



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**ANÁLISIS DE RECURSOS PARA  
FOMENTAR EL DESARROLLO DE  
LAS EMOCIONES EN ALUMNOS Y  
ALUMNAS CON AUTISMO**

AUTORA: NEREA PASTOR BEVIÁ

TUTOR: ALEJANDRO VEAS INIESTA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CURSO 2015/2016

## **ÍNDICE**

1. INTRODUCCIÓN .....	2
2. JUSTIFICACIÓN .....	3
3. OBJETIVOS .....	6
4. ¿QUÉ ES EL TEA?.....	6
4.1 El autismo y las emociones.....	9
5. METODOLOGÍA UTILIZADA.....	11
6. ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES. ....	11
6.1 Materiales físicos .....	12
6.2 Herramientas TIC.....	17
7. CONCLUSIONES .....	21
8. DIFICULTADES APARECIDAS Y PROPUESTAS DE MEJORA .....	22
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	24
10. ANEXOS.....	28

## 1. INTRODUCCIÓN

No es difícil encontrar en una escuela de hoy en día un niño/a con autismo y, aún siendo una discapacidad que se suele ver en las aulas, en muchos centros no se le da la importancia que tiene. Un alumno/a con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tiene serias dificultades para comprender sentimientos, emociones o hábitos sociales, entre otros aspectos. Este hecho y su característico comportamiento hacen muy difícil las relaciones con sus iguales o el resto de miembros de la sociedad a la que pertenecen.

Como indica Miguel (2006) *las emociones son los hilos que mantienen unida la vida mental, definen quienes somos desde el punto de vista de nuestra propia mente como desde el punto de vista de otros. Las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso* (p. 173). Por esta razón, es imprescindible para un correcto desarrollo tanto de la personalidad como de la formación de vínculos con las personas de la sociedad en la que se vive, tener un desarrollo emocional, al menos básico.

En las aulas se debe fomentar el desarrollo de estas habilidades y, a su vez, proporcionarles una serie de herramientas que puedan utilizar cuando tengan dificultades en la comprensión de los hábitos sociales o de las emociones.

Este trabajo se centrará en promover el fomento de los recursos dirigidos al desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos y alumnas con autismo. Es importante que comprendan las distintas emociones que pueden aparecer en la vida diaria, que las sepan interpretar, percibir y asimilar. Gracias a esta cualidad, el individuo desarrolla su afecto y empatía hacia otras personas, además ayuda al autoconocimiento y a la interacción con los individuos de la sociedad.

En el desarrollo de este trabajo se tratarán diversos puntos basados en el tema que se quiere tratar, el fomento de las competencias emocionales en el alumnado con autismo. En primer lugar, se tratará el autismo de forma general para comprender cuáles son las características que tiene un niño/a con este trastorno y los grados que pueden haber. Más tarde, se pasará a hablar específicamente de las dificultades que tienen los alumnos/as con autismo a la hora de manifestar y comprender las distintas

emociones.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Antes de desarrollar el contenido principal de este proyecto, es importante comprobar la influencia que han tenido las leyes educativas en la mejora de la atención a la diversidad. De esta manera, se podrá comprender las posibles intervenciones que se le pueden realizar a un alumno/a con autismo.

El Sistema Educativo Español ha pasado desde el comienzo de la democracia hasta la actualidad por siete leyes educativas, desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la actual la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en 2013. Junto a cada cambio de ley, la atención a la diversidad y la inclusión de los alumnos/as con necesidades educativas especiales dentro de las aulas ordinarias ha tenido un proceso y una evolución. Se mencionará la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que estableció, por primera vez, la normativa que regula la escolarización de los niños/as con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Para ello, se incluyó la realización por parte de profesionales de una evaluación del niño/a junto al dictamen de escolarización y un informe psicopedagógico donde se reflejara su grado de discapacidad o trastorno.

En cuanto a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), antecesora de la actual ley, la LOMCE, se debe señalar que se centró en la atención a la diversidad y a la inclusión en los centros ordinarios de todo el alumnado. Según afirma Casanova (2011):

*El planteamiento de la LOE permite y favorece la educación inclusiva, ya que promueve tanto la autonomía de los centros, que les permita adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos...), factores ambos que deben contribuir a que la educación inclusiva se generalice sin mayores dificultades (p. 12)*

Con la entrada en vigor de la actual legislación educativa, la LOMCE (2013), se ha querido profundizar el desarrollo personal y profesional del alumnado. Se ha cambiando la importancia de los objetivos y las competencias, dándole una mayor importancia a estas últimas, entre otros cambios. En cuanto a las medidas de atención a la diversidad, López (2013) indica que se han propuesto unas medidas que permiten que la evaluación en algunas asignaturas como la lengua extranjera sea más flexible en alumnos/as con alguna discapacidad. Pero, en cambio, esta autora señala que *no se explican cuáles son esas medidas ni de qué forma se van a organizar en los centros docentes* (p. 221).

Cada comunidad autónoma tiene una serie de competencias que les permite interpretar y adaptar la ley educativa central atendiendo a su cultura e intereses, siempre y cuando se cumplan los conceptos básicos que se formulan en ella. En estos decretos, se plasman, en general, los planes de actuación en el centro, además de las áreas que se imparten junto a los contenidos de cada una de ellas y criterios de evaluación, competencias, entre otros elementos.

En este caso se centrará la atención en el decreto de la Comunidad Valenciana (108/2014) y se señalarán diversos apartados referidos a la atención a la diversidad. Se expone que:

*La intervención educativa deberá adaptarse a la persona, reconociendo sus potencialidades y necesidades específicas. Desde este planteamiento, se velará por el respeto a las necesidades del alumnado, a sus intereses, motivaciones y aspiraciones con el fin de que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como el máximo grado de logro de los objetivos y competencias en la etapa (Art.15.2)*

Como indica, la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana promueve la atención tanto a niños/as con necesidades educativas especiales como a aquellos/as con una situación desfavorable que les impide seguir su proceso de aprendizaje con normalidad dentro del centro escolar. Para favorecer este aspecto, se expone que *los centros docentes dispondrán de un plan de atención a la diversidad e inclusión*

*educativa, que formará parte del proyecto educativo del centro (Art.16). De esta manera, se consolidarán las medidas de apoyo y las adaptaciones que se crean convenientes para favorecer la inclusión y la consecución de los objetivos y competencias de la etapa de Educación Primaria por parte de todo el alumnado.*

Por último, es importante señalar las funciones del profesorado de Pedagogía Terapéutica, para comprender, más adelante, la posible intervención que se le puede aplicar al alumnado en que se centra este proyecto, niños y niñas con autismo.

Según la Orden de 16 de julio de 2001, las funciones del profesorado de Educación de Pedagogía Terapéutica en los centros públicos de la Generalitat Valenciana son las siguientes:

- a) Participar, como miembro activo, en la Comisión de Coordinación Pedagógica.*
- b) Coordinar con el psicopedagogo/a del centro y con los tutores, mediante el horario establecido al efecto, la detección, valoración y seguimiento de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.*
- c) Colaborar en la elaboración de las adaptaciones curriculares.*
- d) Intervenir directamente con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, evaluando el proceso de aprendizaje junto con el tutor o tutora y los demás maestros.*
- e) Informar y orientar a los padres, madres o tutores legales de los alumnos y alumnas con los que interviene a fin de conseguir la mayor colaboración e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- f) Coordinarse con todos los profesionales que intervienen en la educación del alumnado con n.e.e. (Art. Dieciocho)*

Dentro de estas funciones se incluye el seguimiento de la intervención y la eficacia de la misma. Esta significa que, abarcando el tema de las emociones, tras plantear cualquier material para fomentar dichas competencias, según evolucione el alumno/a se le adaptará y aumentará o disminuirá su dificultad. Como se podrá comprobar en

los criterios diagnósticos del DSM-5, el proceso de aprendizaje de los niños/as con autismo es lento y necesita mucha constancia. De este modo, el docente debe comprobar a medida que se le aplica cualquier material la reacción del alumno/a hacia este y prever su eficacia y futuras adaptaciones que se le puedan realizar.

### **3. OBJETIVOS**

Este trabajo tiene como función revisar y analizar de manera teórica los diferentes materiales tanto físicos como digitales (TIC) que pueden ayudar a los alumnos/as con autismo a desarrollar las emociones. De esta forma, podrán comprenderlas y manifestarlas fomentando, al mismo tiempo, una mejor comprensión de su entorno.

A continuación, se plantearán los objetivos generales que se pretende conseguir:

- Analizar, de forma teórica, las características que se pueden encontrar en alumnos/as con autismo.
- Comprender, en función de la teoría, las dificultades que manifiestan los niños/as con autismo en las competencias emocionales.
- Exponer y analizar los recursos que pueden ayudar a niños/as con TEA con problemas para expresar y comprender las emociones.
- Plantear las ventajas y desventajas que presenten los recursos expuestos.

### **4. ¿QUÉ ES EL TEA?**

Para poder aplicar adecuadamente los diferentes recursos existentes y que estos sean efectivos para el niño/a, en primer lugar, se debe comprender qué es el Trastorno del Espectro Autista (TEA), sus características y los grados o niveles de severidad que tiene el alumno/a en cuestión.

