

EMPA-TEA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

para niños y niñas con TEA de 3 a 6 años

Rogervan Rolando Rubattino Concepción¹

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Barcelona, Cataluña, España.

Derek Clougher

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Barcelona, Cataluña, España.

RESUMEN

La importancia del desarrollo de la educación emocional en el colectivo de personas con TEA es una de las variables cuya importancia permite a estas personas la adaptación social óptima y la mejora de la calidad de vida en todos los ámbitos vitales. La presente propuesta de programa de intervención en educación emocional (EMPA-TEA), tiene como Objetivo: Estudiar la significancia de la implementación de un programa de educación emocional en niños y niñas con TEA escolarizados en centros ordinarios de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Para tal fin se propone el siguiente Método: la construcción de una muestra aleatoria de 30 niños/as con edades comprendidas entre 3 a 6 años, que serán evaluados en dimensiones de competencia emocional mediante los siguientes instrumentos: TEST de Caras, (Barón-Cohen, 1997); EQ (Test Cociente Emocional de Baron-Cohen, 2004); IDEA (Inventario del Espectro Autista, Riviere, 2002) y Prueba ACACIA (Tamarit, 1994). Discusión y Conclusiones: El análisis de la información cuantitativa recogida será evaluada en un diseño de medidas repetidas y con un contraste bilateral con un nivel de confianza del 95%; de esta prueba determinaremos la significancia de la implementación del EMPA-TEA en la muestra y la posibilidad de generalizar su eficacia al resto de la población de niños y niñas con TEA de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Palabras clave: autismo, educación, emociones, teoría de la mente, empatía.

¹ Correspondencia: Rogervan Rolando Rubattino Concepción. Correo electrónico: rrubattino@uoc.edu

ABSTRACT

The importance of the development of emotional education in the group of people with ASD is one of the variables whose importance allows these people optimal social adaptation and improvement of the quality of life in all vital areas. The present proposal for an intervention program in emotional education (EMPA-TEA), has as its Objective: To study the significance of the implementation of an emotional education program in children with ASD enrolled in ordinary centers in the Autonomous City of Ceuta. For this purpose, the following Method is proposed: the construction of a random sample of 30 children aged between 3 to 6 years, who will be evaluated in dimensions of emotional competence through the following instruments: Faces TEST, (Baron-Cohen, 1997); EQ (Baron-Cohen Emotional Quotient Test, 2004); IDEA (Autism Spectrum Inventory, Riviere, 2002) and ACACIA Test (Tamarit, 1994). Discussion and Conclusions: The analysis of the quantitative information collected will be evaluated in a repeated measures design and with a bilateral contrast with a confidence level of 95%; From this test we will determine the significance of the implementation of the EMPA-TEA in the sample and the possibility of generalizing its effectiveness to the rest of the population of children with ASD in the Autonomous City of Ceuta.

Keywords: autism, education, emotions, theory of mind, empathy.

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	6
Objetivos	7
Hipótesis nula y experimental.....	7
MÉTODOS	8
Participantes:	8
Instrumentos:	8
Procedimiento:	9
RESULTADOS	12
TABLA 1. Puntuaciones por dimensiones Pretest IDEA de Ángel Rivière	12
TABLA 2. Puntuaciones por dimensiones Posttest IDEA de Ángel Rivière.....	13
TABLA 3. Puntuaciones Pretest (1) y Posttest (2) Coeficiente de Empatía EQ	14
Baron-Cohen, S.; Wheelwright, S.....	14
A continuación se muestran los resultados pretest y posttest del Faces Test:.....	15
TABLA 4. Puntuaciones Pretest y Posttest, Test de Caras Baron-Cohen.....	15
TABLA 5. Puntuaciones Pretest y Posttest, Prueba ACACIA Tamarit Cuadrado.....	16
DISCUSIÓN	17
CONCLUSIONES	19
Limitaciones:	19
Conclusiones de significancia	19
Aspectos para mejorar	20
REFLEXIÓN DESARROLLO COMPETENCIAL	21
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23
ANEXO Nº1	25
<i>Dimensiones Inventario del Espectro Autista (IDEA)</i>	25
ANEXO Nº2	27
<i>Test de Caras (Faces Test) (Baron-Cohen et al., 1997)</i>	27
ANEXO Nº3	47
<i>Criterios de Evaluación Prueba ACACIA (Tamarit, 1997)</i>	47
ANEXO Nº4	48
<i>Programa EMPA-TEA de Educación Emocional para personas con TEA</i>	48

ANEXO Nº5.....	74
TABLA 6. <i>Puntuaciones Pretest y Postest, Resumen global y comparativo</i>	74
ANEXO Nº6.....	75
<i>Resumen Global y Comparativo de Resultados</i>	75
Figura 1. Puntuaciones Pretest Resumen global y comparativo de resultados.....	75
Figura 2. Puntuaciones Postest Resumen global y comparativo de resultados	76
Interpretación estadística:	76

AGRADECIMIENTOS

A todos y todas las personas con Trastorno del Espectro del Autismo niños y niñas, adolescentes y adultos y a sus familias por hacer posible este trabajo y por enseñarme que siempre existe un modo y un camino para aprender, crecer y enseñar.

A ACINTEA, FMYV y todas las personas que vocacionalmente y con una fuerza de voluntad arrolladora se comprometen en superar lo que pueden ofrecer a este colectivo, sin más razón que sus invaluables cualidades humanas.

A todas y todos aquellos que tienen la certeza que la educación emocional es la clave de una sociedad más justa e igualitaria...

INTRODUCCIÓN

Ya desde hace más de tres décadas (Baron-Cohen, et al., 1985) se preguntaban si era posible enseñar competencias emocionales a personas con TEA, siendo de todo/as conocido que una de las características de esta condición eran los déficits en la comunicación y la socialización (Wing, 1998) que iban conformando interacciones atípicas en la mayoría de los niños y niñas con TEA una vez tenían contacto con el medio escolar. En aquellos años, las investigaciones al respecto de cómo percibían las personas con TEA las relaciones, los vínculos, las emociones y la vida mental propia y de otros, motivaron un sinnúmero de investigaciones que dieron origen a muchas de las teorías que en la actualidad intentan explicar de forma incompleta el funcionamiento relacional y la percepción de la realidad que tienen las personas dentro de esta condición: Teoría de la coherencia central (Firth, 2004); Teoría de la Mente (Baron-Cohen et al. 1997); Teoría de la Función/Disfunción Ejecutiva (Russell, 2020); Teoría del déficit afectivo-social (Hobson, 1995).

Por otro lado, la relevancia en la práctica de la psicología (Ekman, 2008) sobre todo en la intervención educativa infantojuvenil de alumnos y alumnas con TEA y alumnado con NEE reviste una gran importancia, puesto que coordina a diversos profesionales implicados, docentes y familias a sumar esfuerzos entorno a la educación emocional (Reichow y Volkmar, 2010), un área tan necesaria para la regulación y adaptación no solo de las personas con TEA sino del resto de personas que interactúan en la vida del colectivo de alumnado con este tipo de condición.

Todo lo anterior nos llevó a plantearnos: ¿Cómo podemos desarrollar y mejorar las competencias emocionales de las personas con TEA? Para responder a esta cuestión es necesario reconocer que una de las áreas más relevantes de intervención y que en la actualidad representan un desafío para familiares, terapeutas y docentes en la población infantil con la condición del espectro del autismo o TEA es la educación en competencias emocionales. (Sirera, 2020). Tal como lo apuntaba (Bisquerra, 2009) “la capacidad para expresar e interpretar emociones, así como reconocer las expresiones emocionales propias y de los demás, es un aspecto esencial en el proceso de adaptación al medio [...] por tanto la expresión fácil emocional como el reconocimiento de emociones parecen procesos innatos y universales [...]” por lo cual, estas necesidades marcan uno de los desafíos de la educación actual, en donde la dificultad que presentan las personas con TEA en expresar emociones cognitivas (Baron-Cohen, 2004) exige formarlas a través de programas específicos de cognición social apoyados en los fundamentos de la teoría de la mente.

En correspondencia a lo anterior, una de las alternativas actuales para poder enfrentar estos déficits son los programas de intervención cuya naturaleza debe redundar en la adaptación social y comunicativa del colectivo de niños y niñas con TEA en diversos ámbitos vitales, teniendo múltiples y transversales aplicaciones prácticas de sus resultados, de modo que puedan propiciar la profundización y aplicación de otras iniciativas educativas más especializadas en competencias emocionales, con sus correspondientes alcances.

Encuadrados en esta realidad, desarrollamos nuestro Trabajo Fin de Máster con la meta de mejorar y desarrollar competencias emocionales (inseparables de las competencias comunicativas), para lograr un mejor ajuste social en la calidad de vida de las personas con TEA, sobre todo en edades tempranas. De este modo, nuestra propuesta de estudio empírico se fundamentó sobre la base de que una de las principales áreas de afectación de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo y que se encuentra tipificada como señal de alerta (red flag) es la falta de correspondencia en correlatos emocionales (Baron-Cohen, 1997) y su entorno socioemocional próximo (familia, nuclear y extensa), de modo que esta clave de la detección precoz (Busquets et al., 2018) debe ser tomada en cuenta al momento de considerar las posibilidades de la educación emocional para las personas con TEA.

Todo lo anterior, nos motivó a desarrollar un programa de educación emocional, al que llamamos EMPA-TEA como punto central de nuestro estudio empírico, desarrollado con una muestra de 30 niños y niñas con TEA de 3 a 6 años escolarizados en la Ciudad Autónoma de Ceuta en centros ordinarios, a la que en un primer momento se le construyó una línea base mediante instrumentos para detectar las necesidades de intervención emocional: TEST de Caras, (Barón-Cohen, 1997); EQ (Test Cociente Emocional de Baron-Cohen, 2004); IDEA (Inventario del Espectro Autista, Riviere, 2002); Prueba ACACIA (Tamarit, 1994). Y para seguidamente realizar con ellos la aplicación del programa EMPA-TEA y finalmente realizar una última aplicación de dichos instrumentos para establecer mediante una prueba de contraste bilateral de hipótesis si existía significancia en los resultados de la intervención y en la mejora de las competencias emocionales

Objetivos

Como objetivo general nos propusimos desarrollar y mejorar las competencias emocionales de los alumnos y alumnas con TEA de 3 a 6 años, mientras que como objetivos específicos establecimos: desarrollar competencias emocionales en el colectivo destinatario; ofrecer un entrenamiento estructurado, secuenciado y constante en aprendizaje y comunicación emocionales; utilizar nuevas metodologías para lograr transmitir educación emocional a las personas con TEA en el colectivo de referencia; contribuir a que docentes, tutores y familiares conozcan dichas técnicas y aprendan a cómo utilizarlas en beneficio del desarrollo socioemocional de los niños y niñas con TEA de 3 a 6 años.

Para contrastar la significancia del programa EMPA-TEA en las competencias emocionales de la muestra propusimos las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula y experimental

En nuestro estudio empírico la Hipótesis nula (H_0) parte de que no hay diferencias significativas en la media de competencia emocional de los niños y niñas participantes antes (X_1) y después (X_2) de la aplicación del programa de desarrollo de educación emocional EMPA-TEA, $H_0: X_1 = X_2$ mientras que la hipótesis experimental o alternativa (H_1) indica que la media en los indicadores de competencia emocional demostrada por los instrumentos (pre-test/post-test) demuestra diferencias significativas en el grupo de participantes o bien sus puntuaciones medias en competencias emocionales son superiores a los resultados obtenidos en la línea base. $H_1: X_1 \neq X_2$ ó $H_1: X_1 > X_2$. El nivel de significancia o α que utilizaremos en nuestra prueba bilateral será igual a 0,05 ($\alpha=0,05$), mientras que el nivel de confianza será $1-\alpha = 95\%$.

Regla de decisión: para nuestro contraste bilateral y trabajando con un nivel de confianza del 95%, los valores críticos a partir de los cuales rechazamos la hipótesis nula son $Z=\pm 1,96$. Estos valores representan la máxima diferencia, en un sentido u otro, atribuible al azar que puede existir entre los datos empíricos observados en la muestra y los datos teóricos que planteamos en H_0 .

MÉTODOS

Participantes:

Los/as participantes de la investigación serán niños y niñas comprendidos entre los 3 a 6 años con diagnóstico de TEA usuarios de la asociación, escolarizados en centros ordinarios (primero, segundo, tercero de infantil y primero de primaria) de la Ciudad Autónoma de Ceuta y sus familias. Ellos y ellas serán los participantes, que serán seleccionados aleatoriamente por medio de los listados de programas en donde están inscritos. Al término de esta investigación ellos, ellas y sus familias, serán los beneficiarios directos del programa de intervención en la mejora de las competencias emocionales, sociales y comunicativas conocido como EMPA-TEA.

Instrumentos:

En este apartado detallaremos las pruebas para medir el nivel de competencias emocionales en los/as participantes:

TEST de Caras, (Barón-Cohen, 1997); EQ (Test Cociente Emocional de Baron-Cohen, 2004) en este mismo instrumento los autores determinaron puntuaciones medias para personas con TEA (20 puntos) margen de interesante comprobación que intentaremos establecer con respecto a nuestra muestra participante; IDEA² (Inventario del Espectro Autista, Riviere, 2002) es importante puntualizar que IDEA no es una prueba diagnóstica en sí sino más bien de determinación de la severidad y profundidad de los rasgos de las áreas de afectación de las personas con autismo independientemente del diagnóstico diferencial que pueda ser considerado por las características singulares de cada persona ; Prueba ACACIA (Tamarit, 1994), Es una prueba para el Análisis de la Competencia Comunicativa e Interactiva en autismo. Evalúa las competencias sociocomunicativas a través de situaciones naturales. Tiene la gran ventaja de que se pueden evaluar personas sin lenguaje y con Discapacidad Intelectual con un tiempo de aplicación de 14 minutos.

También contaremos con el uso del programa estadístico SPSS para el análisis de datos y los resultados de la prueba de contraste bilateral que realizaremos a las medidas repetidas del grupo de participantes de nuestro estudio empírico.

Finalmente reseñamos que contaremos con el uso de Apps de entrenamiento

² Desarrollado en 1997 a partir de la postulación de la Tríada de Wing en 1979 (Wing y Gould, 1978) incluye 12 dimensiones que se subdividen en 4 áreas a saber: Relaciones sociales, lenguaje y comunicación, flexibilidad mental y comportamental y ficción e imaginación.

emocional como las descritas anteriormente haciendo uso discreto de las mismas siempre y cuando los/as participantes demuestren receptividad al uso de estas y puedan sus progenitores o docentes asumir el compromiso de regular su uso en las actividades que se pretende abordar en el desarrollo del programa EMPA-TEA.

Procedimiento:

El programa EMPA-TEA utiliza en sus actividades los principios metodológicos de instrucción y enseñanza que más evidencia han recogido en las últimas décadas para lograr avances en la comprensión de conceptos intangibles para las personas con TEA, hablamos de ABA (Applied Behavior Analysis): (Análisis Conductual Aplicado)³ Método desarrollado por Ivar Lovaas desde 1987 que tiene como meta la comprensión y reducción de comportamientos inapropiados (Day, Horner y O'Neill, 1994), así como el uso de técnicas y principios conductuales a fin de lograr un cambio positivo y significativo en las conductas y habilidades de las personas con TEA.

Sumamos a lo anterior también principios de ESDM (*Early Start Denver Model*): El ESDM (el Modelo Denver de Atención Temprana para niños pequeños) es un programa de atención temprana para niños y niñas (de 1 a 5 años) con TEA. Este modelo fue desarrollado en la década de los 80 en Estados Unidos por Sally Rogers y Géraldine Dawson (Rogers y Dawson, 2015). En el ESDM se pueden encontrar influencias de los métodos ABA y PRT⁴ con los que comparte los mismos principios teóricos del aprendizaje. Este programa pretende desarrollar y mejorar la comunicación, la imitación, el lenguaje (verbal y no verbal), la atención, las ganas de juntarse los unos con los otros y, sobre todo, jugar.

Este método presenta muchas ventajas, por ejemplo, el hecho de actuar desde edades muy tempranas o de utilizar los conocimientos del desarrollo emocional y cognitivo del niño (Rogers et al., 2000).

También incluimos SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support): modelo educativo desarrollado por Barry Prizant, Amy Wetherby, Emily Rubin y Amy Laurant. SCERTS utiliza prácticas de otras terapias

³ Puntualizamos que este modelo será implementado en sus principios y sobre todo en los casos donde el desarrollo de ciertas actividades propias del EMPA-TEA se vean obstaculizadas por posibles comportamientos disruptivos o resistentes al entorno de enseñanza. No debemos olvidar que ABA es una metodología extensísima y compleja para introducirla en toda su dimensión, situación que sobrepasa los fines del presente estudio.

⁴ Se trata del (Pivotal Response Treatment) desarrollado por Robert y Lyn Koegel quienes se han dedicado a la investigación del modelo por más de 30 años. Su metodología cuenta con apoyo empírico sólido (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, 2010), estudios replicados por pares y presentados en revistas científicas que lo respaldan. Es considerada una de las cuatro prácticas científicas para TEA en EE. UU (Koegel y Koegel, 2010).

incluyendo ABA (en la forma de PRT), TEACCH⁵, Floortime⁶ y RDI. El Modelo SCERTS difiere más notablemente del enfoque ABA “tradicional” al promover que el niño/a inicie la comunicación durante las actividades cotidianas. El interés primordial de SCERTS⁷ es ayudar a los niños y niñas con autismo a alcanzar un “progreso auténtico”; esto se define como la capacidad de aprender y aplicar espontáneamente habilidades funcionales y relevantes a una variedad de entornos y con una variedad de compañeros/as (Prizant, et al., 2006).

EMPA-TEA también incluye técnicas innovadoras basadas en TICS y Apps de entrenamiento emocional como: Prism, The Mood Meter y Touch and Learn-Emotions; RV⁸ y Videomodelado, que consiste en grabar en video a un modelo (podría ser el individuo mismo o un compañero) haciéndola tarea / habilidad que se desea enseñar. Luego se visualiza y se sigue al modelo. Esencialmente, es como el modelado típico, excepto que involucra algún tipo de video que se graba y luego se ve. Cada vez hay más investigaciones sobre VM que demuestran que es eficaz para una variedad de intervenciones, incluidas las personas con TEA. para lograr un aprendizaje de impacto en las sesiones en las que se desarrolla (Charlop y Milstein, 1989; Taylor y Jasper, 1999).

