aspectos evaluables de los contenidos sino que además tendremos en cuenta la actitud del alumno y su progreso a lo largo del curso.

Además de fijar nuestra atención en los criterios de evaluación y en los objetivos específicos que pretendemos alcanzar con estas acciones puntuales, también debemos prestar gran atención a las habilidades comunicativas y a los acercamientos sociales que muestre el alumno con sus compañeros y docentes.

Los instrumentos de evaluación utilizados se presentan a continuación:

1. Observación directa. Es uno de los recursos más completos ya que nos permite recoger información, tanto dentro como fuera del aula, en el momento que creamos oportuno. Durante el desarrollo de estas actividades, el docente poseerá una libreta en la que anotará todo lo que considere conveniente a tener en cuenta a la hora de evaluar al alumno. (Anexo III: Libreta de observación.)
2. Tabla de evaluación. Con este instrumento se pretende conocer el nivel de progreso del alumno desde el inicio de las actividades hasta la última ocasión en que se ha trabajado con ellas. Esto dará la información necesaria para saber si se debe seguir trabajando de esta forma con el alumno porque vemos el progreso esperado, o por lo contrario, debemos cambiar la metodología planteada. (Anexo IV: Tabla de recogida de datos). En esta tabla se encuentran los estándares de aprendizaje evaluables adaptados correspondientes a cada uno de los contenidos trabajados con el alumno, además de otros propios creados por el docente, por mi en este caso, con el fin de conocer si los objetivos planteados han sido conseguidos o no por el alumno.

La evaluación se considerará positiva si al menos la mitad de los resultados obtenidos en la tabla de evaluación están dentro del baremo CN (Conseguido) o EP (En proceso). Los ítems que no se hayan iniciado ni alcanzado deberán de tenerse en cuenta de forma prioritaria para las próximas actividades que se realicen con el alumno.

3.4.10. Resultados obtenidos tras la puesta en práctica

Al concluir las tres actividades he de decir que mi grado de satisfacción es elevado. No solo he podido ayudar a este alumno a trabajar sobre sus emociones sino que además he podido comprobar de primera mano que ha aprendido lo que son las emociones, es capaz de nombrar y describir con sus palabras cada una de ellas y además las imita con facilidad sin imitar un modelo.

Si bien es cierto que este proceso no ha sido de la noche a la mañana y que, además de las tres actividades realizadas puntualmente, a lo largo de mi periodo de prácticas todos los días buscaba una oportunidad para hablar con el alumno sobre las emociones, ya fuera en un cuento visto en clase, en una historia que le contase o en cualquier hecho que ocurriera en el colegio.

A decir verdad, para que el trabajo realizado no sea en balde, es necesario que tras mi marcha del centro escolar, sigan trabajando con el alumno sobre este tema aunque lamentablemente por motivos de tiempo, no pueden dedicar a este alumno todo el tiempo que necesita.

4. CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Para concluir este TFG es necesario realizar una reflexión, no solo de los aspectos que he tratado sino sobre la forma en la que los he abordado. Este apartado expondrá los siguientes aspectos: justificación de la elección del tema desarrollado; limitaciones del trabajo; propuestas de mejora; viabilidad del trabajo y conclusión personal.

Justificación del tema desarrollado

Este Trabajo Fin de Grado me ha permitido ampliar mis conocimientos sobre el Trastorno del Espectro Autista y su relación con la Inteligencia Emocional. El marco teórico se ha basado en una revisión de diferentes documentos y artículos donde se explica el concepto de autismo y sus principales características.

Una de las conclusiones que he podido sacar en claro al tiempo que buscaba la información necesaria para elaborar este TFG es que el concepto de autismo aún no se ha definido con exactitud puesto que, a pesar de las muchas publicaciones sobre este tema y los numerosos autores que han trabajado sobre ella, y en la actualidad lo siguen haciendo, existen estudios recientes en los que las personas asocian el TEA con un simple trastorno de retraimiento social.