Para comprender en qué consiste este trastorno se basará en los criterios diagnósticos que marca el DSM-5 (2013). Según este, los niños/as con TEA tienen dificultades persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos. Además, tienen déficits en la intervención durante una situación social y/o emocional, mostrando una respuesta ante esta equivocada, y tienen un bajo nivel a la hora de

compartir intereses, ideas, emociones o sentimientos de afecto. Si se observa la comunicación no verbal, en los criterios diagnósticos que establece el DSM-5, se expone que los alumnos/as con TEA suelen incomodarse ante el contacto visual directo, tienen un déficit en la comprensión del lenguaje corporal y el empleo de los gestos y una incompreensión absoluta en la expresión facial. En el ámbito social, son incapaces de adaptar su conducta a diferentes contextos sociales y a compartir el juego imaginativo, lo que causa su dificultad para hacer amigos/as perdiendo interés en relacionarse con los niños/as de su misma edad.

Dentro del TEA se pueden encontrar diferentes trastornos que comparten los mismos criterios diagnósticos. Estos son: autismo de la primera infancia, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, trastorno desintegrativo de la infancia y trastorno de Asperger. En el DSM-5 (2013) se descarta dentro de esta clasificación el trastorno de Rett que en el DSM-IV sí que aparecía, ya que durante los cuatro primeros años de edad las niñas presentan los mismos criterios diagnósticos del TEA. En cambio, a partir de los cuatro años la comunicación social y los rasgos comunes en el autismo no se manifiestan con la misma gravedad. De esta forma y según se indica en el manual del DSM-5 (2013), *se debería tener en cuenta el trastorno del espectro autista solamente si se cumplen todos los criterios diagnósticos* (p. 57).

En cuanto a la conducta, según el DSM-5 los niños/as con TEA tienen patrones restrictivos y repetitivos. Algunos ejemplos que se pueden observar son: movimientos, empleo de objetos o habla estereotipada, repetición constante para realizar una acción de la misma forma, rutinas invariables, entre otras conductas.

Es importante conocer que no todas las personas que tienen TEA se comportan de la misma forma. Según el DSM-5, existen varios niveles de gravedad para este trastorno:

- Aquellos niños/as que están en el primer nivel de gravedad, en el ámbito de la comunicación social, sin ningún tipo de apoyo, tienen problemas en la interacción social, empleando respuestas que no son adecuadas en la situación social en la que se puede encontrar, causando el fracaso social. Son capaces de



emplear frases completas e interactuar con otros individuos pero, en cambio, les cuesta mantener una conversación. En cuanto a las conductas repetitivas, son inflexibles ante cualquier hecho que cambie el objetivo principal o funcionamiento de la acción que tenía planteado hacer, además, tienen problemas para planificar y organizar situaciones.

- Los alumnos/as pertenecientes al segundo nivel, en el ámbito de la comunicación social, se diferencia del anterior nivel en que las limitaciones para responder a una situación social e iniciar conversaciones son más marcadas. Emplean frases simples, provocando una reducción del éxito en las diferentes situaciones sociales en la que se vea involucrado/a. En cuanto a las conductas, son inflexibles y repetitivas y les crea malestar y problemas cambiar una acción o un objetivo que ya estaba prefijado en un primer momento.
- En el tercer y último nivel de gravedad para el TEA, los niños/as llegan a tener limitaciones significativas con dificultades para interactuar y comenzar conversaciones u otros tipos de iniciación a una situación social, dando una respuesta mínima y muy limitada en las interacciones sociales. En cuanto a las conductas repetitivas, los niños/as que se sitúan en este nivel son inflexibles en sus costumbres y hábitos. Este hecho, les causa una mayor dificultad para modificar la conducta y para planificar o cambiar situaciones que ha planeado, ya que les genera un gran malestar para modificar la acción, obligándolos a realizar siempre la misma rutina.

Actualmente, aún no se tiene constancia de cuál es la principal causa que origina el autismo. Existen diversas teorías psicogenéticas que afirman que es consecuencia de factores familiares en el desarrollo del niño/a como: trastornos psiquiátricos de los padres/madres, un bajo Cociente Intelectual o clase social baja, exceso de estrés y sucesos traumáticos en los primeros meses de vida. Por otra parte, las teorías biológicas, afirman que se origina a partir de un déficit cognitivo (asociado al síndrome de X frágil, esclerosis, rubéola materna, disfunción cerebral del hemisferio

izquierdo, entre otras teorías). Como señalan Clavijo, R et al. (2005) *se acepta que ciertas evidencias parecen avalar la hipótesis de que el autismo posee un fundamento causal genético, aunque estos factores no sean suficientes para explicar en su totalidad el problema* (p. 161). Cardona y Gómez (2001), respaldan esta hipótesis al plantear que *para muchos, el autismo no se considera un trastorno emocional-conductual. Incluyen este problema en los trastornos de la comunicación, dado que su causa parece estar en una disfunción neurológica o bioquímica* (p. 143)

En muchos casos, se generalizan las dificultades que tienen los niños/as con autismo, pensando que no pueden o saben hacer nada. Es importante evitar los prejuicios y darse cuenta de las capacidades que tiene el alumno/a. Por esta razón, se debe fomentar aquellas habilidades que tiene menos desarrolladas y que más le cuesta como comprender las emociones y la sociabilidad, como se ha comentado anteriormente.

#### **4.1 El autismo y las emociones**

Después de comprender cuáles son las principales características y los criterios diagnósticos del TEA, es importante centrarse en tratar las emociones y las dificultades que tienen los niños/as con autismo para comprenderlas e interpretarlas.

En primer lugar, se debe comprender la importancia de un correcto empleo de las competencias emocionales. Según García (2003) *las emociones permiten flexibilizar tanto la interpretación de los acontecimientos como la elección de la respuesta más adecuada, lo que representa una alternativa evolutiva muy importante* (p. 55). Por esta razón, es importante que, cuando se observe un problema o dificultad en la comprensión o manifestación de las emociones en un niño/a se trabaje este aspecto.

Reyna (2011) diferencia dos tipos de emociones. En primer lugar, se encuentran las emociones primarias que van acompañadas de manifestaciones físicas como gestos o movimientos, estas son: la alegría, la tristeza y la sorpresa; aunque también se pueden incluir el miedo o el enfado. Por otro lado, se observan las emociones secundarias como la culpa, la vergüenza, el orgullo y los celos. Estas se manifiestan como

consecuencia del desarrollo cognitivo y de la socialización.

La deficiencia en el procesamiento de las emociones puede estar causada por la ceguera mental o teoría de la mente que caracteriza a los niños/as con autismo. Artigas (1999), la define como *un constructo teórico que define la capacidad que desarrolla el ser humano para atribuir pensamientos a las otras personas. Esta percepción permite modular la conducta social* (p. 121). De esta forma, sin esta capacidad para interpretar la comunicación no verbal que expresan las personas, se les crea una barrera mental que les dificulta la comprensión de las emociones y, a su vez, sus relaciones sociales.

Según Frith (2003) estos no son conscientes de que se pueden representar y transmitir las emociones y, a su vez, les causa una baja valoración de estos estados dificultando la relación entre estos sentimientos y su manifestación. Frith (2003) afirma que, en cambio, *los niños con un autismo de edad mental verbal superior reconocen mejor las emociones, del mismo modo que comprenden mejor los estados mentales* (p. 146).

Para comprobar la hipótesis de la Teoría de la mente, Frith (2003) comenta que Wimmer y Perner (1983) realizaron una prueba a niños/as con autismo, con Síndrome de Down y sin ningún tipo de trastorno. Estos afirmaban que *a partir de los cuatro años, los niños eran capaces de comprender de modo explícito que otra persona pueda tener una creencia falsa y, en consecuencia, predecir su conducta* (citado en Frith, 2003, p. 112). En este experimento, se les presentaba una situación a través de dibujos, donde se mostraba a dos niñas (Sally y Anne) que movían una canica de una caja a una cesta (Anexo 1). Tras realizar este experimento, se comprobó que tanto los niños/as con Síndrome de Down como aquellos que no tenían ningún trastorno o discapacidad resolvieron el problema de dónde estaría la canica después de que la moviera uno de los personajes sin que el otro se diera cuenta. En cambio, casi todos los alumnos/as con autismo se equivocaron.

## **5. METODOLOGÍA UTILIZADA**

Este trabajo se ha basado en una búsqueda bibliográfica y un análisis de las fuentes de información encontradas. El tema central parte de los objetivos planteados en un principio y que se basan en el estudio de las emociones en el alumnado con autismo y el análisis de los materiales que permitan fomentar esta competencia. Para ello, se ha comenzado desde un tema general como los criterios diagnósticos del TEA hasta centrarlo en el estudio sobre el autismo y las emociones. Por esta razón, la dificultad para encontrar fuentes fiables ha ido aumentando a medida que avanzaba este trabajo.

Para ello, se han consultado libros, artículos de revistas, tesis doctorales, material de asignaturas impartidas durante el grado de Magisterio de Educación Primaria y otros documentos académicos basados en estudios y pertenecientes a fuentes fiables.

En la búsqueda de materiales y recursos que trabajaran las emociones, tanto físicos como digitales, se ha basado, principalmente en fuentes de la web. En mayor medida, si se habla de las herramientas TIC, ya que existen pocas fuentes físicas que se centren en este aspecto. Algunos de estos recursos digitales no estaban al alcance, por lo que la bibliografía ha jugado un papel importante en el análisis de las características de los mismos. Por otro lado, aquellos materiales de fácil acceso se han puesto en práctica por el propio examinador para comprobar su eficacia y experimentar sus beneficios y desventajas.