Hemos incluido en el EMPA-TEA un planteamiento integrador supera las visiones limitantes de otros programas al uso que centran la intervención solo en las personas con TEA, ya que en las sesiones coordina el trabajo docente, terapéutico y familiar y se ofrece instrucción y participación a estos niveles y protagonistas para reforzar la generalización de los objetivos específicos del programa.

Por todo lo anterior coincidimos con (Encinoso,2021) cuando dice: “que la intervención directa en el aula en edades tempranas, como en Educación Infantil, es imprescindible tanto para el completo desarrollo del alumnado en general como, de manera concreta, para el alumnado con TEA.”

⁵ El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication handicapped Children/*Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados*), es una División del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina Del Norte en Chapel Hill en los años 70 por Eric Schopler y Gary Mesibov La característica esencial es una educación estructurada, que aprovecha las capacidades visoespaciales, las cuales estos alumnos tienen preservadas, permitiendo procesar mejor la información visual que la auditiva y ofreciendo lo ventaja de ser autónomo no solo en la realización de tareas sino en el cambio de una tarea a otra (Schopler, 2001; Mesibov y Howley, 2010).

⁶ En 1975, Ayala Hanen Manolson, patóloga del habla y el lenguaje en Montreal, Canadá, desarrolló un programa innovador para grupos de padres cuyos hijos tenían retrasos significativos en el lenguaje. Este programa hizo algo novedoso: en lugar de darles a los niños terapia del habla una vez a la semana, la Sra. Manolson reunió a sus padres en un grupo para una serie de sesiones y les enseñó cómo podían asumir un papel principal en ayudar a sus hijos a desarrollar mejores habilidades de comunicación (Carter et al., 2011).

⁷ Una de las cualidades más singulares de SCERTS es que puede incorporar prácticas de otros enfoques, incluyendo ABA contemporánea (por ejemplo, Pivotal Response Treatment, LEAP), TEACCH, Floortime, RDI, Hanen, y las historias sociales.

⁸ Dependiendo de la disponibilidad y características del grupo de participantes las actividades del programa basadas en el uso de Realidad Virtual (RV) pueden ser replanteadas a lo largo de la intervención.

Para el desarrollo de nuestro estudio empírico podemos delimitar tres fases para el desarrollo de nuestro TFM:

Primera Fase: que comprende el planteamiento de la investigación y el programa de intervención EMPA-TEA,

Segunda Fase: en la que se pondría en marcha dicho programa (La totalidad del programa EMPA-TEA y sus sesiones pueden verse en el [ANEXO N°4](#) al final de este documento), se recogería la información mediante los instrumentos antes descritos en un planteamiento pretest/postest para en el momento del análisis de datos originar una prueba de contraste bilateral en donde buscaremos establecer la significancia y alcance del programa con respecto a los objetivos planteados,

Tercera Fase: donde se procederá a la presentación de resultados y su correspondiente discusión y defensa.

La metodología que guiará la intervención se basará en el aprendizaje social a base de modelaje, la Multisensorial y el aprendizaje sin errores, mientras que la recolección de información cuantitativa se hará por medio de la aplicación de los instrumentos descritos en el apartado anterior, en dos aplicaciones para producir un diseño de medidas repetidas con un nivel de confianza del 95%. No obstante, consideramos en el desarrollo de todo el programa las restricciones propias de la situación de pandemia por COVID-19 y su variabilidad con respecto a las medidas impuestas por la Consejería de Sanidad local, lo que efectivamente se traduce en que no se permita la aplicación del programa (que consta de dos sesiones semanales de 45 minutos a lo largo de una extensión orientativa de un trimestre). Si esto llegara a ocurrir, como alternativa para la implementación de la intervención podríamos a discreción trasladar con el concurso de los progenitores, el desarrollo del programa a entornos privados o propios de ACINTEA⁹.

Para salvaguardar igualmente la información y su tratamiento, seguiremos el protocolo sugerido por la LOPD actual requiriendo oportunamente a las familias todos los consentimientos necesarios sobre imagen, información de menores, con la correspondiente custodia de resultados cuidando de no exponer datos identificativos de los y las participantes.

De lo anterior se desprende que nuestra propuesta dentro de un marco inclusivo respetará los principios éticos de no maleficencia, beneficencia, justicia y respeto a las personas, aspectos que son tomados en cuenta a lo largo de todo el programa para su desarrollo e implementación (García, 2013) y que son pautas necesarias en todas las investigaciones que se desarrollen en la actualidad con personas.

⁹ Asociación Ceutí para la Inclusión y Formación de Profesionales y Personas con Trastorno del Espectro del Autismo, entidad que colabora con nosotros para la implementación del estudio y el programa EMPA-TEA.

RESULTADOS

El primer instrumento que utilizamos sobre la muestra de participantes para poder establecer la línea base de partida fue el Inventario del Espectro Autista (IDEA) de (Rivière, 2002). En la Tabla 1 se muestran las puntuaciones desglosadas por dimensiones y participantes del pretest:

TABLA 1. Puntuaciones por dimensiones Pretest IDEA de Ángel Rivière

P= Participante PT= Puntuación Total LE= Lenguaje Expresivo LR= Lenguaje Receptivo													
P	PT	RS	RC	CI	CC	LE	LR	A	F	SA	FI	I	S
1	72	6	6	8	6	4	4	4	8	4	8	6	8
2	68	4	4	8	8	2	4	4	6	6	6	8	8
3	69	6	2	6	4	5	8	6	7	6	8	5	6
4	72	8	4	6	4	5	4	8	7	8	8	4	6
5	73	8	2	7	5	8	8	6	7	4	8	6	4
6	83	6	6	6	6	8	8	8	8	6	8	6	7
7	88	4	6	8	8	8	8	8	6	8	8	8	8
8	76	4	6	6	8	8	4	8	6	6	6	6	8
9	81	4	8	8	8	8	4	6	8	8	6	5	8
10	74	6	6	8	8	6	4	6	4	8	4	8	6
11	73	6	8	8	6	6	6	6	4	6	7	4	6
12	65	8	4	6	5	4	6	5	5	4	8	6	4
13	73	4	6	6	4	7	8	6	6	2	8	8	8
14	76	8	8	6	4	8	4	8	8	4	8	6	4
15	81	8	6	5	6	8	8	6	8	2	8	8	8
16	83	8	8	6	7	8	4	8	8	6	4	8	8
17	82	4	8	8	8	6	8	6	8	6	6	6	8
18	74	4	6	8	6	7	4	8	6	6	8	7	4
19	69	4	4	8	5	7	5	8	5	8	6	5	4
20	68	6	2	7	4	7	6	8	4	6	8	6	4
21	78	6	4	7	5	8	8	6	4	8	8	6	8
22	77	8	2	6	6	8	8	6	8	8	6	7	4
23	85	4	6	8	8	8	8	8	8	6	7	8	6
24	87	6	6	8	8	8	8	6	8	8	8	6	7
25	79	4	6	6	8	8	6	7	7	8	6	5	8
26	73	6	8	6	8	6	4	7	7	6	5	4	6
27	69	8	6	6	6	6	6	7	6	4	4	5	5
28	74	8	8	5	5	4	6	8	8	2	8	8	4
29	66	6	4	6	4	7	8	6	6	4	6	4	5
30	76	6	6	8	4	8	8	8	6	2	4	8	8

En la Tabla 1 las dimensiones recogidas son las siguientes: RS (Relaciones Sociales); RC (Referencia Conjunta); CI (Capacidades Intersubjetivas o Mentalistas); CC (Capacidades Comunicativas); LE (Lenguaje Expresivo); LR (Lenguaje Receptivo); A (Anticipación); F (Flexibilidad); SA (Sentido de la Actividad); FI (Ficción e Imaginación); I (Imitación) y S (Suspensión). Puede verse un detalle extenso de cada una de las dimensiones en el [ANEXO N°1](#).

TABLA 2. Puntuaciones por dimensiones Posttest IDEA de Àngel Rivière

P= Participante PT= Puntuación Total LE= Lenguaje Expresivo LR= Lenguaje Receptivo													
P	PT	RS	RC	CI	CC	LE	LR	A	F	SA	FI	I	S
1	63	4	6	5	5	5	3	5	7	4	6	5	8
2	55	3	2	6	7	2	3	3	6	5	5	7	6
3	60	5	2	5	4	5	7	5	6	5	6	5	5
4	61	7	4	5	4	4	3	6	6	6	7	4	5
5	63	6	2	5	5	6	6	6	7	4	6	6	4
6	73	6	6	6	5	5	7	7	7	6	6	6	6
7	70	4	5	5	5	8	7	5	5	7	7	7	5
8	71	4	5	6	7	7	4	7	6	6	6	6	7
9	67	3	6	6	7	6	4	6	6	7	6	4	6
10	68	6	6	7	7	6	4	5	4	7	4	7	5
11	70	6	7	7	6	6	6	6	4	6	6	4	6
12	61	7	4	5	5	4	6	5	5	4	7	5	4
13	69	4	5	5	4	6	7	6	6	2	8	8	8
14	73	7	7	6	4	8	4	8	7	4	8	6	4
15	76	6	6	5	6	6	7	6	8	2	8	8	8
16	80	7	7	6	7	8	4	8	7	6	4	8	8
17	75	4	7	7	6	5	6	6	8	6	6	6	8
18	70	4	5	5	5	7	4	8	6	6	8	7	4
19	64	4	4	6	5	6	5	6	5	8	6	5	4
20	60	6	2	7	4	5	6	5	4	6	5	6	4
21	71	6	4	5	5	6	6	6	4	8	7	6	8
22	69	6	2	6	6	6	5	6	7	8	6	7	4
23	83	4	6	7	7	8	8	7	8	6	7	8	6
24	80	6	6	6	6	8	8	6	6	7	8	6	7
25	71	4	6	6	5	5	6	7	7	6	6	5	8
26	68	6	6	6	6	6	4	6	7	6	5	4	6
27	62	7	5	5	6	5	5	6	6	4	3	5	5
28	70	6	6	5	5	4	6	8	8	2	8	8	4
29	60	6	4	6	4	6	6	5	5	4	6	4	4
30	71	6	6	5	4	7	7	8	6	2	4	8	8

El siguiente instrumento que fue aplicado a la muestra fue el EQ (Test Cociente Emocional de Baron-Cohen, 2004), obteniéndose una puntuación media de EQ=28

**TABLA 3. Puntuaciones Pretest (1) y Postest (2) Coeficiente de Empatía EQ
Baron-Cohen, S.; Wheelwright, S**

P	PT (1)	PT (2)
1	22	25
2	28	30
3	27	30
4	30	33
5	31	32
6	23	24
7	29	30
8	33	36
9	29	33
10	30	36
11	28	32
12	22	32
13	29	35
14	30	37
15	31	33
16	30	31
17	34	36
18	31	34
19	28	33
20	26	30
21	33	37
22	32	33
23	27	30
24	30	36
25	31	33
26	23	30
27	29	33
28	27	28
29	33	35
30	26	27

A continuación se muestran los resultados pretest y posttest del Faces Test:

TABLA 4. Puntuaciones Pretest y Posttest, Test de Caras Baron-Cohen

Participante	Pretest	Posttest
1	8	11
2	9	10
3	10	10
4	10	12
5	9	12
6	14	16
7	11	13
8	15	17
9	11	13
10	16	17
11	13	13
12	12	12
13	10	10
14	10	11
15	16	16
16	12	13
17	8	10
18	9	11
19	10	13
20	9	12
21	17	18
22	11	13
23	10	14
24	7	9
25	13	15
26	10	14
27	14	17
28	13	16
29	15	16
30	10	16

Finalmente presentamos los datos recogidos por la Prueba ACACIA (Tamarit, 1994).

TABLA 5. Puntuaciones Pretest y Postest, Prueba ACACIA Tamarit Cuadrado

Participante	Pretest Situaciones				Postest Situaciones			
	1	3	4	8	1	3	4	8
1	1	3	3	2	2	3	3	2
2	2	1	1	2	2	2	1	3
3	3	2	3	1	1	2	3	1
4	1	3	3	2	2	1	2	2
5	2	2	2	1	2	3	3	1
6	3	1	2	3	3	2	1	4
7	1	1	1	1	1	2	1	1
8	1	2	1	1	3	1	1	1
9	1	0	1	0	2	2	1	0
10	2	2	1	0	1	2	2	2
11	1	0	0	0	1	3	0	0
12	3	3	1	1	3	3	2	3
13	2	2	2	1	2	3	3	1
14	0	0	0	2	1	1	1	2
15	1	2	2	2	1	2	3	3
16	0	0	0	0	1	0	0	0
17	1	2	2	0	2	3	3	1
18	3	1	0	3	3	2	1	4
19	1	2	1	1	1	2	1	1
20	1	0	0	0	2	1	1	1
21	1	0	1	0	2	2	1	0
22	3	2	3	1	1	2	3	1
23	2	2	1	1	3	2	2	2
24	1	2	1	2	1	2	1	3
25	1	2	1	1	3	1	1	1
26	2	2	1	0	1	2	2	2
27	1	3	0	3	3	3	0	3
28	2	1	1	2	2	2	1	3
29	2	2	1	0	2	3	2	2
30	3	2	3	1	1	2	3	1

Podemos destacar en este apartado que el lector interesado, tiene a su disposición al final de este documento un resumen global de resultados comparativos que puede verse a partir del ANEXO N°5.

DISCUSIÓN

Podemos valorar las siguientes ideas conforme a la información obtenida en el apartado anterior así:

Con respecto al IDEA:

Esencialmente en esta primera evaluación del IDEA la mayoría de los/as participantes demuestran una limitada capacidad comunicativa y un importante déficit en habilidades de ficción e imaginación, pilares para el juego simbólico y las relaciones sociales que son las bases para las competencias emocionales (Riviére, 2002).

Posterior a la aplicación del programa EMPA-TEA obtenemos las siguientes puntuaciones en IDEA que se muestran en la Tabla 2 (ver apartado resultados)

Podemos constatar que con respecto a la primera evaluación obtenemos puntuaciones totales menores y en todas las dimensiones, principalmente en RC, CI, CC y LR, puntuaciones inferiores con respecto al pretest. En la dimensión A también verificamos esta tendencia. Recordemos que en el IDEA las puntuaciones menores reflejan una calidad menor de déficit o afectación de esa área en concreto, en el caso de la dimensión S (Suspensión) que es la capacidad de dejar en el aire (como en suspenso) una acción propia para hacerla signo para el otro, con relación al objeto (Riviére, 2002).

Con respecto al EQ:

La primera evaluación compatible con los rangos para personas con TEA que establecen los autores de entre 0 y 32 (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004). El Postest en este caso demuestra aumento en las puntuaciones de referencia para toda la muestra participante luego de que la misma recibiera la aplicación del programa EMPA-TEA (ver tabla 3, apartado resultados).

Baron-Cohen sugiere para puntuaciones femeninas mayores medias que para las masculinas en el EQ, y en nuestro caso dicha tendencia se mantiene y esto se puede observar en las filas coloreadas en azul que representan a las niñas que participaron en nuestro estudio, sin embargo las puntuaciones de este subgrupo no superan las sugerencias establecidas por (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004), que indica que al menos deberían ser de 47 para su media (nuestra media Postest para las mujeres es de EQ=35).

Así en correspondencia a lo anterior, tenemos un EQ=32 en el Postest en la muestra entera (cuatro puntos, superior a la línea base), lo que se puede interpretar también como una mejora con respecto a este instrumento.

En cuanto al Test de Caras:

El Faces Test (Baron-Cohen et al., 1997) - emociones primarias y secundarias: Consta de 20 fotografías de la cara completa de la misma persona. Diez de ellas expresan estados emocionales básicos, y las otras diez, estados emocionales complejos. Cada fotografía se acompaña de dos palabras que describen estados emocionales¹⁰. El niño/a debe seleccionar aquella que describa mejor el estado emocional expresado en la

¹⁰ En algunos casos fue necesario utilizar pictogramas de ARASAAC para clarificar la comprensión del test en cuestión con respecto a las palabras que ilustraban las emociones

imagen. La prueba incluye un glosario. Al evaluar estados emocionales tanto básicos como complejos se considera una prueba mixta (Tabernero y Politis, 2011). Se pueden observar ejemplos de los ítems en el [ANEXO N°2](#) de este documento.

En este caso también las puntuaciones aumentan con respecto a la primera evaluación (Ver tabla 4 en el apartado de resultados), recordemos que el test de Caras evalúa tanto las emociones básicas como la TOM y es posible que la exposición a los estímulos haya contribuido a este incremento, lo que concuerda con lo indicado por autores como (Renom, 2012).

En cuanto a la prueba ACACIA:

Es importante puntualizar que a pesar de que se considera una prueba de diagnóstico extenso del TEA no toma más de 14 minutos su aplicación, sin embargo, para los fines de nuestro estudio hemos recurrido a las situaciones que eliciten mayores estrategias sociales básicas: Situación 1: *Muestra de juguetes*; Situación 3 *Actitud pasiva con juguetes*; Situación 4: *Gestos comunicativos* y Situación 8: *Juegos Interactivos*. En el ANEXO N° 3 se puede acceder a un detalle de los criterios de evaluación de la prueba y de cómo baremamos los puntajes propios de cada situación antes y después.

Los resultados en la prueba ACACIA no muestran una tendencia concluyente con respecto a la mejora de los criterios de indicios positivos en las situaciones sociales y de comunicación propuestas por la prueba luego de que la muestra participante realizara las sesiones del programa EMPA-TEA. Nuestra impresión con respecto a esto nos hace pensar que es posible que la variable tiempo (Palomo, 2011) esté promoviendo dicha inconsistencia en los resultados debido a que la prueba ACACIA se basa en el registro de situaciones estructuradas que miden aspectos más profundos como el nivel de desarrollo de esquemas triádicos¹¹ que se ven más favorecidos con la expresión extendida en el tiempo (Moreno y García-Baamonde, 2003).

Finalmente, a la luz de los resultados globales mostrados en la Tabla 6 (Ver ANEXO N°5) podemos notar una tendencia incremental en las tres últimas pruebas (Coeficiente de empatía EQ, Test de Caras y Prueba ACACIA) mientras que en el Inventario del Espectro Autista (IDEA) un descenso que se interpreta como una mejora de las dimensiones desarrollada por la muestra participante. La Figura 1., ilustra la construcción de las competencias emocionales en la línea base de los instrumentos administrados antes de la aplicación del programa EMPA-TEA.