Este hecho hace que la sociedad desconozca los enormes problemas que los autistas poseen en aspectos tan simples como interpretar una sonrisa de buenos días o una lágrima de emoción lo que hace que al final, por una razón u otra, terminen aislando de alguna manera a estas personas. Este hecho lo he podido observar durante mi último periodo de prácticas en el cual he llevado a cabo la anterior propuesta de actividades.

A lo largo de mi vida y desde que tengo uso de razón siempre he escuchado, incluso en mi entorno más cercano y familiar, que las personas autistas carecen de sentimientos, son frías y son incapaces de entablar amistades. Supongo que esto es algo que las personas dicen sin razón porque cualquier persona que no tiene la confianza suficiente con otra persona tampoco mostrará sus sentimientos ni emociones aún sin ser autista, asperger, síndrome de down, etc.

Entonces, ¿qué debe hacer la sociedad para que esta visión sobre los TEA cambie?, ¿el problema radica en los centros educativos? Está claro que las habilidades emocionales del niño no son evaluables dentro del sistema educativo pero esto no quiere decir que se le deba restar importancia ya que es evidente que para que un niño pueda llegar a ser el día de mañana un gran profesional no basta con que tenga memorizados una serie de datos matemáticos o científicos, sino que, ya que somos seres sociales y racionales, es imprescindible saber comportarse adecuadamente en la sociedad y saber cómo se comportan y sienten los Seres Humanos que la forman. Por lo tanto, podemos confirmar que la educación emocional supone un gran vacío en la educación española, siendo esta un factor decisivo a la hora de formarnos académicamente.

Ha sido por esto por lo que decidí basar mi TFG en este tema, como ya indiqué en la introducción de este trabajo, porque existe un vacío educativo con respecto a educar las emociones en los alumnos y mucho más en los alumnos con Necesidades Educativas Específicas.

Limitaciones del trabajo

Como es evidente, a la hora de elaborar este trabajo he tenido que hacer frente a numerosos obstáculos o limitaciones que han tenido una gran repercusión sobre el resultado final del mismo. Con lo cual, pasaré a nombrarlos pensando también en posibles propuestas de mejora:

En primer lugar, teniendo en cuenta la importancia que tienen las emociones en el desarrollo personal de los niños, considero que la formación recibida durante los cuatro años naturales que dura el Grado de Educación Primaria con respecto a este tema ha sido muy escasa, casi nula, y considero que asignaturas como *Psicología de la Educación* o *Psicología del Desarrollo* deberían de incluir contenidos que trabajasen este ámbito emocional.

En mi caso particular, he realizado la mención de Apoyo Educativo en Necesidades de Audición y Lenguaje y para mí ha sido muy frustrante durante las últimas prácticas escolares no saber qué sienten los alumnos con los que trabajo, ni entender su forma de ver las emociones en los demás.

Por otro lado, la elección del tema “las emociones en el autismo” me ha supuesto tener que hacer un gran esfuerzo a la hora de sintetizar tanta información disponible sobre este ámbito en Internet, bibliotecas y hemerotecas en apenas seis caras, lo que ha supuesto dejar una gran cantidad de información importante fuera del desarrollo de este TFG.

Propuestas de mejora

Con respecto a los objetivos establecidos al inicio de este TFG y los que he querido desarrollar, considero que todos y cada uno de ellos se han trabajado en mayor o menor medida ya que he ahondado en los significados de emoción y autismo de tal forma que me ha permitido elaborar tres acciones puntuales ajustadas a las características del participante en cuestión, haciendo esto que los resultados obtenidos hayan sido mejor de lo esperado. Si bien es cierto que siempre se puede ampliar la información con la que se trabaja para así obtener unos resultados mucho más exactos y precisos.