## **6. ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES.**

Como se ha visto, los alumnos/as con autismo tienen numerosas dificultades para transmitir o comprender las distintas emociones. Por este motivo, es importante que en las escuelas se trabaje este aspecto con el apoyo de la familia, ya que los sentimientos tienen un papel fundamental en la sociedad y se emplean para comunicarse con otras personas y poder empatizar con ellas. A medida que vayan creciendo estos niños/as, les resultará más difícil adquirir la habilidad de expresar y comprender las emociones, por esta razón, cuanto antes se fomenten estas

capacidades, mayor será el avance del alumno/a.

La finalidad de este trabajo es abarcar y analizar los materiales y herramientas digitales que ayuden a los niños y niñas con autismo a desarrollar su capacidad de interpretar las diferentes emociones que pueden encontrarse en su vida diaria. Estos materiales deben ser de fácil acceso para que el niño/a pueda consultarlos en todo momento, y claros para que no tenga ninguna dificultad en comprender su funcionamiento. Además, estos materiales deben ser visuales y manipulativos para facilitar su comprensión y evitar que se distraigan.

Antes de plantear los materiales, se debe recordar que el docente debe tener en cuenta las necesidades y habilidades concretas que tiene el alumno/a, ya que puede que los materiales sean muy sencillos o muy complicados para este/a. Por esta razón, se recomienda conocer las características del alumno/a al que se le van a aplicar y su adecuado empleo o adaptación del material presentado.

A continuación, se expondrán los recursos que se pueden emplear para desarrollar las competencias emocionales en niños/as con autismo. En primer lugar, se expondrán los materiales manipulativos y, por último, se presentarán algunas de las herramientas digitales que existen dirigidas a niños/as con TEA. En cada uno de ellos, se analizará su empleo y las ventajas y desventajas que se pueden encontrar según el alumno/a al que se le presente.

Como aclaración, se debe mencionar que existe una gran variedad de recursos para desarrollar las emociones en niños con autismo o TEA, por este motivo se presentarán aquellos que se han considerado importantes para este fin.

### **6.1 Materiales físicos**

En cuanto a los materiales manipulativos, hay que señalar que existe una gran variedad de recursos que se pueden emplear, una vez haya sido analizado adecuadamente por el docente atendiendo a las necesidades específicas del niño/a.

### Programa de enseñanza de las emociones de Howlin, Baron-cohen y Hadwin

Se destacará un programa de enseñanza de las emociones dirigido a niños/as con TEA planteado por Howlin, Baron-cohen y Hadwin (2006). Este se basa en cinco niveles y se establecen seis principios para su implantación.

En estas directrices se propone que la enseñanza debe ser fragmentada en unidades simples para que, poco a poco, las habilidades más complejas se vayan adquiriendo por pasos. Se da preferencia a aquellas habilidades que se adquieren con mayor rapidez, además de la enseñanza en ambientes naturales y el empleo de refuerzos, ya que ayuda a una mayor adquisición de las conductas deseadas. Además, se deben evitar los errores en su aprendizaje, puesto que puede perjudicar la velocidad en la adquisición de las tareas. Por último, es importante plantear situaciones cercanas y habituales en su desarrollo.

Los niveles en los que se divide son:

- Nivel 1: Reconocimiento de las expresiones faciales a partir de fotografías

En este nivel se le planteará al alumno/a con autismo las expresiones faciales características de las emociones primarias (feliz, triste, enfadado, sorprendido) a partir de fotografías de personas. De esta manera, el niño/a aprenderá a reconocer estas expresiones relacionando las fotografías con el gesto o palabra de una forma más cercana y sencilla (Anexo 2).

- Nivel 2: Reconocimiento de las emociones a partir de dibujos esquemáticos

En este nivel se aumenta un grado la dificultad, ya que se cambia el recurso de las fotografías por dibujos esquemáticos. Tanto la finalidad como el método de realización es el mismo que en el nivel anterior (Anexo 2).

- Nivel 3: Identificación de las emociones “basadas en la situación”

En este se añaden los sentimientos hacia distintas situaciones en los que intervienen las emociones que se están trabajando (feliz, triste, enfadado y asustado). De esta manera, se le planteará al niño/a con autismo una situación

con la ayuda de dibujos y donde no se muestre ninguna expresión facial en ellos. Después, mediante preguntas deberá mostrar qué emoción sentirá el protagonista de esa experiencia (para ello se colocarán los dibujos esquemáticos del nivel 2 y, así, servirán de apoyo para el alumno/a) (Anexo 3).

– Nivel 4: Identificación de las emociones “basadas en el deseo”

En este nivel se reducen las emociones a feliz y triste ante la respuesta en una situación en la que el protagonista tiene un deseo que se satisface o no. Los alumno/as deberán elegir la emoción que corresponda ante la resolución de la circunstancia planteada y el sentimiento que primará en el personaje que aparece (Anexo 4).

– Nivel 5: Identificación de las emociones “basadas en creencias”

Este es el nivel más difícil de todos, ya que los alumnos/as no solo deben fijarse en el deseo de adquirir una cosa y la emoción que se puede sentir en esa situación, si no en la creencia o pensamiento de conseguir o no el deseo.

En este se trabajan al mismo tiempo dos sentimientos, en un primer momento si el personaje quiere un objeto pero piensa que le darán otro, le embargará una emoción. Si después, le regalan lo que quería en vez de lo que pensaba sentirá otra emoción. De esta manera, se puede trabajar con feliz/triste, triste/feliz, feliz/feliz y triste/triste (Anexo 5).

Para evaluar el progreso del niño/a Howlin et al.(2006) realizaron unas hojas de registro para la comprensión emocional de cada nivel planteado. En ellas, se debe especificar los datos básicos del niño/a y se debe colocar, según el nivel, si el alumno/a ha manifestado y comprendido correctamente o no la emoción que se le planteaba tanto en las imágenes como en las situaciones que se le proponía (niveles 1, 2 y 3) y si entendía los deseos, creencias y su argumentación ante ellas (niveles 4 y 5) (Anexo 6).

Este programa es completo, ya que parte de un nivel sencillo donde se le enseña al niño/a con autismo las emociones primarias como estar feliz, triste, asustado o

enfadado hasta llegar a un nivel más avanzado donde deben identificar las emociones trabajadas a partir de situaciones relacionadas a experiencias que fácilmente el niño/a puede experimentar. Además, las actividades que se plantean se basan en situaciones reales para ayudarles a comprenderlas mejor. Otro punto favorable, es que los personajes que aparecen en los dibujos, exceptuando los niveles 1 y 2, no tienen rasgos faciales para evitar las confusiones entre las facciones de la figura principal y las imágenes esquemáticas de las emociones que se le plantea.

Esta serie de actividades y materiales ayudan a los niños/as a poder comprender y reconocer las expresiones que las personas, en general, manifiestan al transmitir una emoción.

Por otro lado, este tipo de material tiene el inconveniente de la generalización. Los conceptos que los niños/as aprenden en este programa si no son los que han visto en concreto, no los aplican a otros ámbitos. Tras su puesta en práctica, Lozano y Alcaraz (2011) afirman que Howlin et al. *se planteaban si los sujetos de la investigación habrían aprendido reglas con las que superar tareas, más que comprender los conceptos subyacentes a ellas* (p. 5).

Otro inconveniente que se encuentra es la adaptación de este material, ya que, como se ha comprobado anteriormente, existen tres niveles de gravedad y la reacción y efectividad de este programa será diferente a las necesidades específicas que tenga el niño/a. Además, este material solo trabaja con las emociones primarias, con lo cual irá dirigido a aquellos niños/as con autismo que no comprenden dichos sentimientos. En cambio, si se quiere profundizar y fomentar las emociones secundarias será el docente el que, antes de aplicar este material, adapte el contenido atendiendo a las características, habilidades y necesidades del alumno/a.

#### En la mente

Existe otro material propuesto por Monfort y Monfort Juárez (2001) basado en fichas con dibujos. Este va dirigido especialmente a mejorar la capacidad de los niños/as con Trastorno Específicos del Lenguaje, pero que se puede emplear con el alumnado con



autismo, ya que en las actividades que se programan, además de fomentar el uso del lenguaje (trastorno que en muchos de los casos de autismo está asociado) también se trabajan las emociones y sentimientos en una serie de situaciones.

En cada ficha se especifica los contenidos que debe adquirir el niño/a y unas preguntas para poder evaluar si ha comprendido la situación o si sabe expresar sus ideas. A continuación, se establecen unos criterios para evaluar al alumno/a y que debe completarlo el docente. Tras esta hoja aparece la actividad que se le presentará al niño/a (Anexo 7).

Las actividades están secuenciadas de menor a mayor dificultad de comprensión, así en la primera ficha se le pide al niño/a que señale cuál de los personajes está triste y, en las posteriores, se van introduciendo situaciones más complejas que necesitan de un mayor poder de concentración y comprensión.

Por este motivo, este material se podría centrar, siempre atendiendo a las necesidades específicas del niño/a al que se le vaya a aplicar, a aquellos alumnos/as con autismo con un nivel de gravedad (según el DSM-V) bajo que puedan expresar sus ideas pero con dificultades para comprender las emociones.

El inconveniente de este material es que no está dirigido a un trastorno específico y puede en algunos casos no ser efectivo. Las necesidades que presenta cada niño/a pueden variar según su discapacidad y el grado que tenga. Por otro lado, los dibujos son esquemáticos y sencillos de comprender pero están en blanco y negro, con lo que la motivación y atención del alumno/a puede disminuir.

#### Termómetro de las emociones

Este material va dirigido a aquellos niños/as que tienen series dificultades para expresar y comprender las emociones básicas como el enfado, la felicidad o la tristeza y que su comunicación verbal sea escasa.