¹¹ Se refiere a las interacciones adulto, niño/a y objeto o triada cuya calidad y formas se registra y evalúa en la prueba ACACIA, por ejemplo: si el niño utiliza al adulto como agente (llevando su mano hacia el objeto); si señala, si intenta alcanzar o guiar con su mirada a la del adulto, si se orienta independiente del uso de su dedo índice, si mira al objeto alternativamente al adulto o si deposita el objeto en el adulto. (Tamarit, 1994).

CONCLUSIONES

Limitaciones:

Es de extrema importancia tener en cuenta que hay supuestos que hemos aplicado para la elección del estadístico de contraste y llegar a esta conclusión, entre ellos suponer que la población de niños y niñas con TEA en la Ciudad Autónoma de Ceuta se aproxima a una distribución normal. Tengamos siempre presente, que no existe un censo oficial de personas con este diagnóstico en CEUTA y que ni siquiera la Confederación Autismo España maneja cifras ciertas a este respecto en el resto del territorio español (Confederación Autismo España, 2019), ya que el estudio sociodemográfico que inició hacia el 2015 y que se actualizó en 2019 muestra una prevalencia muy alejada de la realidad¹²

Las cifras que aproximan en CEUTA las tres asociaciones que atienden a este colectivo ascienden a un número aproximado de 112 familias TEA, sin embargo, hay familias en Ceuta con niños, niñas o miembros adultos con TEA que por su orientación religiosa, sociocultural y económica no reciben asistencia terapéutica y a pesar de convivir en el marco social no son contabilizados a efectos de apoyos en centros ordinarios al no contar con el diagnóstico que les permite acceder a estos.

La necesidad de todo tipo de apoyos en las áreas donde los déficits son más patentes deja siempre claro que este colectivo se beneficia de cualquier iniciativa que le ayude a paliar estas desventajas.

Así conforme a lo anterior, podemos suscribir que la mayoría de los objetivos planteados en nuestro estudio empírico se alcanzaron: desarrollar competencias emocionales en el colectivo de referencia; ofrecer un entrenamiento estructurado; utilizar nuevas metodologías y sobre todo contribuir a que los docentes, tutores y familiares conocieran dichas técnicas reconociendo el beneficio y el valor del desarrollo socioemocional en sus hijos e hijas con TEA.

Conclusiones de significancia

Los resultados luego de la aplicación del EMPA-TEA nos ofrecen las siguientes conclusiones:

- Los alumnos y alumnas mejoran sus competencias emocionales con el contacto social estructurado y con el entrenamiento de ciertas habilidades centrales para comunicarse.
- Las nuevas tecnologías pueden ser de ayuda para muchos de los procesos de aprendizaje de habilidades emocionales, sin embargo, el uso de estos recursos

¹² Actualmente, los estudios epidemiológicos arrojan datos que distan mucho de los anteriores. **En 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) afirmó que 1 de cada 160 niños tienen un Trastorno del Espectro Autista (TEA).** Los estudios publicados ese mismo año por Autismo Europa y compartidos por Autismo España, arrojan una prevalencia de aproximadamente 1 caso por cada 100 nacimientos; es decir, el 1% de la población podría presentar TEA, lo que implicaría que sólo en España podría haber más de 450.000 personas. (Federación Autismo Madrid, 2021).

debe pautarse y administrarse con la instrucción correspondiente a padres, tutores y docentes.

- Nuestros resultados van en la línea de otros estudios que se han dedicado a investigar cómo entrenar y mejorar competencias emocionales en personas con autismo (Baron-Cohen, et al., 1985), dichas investigaciones parten del principio que estas personas basan su reconocimiento emocional propio y ajeno en la TOM.
- Una vez mejorada las competencias de reconocimiento emocional en los otros es posible avanzar, tal y como lo describía (Bisquerra, 2009) en la psicopedagogía de los constructos para la comunidad educativa.
- Ofrecer a progenitores, tutores y docentes pautas claras, estructuradas y con objetivos permite lograr avances más uniformes y objetivos en la educación emocional, no solo de alumnos y alumnas con TEA sino de aquellos que compartiendo un contexto inclusivo desarrollan valores de tolerancia y cooperación que mejoran el clima social de todos los protagonistas.

Quizás entre otras muchas, la contribución más importante que se desprende de nuestro estudio es mostrar cómo podemos mejorar las habilidades sociales y las competencias emocionales de las personas con TEA desde la perspectiva inclusiva. Siempre hay una forma cuando nos guía el compromiso de construir una mejor sociedad para todxs nosotrxs y quienes comparten con nosotrxs dando cabida por completo a la neurodiversidad.

De lo anterior se desprende que en la práctica (donde todo es mejorable) se podrían implementar programas de base similares al EMPA-TEA, dentro de los planes de atención a la diversidad de los centros donde esta población se encuentra escolarizada, ya que entendemos que la educación emocional es un proceso que continua a lo largo de todo el ciclo vital y no se debe soslayar en lo absoluto. Ciertamente nuestro estudio no estuvo exento de problemas metodológicos, derivados en su mayoría del poco o superficial conocimiento de los docentes, padres o tutores de las metodologías de aprendizaje para personas con autismo. Es a este respecto es necesaria la formación continua de profesionales y familiares para llevar correctamente a buen puerto programas de esta naturaleza, y sobre todo contar con personal capacitado dentro de los EOE y EO con conocimientos más especializados en TEA.

Aspectos para mejorar

Llegados a este punto, pasamos a describir los aspectos que deberían mejorar en el futuro:

- Crear una coordinación pedagógica en los centros que permita dar seguimiento a las necesidades de educación emocional, no solo de las personas con TEA sino también del resto de alumnos y alumnas de las clases donde estas personas conviven.
- Coordinar con los progenitores actividades de refuerzo y desarrollo de las competencias emocionales y comunicativas en entornos naturales.
- Evaluar el alcance del uso de TICS en la población de alumnos y alumnas con TEA de forma más pormenorizada, de modo de poder establecer la significancia del uso de estas herramientas y recursos en cada uno de los casos.
- Incentivar siempre que sea posible la participación de la comunidad educativa en las actividades de desarrollo emocional, de modo que los soportes sociales

entre iguales y en contextos comunitarios ayude a las personas con TEA a gozar de un mejor ajuste social.

REFLEXIÓN DESARROLLO COMPETENCIAL

COMPETENCIA: CE6 – Diseñar, planificar y aplicar acciones y planes de intervención, considerando los factores específicos que inciden en cada caso, y los referentes teóricos y metodológicos propios del ámbito.

REFLEXIÓN COMPETENCIAL: A lo largo de toda la puesta en marcha del EMPA-TEA hemos podido cumplir con todos los aspectos que marcan esta competencia. Al ser un programa de intervención específico para una población particular que precisaba de adaptaciones metodológicas y pedagógicas importantes. Se aplicaron las acciones conforme a la programación establecida asumiendo las referencias teóricas y metodológicas del ámbito.

EVIDENCIAS:

EVIDENCIA N°1: La nota de A de la PEC1 donde se plantean con detalle todos los aspectos comprendidos en esta competencia.

EVIDENCIA N°2: El desarrollo de otros programas con características similares con otras asociaciones hermanas de ACINTEA, como por ejemplo la Fundación Márgenes y Vínculos con la que desarrollamos el programa MCEUTA (Mi cuerpo es un tesoro adaptado) para la prevención de la violencia sexual en personas con TEA. ([Ver enlace ilustrativo](#)).

EVIDENCIA N°3: El programa SPORTEA aprobado por la Secretaría de Estado de Educación por segundo año consecutivo donde se aplicaron y planificaron acciones e intervenciones sobre el mismo colectivo de referencia y en el que hemos desarrollado el EMPA-TEA. ([Ver enlace ilustrativo](#)).

COMPETENCIA: CE7 – Hacer el seguimiento y valorar la evolución del conjunto de decisiones y acciones implicadas en la intervención a partir de la definición y la evaluación de indicadores de proceso dentro del plan de intervención establecido.

REFLEXIÓN COMPETENCIAL: Competencia clave alcanzada al concluir el análisis de datos correspondiente referente al impacto de la intervención aplicada, luego del seguimiento y evaluación del EMPA-TEA. En este sentido, el contraste de hipótesis y sucesivos indicadores de valoración del mismo programa aplicado nos permiten demostrar la adquisición de esta competencia. Así pues valorar todo el proceso nos ha permitido tener una visión adecuada de las perspectivas de mejora del programa y cómo ofrecer una evolución sostenible de sus hallazgos.

EVIDENCIAS:

EVIDENCIA N°1: Desarrollo del diseño experimental de este estudio y sus criterios de evaluación y significancia conforme a los principios de las ciencias del comportamiento.

EVIDENCIA N°2: Desarrollo de otros indicadores de proceso en planes de intervención similares de educación emocional ver PRAGMATRON del Máster en Trastorno del

Espectro del Autismo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ([Ver enlace externo](#))

COMPETENCIA: CE10 – Identificar las propias necesidades personales y profesionales, y también las del contexto social de intervención, con el objetivo de actualizarse y desarrollarse profesionalmente de manera permanente en los campos relacionados con la intervención psicológica infanto-juvenil.

REFLEXIÓN COMPETENCIAL: Todo lo anterior y el aprendizaje desarrollado en el Máster nos hacen conocedores de que los retos que se plantean en la actualidad con respecto a colectivos de niños/as y adolescentes con TEA y la educación emocional requieren una constante actualización de los/as profesionales involucrados/as en estos procesos, por tal razón continuamos con nuestra formación permanente en educación emocional como se constata en las siguientes evidencias:

EVIDENCIAS:

EVIDENCIA N°1: Programa EMPA-TEA que en la asignatura de Educación Emocional de este Máster recibe buenas críticas del equipo docente y que es la génesis de este TFM. ([Ver documento externo](#)) con la nota final de la asignatura.

EVIDENCIA N°2: El desarrollo de otras iniciativas de aprendizaje de HHSS y educación emocional para personas con TEA en el marco del PODCAST 2 de ABRIL de ACINTEA donde participamos en el desarrollo del material junto a otras profesionales como maestras de audición y lenguaje y especialistas en actividad deportiva adaptada. [Se puede acceder al podcast mediante este enlace externo](#)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron Cohen, S., Leslie A. & Frith U. (1985) ¿Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders.*; 34, pp.163-175.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright S., Jolliffe T. (1997). Is there a “language of the eyes”? Evidence from normal adults, and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition.* ;4: pp.311-331.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*, Editorial síntesis.
- Busquets, L., Miralbell, J., Muñoz, P., Muriel, N., Español, N., Viloca, N., Mestres, M. (2018). Detección precoz del trastorno del espectro autista durante el primer año de vida en la consulta pediátrica *Pediatría Integral; XXII (2): 105.e1 – 105.e6*
- Carter, A., Messinger, D., Stone, W., Celimli, S., Nahmias, A., & Yoder, P. (2011). “A controlled trial of Hanen’s “More Than Words” in toddlers with early autism”
- Charlop, M. H., & Milstein, J. P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, pp. 275-285.
- Day, H.M., Horner, R.H., y O’Neill, R.E. (1994). Múltiples funciones de las conductas problemáticas: evaluación e intervención. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (2), pp. 279-289.
- Ekman, P. (2008). *Emotional Awareness: Overcoming the Obstacles to Psychological Balance Compassion.*
- Encinosa, A. (2021). *Programa de Educación Emocional para Alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)* [Trabajo Fin de Grado].
- Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma.* Alianza Editorial.
- García, J.J. (2013). *Bioética Principialista y Bioética Personalista, Perspectivas.* Cuadernos de Bioética XXIV 1ª
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente.* Madrid. Alianza.
- Koegel, R.L., y Koegel, L.K. (2012). *La guía de bolsillo PRT.* MD: Brookes
- Martos-Pérez, J. y Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de neurología*, 52(1), pp.147-153.
- Mesibov, G. Y Howley, M (2010). *El Acceso al currículo por alumnos con trastornos del Espectro del Autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión.*
- Moreno, J.M. y García-Baamonde, M.E. (2003). *Guía de Recursos para la Evaluación del Lenguaje.* Madrid: CCS.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (2010). *Module:Pivotal Response Training.*

Palomo Seldas, R. (2011). Los síntomas de los trastornos del espectro de autismo en los primeros dos años de vida: una revisión a partir de los estudios longitudinales prospectivos. *Anales de Pediatría* 41.e1-41. e10.

Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A., & Rydell, P. (2006). *The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Reichow, B. Volkmar, F. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders.*; 40:2, pp. 149-166.

Riviere, Á. (2002). IDEA: inventario del espectro autista.

Renom Plana, A. (2012). *Educación Emocional: Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.

Rogers, S.J., Hall, T., Osaki, D., Reaven, J. y Herbison, J. (2000). A comprehensive, integrated, educational approach to young children with autism and families. En: Harris, S. y Handleman, J. *Preschool education programs for children with autism (2ª edición)*. Pro-Ed, pp. 95-134.

Rogers, S.J. y Dawson, G. (2015). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo*.

Russell, J. (2020). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Editorial Médica Panamericana.

Schopler, E. (2001). El Programa TEACCH y sus principios. Ponencia realizada por el Dr. Schopler en las Jornadas Internacionales de Autismo y PDD, en Barcelona en noviembre de 2001.

Sirera Conca, M. (2020). *10 ideas para desarrollar habilidades sociales en niños con TEA*. RedCenit Valencia.

Taberner, M. E. y Politis, D. G. (2011). Reconocimiento facial de emociones básicas y complejas en una población de pacientes con demencia frontotemporal variante frontal. *Anuario de Investigaciones*, XVIII (), pp. 311-315.

Tamarit, J. (1994). *Prueba ACACIA*. Madrid: Alcei-6.

Taylor, B. M., Levin, L., & Jasper, S. (1999). Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11, pp.253-264.

Wing L, & Gould J. (1978) Systematic recording of behaviors and skills of retarded and psychotic children. *J Autism Child Schizophr*;8: pp.79-97.

Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona. Editorial Paidós.

ANEXO N°1

Dimensiones Inventario del Espectro Autista (IDEA)

Figura 3. Detalle de dimensiones del Instrumento IDEA de Ángel Rivière.

01. Dimensión: RELACIONES SOCIALES		Puntuación:
1	Aislamiento completo. No apego a personas específicas. No relaciones con iguales o con adulto.	8
2	Incapacidad de relación. Vínculo con adultos. No relación con iguales.	6
3	Relaciones infrecuentes, inducidas, externas con iguales. Las relaciones más como respuesta que como iniciativa propia.	4
4	Motivación de relación con iguales, pero falta de relaciones por dificultad para comprender las sutilezas sociales y escasa empatía. Conciencia de soledad.	2
5	No hay trastorno cualitativo de la relación.	0
02. Dimensión: CAPACIDADES DE REFERENCIA CONJUNTA		Puntuación:
1	Ausencia completa de acciones conjuntas o interés por las otras personas y sus acciones.	8
2	Acciones conjuntas simples, sin miradas significativas de referencia conjunta	6
3	Empleo de miradas de referencia conjunta en situaciones dirigidas, pero no abiertas.	4
4	Pautas establecidas de atención y acción conjunta, pero no preocupación conjunta.	2
5	No hay trastorno cualitativo de las capacidades de referencia conjunta.	0
03. Dimensión: CAPACIDADES INTERSUBJETIVAS Y MENTALISTAS		Puntuación:
1	Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (por ejemplo, intersubjetividad primaria). Falta de interés por las personas.	8
2	Respuestas intersubjetivas primarias, pero sin ningún indicio de que se vive al otro como "sujeto".	6
3	Indicios de intersubjetividad secundaria, sin atribución explícita de estados mentales. No se resuelven tareas de la T.M. (Teoría de la Mente).	4
4	Conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, que se manifiesta en la solución de la tarea TM de primer orden. En situaciones reales, el mentalismo es lento, simple y limitado.	2
5	No hay trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.	0
04. Dimensión: FUNCIONES COMUNICATIVAS		Puntuación:
1	Ausencia de comunicación (relación intencionada, intencional y significativa) y de conductas instrumentales con personas.	8
2	Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (por ejemplo, "pedir"), sin otras pautas de comunicación.	6
3	Conductas comunicativas para pedir (cambiar el mundo físico), pero no para compartir experiencias o cambiar el mundo mental.	4
4	Conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., con escasas "cualificaciones subjetivas de experiencia" y declaraciones sobre el mundo interno.	2
5	No hay trastorno cualitativo de las funciones comunicativas.	0
05. Dimensión: LENGUAJE EXPRESIVO		Puntuación:
1	Mutismo total o funcional. Puede haber verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas.	8
2	Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones.	6
3	Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecológicas, pero que no configuran discurso o conversación.	4
4	Discurso y conversación, con limitaciones de adaptación flexible en las conversaciones y de selección de temas relevantes. Frecuentemente hay anomalías prosódicas.	2
5	No hay trastorno cualitativo del lenguaje expresivo.	0

Figura4. Detalle de dimensiones del Instrumento IDEA de Ángel Rivière (cont.).