Si hablamos de las actividades llevadas a cabo, se pueden desarrollar perfectamente en las aulas de los centros como he podido hacer yo misma para realizar este TFG, tanto de forma individual como en gran grupo, pero considero que sería conveniente trabajarlas en grupo para poder observar los gestos faciales en cada uno de los compañeros y además obtener unos resultados más amplios y variados.

En cuanto a los resultados obtenidos con las actividades, he de destacar que teniendo en cuenta las características del participante que las ha realizado me he sorprendido gratamente, no solo por los resultados obtenidos sino por sus ganas de trabajar y su esfuerzo en las tres actividades. Como aspecto a mejorar diría que me ha faltado un período de tiempo más amplio para poder conocer al alumno en profundidad y adaptar las actividades a sus características y limitaciones mucho más.

Al concluir las actividades he podido observar que este alumno en particular entiende muy bien lo que son las emociones, aunque es verdad que no logra comprender el concepto de emoción como lo podría hacer cualquier otro alumno de su edad (recordemos que tiene 15 años) es capaz de distinguirlas, de reconocerlas en el rostro de otras personas y de asociar las diferentes emociones que hemos trabajado con estados de ánimo. Para solucionar este problema diría que es necesaria una sesión previa a las actividades en la que hablar con el alumno sobre lo que él entiende por emoción.

Viabilidad del trabajo

Puesto que estas actividades se han llevado a cabo desde mi papel de alumna en prácticas, he tenido algunas limitaciones que no hacen posible, por ejemplo, una evaluación muy adecuada, por lo que no puedo afirmar que sea una propuesta viable o no. Además, el realizar las actividades con un solo alumno no permite conocer si las intervenciones serán adecuadas para un grupo más numeroso ni tampoco si se adaptará a las características de otros TEA, porque no debemos olvidar que cada uno de ellos posee unas características muy distintas que los diferencian.

No obstante, aunque el número de participantes fuese mayor, como hemos podido comprobar en el apartado *3.4.4 Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables*, los contenidos que propone el Estado que hacen referencia a las emociones y al trabajo de estas son muy escasos en la Educación Primaria por lo que la viabilidad de estas actividades y su puesta en práctica depende más de la intención e interés del docente que del currículo en sí mismo.

Conclusión Personal

Con la realización de este trabajo he aprendido mucho acerca de los TEA. He descubierto también que las emociones son un mundo inexplorado por el ámbito educativo y que de trabajar con ellas en las aulas, probablemente todos los alumnos, no solo los autistas, expresarían más sus emociones y no se reprimirían tanto (como he podido observar en los diferentes colegios que he estado) a la hora de hablar de ellas.

Este trabajo me ha servido no solo para conocer mejor cómo trabajar las emociones en el aula sino que además me ha ayudado a comprender lo que sienten estos alumnos, además de aprender, un poco más, como es la mejor forma de trabajar junto a ellos y para ellos.

Bibliografía

- Artigas-Pallares, Josep, & Paula, Isabel. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Charles, D. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*.
- España: John Murray.
- Ekman, E. (1972). What Do We Mean by "Emotion"? Emotion in the human face (pp. 11-13). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Fernández Abascal, E.; García Rodríguez, B.; Jiménez Sánchez, M.; Martín Díaz, M. & Domínguez Sánchez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: UNED.
- González - Mercado, Yadira María; Rivera - Martínez, Luz Briseida; Domínguez - González, María Guadalupe; (2016). AUTISMO Y EVALUACIÓN. *Ra Ximhai*, Julio- Diciembre, 525- 533.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, (217250).
- Levenson, R.W. (1994). Human emotion. A functional view. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds). *The nature of Emotions: Fundamental Questions* (pp. 123-126). New York: Oxford University Press.
- Papez, J. A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry* 1937; 38: 725-744.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23da. ed.). Madrid, España: Autor.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014).
- Real Decreto 1513/2006, de 3 de mayo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 52, de 4 de abril de 2006).