Este consiste en un termómetro que va desde un estado a otro, como por ejemplo de feliz a triste o de feliz a enfadado. Dicha herramienta estará acompañada de pictogramas de las emociones que muestran las expresiones faciales correspondientes

de una forma esquemática y clara y, además está coloreado gradualmente en dos colores cada uno enlazado a una emoción (Anexo 8).

El alumno/a puede llevarlo a todas partes y cuando quiera transmitir una emoción solo debe señalar en qué posición del termómetro se encuentra. De esta forma, poco a poco irá relacionando su estado emocional con la expresión que le corresponde y podrá manifestarla de forma sencilla.

## **6.2 Herramientas TIC**

### José Aprende

Un recurso TIC que se considera muy importante es una aplicación interactiva llamada “José Aprende” lanzada por la organización Aprendices Visuales. Esta aplicación es gratuita y se puede descargar desde iOS y Android y tenerlo en la plataforma que se quiera. El objetivo principal de esa organización es crear una serie de herramientas que permitan a los niños/as con autismo desarrollar sus habilidades.

En esta aplicación se pueden encontrar cuentos interactivos de dos tipos: la colección aprende y la colección disfruta. La primera tiene un total de quince cuentos donde se puede encontrar tanto dibujos de las acciones del protagonista, José, con el cuento en letras y sus respectivos pictogramas. Este conjunto de cuentos pretende enseñar a niños/as con autismo las acciones para el autocuidado, las rutinas y las emociones. En la colección Disfruta, como su propio nombre indica, está diseñada para que los niños/as se entretengan y diviertan leyendo estos cuentos, ya que tratan aventuras de una forma simple y esquemática para que puedan comprenderlo sin dificultad.

Este trabajo está enfocado al desarrollo de las competencias emocionales, por esta razón, se centrará en la colección aprende. En la página oficial de Aprendices Visuales se puede visitar la variedad de cuentos que se han creado para desarrollar las emociones. En concreto, se abarcan los sentimientos de estar contento, triste, asustado y sorprendido; abarcando las que se consideran las emociones principales o básicas.

En cada cuento se trabaja una emoción poniendo diferentes situaciones que llevan a

dicho sentimiento. En el cuento de la tristeza, por ejemplo, en cada página aparece José con las facciones faciales de la emoción que está sintiendo porque se le ha caído la rueda a su coche de juguete, porque se le ha roto el columpio, porque se ha caído de la bici, entre otros y las conductas propias de la tristeza: llorar o mirar al suelo con cara de pena (Anexo 9).

### Proyecto emociones

Esta es una aplicación gratuita disponible en el sistema operativo Android y en la red social Facebook a través de la página Proyect@ Emociones. Contiene cinco niveles de dificultad en los que se encuentra, en primer lugar, actividades con pictogramas en blanco y negro, en el siguiente nivel se cambian los pictogramas a unos a color igual de esquemáticos y siguiendo el patrón de gestos emocionales. En el tercer nivel las imágenes son reales, en el cuarto se trabaja la relación entre la situación que se plantea y la emoción y en el último nivel se centra en la relación entre la creencia y la emoción (Anexo 10).

Cada nivel se divide en tres bloques de actividades. En el primero el niño/a debe elegir la cara que cree que se corresponde con la situación que se le plantea. En el segundo debe arrastrar la cara con la emoción que se le expone a una nube. Y por último, en el tercer bloque, el alumno/a debe escoger entre dos imágenes aquella que se relaciona con el ejemplo que se le plantea y, así, relacionar los gestos faciales de la imagen que se le propone con las opciones.

Los estados de ánimo que se trabajan son: feliz, triste, aburrido, enfadado, asustado y sorprendido

Tras el análisis de esta herramienta digital se puede comprobar que sigue la línea del programa propuesto por Howlin et al. (2006) donde, como se comentó en el punto anterior, seguía cinco niveles de dificultad comenzando por el reconocimiento de las emociones en imágenes sencillas y esquemáticas a la relación entre la creencia o el deseo y la emoción.

Esta aplicación es muy sencilla y contiene dibujos y sonidos que provocan la

motivación y concentración del niño/a. Además, cuando se acierta las actividades se le da un refuerzo positivo diciéndole que lo ha hecho muy bien y se le da una estrella. Como inconveniente se debe mencionar que una vez entras en un nivel no te deja salir hasta que no lo termines y en el caso en el que cierres la aplicación sin finalizar las actividades se borran los niveles que habías avanzado y debes volver a empezar de nuevo, es decir, si no se quiere perder el proceso se debe dejar la aplicación en suspensión. Además, cada actividad se va desbloqueando a medida que se va realizando y acertando las opciones. De esta forma, si se quiere trabajar un solo aspecto, como por ejemplo, las actividades del nivel cuatro porque el niño/a tiene más dificultades en ese ámbito, antes debe realizar los otros niveles.

### Appyautism

Appyautism es una página web donde se pueden encontrar numerosas aplicaciones dirigidas a personas con TEA. En este buscador se pueden establecer unos criterios de búsqueda según prefieran los usuarios. Si se centra en el ámbito de las emociones, se encuentra una gran variedad de aplicaciones como:

#### *- Vamos a aprender las emociones*

Esta herramienta trabaja veinte emociones a partir de imágenes y fichas, entre las que se encuentra asustado, nervioso, frustrado, avergonzado, feliz, triste. Esta aplicación tiene cinco modalidades de actividades interactivas en las que se encuentra el juego de emparejar las emociones, adivinar las emociones que se muestran o explicar situaciones en las que alumno/a ha sentido una determinada emoción (Anexo 11).

Al tratar tantas emociones, esta aplicación va dirigida a aquellos niños/as que tienen dificultades en la comprensión de emociones secundarias y así desarrollar un mayor abanico de sentimientos. Además, en algunas modalidades de juegos se necesita tener mínimo un desarrollo de la comunicación verbal que les permita realizar las actividades sin problemas.

El inconveniente de esta aplicación es que no es gratuita, con lo cual algunas

familias con dificultades económicas les resultará complicado obtenerla. Además, solo es compatible con las plataformas pertenecientes a la compañía Apple.

#### - *iSecuencias*

Esta aplicación se caracteriza por tener hasta cien secuencias de imágenes donde aparecen seis personajes. En estas se trabajan aspectos como la autonomía (lavarse las manos, vestirse, etc.), los eventos (ir a la playa, hacer deporte, etc.), las situaciones cotidianas (ir al médico, comprar el pan, subir al autobús, etc.) y las emociones (alegría, tristeza, sorpresa y miedo).

Las actividades que se pueden encontrar en esta herramienta son: ordenar las imágenes secuencialmente, elegir entre varias imágenes la que corresponde para acabar la historia que se plantea, etc. Centrándose en las emociones, una de las actividades consiste en que a partir de una narración a base de imágenes que muestra y una situación, el niño/a debe elegir la emoción que sentirá el personaje principal (Anexo 12).

Esta aplicación se puede encontrar disponible en todos los dispositivos de iOS (Apple) pero tiene el inconveniente de que no es gratuita aunque su precio es reducido.

En Appyautism se pueden encontrar numerosas aplicaciones que permitan desarrollar las competencias emocionales en los niños/as con TEA además de otras áreas en las que puedan tener problemas.

Este catálogo web es un gran recurso para los profesores y los familiares de estos niños/as, ya que incorpora una gran variedad de aplicaciones de todo tipo. Las herramientas de búsqueda y filtros hacen que explorar esta página web y encontrar aquello que se necesita sea sencillo y claro.

Tras observar estos recursos físicos y digitales existe un aspecto que en todos debe ser común, el criterio tanto del docente como de los familiares que quieran utilizarlo, ya que estos materiales están planteados, en general para trabajar las competencias emocionales, pero cada alumno/a tiene unas necesidades y dificultades características

y se deben tener en cuenta antes de plantear cualquier material. Para ello, es importante conocer qué emociones se están trabajando y los objetivos que se quiere que alcance el niño/a, ya que los materiales que existen están basados en diferentes autores que dan la importancia al desarrollo de según qué emociones. Según Reyna (2011) las emociones primarias eran la alegría, la tristeza y la sorpresa; Howlin et al. (2006), en su programa de comprensión de las emociones, trabajaba los sentimientos de felicidad, tristeza, enfado o miedo y, Monfort y Monfort Juárez (2001) se centran en emociones como la alegría, la pena y la vergüenza.

Además, en algunos de ellos se necesita tener una comunicación verbal mínima para su adecuado empleo.

Después de observar todos los materiales y recursos TIC, es importante saber emplearlos correctamente, ya que si se utilizan de forma errónea los objetivos que se hayan propuesto en un principio no se cumplirán y el alumno/a no podrá llegar a comprender las emociones ni a saber manifestarlas.

## **7. CONCLUSIONES**

Como conclusión citare un comentario de Frith (2003) que resume la importancia que tienen las emociones y su comprensión para las personas:

*Las experiencias emocionales forman parte del dinamismo de todos los procesos de pensamiento. Emociones de todo tipo acompañan constantemente a nuestras acciones, y la mayor parte de los estados que nos atribuimos a nosotros mismos y a los demás tienen que ver con sentimientos sobre las cosas, los acontecimientos y las personas (p. 151).*

Los niños/as con autismo tienen dificultades para transmitir y comprender estos sentimientos por la barrera que poseen que les impide interpretar los gestos y posturas que permitirían entender la conducta de una persona. Esta incapacidad les dificulta su socialización quedando al margen de las personas y evitando que puedan desarrollar otras habilidades.