06. Dimensión: LENGUAJE RECEPTIVO		Puntuación:
1	"Sordera central." Tendencia a ignorar el lenguaje. No hay respuesta a órdenes, llamadas o indicaciones.	8
2	Asociación de enunciados verbales con conductas propias, sin indicios de que los enunciados se asimilen a un código.	6
3	Comprensión literal y poco flexible de los enunciados, con alguna clase de análisis estructural. No se comprende el discurso.	4
4	Se comprende el discurso y conversación, pero se diferencia con gran dificultad el significado literal del intencional.	2
5	No hay trastorno cualitativo de las capacidades de comprensión.	0

07. Dimensión: ANTICIPACIÓN		Puntuación:
1	Adherencia inflexible a estímulos que se repiten de forma idéntica (por ejemplo, películas de vídeo). Resistencia intensa a cambios. Falta de conductas anticipatorias.	8
2	Conductas anticipatorias simples en rutinas cotidianas. Con frecuencia, oposición a cambios y empeoramiento en situaciones que implican cambios.	6
3	Incorporadas estructuras temporales amplias (por ejemplo "curso" versus "vacaciones"). Puede haber reacciones catastróficas ante cambios no previstos.	4
4	Alguna capacidad de regular el propio ambiente y de manejar los cambios. Se prefiere un orden claro y un ambiente predecible.	2
5	No hay trastorno cualitativo de las capacidades de anticipación.	0

08. Dimensión: FLEXIBILIDAD		Puntuación:
1	Predominan las estereotipias motoras simples.	8
2	Predominan los rituales simples. Resistencia a cambios nimios.	6
3	Rituales complejos. Apego excesivo a objetos. Preguntas obsesivas.	4
4	Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales y flexibles. Rígido perfeccionismo.	2
5	No hay trastorno cualitativo de la flexibilidad.	0

09. Dimensión: SENTIDO DE LA ACTIVIDAD		Puntuación:
1	Predominio masivo de las conductas sin meta. Inaccesibilidad a consignas externas que dirijan la actividad.	8
2	Sólo se realizan actividades funcionales breves con consignas externas. Cuando no las hay, se pasa al nivel anterior.	6
3	Actividades autónomas de ciclo largo, que no se viven como partes de proyectos coherentes y cuya motivación es externa.	4
4	Actividades complejas de ciclo muy largo, cuya meta se conoce y se desea, pero sin una estructura jerárquica de previsiones biográficas en que se inserten.	2
5	No hay trastorno cualitativo del sentido de la actividad.	0

10. Dimensión: FICCIÓN E IMAGINACIÓN		Puntuación:
1	Ausencia completa de juego funcional o simbólico y de otras competencias de ficción.	8
2	Juegos funcionales poco flexibles, poco espontáneos y de contenidos limitados.	6
3	Juego simbólico, en general poco espontáneo y obsesivo. Dificultades importantes para diferenciar ficción y realidad.	4
4	Capacidades complejas de ficción que se emplean como recursos de aislamiento. Ficciones poco flexibles.	2
5	No hay trastorno cualitativo de las competencias de ficción e imaginación.	0

11. Dimensión: IMITACIÓN		Puntuación:
1	Ausencia completa de conductas de imaginación.	8
2	Imitaciones motoras simples, evocadas, no espontáneas.	6
3	Imitación espontánea esporádica, poco versátil e intersubjetiva.	4
4	Imitación establecida. Ausencia de modelos internos.	2
5	No hay trastorno de las capacidades de imitación.	0

12. Dimensión: SUSPENSIÓN		Puntuación:
1	No se suspenden preacciones para crear gestos comunicativos. Comunicación ausente o por gestos instrumentales con personas.	8
2	No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos enactivos. No hay juego funcional.	6
3	No se suspenden propiedades reales de las cosas o situaciones para crear ficciones y juego de ficción.	4
4	No se dejan en suspenso las representaciones para crear o comprender metáforas o para comprender que los estados mentales no se corresponden necesariamente con las situaciones.	2
5	No hay trastorno cualitativo de las capacidades de suspensión.	0

ANEXO N°2
Test de Caras (Faces Test) (Baron-Cohen et al., 1997).



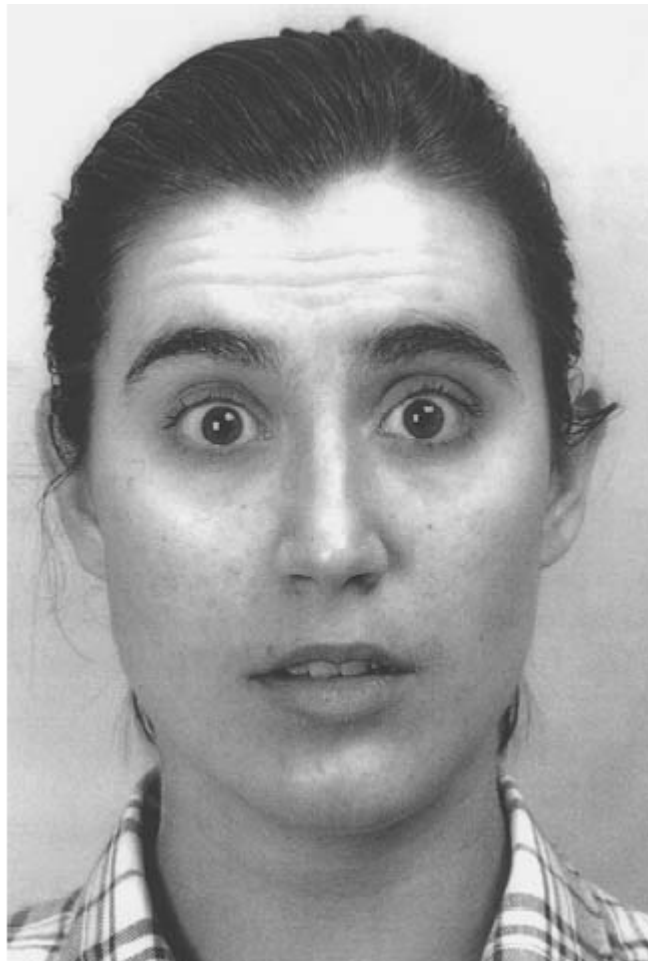
SORPRENDIDA

CONTENTA



ENFADADA

ASUSTADA



CONTENTA

SORPRENDIDA



ASQUEADA

TRISTE



ASQUEADA

TRISTE



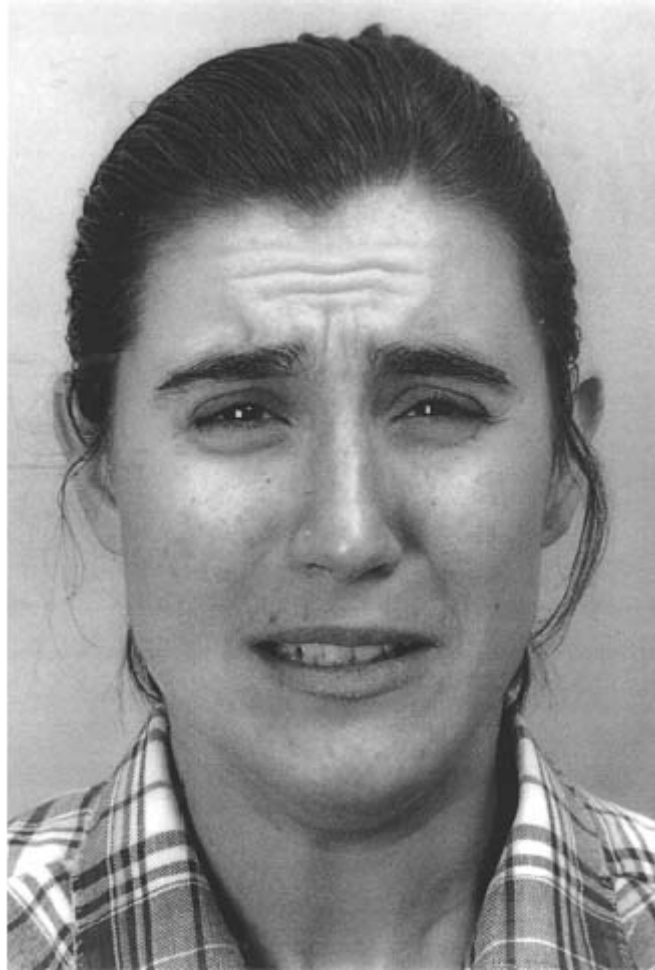
ENFADADA

ASUSTADA



CONTENTA

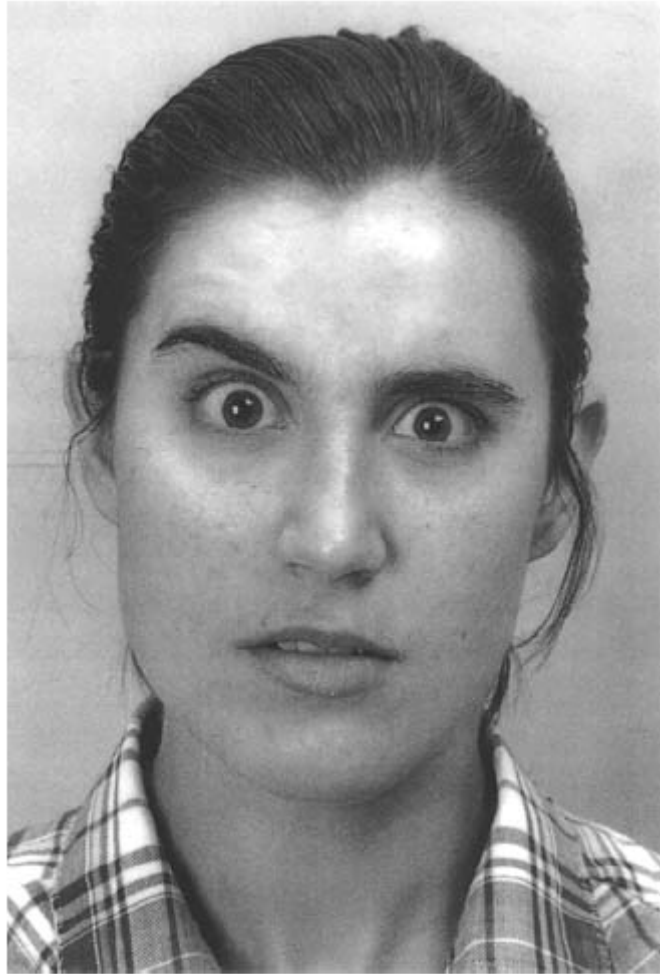
SORPRENDIDA



ANGUSTIADA

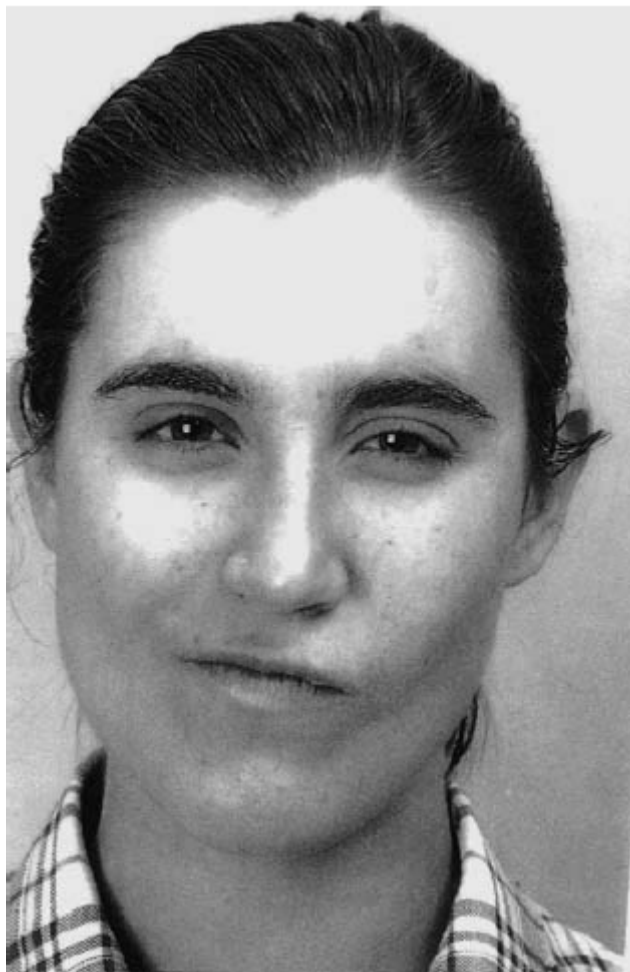
TRISTE

**SORPRENDIDA****CONTENTA**



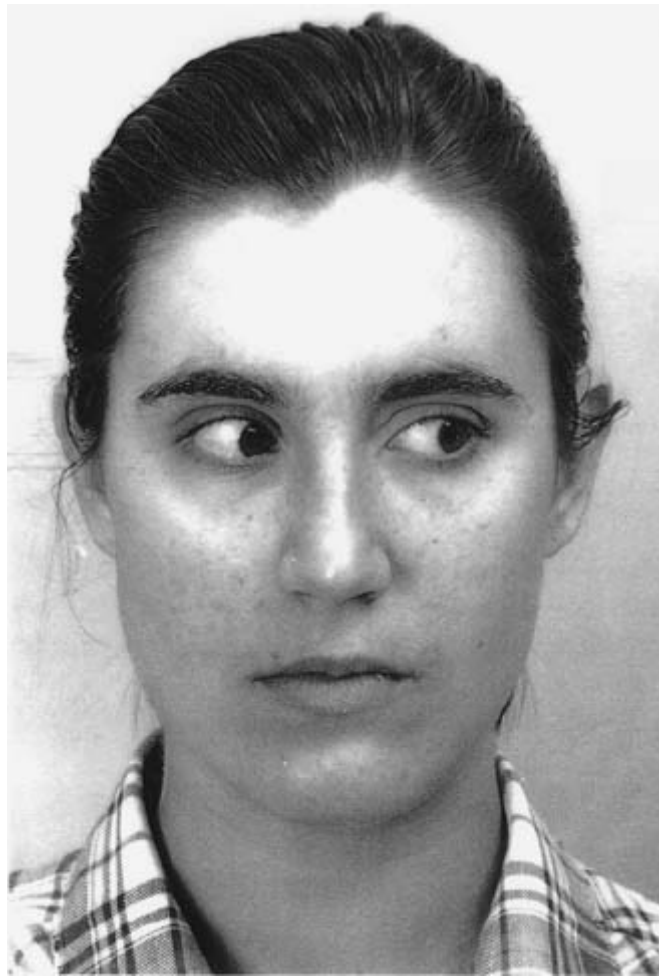
ENFADADA

ASUSTADA



CALCULADORA

ARROGANTE



ARROGANTE

CULPABLE



PENSATIVA

ARROGANTE



SORPRENDIDA

ADMIRADA



INCRÉDULA

CULPABLE



CONTENTA

COQUETA



ABURRIDO

SOMNOLIENTA



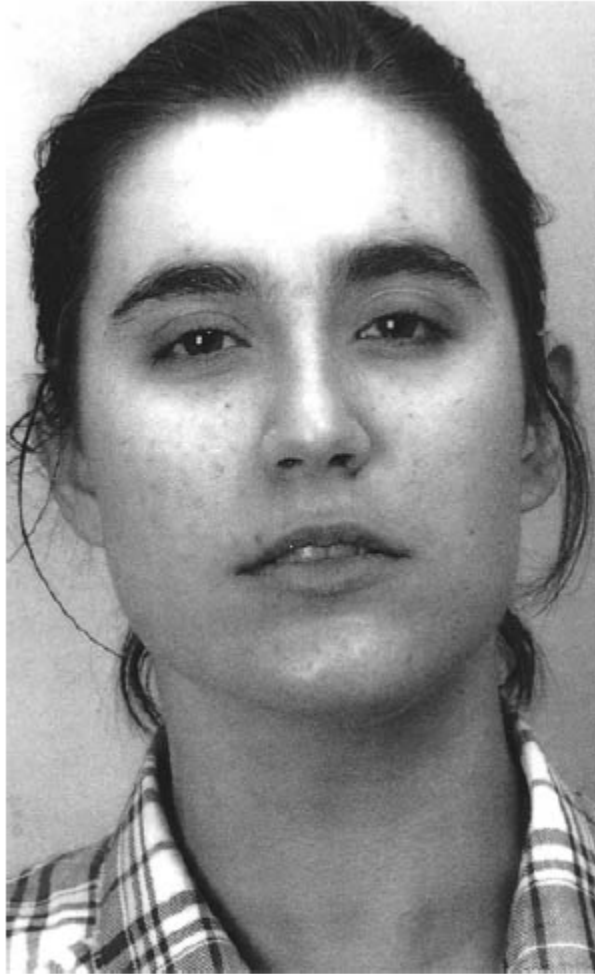
DESINTERESADA

INTERESADA



INTERESADA

DESINTERESADA



CULPABLE

ARROGANTE

ANEXO N°3

Criterios de Evaluación Prueba ACACIA (Tamarit, 1997).

Siguiendo a Moreno, J.M. y García-Baamonde, M.E. (2003).

Algunos de los criterios a registrar en la prueba son los siguientes:

- La sonrisa del niño.
- El uso funcional de los objetos que se le presentan.
- El análisis funcional de la situación 9 (Actitud pasiva sin objetos).
- El análisis funcional de la situación 10 (Caja transparente).
- El Índice de Nivel Comunicativo.
- El Índice de Nivel de Desarrollo de Esquemas Triádicos:
 - Si el niño utiliza al adulto como agente.
 - Si el niño intenta alcanzar.
 - Si el niño toca para señalar.
 - Si el niño extiende y orienta el brazo en una dirección determinada, con independencia del índice, sin mirar al adulto.
 - Si el niño extiende y orienta el brazo en una dirección determinada, con independencia del dedo índice, pero mirando alternativamente al objeto y al adulto, o mirando por lo menos al adulto durante algún momento.
- El Índice del Nivel de Desarrollo de Esquemas Triádicos. Es decir, si el niño en posesión de un objeto lo acerca o entrega al adulto (explorador).
- El juego.
- La preferencia de uso de mirada alternativa en la situación 9.

También se analizan algunas categorías útiles para un análisis cualitativo: la proximidad, la atención a la voz en situación interactiva, si mira a la cara, el seguimiento visual del adulto, el contacto físico, la anticipación, ...

ANEXO N°4

Programa EMPA-TEA de Educación Emocional para personas con TEA

Sesiones del EMPA-TEA	<p>El programa esta planteado para desarrollarse, en dos sesiones semanales de 45 minutos cada una en las horas de tutorías en correspondencia con el calendario de los Centros Ordinarios. Las sesiones serán respetuosas del principio de inclusión por lo que serán realizadas con toda la clase en las actividades que requieran apoyos sociales.</p> <p>PRIMERA SEMANA: Desarrollo: Antes de dar inicio al programa es necesario presentar y describir los por menores de éste con los equipos de atención a la diversidad y directivos de los centros, lo mismo que con las AMPAS de modo que los progenitores y docentes estén al tanto y participen en el programa llegado el momento de las actividades propuestas.</p> <p>Sesión N°1. Presentación de EMPA-TEA en centros ordinarios y a las AMPAS de dichos centros. Objetivo: Conocer cuáles son las emociones primarias y cómo trabajarlas con los alumnxs e hijxs en el ámbito escolar y familiar. Dicho objetivo engarza con el objetivo 1 del programa (desarrollar competencias emocionales...).</p> <p>Contenidos: 1. ¿Qué son las emociones y cómo trabajar las emociones en el cole y en casa? Una emoción es algo que una persona siente que la hace reaccionar de cierta manera; esto refleja el hecho de que las emociones son experimentadas de forma individual, ya que no todas las personas sienten o reaccionan de la misma manera. En este sentido (Bisquerra, 2001 como se citó en Calderón, 2012) explica que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”</p> <p>Materiales: Video en YouTube, folios, imágenes de emociones en pictogramas de ARASAAC</p> <p>Actividad propuesta para docentes y progenitores¹³: Yo no soy el dueño de mis emociones: Cuarto movimiento (video Mayéutica/Robe)</p>
----------------------------------	--

¹³ **Nota importante:** hemos procurado que casi la totalidad de las actividades del presente programa EMPA-TEA sean propias, excepto aquellas basadas en autores o materiales que oportunamente se referencian en este documento. Tengamos siempre presente que la Educación Emocional en el colectivo de personas con TEA estará siempre basada y apoyada en un entrenamiento constante en ToM (Teoría de la Mente), hito principal para la autorregulación y reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los otros (Baron-Cohen, 2004)

Se pedirá a los docentes y progenitores que visualicen el video propuesto y en un folio agrupen los pictogramas de ARASAAC que sientan o piensen que se relacionan con el video indicando cuáles son a su juicio emociones primarias y secundarias. Al final se discutirá sobre los pictogramas elegidos hasta llegar a una puesta en común, posterior a ello enseñaremos las dos metodologías básicas de ARASAAC para trabajar con materiales y señaléticas en el aula y en casa.