El principal inconveniente de los materiales físicos es que se basan en fichas donde el alumno/a debe contestar atendiendo a los dibujos que se muestran. Los niños/as autistas se concentran mejor con recursos más visuales y manipulativos, ya que les suele llamar más la atención y les motiva más evitando, en la medida de lo posible, que pierdan su concentración.

Los recursos TIC, en cambio, son más lúdicos, motivadores y les permite fijar su atención con mayor facilidad. Además, existe una mayor variedad de actividades y elementos diseñados específicamente a las necesidades que se puedan encontrar. La desventaja que se observa, principalmente, es la falta de medios económicos y de mantenimiento por parte de los colegios y las familias.

Una correcta intervención debe combinar ambos tipos de recursos y fomentar las cualidades de cada uno.

Por muy bueno que sea un material, si no está enfocado y adaptado a las necesidades específicas de un determinado niño/a está abocado al fracaso. Por este motivo, es importante volver a mencionar que el papel del docente o de los familiares a la hora de elegir cualquier recurso es fundamental, ya que debe dirigirlo a fomentar unas determinadas dificultades y para ello debe comprobar su eficacia.

## **8. DIFICULTADES APARECIDAS Y PROPUESTAS DE MEJORA**

Este trabajo se ha basado en una revisión bibliográfica, con lo que toda la información que se puede encontrar en el desarrollo del mismo ha sido extraída de fuentes fiables de Internet, libros, revistas y otros documentos. La principal dificultad que se ha encontrado ha sido buscar la adecuada información para que se ajustara a los parámetros que se establecieron en un principio para el desarrollo de este trabajo. La disponibilidad de estas fuentes tanto en libros como en vía web, en algunas ocasiones ha causado una serie de complicaciones, ya que, por ejemplo, cierta bibliografía no se encontraba disponible hasta un cierto tiempo o no habían copias disponibles en la misma ciudad.

En el caso de los materiales, ha sido al contrario, existe una gran variedad de recursos

que se pueden emplear para desarrollar las competencias emocionales en alumnos/as con autismo, pero por el formato diseñado para este trabajo, se ha tenido que reducir y exponer los que se creían más efectivos e importantes en la práctica.

Estas herramientas no se han podido poner en práctica, ya que por una parte los objetivos del trabajo no lo pedían y, por otra por el difícil acceso a niños/as con autismo. De este modo, la mejor forma de comprobar la eficacia y el resultado de dichos materiales es a partir de su experiencia y la evolución de este con el alumno/a. Por esta razón, como propuesta a mejorar mencionaría llevar la teoría a la práctica, ya que tanto los beneficios como las desventajas pueden haber pasado por alto en el análisis de los recursos planteados.



## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. (2015). *Comparativa LOE, LOMCE y cómo afecta al currículum y al alumnado con necesidades educativas especiales* (Trabajo de fin de Grado). Recuperado de <http://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8175>
- American Psychological Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje de los trastornos autistas. *Revista Neurológica* , 25 (Supl 2), 118-123.
- Appyautism (2014). *Vamos a aprender emociones*. Recuperado de <http://www.appyautism.com/app/vamos-a-aprender-emociones-2/>
- Appyautism (2014). *iSecuencias*. Recuperado de <http://www.appyautism.com/app/isecuencias/>
- Autismo Diario (2014). *Appyautism, un catálogo web que ayuda a encontrar las apps más adecuadas para cada persona con autismo*. Recuperado de Fundación Autismo Diario: <http://autismodiario.org/2014/09/24/appyautism-un-catalogo-web-que-ayuda-encontrar-las-apps-mas-adecuadas-para-cada-persona-con-autismo/>
- Cardona, M. C., y Gómez, P. F. (2001). *Manual de educación Especial*. Valencia: Promolibro
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, (18), 8-24
- Clavijo, R., Fernández, C., Rodríguez, L., Patiño, M<sup>a</sup>. J., Alés, M., González, M. A.,...  
Reina, J. (2005). *Educador de Educación Especial*. Madrid: MAD, S.L.
- Comin, D. (2016). *Educación emocional en el autismo: ¿Mamá contenta?*. Recuperado de Fundación Autismo Diario: <http://autismodiario.org/2016/02/16/educacion-emocional-en-el-autismo-mama-contenta/>

- DOCV N° 4087. Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. Publicado en *Diario Oficial de la Comunitat Valenciana*, del 17 de septiembre de 2001.
- DOCV N° 108/2014. Decreto, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. Publicado en *Diario Oficial de la Comunitat Valenciana* N° 7311, del 7 de septiembre de 2014.
- García, E. (2003). Procesamiento emocional. En García, E., Jiménez, M. P., y Martín, M.D. (Eds.): *Emoción y motivación. La adaptación humana* (pp. 47-92). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández, L. (2015). *Introducción de la tecnología como recurso para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista* (Trabajo de fin de Grado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/14553>
- Frith, U. (2003). *Autismo. Hacia una explicación del enigma* (Segunda edición). Madrid: Alianza Editorial.
- House, A. (2003). *DSM-IV. El diagnóstico en la edad escolar*. Madrid: Alianza Editorial
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., y Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- La Fundación Orange, iAutism (2014). Appyautism. Recuperado de <http://www.appyautism.com/>
- Ley N° 126/2014. Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* N°52 del 1 de marzo de 2014. España
- López, E. T. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. En Cardona, M.

- C., Chiner, E., y Giner, A. V. (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 218-224). Alicante: Universidad de Alicante.
- Lozano, J., y Alcaraz, S. (2012). Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas. *Revista de Educación*, (358), 357-381.
- Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 7 (2), 169-183.
- Monfort, M., y Monfort, I. (2001). *En la mente*. Madrid: Entha Ediciones
- Muñoz, R., Noël, R., Kreisel, S., y Mancilla, F. (2012) Project@ Emociones: software para estimular el desarrollo de la empatía en niños y niñas con trastornos del espectro autista. Extraído de: [https://www.researchgate.net/profile/Roberto\\_Munoz2/publication/234166847\\_ProjectEmociones\\_Software\\_para\\_Estimular\\_el Desarrallo\\_de\\_la\\_Empata\\_en\\_Nios\\_y\\_Nias\\_con\\_Trastornos\\_del\\_Espectro\\_Autista/links/0046351f2ae1831d35000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Munoz2/publication/234166847_ProjectEmociones_Software_para_Estimular_el Desarrallo_de_la_Empata_en_Nios_y_Nias_con_Trastornos_del_Espectro_Autista/links/0046351f2ae1831d35000000.pdf)
- Reyes, M., y Jézabel, A. (2012). *Asociación Aprendices Visuales*. Recuperado de: <http://www.aprendicesvisuales.org/>
- Reyna, C. (2011). Desarrollo emocional y Trastornos del Espectro Autista. *Revista IIPSI*, 14 (1), 273-280.
- Santos, J. L., y Sanz, L.J. (2013). *DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos*. Madrid: Centro documentación de Estudios y Oposiciones. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20%20Novedades%20y%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>
- Universidad Internacional de Valencia (2014). La educación inclusiva en España:

evolución legislativa, logros obtenidos y perspectivas de futuro. Consultado el 10 de mayo de 2016. En: <http://www.viu.es/la-educacion-inclusiva-en-espana-evolucion-legislativa-logros-obtenidos-y-perspectivas-de-futuro/>

## 10. ANEXOS

### Anexo 1: Experimento de Sally y Anne

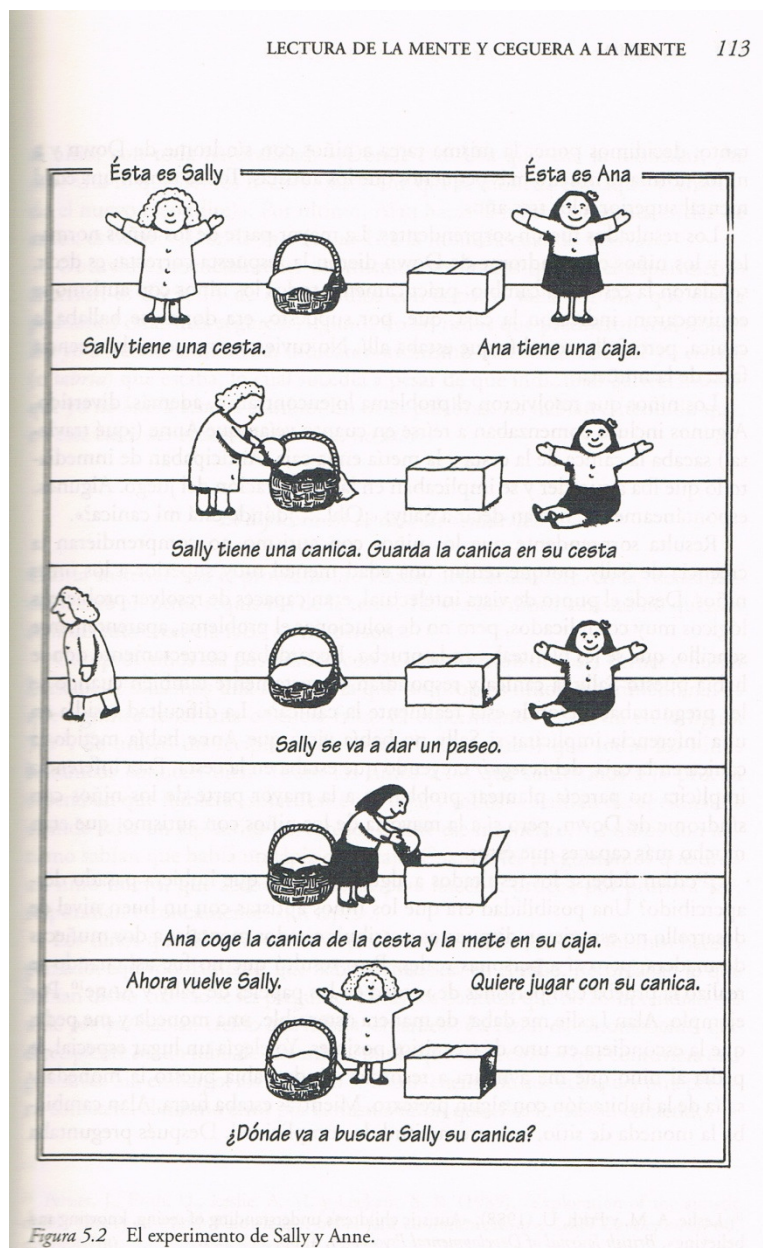
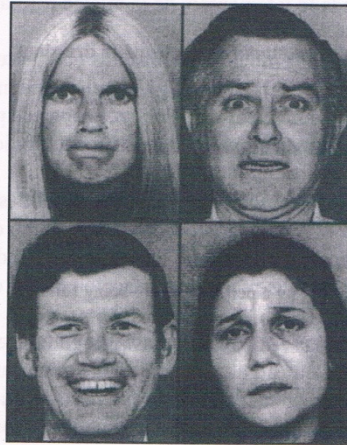


Figura 5.2 El experimento de Sally y Anne.