Esta actividad ilustra la alta dificultad que tiene una persona con TEA para poder gestionar sus emociones incluyendo sus tiempos de procesamiento y toma decisiones.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20min. explicaciones y 25min. actividades. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación

Sesión Nº2. Reconociendo mis emociones: Aplicación de los instrumentos de detección de déficits emocionales, conductas sociales y comunicación.

Objetivo: Conocer cuál es el nivel de comprensión y gestión emocional de la población beneficiaria. Dicho objetivo engarza con el objetivo 1 y 2 del programa

Contenidos: 2. Lo que sé de mis emociones.

Conocer cómo gestionamos las emociones es una labor compleja, pero no imposible, la manera en que las personas con TEA gestionan sus vidas, decisiones y emociones tiene que ver con la comprensión por parte de los docentes y progenitores de conceptos básicos basados en la ToM (Theory of Mind); TDE (Teoría de la disfunción Ejecutiva) y TCC (Teoría de la coherencia central). Saber cómo las mismas y sus principios pueden ser aplicados a las adaptaciones en el ámbito educativo y familiar nos puede acercar a una educación emocional adaptada a este alumnado y sus necesidades especiales.

Materiales: TEST de CARAS, (Barón-Cohen, 1997); EQ (Test Cociente Emocional de Baron-Cohen, 2004); IDEA (Inventario del Espectro Autista, Riviere, 2002); Prueba ACACIA (Tamarit, 1994).

Actividad propuesta: *Aplicación de las pruebas de evaluación a todos los grupos participantes según grupo de edad (Pre-test).*

EMPA-TEA, hará uso de los instrumentos psicométricos antes descritos para detectar las necesidades de intervención emocional en la población beneficiaria. Esta actividad nos orientará para conocer el nivel de comprensión, abstracción y gestión de las emociones que poseen nuestros alumnos y alumnas en el momento de participar en el programa.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20min. explicaciones y 25min. actividades. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación

SEGUNDA SEMANA:

Desarrollo: Inicio de Intervención en todos los grupos de edad participantes, aglutinando aquellos de 3 y cuatro años en la primera sesión y los de cinco y seis años en la segunda sesión correspondiente a esta semana.
 3 años áreas a trabajar: atención conjunta y comprensión de comportamientos intencionales (Jodra, 2021).
 4 años áreas a trabajar: comprensión de creencias de primer orden e Introducción a las emociones (Bisquerra et al., 2021).
 5 años área a trabajar: comprensión de creencias de segundo orden¹⁴.
 6 años áreas a trabajar: comprensión de estados emocionales complejos. (Parte I).

Sesión N°3. Vamos a aprender de nuestras emociones y de las de otras personas.

Objetivos:

Objetivos 3 años: Trabajar emociones mediante tareas de atención conjunta. Discriminar comportamientos intencionales
 Objetivos 4 años: Enseñar sobre las creencias de otros; aprender las emociones primarias.
 Dichos objetivos se relacionan con los objetivos 1, 2, 3 y 4 del programa.

Contenidos 1: Atención Conjunta (3 años): ¿Qué es la Atención Conjunta?

Siguiendo a (Vivó, 2019) la atención conjunta o atención compartida, es la capacidad para compartir el foco de atención sobre un objeto, evento o actividad con otra persona. Y tiene dos variantes, la variante de respuesta y la variante de iniciativa. La primera, es la habilidad para atender a aquello sobre lo que el otro nos llama la atención. Y la segunda, es la habilidad para atraer la atención del otro sobre algo, modificando así su foco de atención hacia nuestro interés. Pero estas habilidades van más allá de compartir el mismo foco de atención con alguien. También implican el desarrollo de aptitudes para expresar los propios sentimientos y sensaciones sobre aquello hacia lo que mostramos interés, al igual que implica la identificación de las señales que vemos en el otro, elaborándonos un juicio sobre sus sentimientos, deseos o sensaciones, acerca de aquello sobre lo que muestra interés.

Contenidos 2 y 3 (3 y 4 años): ¿Qué son los comportamientos intencionales y las creencias de primer orden?

Uno de los niveles de la capacidad mentalista o representacional siguiendo a (Zegarra-Valdivia, 2017) es el conocido como primero, y que tiene que ver cuando un niño con respecto a otros –y las personas– tienen la capacidad de saber sobre la existencia de algo (como por ejemplo, Maxi dejó su chocolate en el armario¹⁵) –y el segundo, cuando se pregunta a los niños

¹⁴ Perner et al., 1985 simplificaron la tarea inicial de creencias falsas (1º y 2º orden), mientras que Baron-Cohen et al., idearon una nueva tarea de comprensión de creencias falsas (tarea de Sally y Ana), encontrando que el 80% de su muestra de niños y niñas con autismo contestó incorrectamente la tarea. Se consideró que este descubrimiento era la evidencia de un déficit específico del autismo, el pensar sobre pensamientos del otro, esto es, no eran capaces de ‘mentalizar’.

¹⁵ Uno de los aspectos más difíciles para entender el concepto de ToM es comprender la diferencia entre percibir a los demás como objetos físicos versus percibirlos como “subjetividades existentes con una mente”. Estas subjetividades con creencias, pensamientos, deseos, etc., han sido estudiadas en su

dónde creen ellos que Maxi buscará su chocolate— generando así una representación de uso simbólico (el hecho de que entiendan que Maxi tiene una creencia falsa sobre dónde está su chocolate). Se entiende que es de “primer orden” pues se trata de una actitud intencional —una creencia— referida a otra persona o sistema intencional.

Materiales: [Canción de Baby Shark](#) para el trabajo en atención conjunta del alumnado de 3 años, puede ser adecuada igualmente para cuatro años si se decide unificar los grupos y hay un espacio de trabajo suficientemente amplio; Tarea de la falsa creencia clásica /Falsa creencia de primer orden: Tarea de cambio inesperado de objeto (Wimmer y Perner, 1985) para el trabajo con niños de 4 años sobre intencionalidad y creencias de primer orden.

Actividad propuesta1: Aprendemos juntxs. (3 y/o 4 años) Vamos a proyectar el video/canción de Baby Shark a la clase y vamos a ir cantando y haciendo los gestos propios de la canción y ver qué niños o niñas siguen las pautas de la canción al ir aumentando el tempo, observaremos quiénes siguen el patrón y comparten la experiencia y quienes son incapaces de hacerlo o de seguir al modelo (padre o docente). En una segunda emisión, trabajaremos con aquellxs que más lo necesitan mediante el modelaje la atención conjunta elicitando contacto visual y haciendo contacto físico leve para ir dirigiendo el baile.

Actividad propuesta2: ¿Dónde está la pelota? (4 años). En esta tarea se presenta una secuencia de dibujos, que se le va explicando al niño. En primer lugar, aparecen dos muñecos (A y B) cuyo género concuerda con el niño o niña entrevistado, y a su lado, una cesta, una caja y una pelota. El personaje A guarda la pelota en la cesta y se va. A continuación, el personaje B, que permanece en la habitación, cambia la pelota de la cesta a la caja, y se va también. Acierto se considera cuando el niño/a entrevistado contesta que el personaje A buscará la pelota en la cesta, ya que se pone en el lugar de A y en lo que piensa, puesto que A no ha visto como B cambiaba la pelota de lugar. El niño/a tiene que darse cuenta de que el personaje A posee una creencia falsa respecto a la situación, distinguiéndola de su propia creencia o conocimiento acerca de la localización real del objeto. Error, por el contrario, se considera cuando el niño/a entrevistado contesta que A buscará la pelota en la caja ya que no se pone en el lugar de A sino en lo que ha visto a lo largo de la historia (Wimmer y Perner, 1985 como se citó en Rodríguez de Guzmán, et al., 2018).

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20min. explicaciones y 25min. actividades. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación.

Sesión N°4. Lo que piensan los demás

Objetivos:

desarrollo ontogenético. Específicamente en el campo de la psicología del desarrollo, los psicólogos Heinz Wimmer y Josef Perner hicieron eco de esta sugerencia y la adaptaron a la cuestión de “a qué edad los niños son capaces de atribuir creencias falsas a los demás”, para ello desarrollaron una tarea para su evaluación en niños de 3 a 4 años, donde: Maxi pone un chocolate en un armario “x”, Maxi sale y mientras está fuera, su mamá saca el chocolate y lo pone en el armario “y”, es entonces que a los niños se les pregunta dónde buscará Maxi su chocolate cuando regrese —es decir, dónde cree Maxi que está su chocolate (Zegarra-Valdivia y Chino, 2017).

Objetivos 5 años: Reforzar la capacidad de mentalización.
 Objetivos 6 años: Conocer y discriminar emociones de secundarias.
 Dichos objetivos responden a los objetivos 1, 2, 3 y 4 del programa.
 Contenidos: 4 y 5.

Contenidos 4: Creencias de segundo orden (5 años):
 Las creencias de segundo orden hacen referencia a la capacidad que tienen los niños/as de atribuir falsas creencias a los demás (María piensa que su madre cree). Perner ofrece dos razones para justificar estas creencias. La primera se refiere al hecho de que en la interacción social se produce una “interacción de mentes”, en la cual debe tenerse en cuenta lo que los demás piensan de los pensamientos de otras personas. La segunda razón se refiere a que este tipo de creencias requiere la comprensión de un rasgo principal de los estados mentales, su naturaleza recursiva. (Sullivan et al., 1994).

Contenidos 5: Conociendo emociones nuevas¹⁶ (6 años):
 Las emociones secundarias universales son: celos, placer, vergüenza, orgullo y culpa (Ekman, 2008). Podemos enseñar estas emociones al alumnado con TEA haciendo uso del videomodelado y entrenando los pictogramas de ARASAAC¹⁷ correspondientes a las mismas.

Materiales: Tarea de segundo orden de Sullivan para alumnos y alumnas de 5 años y videos realizados como adaptación a la tarea original, Pictogramas de ARASAAC, y videos o tarjetas ilustrativas de las emociones de culpa y vergüenza realizado por los docentes y/o progenitores. Gomin App.

Actividad propuesta1: Ana y el gato. (la historia se adaptará realizando un guión de historia social o bien con pictogramas dependiendo del nivel de abstracción de la clase) para niños de 6 años: *“María es una niña que quiere un gato para su cumpleaños. Su madre le dice que no es posible tenerlo, pero que le comprará un juguete. En realidad, la madre de María le compra el gato y lo guarda en un baúl” (Planteamos a la clase dos cuestiones)*

1. ¿Le ha comprado su madre realmente a María un juguete para su cumpleaños? 2. ¿Le dijo la madre a María que le iba a comprar un juguete para su cumpleaños? (Se prosigue con la historia) *“luego, sin que su madre lo sepa, María encuentra el gato cuando va a coger sus patines en el baúl” (se le plantea dos cuestiones)* 3. ¿Sabe María que su madre le ha comprado un gato para

¹⁶ Nos basaremos en el modelo de Ekman para las emociones secundarias ya que para él las emociones primarias son aspectos universales, es decir, se presentan en todas las personas independientemente de a qué cultura pertenecen. Sus estudios tuvieron en cuenta tanto a poblaciones occidentales como orientales, incluidas aquellas con un grado de globalización y alfabetización reducido. De acuerdo con Ekman las emociones primarias serían: ira, asco, miedo, alegría, tristeza y sorpresa. La emoción del desprecio indicó que podría ser universal, aunque las investigaciones no lo pudieran confirmar.

¹⁷ En el sistema de pictogramas de Aragón, no hay representación para las emociones secundarias: placer, orgullo y celos, por lo que solo se utilizarán las que existen: culpa y vergüenza.

su cumpleaños? 4. ¿Sabe la madre que María ha visto el gato en el baúl?” (se le cuenta la parte final de la historia) “La madre y la abuela de María están hablando sobre el regalo del cumpleaños de María. La abuela le pregunta a la madre ¿Sabe María que le vas a regalar realmente para su cumpleaños?” (se le pregunta al niño o niña) 5. ¿Qué le dirá la madre a la abuela? “Luego, la abuela le pregunta a la madre ¿Qué cree María que le vas a comprar en su cumpleaños?” 6. ¿Qué le contesta la madre a la abuela?

Actividad propuesta2: Gomins¹⁸, una App que contiene una serie de misiones para el reconocimiento de las emociones que utilizaremos posterior a la presentación de tarjetas o videos relacionados con las emociones de culpa y vergüenza, finalmente una vez que se haya habituado el uso de la App con el trabajo en casa y en el entorno terapéutico estaremos en disposición de utilizar tableros emocionales para que los alumnos y alumnas reconozcan cada día cómo se sienten

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20min. explicaciones y 25min. actividades. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación

TERCERA SEMANA:

Desarrollo: Continuación del Programa de Intervención en todos los grupos de edad participantes, aglutinando aquellos de 3 y cuatro años en la primera sesión y los de 5 y seis años en la segunda sesión correspondiente a esta semana.

3 años áreas a trabajar: juego Funcional y Juego Simbólico.

4 años áreas a trabajar: discriminación entre apariencia y realidad.

5 años áreas a trabajar: aprendizaje avanzado de emociones.

6 años áreas a trabajar: comprensión de estados emocionales complejos. (Parte II)

Sesión N°5. The Transporters.

Objetivos:

Objetivos 3 años: Desarrollar el reconocimiento emocional mediante el juego funcional y simbólico

Objetivos 4 años: Discriminar entre apariencia y realidad en situaciones sociales.

Contenidos 1: ¿Qué es el juego funcional y qué es el juego simbólico? (3 años)

Hay distintos tipos de juegos para las diferentes edades¹⁹. Así y según (Meneses Montero, 2001) el juego funcional que es más que todo un juego de manipulación y exploración da paso hasta los dos años al juego de autoafirmación donde

¹⁸ Silvia Álava colaboradora es la Directora del Área Infantil del Centro de Psicología Álava Reyes. Este centro con la colaboración de la Universidad Autónoma de Madrid ha desarrollado una **aplicación para enseñar educación emocional**, la [app Gomins](#) en donde los peques disfrutan de una aventura espacial, mientras se evalúan aspectos relacionados con la inteligencia emocional y social como la impulsividad, el autocontrol o el reconocimiento de emociones.

¹⁹ Recordemos que el desarrollo del juego en los niños con TEA según el nivel de afectación discurre en periodos cronológicos diferentes, así, la falta de juego simbólico es parte de la triada de las alteraciones sociales asociadas a los trastornos del espectro del autismo. Como hemos visto hasta ahora, el desarrollo

el niño conquista una mayor habilidad motora que le va a dar confianza en sus propios medios, autonomía e iniciativa. El juego de dos a cuatro años se le denomina simbólico. Aquí predominan los juegos de construcción y destrucción. Se comienza a dar la representación por medio de la imitación y simulación de experiencias agradables pasadas, todavía aquí el juego no es compartido, aunque sí necesita el apoyo de algo o alguien. Por último, el juego pre-social que va de los 4 a 6 años. El niño busca compañeros para sus actividades, pero no es una actividad social ya que el niño ve a sus amigos como si se tratara de juguetes, lo que se denomina juego asociativo. A esta edad aún no son capaces de organizar un juego, se limitan a asociarse y representar cada uno un papel de forma personal dentro de esa comunidad.

Contenidos 2 y 3 (3 y 4 años): Comprensión de la relación entre situación y emoción:

Una de las formas de lograr el desarrollo en educación emocional de las personas con TEA es la comprensión de la relación existente entre la situación (contexto) y la emoción asociada a ella, por medio de ejemplos vivenciales en video, fotogramas o dibujos se pueden ir enseñando con escenas (de simples a complejas) como en cada situación social hay emociones que pueden intervenir y que debemos reconocer para entonces responder a ellas y a las de los otros en consecuencia y lograr un ajuste social adecuado.

Materiales: Programas iniciales de la serie The Transporters, Manual las Emociones Paso a Paso de Cornago, pictogramas de las emociones de ARASAAC. Trenes de juguete, fotos de caras de personas y situaciones con diversas emociones y acciones. Una mesa y un tablero de emociones.

Actividad propuesta1: ¿Qué hace y qué parece?

Dispondremos en una mesa unos cinco trenes de diversos tamaños y colores y a un lado un tablero de emociones con pictogramas de ARASAAC, en el tablero junto a los pictos estarán ubicadas algunas fotos de los docentes y o progenitores participantes ilustrando diversas emociones y situaciones: Un hombre con un martillo-un hombre usando un plátano como un martillo, una mujer a caballo-una mujer cabalgando un palo de escoba, etc. Con ayuda total iremos enseñando a la clase ejemplos de lo que se hace y lo que parece que se hace, luego de diez ensayos pasamos a preguntar a la clase de manera que se ordenen pictogramas, fotos y emociones correctamente haciendo grupos sobre la mesa.

de habilidades motrices, cognitivas y sociales van ligadas al juego en todas las etapas del desarrollo, pero para que exista un juego funcional debemos desarrollar la capacidad de imitación, para que exista un juego simbólico tenemos que ser capaces de entender las representaciones reales del mundo exterior y poder entender las claves sociales implícitas en el juego para poder predecir nuestras conductas y la de los demás. La mayoría de los niños con TEA no alcanzan un nivel de imitación que les permita establecer una relación de juego funcional, poner objetos en filas, hacer girar ruedas de autos, muestran un desorden sensorial y de conductas repetitivas y estereotipadas que hacen que el juego pierda su propósito, se les dificulta entender las normas sociales y ser empático con el otro, por lo que las dificultades que encontrará para integrarse a los juegos en colectivo serán muy complejas. (Maciques, 2013).