**Anexo 2:** ejemplo del nivel 1 y 2 del programa de enseñanza de las emociones de Howlin, Baron-Cohen y Hadwin

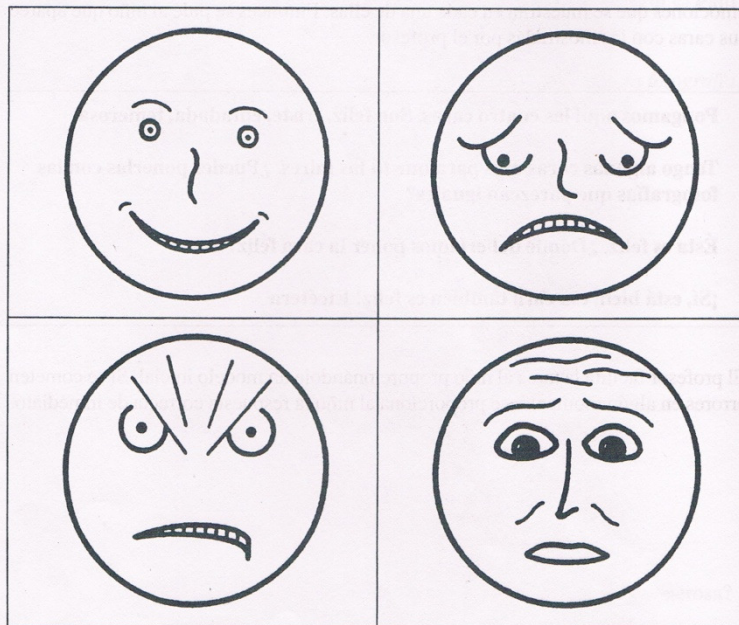
**Figura 2.1 Fotografías de expresiones faciales de emociones** (reproducidas con la autorización de Ekman y Friesen, 1975, *Unmasking the Face*, copyright © Paul Ekman, 1975).

*Profesor:* Elija una de las cuatro emociones y pida al niño que señale la fotografía correcta.



Pregunta sobre la emoción: ¿Puedes señalar la cara feliz/triste/enfadada/temerosa?  
Ayuda: Muéstrame dónde está la persona feliz/triste/enfadada/temerosa.

**Figura 2.2 Expresiones faciales esquemáticas de emociones** (adaptadas de Hobson, 1989).



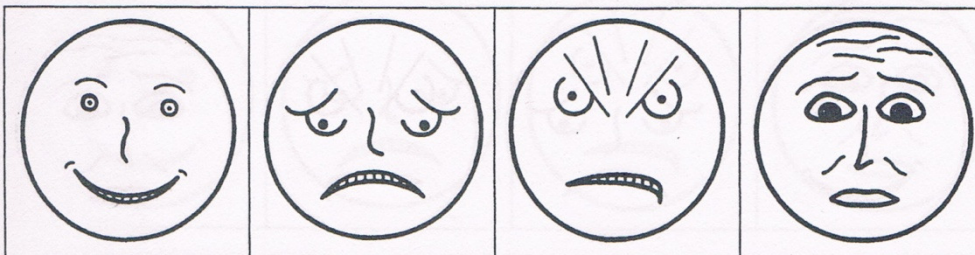
**Anexo 3:** ejemplo del nivel 3 del programa de enseñanza de las emociones de Howlin, Baron-Cohen y Hadwin

**Dibujo 1:** El perro grande persigue a Daniel por la carretera.



Pregunta sobre la emoción: ¿Cómo se sentirá Daniel cuando el perro le persiga?  
Ayuda – ¿Se sentirá feliz/triste/enfadado/asustado?

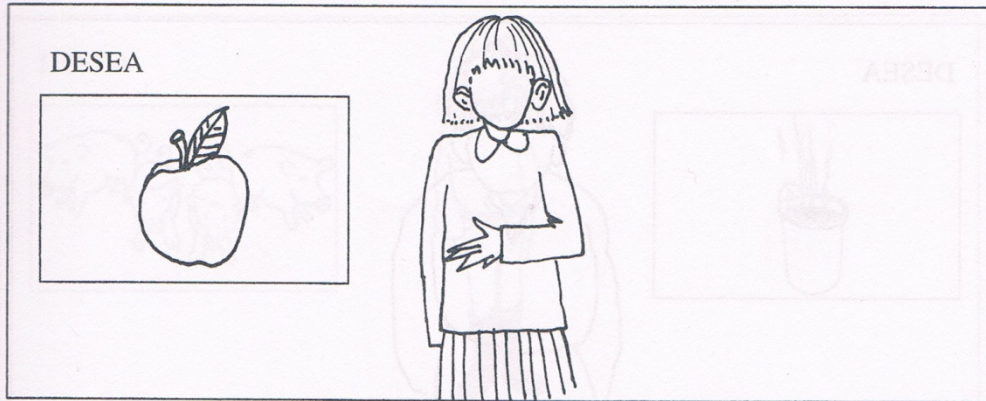
Pregunta de justificación: ¿Por qué se sentirá feliz/triste/enfadado/asustado?



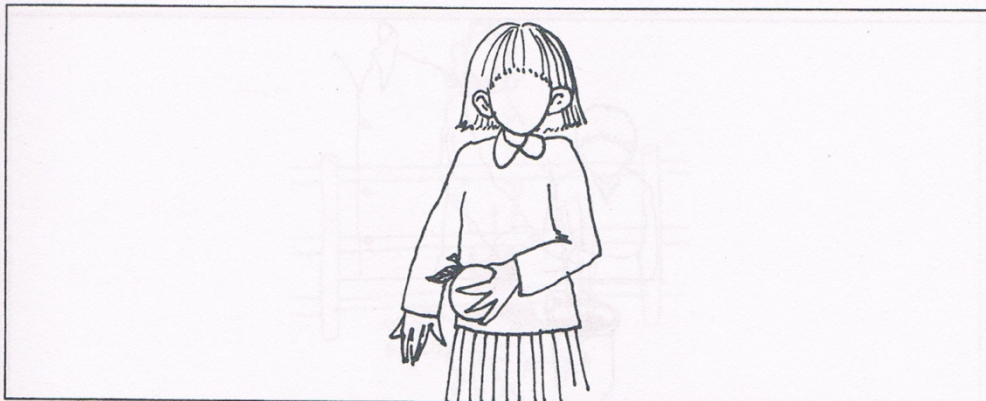
**Anexo 4:** ejemplo del nivel 4 del programa de enseñanza de las emociones de Howlin, Baron-Cohen y Hadwin

Ésta es Ana. Este dibujo nos dice lo que quiere Ana.

**Deseo 2A: Ana quiere una manzana.**



**Resultado 2A: La mamá de Ana le da una manzana para comer.**



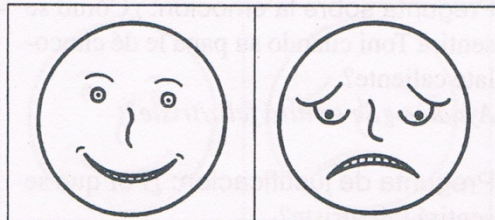
Pregunta sobre el deseo: ¿Qué quiere Ana?

Ayuda – Mira, este dibujo te dice lo que quiere Ana.

Pregunta sobre la emoción: ¿Cómo se sentirá Ana cuando su mamá le dé la manzana?

Ayuda – ¿Se sentirá feliz/triste?

Pregunta de justificación: ¿Por qué se sentirá feliz/triste?





**Anexo 5:** ejemplo del nivel 5 del programa de enseñanza de las emociones de Howlin, Baron-Cohen y Hadwin

**Ejemplo 4C**

**Situación real:** Laura le compra a Jorge un paquete de caramelos.

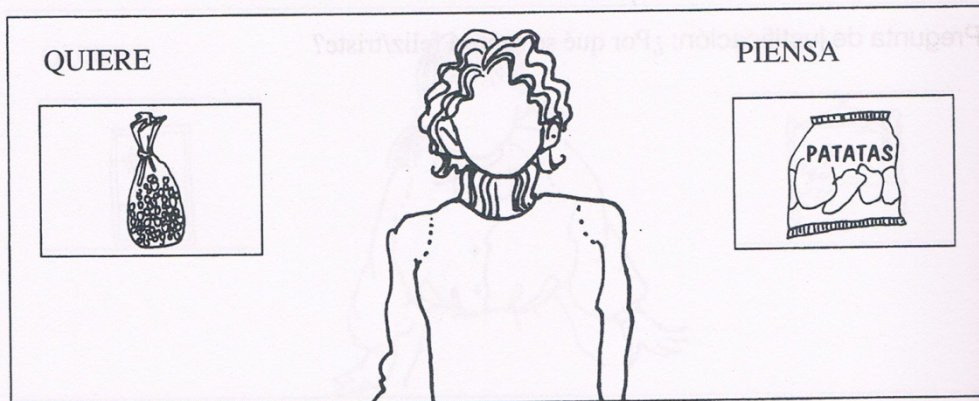


Éste es Jorge. Este dibujo nos dice lo que quiere Jorge.

**Deseo:** Jorge quiere caramelos.

Este dibujo nos dice lo que piensa Jorge.

**Creencia:** Jorge no sabe nada de los caramelos. Piensa que Laura tiene patatas fritas para él.



Pregunta sobre el deseo: ¿Qué quiere Jorge?

Ayuda – Mira, este dibujo nos dice lo que quiere Jorge.

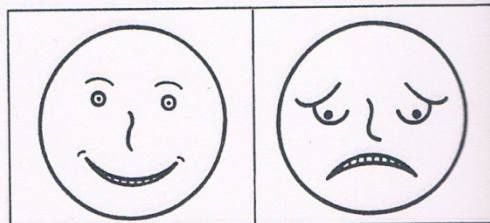
Pregunta sobre la creencia: ¿Qué piensa Jorge?

Ayuda – Mira, este dibujo nos dice lo que piensa Jorge.

Pregunta sobre la emoción: Jorge quiere caramelos. Jorge piensa que Laura tiene patatas fritas para él. ¿Cómo se siente Jorge?

Ayuda – ¿Se siente feliz/triste?

Pregunta de justificación: ¿Por qué se siente feliz/triste?



**Resultado: Laura le da a Jorge el paquete de caramelos.**



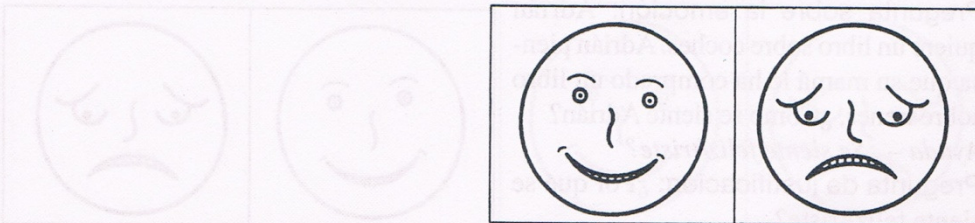
Pregunta sobre el deseo: ¿Qué quiere Jorge?

Ayuda – Mira, este dibujo nos dice lo que quiere Jorge.

Pregunta sobre la emoción: ¿Cómo se sentirá Jorge cuando Laura le dé el paquete de caramelos?

Ayuda – ¿Se sentirá feliz/triste?

Pregunta de justificación: ¿Por qué se sentirá feliz/triste?



**Anexo 6:** tablas de registro de los niveles en comprensión de las emociones.

## COMPRENSIÓN EMOCIONAL: HOJAS DE REGISTRO

### Niveles de comprensión emocional:

*Nivel 1:* Reconocimiento facial fotográfico

*Nivel 2:* Reconocimiento facial esquemático

*Nivel 3:* Emociones basadas en la situación

*Nivel 4:* Emociones basadas en el deseo

*Nivel 5:* Emociones basadas en la creencia

### Instrucciones para la administración

1. Comience en el Nivel 1 para establecer el nivel basal = donde el niño comienza a fallar.
2. Para pasar un nivel, el niño debe superar las 4 tareas.
3. Para pasar los niveles 3-5, el niño debe responder correctamente sólo a las preguntas emocionales, pero se debe registrar la respuesta de justificación.
4. Comience enseñando al nivel en que el niño fracasa en cualquier tarea.
5. No suba de nivel hasta que el niño haya superado el previo.
6. Tenga cuidado de que el niño no se atrase entre sesiones.

## COMPRENSIÓN EMOCIONAL: HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sesión de enseñanza: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Nivel 1:* Reconocimiento facial fotográfico (✓ indica una respuesta correcta y X una respuesta incorrecta).

CARA DE LA EMOCIÓN	RESPUESTA	COMENTARIOS ADICIONALES
FELIZ	<input type="checkbox"/>	
TRISTE	<input type="checkbox"/>	
ENFADADA	<input type="checkbox"/>	
TEMEROSA/ASUSTADA	<input type="checkbox"/>	

## COMPRENSIÓN EMOCIONAL: HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sesión de enseñanza: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Nivel 2:* Reconocimiento facial esquemático (✓ indica una respuesta correcta y ✗ una respuesta incorrecta).

CARA DE LA EMOCIÓN	RESPUESTA	COMENTARIOS ADICIONALES
FELIZ	<input type="checkbox"/>	
TRISTE	<input type="checkbox"/>	
ENFADADA	<input type="checkbox"/>	
TEMEROSA/ASUSTADA	<input type="checkbox"/>	

## COMPRENSIÓN EMOCIONAL: HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sesión de enseñanza: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Nivel 3:* Emoción basada en la situación (✓ indica una respuesta correcta y ✗ una respuesta incorrecta).

HISTORIA NÚMERO	EMOCIÓN SITUACIÓN	RESPUESTA	JUSTIFICACIÓN
	FELIZ	<input type="checkbox"/>	
	TRISTE	<input type="checkbox"/>	
	ENFADADA	<input type="checkbox"/>	
	TEMEROSA/ ASUSTADA	<input type="checkbox"/>	

COMENTARIOS ADICIONALES:

\_\_\_\_\_

### COMPRENSIÓN EMOCIONAL: HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sesión de enseñanza: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Nivel 4:* Emoción basada en el deseo (✓ indica una respuesta correcta y ✗ una respuesta incorrecta).

HISTORIA NÚMERO	DESEO	RESULTADO EMOCIONAL	RESPUESTA	JUSTIFICACIÓN
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	FELIZ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	TRISTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS ADICIONALES:  
\_\_\_\_\_

### COMPRENSIÓN EMOCIONAL: HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sesión de enseñanza: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Nivel 5:* Emoción basada en la creencia (✓ indica una respuesta correcta y ✗ una respuesta incorrecta).

HISTORIA	DESEO	CREENCIA	EMOCIÓN	RESPUESTA Y JUSTIFICACIÓN	EMOCIÓN	RESPUESTA Y JUSTIFICACIÓN
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	FELIZ	<input type="checkbox"/>	FELIZ	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	TRISTE	<input type="checkbox"/>	TRISTE	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	FELIZ	<input type="checkbox"/>	TRISTE	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	TRISTE	<input type="checkbox"/>	FELIZ	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS ADICIONALES:  
\_\_\_\_\_

## COMPRESIÓN DE LA CREENCIA: HOJAS DE REGISTRO

### Niveles de comprensión de la creencia:

*Nivel 1:* Toma de perspectiva simple

*Nivel 2:* Toma de perspectiva compleja

*Nivel 3:* Ver lleva a conocer

*Nivel 4:* Creencia verdadera

*Nivel 5:* Creencia falsa

### Instrucciones para la administración

1. Comience al Nivel 1 para establecer el nivel basal = donde el niño comienza a fallar.
2. Para pasar un nivel, el niño debe superar las 3 tareas.
3. Para pasar el Nivel 3, el niño debe responder correctamente a las preguntas sobre conocimiento.
4. Para pasar los niveles 4 y 5, el niño debe responder correctamente a las preguntas sobre creencias.
5. Comience enseñando al nivel en que el niño fracasa en cualquier tarea.
6. No suba de nivel hasta que el niño haya superado el previo.
7. Tenga cuidado de que el niño no se atrase entre sesiones.

## COMPRESIÓN DE LA CREENCIA: HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sesión de enseñanza: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Nivel 1:* Toma de perspectiva simple (✓ indica una respuesta correcta y ✗ una respuesta incorrecta).

### DETALLES

DEL APARTADO    ¿YO VEO?    ¿TÚ VES?    COMENTARIOS ADICIONALES

1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

## COMPRESIÓN DE LA CREENCIA: HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sesión de enseñanza: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Nivel 2:* Toma de perspectiva compleja (✓ indica una respuesta correcta y ✗ una respuesta incorrecta).

### DETALLES

DEL APARTADO    ¿YO VEO?    ¿TÚ VES?    COMENTARIOS ADICIONALES

1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

## COMPRESIÓN DE LA CREENCIA: HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sesión de enseñanza: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Nivel 3:* Ver lleva a conocer (✓ indica una respuesta correcta y ✗ una respuesta incorrecta).

DETALLES DEL APARTADO	JUICIO PROPIO	JUSTIFICACIÓN
-----------------------	---------------	---------------

### AUTOCONOCIMIENTO

1. _____	<input type="checkbox"/>	_____
----------	--------------------------	-------

### AUTODESCONOCIMIENTO

2. _____	<input type="checkbox"/>	_____
----------	--------------------------	-------

DETALLES DEL APARTADO	JUICIO DEL OTRO	JUSTIFICACIÓN
-----------------------	-----------------	---------------

### CONOCIMIENTO DEL OTRO

1. _____	<input type="checkbox"/>	_____
----------	--------------------------	-------

### DESCONOCIMIENTO DEL OTRO

2. _____	<input type="checkbox"/>	_____
----------	--------------------------	-------

### COMENTARIOS ADICIONALES:

\_\_\_\_\_



## COMPRESIÓN DE LA CREENCIA: HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sesión de enseñanza: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Nivel 4:* Creencia verdadera (✓ indica una respuesta correcta y ✗ una respuesta incorrecta).