Actividad propuesta²⁰: ¿Está contentx? ¿Cómo está?

Usaremos fotografías a partir de los videos de la serie The Transporters e intentaremos que la clase nos diga señalando el pictograma adecuado cuál es la emoción que expresa el personaje propuesto. Las actividades que realizar son principalmente de análisis de imágenes o la realización de representaciones con miniaturas. Generaremos también situaciones y realizaremos preguntas muy sencillas sobre ellas: “¿Cómo está?”. Más adelante trabajaremos la causalidad: “¿Por qué está contento?, porque...”

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20min. explicaciones y 25min. actividades. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación

Sesión N°6. Ahora sé cómo me siento

Objetivos:

Objetivos 5 años: Conocer emociones sociales (celos, orgullo y placer) y ofrecer ejemplos de estas mediante simulación.

Objetivos 6 años: Continuar el desarrollo de la comprensión de estados emocionales complejos.

Dichos objetivos engarzan con los objetivos 1, 2, 3 y 4 del programa.

Contenidos 4: Las emociones sociales²¹ (5 años):

Aunque es una labor compleja enseñar emociones sociales a alumnos y alumnas con TEA debido al divergente desarrollo de sus capacidades sociales y cognitivas, es importante empezar a crear las bases para la comprensión de emociones como los celos, el orgullo y el placer, entendiéndose estas en función de los alcances sociales que pueden demandar en períodos del desarrollo posteriores a los alumnos con la condición de autismo.

Contenidos 5: Conociendo emociones nuevas Parte II (6 años):

Conoceremos más de las emociones nuevas utilizando la exposición de las mismas y su presentación en diferentes contextos (pediremos a los padres/tutores o terapeutas que repliquen la dinámica en casa o en otros lugares). Anticiparemos mediante el uso de señaléticas para aquellos alumnos y alumnas que se manejen con SPC o bien en los cuadernos de comunicación si hay alguno/a que maneje PECS (Picture Exchange Communication System).

Materiales: Manual las Emociones Paso a Paso de Cornago, pictogramas de las emociones de ARASAAC. Diversas miniaturas de personas y animales, fotos o viñetas de caras de personas y situaciones con escenas de celos, orgullo y

²⁰ Actividad basada en (Cornago, 2015).

²¹ Aunque existen otros autores como Chóliz y Gómez que reconocen como emociones sociales a la propia empatía, el enamoramiento y la envidia, una de las características de las emociones sociales es que se trata de experiencias que tienen sentido en su relación con los demás. Surgen en un contexto social determinado, que es el que les confiere significación y necesitan del análisis de los otros para poder entenderse apropiadamente. (Chóliz y Gómez, 2002).

placer y acciones relacionadas. Una mesa y un tablero de emociones. Pictogramas desarrollados por nosotros mismos para representar orgullo, placer y celos²².

Actividad propuesta1: Mi hermanitx y yo

Se mostrarán a la clase escenas donde dos hermanos o hermanas reciben un regalo, uno recibe uno más grande y hermoso mientras otro recibe uno pequeño y roto (celos). Posteriormente se mostrarán imágenes o viñetas de dos hermanos construyendo un castillo de bloques y siendo aplaudido por sus compis (orgullo), mientras que el otro hace uno pequeño y todos le dan la espalda para ver el buen castillo, mientras el pobre constructor hace un gesto de celos/envidia. Finalmente mostraremos imágenes de un hermano o hermana viendo al otro/a disfrutando (placer) en alguna actividad agradable. Asociaremos dichas escenas con las emociones de esta sesión con la ayuda de pictogramas desarrollados por nosotros mismos que simbolicen dichas emociones sociales.

Actividad propuesta2: ¡Estas son las nuevas emociones!

[Repasaremos las emociones primarias](#) con el video adaptado de Plaza Sánchez (2020), posteriormente escenificaremos las fotos de las emociones sociales al mismo tiempo que presentamos o proyectamos al resto de la clase la foto y nombre de dicha emoción. Por ejemplo: una escena donde un hombre o mujer/hermanx/hijx lleva unas flores hermosas a su madre mientras el padre sonríe e inmediatamente la misma escena con las flores marchitas mientras el padre hace un gesto de desaprobación. También se pueden usar viñetas ilustrativas de dicho ejemplo

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20min. explicaciones y 25min. actividades. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación.

CUARTA SEMANA:

Desarrollo: Continuación del Programa de Intervención en todos los grupos de edad participantes, aglutinando aquellos de 3 y cuatro años en la primera sesión y los de 5 y seis años en la segunda sesión correspondiente a esta semana.

3 años áreas a trabajar: referencias y referentes sociales.

4 años áreas a trabajar: discriminación entre ver y saber.

5 años áreas a trabajar: aprendiendo qué son las mentiras, basado en (Sotillo et al., 2002)

6 años áreas a trabajar: comprensión de estados emocionales complejos. (Parte III)

Estos objetivos se relacionan con los objetivos 2, 3 y 4 del programa.

Sesión Nº7. Mis personas favoritas.

Objetivos:

Objetivos 3 años: Enseñar que todos y todas tenemos al menos dos personas en las que confiar y son nuestras referencias.

²² Para este desarrollo y diseños de pictogramas podemos servirnos de la herramienta PICTOSELEKTOR

Objetivos 4 años: Continuar con el desarrollo de las bases para representaciones mentales de objeto²³ en el medio social.

Contenidos 1: Los referentes sociales

Los referentes sociales o personas de confianza nos permiten en ciertas etapas del desarrollo consolidar otras competencias sociales como las de crear vínculos de seguridad y apego con otras personas que no forman parte de nuestro círculo habitual. Para las personas con TEA las relaciones de apego son un baluarte importante para el desarrollo de la regulación y el aprendizaje, ya que sin una figura que sirva de soporte a lo largo de este proceso el aprender nuevas competencias curriculares y para la vida es extremadamente complicado.

Contenidos 2 y 3 (3 y 4 años): Las representaciones mentales en personas con TEA

En la educación emocional y la autorregulación (tarea permanente en personas en condición de autismo) debe basarse en un entrenamiento constante en las representaciones mentales, competencia que nos servirá a la postre para el desarrollo de las bases de la empatía y la reciprocidad entre iguales.

Materiales: Fotografías de familiares, tutores y docentes, folios, una mesa libre, señalética de ARASAAC con pictogramas de mamá, papá, amigo, amiga. Maestra, maestro, etc. Cartas con expresiones emocionales o escenas donde se muestran emociones²⁴.

Actividad propuesta1: ¿Quién es mi persona de confianza? (3 años)

En esta ocasión pediremos a toda la clase que nos traigan fotos de sus padres y madres, o personas de confianza y también la de los tutores del cole y haremos una simulación apoyándonos en historias sociales donde un personaje recurre a sus figuras de confianza cada vez que se le presenta una dificultad o situación de peligro. En correspondencia al nivel de abstracción de la clase se adaptará esta actividad con el uso de pictogramas y otros recursos audiovisuales; dispondremos todas las fotos en la mesa y los niños y niñas tendrán que identificar a sus figuras de referencia y ubicarlas en un folio en forma de casa, si la dinámica no fuera comprensible utilizaremos ayuda total o parcial para completar la tarea.

Actividad propuesta2: El juego de la memoria (3 y 4 años)

Vamos a realizar emparejamientos con expresiones emocionales sencillas y luego intentaremos poner las emociones con los referentes (imágenes o fotos de familiares, docentes, etc.) primero viéndolas ya emparejadas y luego intentando recordarlas una vez que estén dispuestas en desorden; situados en un rincón del aula (si tenemos libertad de organizarla y estructurarla) pondremos en cada esquina una de las emociones a trabajar (sorpresa, tristeza, alegría, enfado, etc.) e

²³ La intersubjetividad secundaria, también conocida como atención conjunta y la permanencia o constancia de objeto son competencias que se ven gravemente afectadas en el caso de las personas con TEA, su entrenamiento sienta las bases para el posterior desarrollo comunicativo y de interacción social, su evolución máxima nos lleva a las puertas del desarrollo del lenguaje (Busquets et al., 2018)

²⁴ Si no se poseen las Apps necesarias para la creación personalizada del material recomendamos el uso del material [“Dime por qué”](#) de la editorial GEU.

iremos secuenciando a la clase para que la misma se pueda apoyar en claves contextuales y poder realizar la tarea con mejor y mayor comprensión, pasando por turnos por cada uno de los rincones habilitados para la actividad.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20min. explicaciones y 25min. actividades. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación.

Sesión Nº8. No es verdad es Mentira

Objetivos:

Objetivos 5 años: Explicar y representar el concepto de mentira

Objetivos 6 años: Continuar el desarrollo de la comprensión de estados emocionales complejos.

Dichos objetivos engarzan con los objetivos 1, 2, 3 y 4 del programa.

Contenidos 4: La Mentira (5 años):

Dependiendo de los niveles de abstracción y de cuál es el nivel de afectación en competencias relacionadas con la ToM las personas con TEA son capaces o no de mentir de la misma forma que lo hacen las personas neurotípicas, todo dependerá del aprendizaje social en este concepto al que se haya mantenido expuesta la persona. A efectos de este programa será siempre apropiado comprobar cómo se encuentra el desarrollo en estas áreas haciendo uso de los instrumentos antes citados. Para comprender el concepto de mentira la persona tiene que ser capaz de representar que el otro/la otra son conscientes de que lo que expresan es falso.

Contenidos 5: Conociendo emociones nuevas Parte III (6 años):

Materiales: Fichas y material de Teoría de la Mente: “Mentiras Piadosas” de Arcas.

Actividad propuesta2: Las mentiras piadosas (6 años)²⁵

Se le da al niño o niña una tarjeta, se le pide que mire bien que está sucediendo, si no sabe leer, se le lee el texto, y lo que dice en los indicadores de habla. Se le pide que describa lo que ve o se le explica si el niño no lo sabe hacer, o se le amplía la Información si la que se da no es suficiente. Luego se trabajan las preguntas de los recuadros, primero se escucha al niño dar la explicación²⁶ y luego se amplía la Información si la dada no aclara lo suficiente la situación planteada.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20min. explicaciones y 25min. actividades. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación

²⁵ Actividad basada en (Arcas et al., 2013), disponible en Autismo Navarra.

²⁶ No todas las personas con TEA llegan a desarrollar el lenguaje a los 6 años, si no se contara con lenguaje expresivo se puede adaptar señalizando o utilizando pictogramas.

QUINTA SEMANA:

Desarrollo: Evaluación procesual de áreas de competencia emocional, comunicativa y social, de 1º de infantil a 1º de Primaria.

(Parte I)

Objetivos:

3 a 6 años áreas a trabajar: Repasar contenidos por medio de una actividad por sesión de la primera a la cuarta semana.

Desarrollar la 2ª evaluación repitiendo las pruebas e instrumentos presentados en la evaluación inicial.

Estos objetivos se relacionan con los objetivos 1, 2, 3 y 4 del programa.

Sesión N°9. ¡Volvemos a estudiar las emociones!

Objetivo:

Objetivo 3 y 4 años: Repasar y reforzar los contenidos propios de la primera a la cuarta semana.

Contenidos todos los grupos de edad: ¿Qué son las emociones? y lo que sé de ellas

En esta sesión procuraremos implementar los contenidos iniciales del programa revisitándolos de manera que podamos tener una mejor muestra de los avances de las clases y grupos participantes, vamos a repasar no todo el material pero si aquellos que hemos visto que se adaptaron mejor a los grupos de alumnos y alumnas o aquellos que lograron motivar a la clase de forma significativa.

Materiales TEST de CARAS, (Barón-Cohen, 1997); EQ (Test Cociente Emocional de Baron-Cohen, 2004); IDEA (Inventario del Espectro Autista, Riviere, 2002); Prueba ACACIA (Tamarit, 1994). Los propios de las actividades de elección y repaso.

Actividad propuesta1: Propuesta de actividades de repaso

Elegir una actividad que haya sido trabajada con suficiente nivel de comprensión por el grupo: ¿Dónde está la pelota?, Trabajamos juntxs, etc.

Actividad propuesta2: Aplicación de procesual de pruebas 3 y 4 años

Aplicación de las pruebas de evaluación a los grupos participantes

EMPA-TEA, hará uso de los instrumentos psicométricos antes descritos para detectar las necesidades de intervención emocional en la población beneficiaria. Esta actividad nos orientará para conocer el nivel de comprensión, abstracción y gestión de las emociones que poseen nuestros alumnos y alumnas en el momento de participar en el programa.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20 min. Repaso y 25 min. Evaluaciones procesuales con las baterías de pruebas aplicadas inicialmente. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación.

Sesión N°10. ¡Volvemos a estudiar las emociones!

Objetivo:

Objetivo 5 y 6 años: Repasar y reforzar los contenidos propios de la primera a la cuarta semana.

Contenidos todos los grupos de edad: ¿Qué son las emociones? y lo que sé de ellas

Tal como se realizó en la sesión anterior repasaremos el material que hemos visto que se adapta mejor a los grupos de alumnos y alumnas o aquellos que lograron motivar a la clase de forma significativa.

Materiales TEST de CARAS, (Barón-Cohen, 1997); EQ (Test Cociente Emocional de Baron-Cohen, 2004); IDEA (Inventario del Espectro Autista, Riviere, 2002); Prueba ACACIA (Tamarit, 1994). Los propios de las actividades de elección y repaso.

Actividad propuesta1: Propuesta de actividades de repaso

Elegir una actividad que haya sido trabajada con suficiente nivel de comprensión por el grupo: Ana y el gato, etc.

Actividad propuesta2: Aplicación de procesual de pruebas 5 y 6 años

Aplicación de las pruebas de evaluación a los grupos participantes.

EMPA-TEA, hará uso de los instrumentos psicométricos antes descritos para detectar las necesidades de intervención emocional en la población beneficiaria. Esta actividad nos orientará para conocer el nivel de comprensión, abstracción y gestión de las emociones que poseen nuestros alumnos y alumnas en el momento de participar en el programa.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20 min. Repaso y 25 min. Evaluaciones procesuales con las baterías de pruebas aplicadas inicialmente. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación.

SEXTA SEMANA:

Desarrollo: Evaluación procesual de áreas de competencia emocional, comunicativa y social, de 1º de infantil a 1º de Primaria.

(Parte II)

3 a 6 años áreas a trabajar: Repasar los contenidos por medio de una actividad por sesión de la primera a la cuarta semana.

Continuar con la 2ª evaluación, repitiendo las pruebas e instrumentos presentados en la evaluación inicial.

Estos objetivos se relacionan con los objetivos 1, 2, 3 y 4 del programa.

Sesión Nº11. ¿Otra vez las emociones?

Objetivo:

Objetivo 3 y 4 años: Repasar y reforzar los contenidos propios de la primera a la cuarta semana.

Contenidos todos los grupos de edad: ¿Qué son las emociones? y lo que sé de ellas

Al igual que en la semana anterior, procuraremos implementar los contenidos iniciales del programa revisitándolos de manera que podamos tener una mejor muestra de los avances de las clases y grupos participantes, vamos a repasar no

todo el material pero si aquellos que hemos visto que se adaptaron mejor a los grupos de alumnos y alumnas o aquellos que lograron motivar a la clase de forma significativa.

Materiales Aquellos instrumentos que no se hayan alcanzado a evaluar en la semana anterior.

Actividad propuesta1: Propuesta de actividades de repaso

Elegir una actividad que haya sido trabajada con suficiente nivel de comprensión por el grupo: ¿Qué hace y qué parece?; ¿Está contentx, cómo está?

Actividad propuesta2: Aplicación de procesual de pruebas 3 y 4 años

Aplicación de las pruebas de evaluación a los grupos participantes

EMPA-TEA, hará uso de los instrumentos psicométricos antes descritos para detectar las necesidades de intervención emocional en la población beneficiaria. Esta actividad nos orientará para conocer el nivel de comprensión, abstracción y gestión de las emociones que poseen nuestros alumnos y alumnas en el momento de participar en el programa.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20 min. Repaso y 25 min. Evaluaciones procesuales con las baterías de pruebas aplicadas inicialmente. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación.

Sesión Nº12. ¡Ya me sé las emociones!

Objetivo:

Objetivo 5 y 6 años: Repasar y reforzar los contenidos propios de la primera a la cuarta semana.

Contenidos todos los grupos de edad: ¿Qué son las emociones? y lo que sé de ellas

Tal como se realizó en la sesión anterior repasaremos el material que hemos visto que se adapta mejor a los grupos de alumnos y alumnas o aquellos que lograron motivar a la clase de forma significativa.

Materiales Aquellos instrumentos que no se hayan alcanzado a evaluar en la semana anterior.

Actividad propuesta1: Propuesta de actividades de repaso

Elegir una actividad que haya sido trabajada con suficiente nivel de comprensión por el grupo: Mi hermanitx y yo, etc.

Actividad propuesta2: Aplicación de procesual de pruebas 5 y 6 años

Aplicación de las pruebas de evaluación a los grupos participantes.

EMPA-TEA, hará uso de los instrumentos psicométricos antes descritos para detectar las necesidades de intervención emocional en la población beneficiaria. Esta actividad nos orientará para conocer el nivel de comprensión, abstracción y gestión de las emociones que poseen nuestros alumnos y alumnas en el momento de participar en el programa.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20 min. Repaso y 25 min. Evaluaciones procesuales con las baterías de pruebas aplicadas inicialmente. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación.

SÉPTIMA SEMANA:

Desarrollo: Inicio de Intervención y entrenamiento en HHSS siguiendo a (Reichow, 2010), todos los grupos 3 a 6 años. Estos objetivos se relacionan con los objetivos 1, 2, 3 y 4 del programa. En esta semana utilizaremos el role playing para recrear muchas situaciones sociales con sus habilidades correspondientes susceptibles de ser entrenadas.

Sesión Nº13. Aprendo a tratar a lxs demás

Objetivo:

Objetivo 3 y 4 años: Aprender algunas habilidades sociales básicas y formulas de tratamiento social en diversas situaciones.