### DETALLES

DEL APARTADO	CREENCIA	ACCIÓN	JUSTIFICACIÓN
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

COMENTARIOS ADICIONALES:

## COMPRESIÓN DE LA CREENCIA: HOJA DE REGISTRO

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sesión de enseñanza: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Nivel 5:* Creencia falsa (✓ indica una respuesta correcta y ✗ una respuesta incorrecta).

DETALLES DEL APARTADO	CREENCIA Y JUSTIFICACIÓN	ACCIÓN Y JUSTIFICACIÓN
-----------------------	--------------------------	------------------------

TRANSFERENCIA  
INESPERADA (1)

1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	--------------------------

TRANSFERENCIA  
INESPERADA (2)

2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	--------------------------

DETALLES DEL APARTADO	CREENCIA PROPIA	CREENCIA DE OTROS	JUSTIFICACIÓN
-----------------------	-----------------	-------------------	---------------

CONTENIDOS  
INESPERADOS

3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
----------	--------------------------	--------------------------	--

COMENTARIOS ADICIONALES: \_\_\_\_\_

**Anexo 7:** ejemplo las fichas de *En la mente*.

**FICHA N°1: dibujos 1-6**

***Contenido:***

Reconocimiento de expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos.  
Comprensión y expresión de términos relacionados con sentimientos básicos.

***Consignas posibles:***

En comprensión: ¿Dónde está el niño que está triste?

En expresión: ¿Cómo está este niño?

Nombre: .....

Fecha: .....

***Registro de respuestas orales:***

***Interpretación de las respuestas:***

Interpretación del dibujo:

Comprensión de las preguntas:

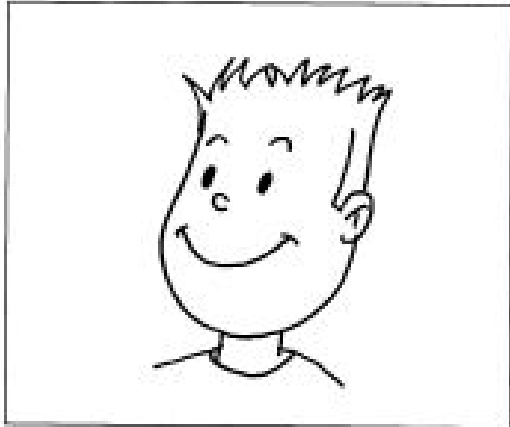
Comprensión de los términos mentalistas:

Expresión de los términos mentalistas:

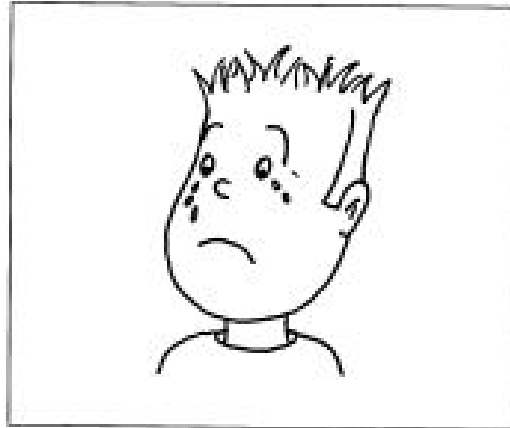
Resumen: dificultades en los niveles:

*Cognitivo- Pragmático de contexto- Pragmático de interpretación de sentimientos ajenos- Pragmático de diferenciación mentalista- Pragmático de dominio social- Pragmático de dominio lingüístico.*

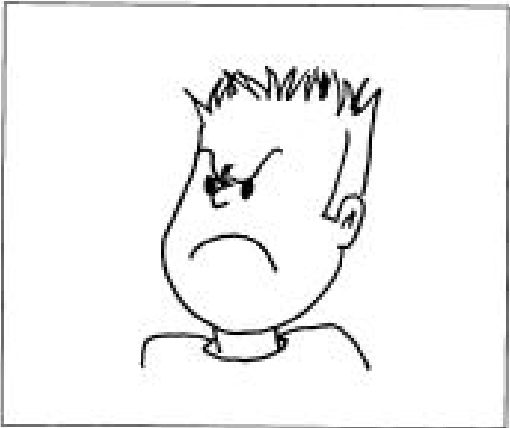
Observaciones:



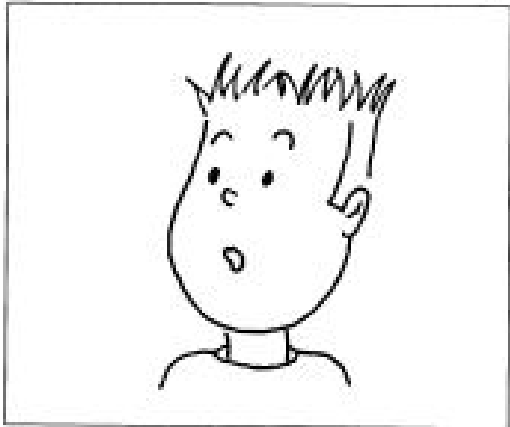
1



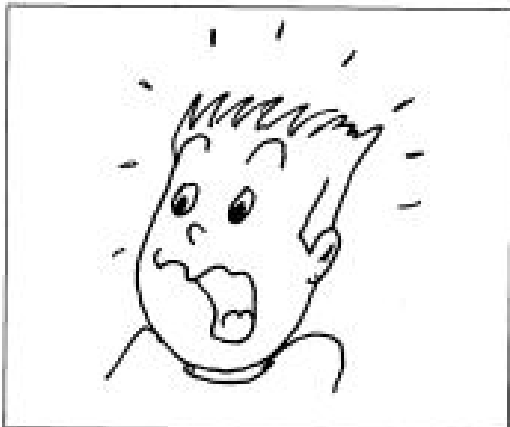
2



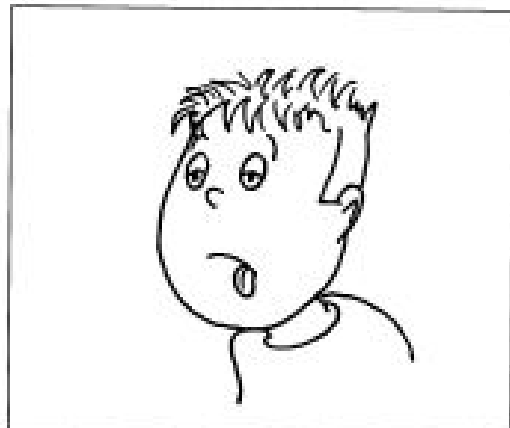
3



4

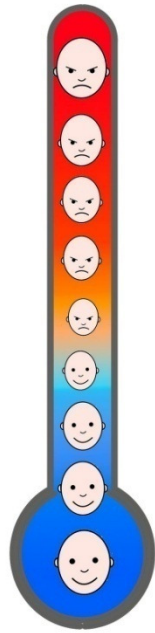


5



6

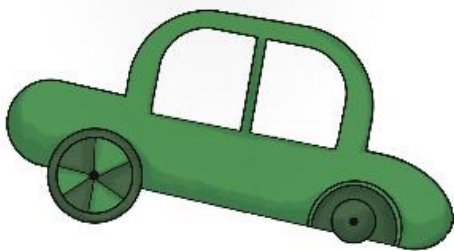
**Anexo 8:** ejemplos del material del termómetro de las emociones.



**Anexo 9:** ejemplo del material "José Aprende"



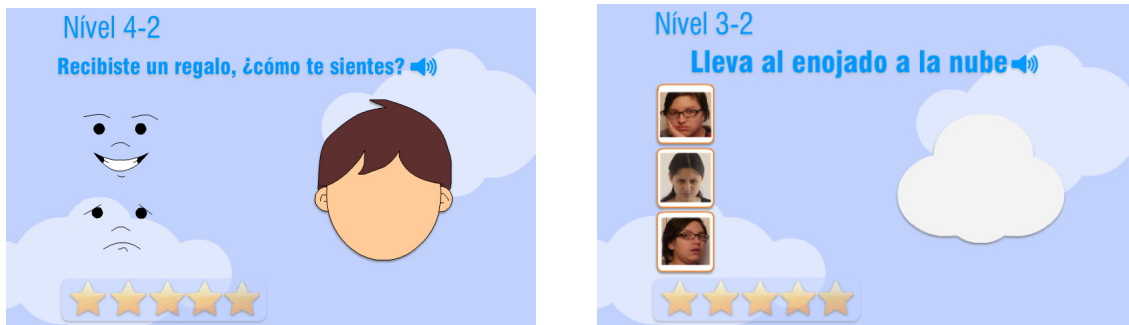
**Cuando se cae la rueda del coche**



**José esta muy triste**



**Anexo 10:** ejemplo del material "Proyect@ Emociones"



**Anexo 11:** ejemplo del recurso "Vamos a aprender las emociones"



Anexo 12: ejemplo del material " ¡Secuencias"

DISPRAZARSE



¿CÓMO SE SENTIRÁ TATUS?



TRISTE      CONTENTO      ENFADADO

COMPRAR UN REGALO



¿CÓMO SE SENTIRÁ EL AMIGO?



ENFADADO      SORPRENDIDO