Contenido: Las HHSS en las personas con TEA²⁷:

Entre los 3 y 4 años e incluso antes es posible entrenar habilidades sociales básicas en los niños y niñas con TEA, introduciendo las formulas de saludo y despedida, de gratitud y de apoyo cada vez que se tiene una interacción social en la cual el contexto lo demande. Aunque la comprensión de las HHSS y su uso pragmático están condicionadas a las exigencias del medio y el nivel de apoyos que la persona en condición de autismo presente, su entrenamiento es un objetivo permanente para toda la vida.

Materiales: Señalética de ARASAAC (pictogramas, tableros de comunicación), videos ilustrativos en situaciones sociales de referencia (creados por nosotrxs mismxs). Pizarra, proyector, pantalla, tablero manual, juguetes, etc.

Actividad propuesta1: Saludo y despedida²⁸.

Proyectaremos sobre la pizarra de la clase con la ayuda de un proyector o pantalla suficientemente grande los pictogramas de saludo y despedida e iremos saludando y despidiéndonos de cada uno de los miembros de la clase mientras decimos sus nombres. Vamos dejando un pictograma con el saludo y la despedida a la vez que vamos modelando y moldeando. Si la clase o el grupo de trabajo no es muy numeroso podemos repetir.

Actividad propuesta2: Gracias, por favor.

Disponemos la clase haciendo un círculo, con las sillas o sentándonos todxs con un juguete cada unx, el docente irá pasando por cada miembro de la clase mostrando la señalética de ARASAAC correspondiente a gracias y por favor en el tablero manual, intentando que el niño o niña atienda a los gestos y deposite el juguete que tiene en las manos del

²⁷ La investigación ha revelado algunos obstáculos o barreras que dificultan la implementación de intervenciones eficaces dirigidas a este alumnado en entornos escolares ordinarios, como pueden ser la formación docente especializada y el conocimiento y aplicación por los maestros y profesionales de prácticas basadas en la investigación (Koegel, Kuriakose, et al., 2012; Locke, Olsen, et al., 2015; Locke et al., 2016, como se citó en Rodríguez Medina, 2019).

²⁸ Hay alumnos y alumnas con TEA que son especialmente sensibles al uso de gestos manuales, podemos utilizarlos siempre que los dominemos, por ejemplo: gestos del sistema de comunicación Total de Benson-Shaeffer.

docente (no insistir si no se logra a la primera, pasar al siguiente). Repetiremos sobre todo con los alumnos y alumnas resistentes o que no hayan logrado comprensión de la dinámica.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20 min. Explicaciones y 25 min. Actividades. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación.

Sesión Nº14. Sé cómo comportarme en clase y en casa

Objetivo:

Objetivo 5 y 6 años: Aprendo las Normas de cómo comportarme

Contenido: Normas del Cole

Como ya es sabido el ámbito escolar es idóneo para la creación de innumerables oportunidades y ocasiones de aprendizaje en el alumnado con TEA, sobre todo en entornos ordinarios donde los estudiantes con necesidades especiales se sirven de forma positiva de su interacción con iguales para desarrollar competencias sociales por imitación. Las Normas son una buena manera de introducir a las personas con TEA en un marco de referencia social donde también entren en juego las emociones de los otros y otras y donde surja por sí misma la necesidad de adaptarse a las demandas de cada circunstancia.

Contenido: Normas de Casa

Uno de los contenidos más importantes del EMPA-TEA es la serie de normas en el ámbito familiar que el niño o niña con TEA deben ir introyectando a lo largo de su vida. Tarea que recae sobremanera en los padres, a madres y/o tutores. La cultura familiar y la gestión y cuidados de una persona con autismo puede hacer que esta labor tenga una especial complejidad ya que en una situación ideal todos y cada uno de los miembros de la familia tendrían que asumir parte de la responsabilidad de educar a la persona con TEA en cada una de estas normas, de modo de que las mismas sean valederas para todos en el hogar.

Materiales Tablero de comunicación, póster o cartulina, pictogramas y señalética de ARASAAC, velcros, reforzadores.

Actividad propuesta1: Aprendo cómo comportarme en el cole

Vamos a dividir la clase en grupos de 2 o 3 dependiendo de la cantidad de alumnos y alumnas con las que trabajemos con ayuda de velcros y los pictos de las normas vamos a ir ubicando en el tablero de comunicación, póster o cartulina las normas: saludo al entrar, me despido al irme, trabajo sentado, etc. Dependiendo del nivel de abstracción podemos colocar un panel que muestre las rutinas sociales de los niños y niñas y cómo deben llevarlas a cabo. Esto provocará que tengan un modelo al que acogerse cuando no sepan cómo actuar o no entiendan los gestos o acciones del resto. Se puede premiar su esfuerzo por realizarlas con reforzadores.

Actividad propuesta2: Aprendo cómo comportarme en casa

Esta actividad está diseñada para ser realizada en casa **con los progenitores** quienes se servirán de la agenda de comunicación, tablero de comunicación o SAAC que estén implementando con sus hijos e hijas para el desarrollo de esta.

Todos los días al levantarnos vamos a procurar ir conociendo poco a poco las normas de casa: recoger los juguetes, no romper o tirar cosas, hacer silencio cuando papa y mamá lo solicitan, etc.

Esta actividad estará apoyada por una comunidad de reforzadores²⁹ que se irán actualizando y que pueden ser supervisados por el profesional o terapeutas en la distancia por medio de Google drive. Se recomienda explicar como usar los reforzadores y como ir presentando las normas a la familia con una semana de antelación a su implementación en casa.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 20 min. Explicaciones y 25 min. Actividades. Se recomienda habilitar la disposición de los materiales con antelación.

OCTAVA SEMANA:

Desarrollo: Supervisión y Clínica con docentes y progenitores sobre las tareas que desarrollan en el cole y en casa en el entrenamiento de competencias emocionales con los niños y niñas. Resolución de dudas, casos y adaptaciones necesarias.

Objetivos a trabajar con docentes y progenitores:

Objetivos docentes: Supervisar y dar respuesta a las cuestiones que se hayan presentado como obstáculos en el desarrollo del programa, desde aspectos metodológicos como adaptativos de los tiempos y materiales utilizados, sobre todo los prerrequisitos cognitivos y el nivel de apoyos necesario para cada uno de lxs participantes del programa.

Objetivos a trabajar con los progenitores/tutores: Supervisar y dar respuesta a cuestiones de gestión y coordinación familiar principalmente en los tres ámbitos de referencia de sus hijos e hijas con TEA (escolar, familiar y terapéutico) para el correcto desarrollo de las actividades y objetivos que trabajan los profesionales y docentes en clases con respecto a educación emocional y el aspecto social de estas competencias.

Los objetivos de esta semana se relacionan con los objetivos 3 y 4 del EMPA-TEA

Sesión N°15. Metodologías de Aprendizaje para alumnx con TEA

Objetivo:

Docentes y colegio: Conocer algunas de las metodologías principales para la enseñanza de alumnx con TEA.

²⁹ Una comunidad de reforzadores no es más que un conjunto de objetos tangibles o conductas intangibles (reforzadores sociales como la sonrisa, halagos, abrazos) que aumentan la ocurrencia de la conducta una vez son suministrados porque motivan al niño o a la niña o tienen una significancia importante para ellos/as. Las comunidades de reforzadores se actualizan con el paso del tiempo y son poderosas herramientas para programas de reforzamiento basados en técnicas de aprendizaje y metodologías TEA como el ABA (Análisis Conducta Aplicado).

Contenido 1: Metodología Multisensorial, Apoyo Conductual Positivo³⁰, TEACCH³¹

Una de las variables que más se ha investigado y que influye en que los docentes puedan gestionar el proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas con TEA de forma eficiente y positiva es el nivel de formación en TEA que poseen. Un requisito indispensable del EMPA-TEA es que los docentes conozcan como mínimo al menos dos de las metodologías de enseñanza que se practican con éxito con este tipo de alumnado. Conoceremos la metodología Multisensorial, el ACP y quizás la más universal en el Reino de España: TEACCH.

Contenido 2: Aprendizaje en contextos naturales de niños y niñas con TEA

Exponer a los niños/as a diversos contextos que impliquen normas de comportamiento diferentes. El niño/a tiene que aprender a comportarse en cualquier sitio, según las normas que exija el lugar donde se encuentra; es por esto por lo que nunca debemos evitar acudir a reuniones, comercios, parques, cine, casa de familiares.... El proceso debe ser progresivo pero si no fomentamos la acomodación a las situaciones de la vida cotidiana estamos limitando las posibilidades de adquirir habilidades sociales necesarias y básicas para desenvolverse en la sociedad, sin forzar al niño a situaciones para las cuales no esté preparado. La única forma de aprender a comportarse y desenvolverse de forma adecuada en un lugar es exponerse a dicha situación de forma repetida. (Sirera, 2020).

Materiales: Power Points y videos explicativos de las metodologías de elaboración propia. Manuales de referencia

Actividad propuesta1: Adaptando una actividad basada en los niveles de abstracción

En esta actividad invitaremos a los docentes a elegir una actividad que haya revestido especial dificultad adaptar a los alumnos o alumnas con TEA que tengan en su clase, antes o durante el desarrollo del EMPA-TEA, permitiremos que hagan sus propuestas de adaptación e iremos corrigiendo y mejorando las mismas en base a los criterios de las metodologías presentadas.

Actividad propuesta2: Adaptando mi espacio bajo el enfoque inclusivo para alumnos y alumnas con TEA

Actividad donde pueden participar docentes organizando y estructurando sus aulas por rincones conforme a la metodología TEACCH (especial en Aulas Abiertas Especializadas) y/o los progenitores adaptando rincones en casa para la regulación emocional, el aprendizaje o el uso de TICS a la hora de trabajar los objetivos con sus hijos e hijas con TEA.

³⁰ Conjunto de estrategias que a través de la adaptación del entorno y la enseñanza de habilidades busca minimizar los problemas de conducta, pero sobre todo mejorar la calidad de vida de las personas con TEA.

³¹ Metodología basada en los apoyos visuales, estructuración física y estructuración temporal. Anticipando, secuenciando y ofreciendo las adaptaciones necesarias conforme al nivel de apoyos necesarios para la persona con TEA. TEACCH: Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children, es un programa de Carolina del Norte destinado a personas con TEA. El programa fue fundado en 1966 por Eric Schopler y otros.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 30 min. Explicaciones y 15 min. Actividades. Se recomienda ofrecer supervisión online a los docentes y padres para aumentar el tiempo de resolución de dudas y cuestiones relacionadas con las actividades propuestas del programa.

Sesión Nº16. Metodologías de Aprendizaje para alumnxs con TEA Parte II

Objetivo:

Docentes y colegio: Conocer algunas de las metodologías principales para la enseñanza de alumnxs con TEA.

Contenido 1: ABA, ESDM, SCERTS

En esta sesión conoceremos tres metodologías de intervención y aprendizaje para niños y niñas con TEA: ABA (Análisis de la Conducta Aplicado), ESDM (Early Start Denver Model) y SCERTS³²

Contenido 2: Aprendizaje en contextos naturales de niños y niñas con TEA

Exponer a los niños/as a diversos contextos que impliquen normas de comportamiento diferentes. El niño/a tiene que aprender a comportarse en cualquier sitio, según las normas que exija el lugar donde se encuentra; es por esto por lo que nunca debemos evitar acudir a reuniones, comercios, parques, cine, casa de familiares.... El proceso debe ser progresivo pero si no fomentamos la acomodación a las situaciones de la vida cotidiana estamos limitando las posibilidades de adquirir habilidades sociales necesarias y básicas para desenvolverse en la sociedad, sin forzar al niño a situaciones para las cuales no esté preparado. La única forma de aprender a comportarse y desenvolverse de forma adecuada en un lugar es exponerse a dicha situación de forma repetida. (Sirera, 2020).

Materiales: Power Points y videos explicativos de las metodologías de elaboración propia. Manuales de referencia

Actividad propuesta1: Adaptando una actividad basada en los niveles de abstracción Parte II

Continuaremos con la actividad de la sesión anterior eligiendo un nuevo modelo o metodología de enseñanza basada en los tres últimos conocidos en esta ocasión: ABA, ESDM y SCERTS

Actividad propuesta2: Adaptando mi espacio bajo el enfoque inclusivo para alumnos y alumnas con TEA Parte II

³² SCERTS es un modelo educativo desarrollado por Barry Prizant, Amy Wetherby, Emily Rubin y Amy Laurant. SCERTS utiliza prácticas de otras terapias incluyendo ABA (en la forma de PRT), TEACCH, Floortime y RDI. El Modelo SCERTS difiere más notablemente del enfoque ABA "tradicional" al promover que el niño/a inicie la comunicación durante las actividades cotidianas. El interés primordial de SCERTS es ayudar a los niños con autismo a alcanzar un "progreso auténtico"; esto se define como la capacidad de aprender y aplicar espontáneamente habilidades funcionales y relevantes a una variedad de entornos y con una variedad de compañeros/as

	<p>Continuaremos en esta sesión revisando y corrigiendo las propuestas TEACCH de la sesión anterior</p> <p>Temporalización: Sesión 45 minutos: 30 min. Explicaciones y 15 min. Actividades. Se recomienda ofrecer supervisión online a los docentes y padres para aumentar el tiempo de resolución de dudas y cuestiones relacionadas con las actividades propuestas del programa.</p>
	<p>NOVENA SEMANA:</p> <p>Desarrollo: Evaluación final de competencias emocionales y HHSS, todos los grupos (Post-test)</p> <p>Objetivos a trabajar todos los grupos participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Evaluar las competencias emocionales y HHSS con los instrumentos antes citados y registrar los resultados aunándolos a la evaluación inicial y procesual. -Ofrecer un tratamiento de los datos recabados para contrastar mediante una prueba de hipótesis el impacto del programa EMPA-TEA en la población beneficiaria. <p>Los objetivos de esta semana se relacionan con los objetivos 1, 2, 3 y 4 del EMPA-TEA.</p> <p>Sesión N°17. Estas son mis competencias emocionales</p> <p>Objetivo: Evaluar las competencias emocionales desarrolladas en el programa de la población beneficiaria.</p> <p>Contenido 1: En esta ocasión se realizará la evaluación final de todos los niños y niñas de todos los grupos participantes dividiendo las aplicaciones de las pruebas e instrumentos en dos sesiones (17 y 18) para contar con más tiempo para cada una de las pruebas.</p> <p>Materiales: Pruebas e instrumentos de evaluación de aptitudes emocionales antes descritos</p> <p>Actividad propuesta1: Evaluación de Competencias Emocionales (participan todos los grupos).</p> <p>Temporalización: Sesión 45 minutos: 15 min. Indicaciones previas y 30 min. Aplicación de instrumentos de evaluación.</p> <p>Sesión N°18. Estas son mis habilidades sociales</p> <p>Objetivo: Evaluar las competencias sociales desarrolladas en el programa de la población beneficiaria.</p> <p>Contenido 1: Continuaremos con las evaluaciones en esta sesión haciendo énfasis en las HHSS.</p> <p>Materiales: Pruebas e instrumentos de evaluación de HHSS antes descritos.</p> <p>Actividad propuesta1: Evaluación de Competencias Sociales (participan todos los grupos).</p> <p>Temporalización: Sesión 45 minutos: 15 min. Indicaciones previas y 30 min. Aplicación de instrumentos de evaluación.</p> <p>DÉCIMA SEMANA:</p>

Desarrollo: Formación y entrenamiento a docentes y progenitores sobre uso de APPS³³ de entrenamiento en competencias emocionales.

Objetivos:

-Introducir a docentes y padres en el uso complementario de Apps de entrenamiento en competencias emocionales.

-Conocer el cuándo y cómo utilizar APPS de entrenamiento en competencias emocionales.

Los objetivos de esta semana se relacionan con los objetivos 3 y 4 del EMPA-TEA.

Sesión N°19. Introducción al uso de Apps para entrenamiento en competencias emocionales

Objetivo: Conocer las siguientes Apps: Prism, The Mood Meter y Touch and Learn-Emotions.

Contenido 1: APPS para el trabajo con emociones y competencias sociales.

Dependiendo del desarrollo cognitivo y psicomotriz de los niños y niñas con TEA podemos utilizar Apps que nos ayuden a complementar los entrenamientos y contenidos del programa, las tres APPS sugeridas a pesar de que están disponibles en inglés son intuitivas e incluyen

Materiales: Apps para el entrenamiento emocional para personas con TEA sugeridas o alguna otra

Actividad propuesta1: Conociendo la App Prism

Esta aplicación nos permite jugar reforzando en la clase y en los niños y niñas conceptos como la inclusión, el respeto a las diferencias y sobre todo la empatía, su sencilla interface permite la comprensión de las dinámicas de juego de un modo cómodo y adaptado. Requiere supervisión y un nivel de apoyos 1 en personas con TEA.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 15 min. Indicaciones previas y 30 min. Uso de la App.

Sesión N°20. ¿Cuándo utilizar las APPS para el entrenamiento de competencias emocionales?

Objetivo: Evaluar y reconocer los casos y alumno o alumnas que son candidatxs a beneficiarse del uso de las Apps profundizando en sus competencias cognitivas, de abstracción y comunicación.

Contenido 1: Requisitos para el uso de las APPS en personas con TEA

Debido a la gran neurodiversidad que demuestran las personas con TEA y la singularidad de sus perfiles cognitivos y de aprendizaje surge la necesidad de seleccionar cuidadosamente las Apps que se utilizarán para la intervención educativa. En este escenario de posibilidades digitales, la dificultad reside en seleccionarlas y hacer un uso adecuado para cada perfil de usuario y para cada acción educativa específica. Ante la falta de un sistema acordado u oficial de clasificación, consideramos importante determinar un conjunto de criterios pedagógicos y tecnológicos para evaluar su calidad y adaptación al desarrollo de las personas con TEA. Algunos de estos criterios son: capacidad de personalización, desarrollo sencillo e intuitivo, no presencia de estímulos distractores, funcionamiento

³³ Las tecnologías digitales pueden llegar a tener un papel muy importante en la medida en que se sepa intervenir con ellas porque promueven situaciones de aprendizajes más significativas y personalizadas. Además, resultan más motivadoras, atractivas y fáciles de utilizar para las personas con TEA. Así lo demuestran diversos estudios (Boser, Goodwin y Wayland, 2014; Parsons et al., 2016).

acorde con las metodologías específicas de intervención con personas con TEA como el uso de apoyos visuales, entre otros (Crescenzi-Lanna y Grané-Oró, 2016; Boyd, Barnett y More, 2015).

En este proceso de capital importancia es la inclusión de las familiares y los profesionales que trabajan con ellos (Parsons, et al., 2016). Esta es una de las claves para lograr eficiencia en el uso de los avances tecnológicos (Sanromá-Giménez, Lázaro-Cantabrana y Gisbert-Cervera, 2018).

Materiales: Apps para el entrenamiento emocional para personas con TEA sugeridas o alguna otra

Actividad propuesta1: Estudio de un caso (¿Qué App uso con Jorge?)

Propondremos a docentes y progenitores el caso de Jorge un niño con lenguaje receptivo suficiente de cinco años y cuya motivación son el uso de Tablets y los animales. Pretendemos enseñar o apoyar en él el aprendizaje de habilidades sociales y competencias emocionales ya que hemos observado que es un niño social que le cuesta seguir las normas de clase.

Temporalización: Sesión 45 minutos: 15 min. Indicaciones previas y 30 min. Aplicación de instrumentos de evaluación.

DÉCIMO PRIMERA SEMANA:

Desarrollo: Presentación de resultados y finalización/continuación del programa.

Objetivos:

- Presentar y analizar las tendencias de aprendizaje reflejadas en las 3 evaluaciones del programa (inicial, procesual y final)
- Discutir, analizar y proponer alternativas sobre las dudas y casos que se hayan presentado a lo largo del programa en los procesos de enseñanza a los alumnos y alumnas con TEA.
- Determinar la continuidad y alternativas de mejora del programa conforme a las necesidades y obstáculos encontrados durante el desarrollo del programa

Los objetivos de esta semana se relacionan con los objetivos 3 y 4 del EMPA-TEA.

Sesión N°21. Resultados del Programa EMPA-TEA

Objetivo: Determinar si existen cambios significativos en las nociones de emoción, habilidades sociales y comunicación en los grupos participantes con respecto a su estado inicial (antes del programa)

Contenido 1: Indicadores de progreso en educación emocional y social

Materiales: Power Points, tablas y registros estructurados de las actividades y contenidos presentados en gráficos para su comprensión colectiva en docentes y progenitores. Cuestionario Feedback EMPA-TEA³⁴

Actividad propuesta1: Heteroevaluación del programa

³⁴ Se trata de una escala Likert de 20 ítems que evalúan el impacto del programa en el entorno familiar y escolar (de elaboración propia).

	<p>En esta actividad solicitaremos a padres y docentes rellenen el Cuestionario Feedback de EMPA-TEA, en donde se preguntarán cuestiones como el grado de dificultad percibido de las actividades para los grupos participantes, su grado de comprensión y otras cuestiones relativas al proceso de enseñanza aprendizaje en emociones y HHSS.</p> <p><u>Temporalización:</u> Sesión 45 minutos: 25 min. Exposición de resultados y aplicación del cuestionario. Discusión 20 min.</p> <p>Sesión Nº22. Propuesta de finalización o continuación del Programa</p> <p><u>Objetivo:</u> Realizar un compendio de mejoras y sugerencias sobre EMPA-TEA y determinar su continuidad o revisión para el próximo curso escolar.</p> <p><u>Contenido 1: Compendio de Mejoras para el EMPA-TEA</u></p> <p>En este apartado dividiremos las propuestas volcadas por padres y docentes en el Cuestionario Feedback en cuatro áreas de resolución: Mejoras concernientes a las actividades, mejoras concernientes a las metodologías, mejoras concernientes a los recursos materiales, temporales y personales y Mejoras Varias.</p> <p><u>Materiales:</u> Resultados del Cuestionario Feedback de EMPA-TEA, presentaciones elaboradas por progenitores y docentes sobre las mejoras propuestas.</p> <p><u>Actividad propuesta1: Exposición de Mejoras del Programa EMPA-TEA</u></p> <p>Docentes y progenitores involucrados a lo largo y ancho del programa expondrán las virtudes y puntos fuertes a mejorar del programa en el cual han participado junto a sus alumnos y alumnas /hijos e hijas. Finaliza la actividad con la resolución de continuidad del programa para el próximo curso escolar o su revisión completa.</p> <p><u>Temporalización:</u> Sesión 45 minutos: 15 min. Indicaciones previas y 30 min. Exposición de mejoras.</p>
<p>Bibliografía del Programa</p>	<p>Baron-Cohen, S., Wheelwright S., Jolliffe T. (1997). Is there a “language of the eyes”? Evidence from normal adults, and adults with autism or Asperger syndrome. <i>Visual Cognition.</i> ;4: pp.311-331</p> <p>Baron-Cohen, S., Wheelwright S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders.</i>; 34, pp.163-175.</p> <p>Bisquerra, R. (2009). <i>Psicopedagogía de las emociones</i>, Editorial síntesis.</p> <p>Bisquerra, R., García Navarro, E., Ángel Castel, J.C. (2021). <i>Educación Emocional y Bienestar</i>, FUOC.</p> <p>Boser, K., Goodwin, M. y Wayland, S. (2014). <i>Technology tools for students with autism: Innovations that enhance independence and learning</i>. Brookes Publishing.</p>

- Boyd, T., Barnett, J. y More, C. (2015). Evaluating iPad technology for enhancing communication skills of children with Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*, (51), pp.19–27.
- Busquets, L., Miralbell, J., Muñoz, P., Muriel, N., Español, N., Viloca, N., Mestres, M. (2018). Detección precoz del trastorno del espectro autista durante el primer año de vida en la consulta pediátrica *Pediatría Integral*; XXII (2): 105.e1 – 105.e6
- Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramiento, celos, envidia y empatía). En F.Palmero, E.G: Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (eds.), *Psicología de la Motivación y Emoción* pp. 395-418.McGrawHill.
- Crescenzi-Lanna, L. y Grané-Oró, M. (2016). Análisis del diseño interactivo de las mejores apps educativas para niños de cero a ocho años. *Comunicar*, 24(46), pp.77-85.
- Cuadrado Bonilla, M. y Pascual Ferris, V. (Coord.) (2012) *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria (4a. ed.)*. Wolters Kluwer España.
- Ekman, P. (2008). *Emotional Awareness: Overcoming the Obstacles to Psychological Balance Compassion*.
- Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial.
- Jodra, M. (2021). *Educational Intervention in Social-Emotional Competence in Students with Autism Spectrum Disorders (ASD)*. Intechopen.
- Koegel, L., Kuriakose, S., Singh, A., & Koegel, R. (2012). Improving generalization of peer socialization gains in inclusive school settings using initiations training. *Behavior Modification*, 36(3), pp.361-377.
- Locke, J., Olsen, A., Wideman, R., Downey, M. M., Kretzmann, M., Kasari, C., & Mandell, D. S. (2015). A tangled web: The challenges of implementing an evidence-based social engagement intervention for children with autism in urban public school settings. *Behavior Therapy*, 46(1), pp.54-67.
- Maciques, E. (2013). *El juego en el desarrollo infantil y el autismo*. Autismo diario.

- Meneses Montero, M., y Monge Alvarado, M. A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), pp.113-124.
- Parsons, S., Yuill, N., Good, J., Brosnan, M., Austin, L., Singleton, C. y Bossavit, B. (2016). What Technology for Autism Needs to be Invented? Idea Generation from the Autism Community via the ASCmeI.T. App. En Miesenberger K., Bühler C., Penaz P. (Eds.) *Computers Helping People with Special Needs*, pp. 343-350. Springer, Cham.
- Perner, J. y Wimmer, H. (1985). 'John thinks that Mary thinks that . . .': Attribution of second order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*.; 39, pp.437-471.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: Theory, research and experience: Vol 1. Theories of emotion*, 1, NY Academic
- Reichow, B. Volkmar, F. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.; 40:2, pp. 149-166.
- Riviere, Á. (2002). IDEA: inventario del espectro autista.
- Rodríguez de Guzmán, N., García, E.M., Gorriz, A.B., Regal, R. (2018). ¿Cómo se estudia el desarrollo de la mente? Universitat Jaume I Jornades de Foment de la investigació.
- Sanromá-Giménez, M., Lázaro-Cantabrana, J.L., Gisbert-Cervera, M. (2018). El papel de las tecnologías digitales en la intervención educativa de niños con trastorno del espectro autista. *RIITE*. No 4. Junio. pp. 41-54
- Sirera Conca, M. (2020) 10 Ideas para desarrollar habilidades sociales en niños con TEA. Red Cenit Valencia.
- Sotillo, M. y Rivière Á. (2001). Cuando los niños usan palabras para engañar: la mentira como instrumento al servicio del desarrollo de las habilidades de inferencia mentalista. *Infancia y Aprendizaje*.; 24:3, pp.291-305.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., y Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30, pp.395- 402.

Tamarit, J. (1994). Prueba ACACIA. Madrid: Alcei-6.

Vivó, M. (2019). Juegos para estimular las habilidades de atención conjunta en niños con TEA. Red Cenit Valencia.

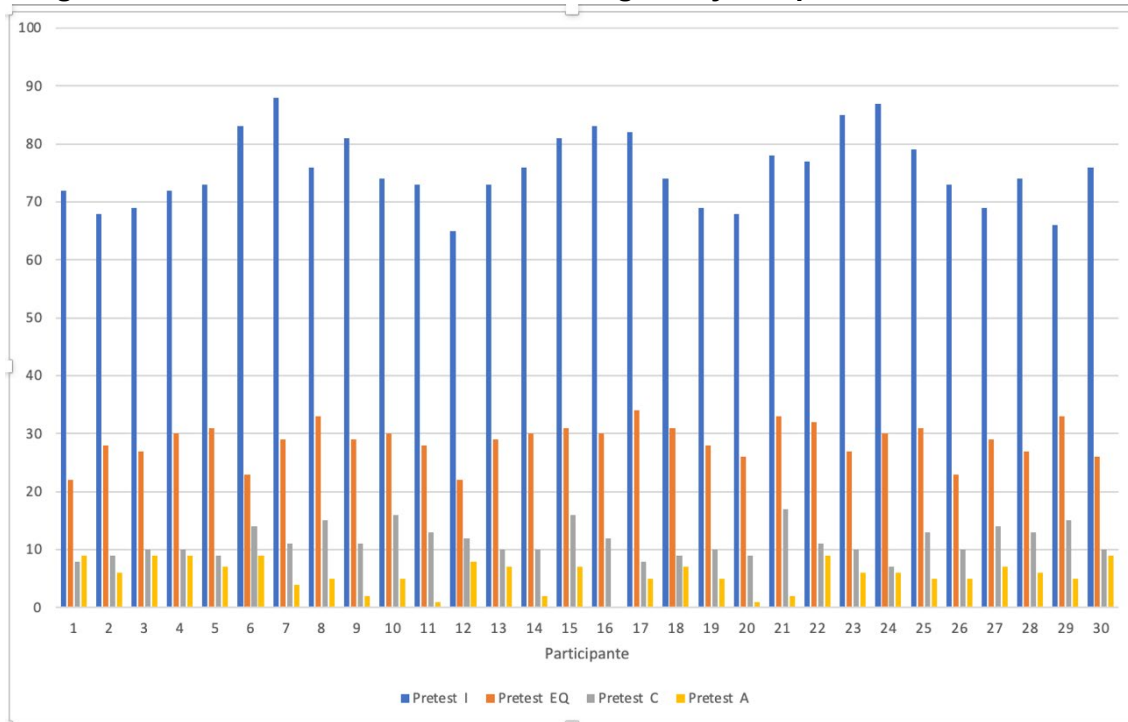
ANEXO N°5
TABLA 6. Puntuaciones Pretest y Postest, Resumen global y comparativo

Participante	Pretest				Postest			
	I ₁	EQ ₁	C ₁	A ₁	I ₂	EQ ₂	C ₂	A ₂
1	72	22	8	9	63	25	11	10
2	68	28	9	6	55	30	10	8
3	69	27	10	9	60	30	10	7
4	72	30	10	9	61	33	12	7
5	73	31	9	7	63	32	12	9
6	83	23	14	9	73	24	16	10
7	88	29	11	4	70	30	13	5
8	76	33	15	5	71	36	17	6
9	81	29	11	2	67	33	13	5
10	74	30	16	5	68	36	17	7
11	73	28	13	1	70	32	13	4
12	65	22	12	8	61	32	12	11
13	73	29	10	7	69	35	10	9
14	76	30	10	2	73	37	11	5
15	81	31	16	7	76	33	16	9
16	83	30	12	0	80	31	13	1
17	82	34	8	5	75	36	10	9
18	74	31	9	7	70	34	11	10
19	69	28	10	5	64	33	13	5
20	68	26	9	1	60	30	12	5
21	78	33	17	2	71	37	18	5
22	77	32	11	9	69	33	13	7
23	85	27	10	6	83	30	14	9
24	87	30	7	6	80	36	9	7
25	79	31	13	5	71	33	15	6
26	73	23	10	5	68	30	14	7
27	69	29	14	7	62	33	17	9
28	74	27	13	6	70	28	16	8
29	66	33	15	5	60	35	16	9
30	76	26	10	9	71	27	16	7

ANEXO N°6

Resumen Global y Comparativo de Resultados

Figura 1. Puntuaciones Pretest Resumen global y comparativo de resultados.



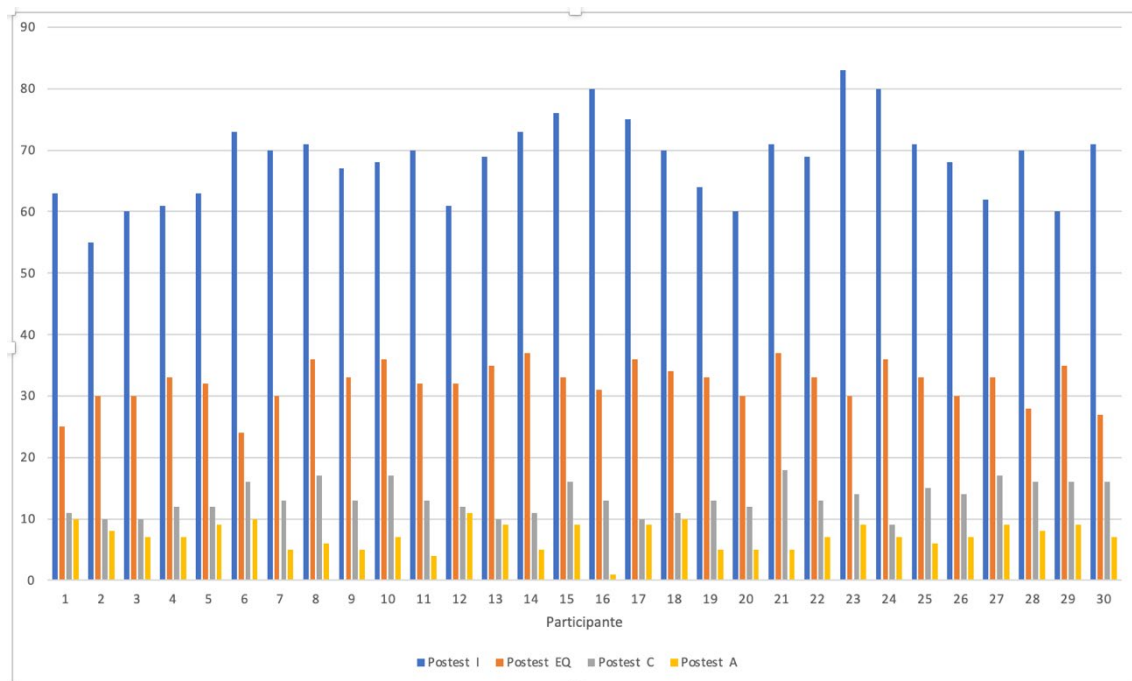
Aquí se pueden observar como las puntuaciones en IDEA coinciden en su mayoría con los rangos que Rivière propone para las personas con autismo oscilando para las competencias emocionales entre 65 y 85 que correspondería a un punto intermedio entre el autismo clásico y el regresivo, condición que se puede explicar por la corta edad de quienes constituyen la muestra participante (Rivière,2002).

La Figura 2., muestra la evolución registrada en el postest de todos los instrumentos administrados, y en este caso, IDEA muestra un descenso en todas sus puntuaciones a partir de la administración del programa para la mejora de las competencias emocionales EMPA-TEA lo que se interpreta como un indicador de mejora en el conjunto de la muestra participante.

A la luz de estos resultados, procedemos a calcular la media de competencia emocional en el pretest y postest (que no es más que el promedio del resultado de las puntuaciones totales de todos los instrumentos en cada uno de los momentos de aplicación a la muestra participante), así: $X_1 = I_1 + EQ_1 + C_1 + A_1$ sería igual a $76,12; 28,87; 11,125, 46 = 121,57$ mientras que $X_2 = I_2 + EQ_2 + C_2 + A_2$ sería igual a $68,83 + 32,42 + 12,75 + 7,08 = 121,08$.

Ahora pasamos a realizar el contraste de hipótesis bilateral propuesto para el que teníamos las siguientes hipótesis propuestas: $H_0: X_1 = X_2$ y $H_1: X_1 \neq X_2$ ó $H_1: X_1 > X_2$

Figura 2. Puntuaciones Postest Resumen global y comparativo de resultados.



Tomando en cuenta la muestra y las particularidades de la población de referencia elegimos el estadístico de contraste que se distribuye normalmente, según la siguiente expresión:

$$Z = \frac{(X_1 - X_2) - \mu_d}{\sqrt{\frac{\sigma^2 d}{n}}} = \frac{(121,57 - 121,08) - 0}{\sqrt{\frac{3}{30}}} = 2,72$$

Mediante una tabla de curva normal deducimos que la probabilidad de encontrar valores superiores a una puntuación típica de 2,72 es igual a: 0,9967. Al ser el contraste bilateral, el nivel crítico p es $2 \times 0,9967 = 1,99$

Recordemos ahora nuestra regla de decisión para el rechazo o aceptación de H_0 : para nuestro contraste bilateral y trabajando con un nivel de confianza del 95%, los valores críticos a partir de los cuales rechazamos la hipótesis nula son $Z = \pm 1,96$.

Interpretación estadística: Al nivel de confianza del 95% existen diferencias significativas entre las medias de competencia emocional antes y después de la aplicación del programa EMPA-TEA, por lo que rechazamos la hipótesis nula puesto que el estadístico de contraste es más extremo que el valor crítico (máxima diferencia que cabe esperar por simple azar)