



Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Análisis de la manifestación emocional y la regulación emocional en adolescentes con TEA

Analysis of emotional manifestation and emotional regulation in teenagers with ASD

Autora

Sara Gaudioso Aliaga

Directora

Mª Pilar Villarrocha Ardisa

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ZARAGOZA

2021/2022

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	4
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
3.1. Trastorno de Espectro Autista.....	6
3.1.1. Qué es el Trastorno del Espectro Autista y evolución histórica	6
3.1.2 Características de TEA	9
3.1.3 Prevalencia y etiología	10
3.1.4 Teorías explicativas del TEA	11
3.1.5 Aportaciones de A. Rivièr. El IDEA	13
3.2. Las emociones en el TEA	15
3.2.1. Qué es una emoción.	15
3.2.2. Desarrollo emocional y TEA.....	16
3.2.3. Dificultades emocionales en el TEA	18
3.2.4. El cerebro emocional en el TEA	19
3.2.5. Las conductas afectivo-emocionales en el TEA	21
3.2.6. La regulación emocional en el TEA.....	21
4. ANÁLISIS DE ALUMNADO CON TEA EN UNA AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL	24
4.1. Contextualización del centro y aula	24
4.2. Descripción del alumnado analizado y situación en el Inventario de Espectro Autista.....	24
4.3. Descripción de las situaciones observadas.....	30
4.4. Resultados obtenidos en cada situación y comparaciones entre sujetos.....	35
4.4.1. <i>Bloque 1. Situaciones no previstas. Dimensión: anticipación y flexibilidad.</i>	35
4.4.2. <i>Bloque 2. Situación social. Dimensión: social.....</i>	39
4.4.3. <i>Bloque 3. Situación de comunicación y expresión. Dimensión: comunicación y lenguaje</i>	42
4.4.4. <i>Bloque 4. Situación de actividad libre en el aula.....</i>	45
4.5. Manifestación de las emociones analizadas y regulación del alumnado	49
4.6. Relación de los resultados obtenidos con puntuaciones en el IDEA	55
4.6.1. <i>Dimensión social</i>	55
4.6.2. <i>Dimensión comunicación y lenguaje.....</i>	56
4.6.3. <i>Dimensión anticipación y flexibilidad.....</i>	57

5. INTERVENCIONES INDIVIDUALIZADAS EN SITUACIONES DE DESREGULACIÓN.....	59
5.1. Propuesta M.	59
5.2. Propuesta D	60
5.3. Propuesta F	61
6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL	63
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
8. ANEXOS	71
Anexo 1. Criterios diagnósticos TEA según DSM-V.....	71
Anexo 2. Dimensiones en el IDEA en el alumnado observado	73
Anexo 3. IDEA completo del alumnado.....	77
Anexo 4. Tablas de observación Bloque 1. Situación no prevista.....	80
Anexo 5. Tablas de observación Bloque 2. Situación social.	81
Anexo 6. Tablas de observación Bloque 3. Situación de comunicación y demanda	83
Anexo 7. Tablas de observación Bloque 4. Situación de actividad libre en el aula.....	84
Anexo 8. Tablas de emociones	86

Resumen

El Trastorno de Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que implica deficiencias en áreas como la comunicación o la interacción social. Además, se caracteriza por la presencia de patrones de conducta repetitivos e intereses restringidos.

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, se ha llevado a cabo una fundamentación teórica en la que se determinan los aspectos fundamentales del trastorno, por ejemplo, las principales teorías explicativas del TEA. También, se realiza una vinculación del TEA con las emociones y se determinan las dificultades emocionales de las personas con TEA. De este modo, se ha llevado a cabo una observación y análisis de manifestaciones emocionales en tres alumnos adolescentes con TEA en un aula de Educación Especial. Para ello, se han observado diferentes situaciones, que se corresponden con tres de las dimensiones del inventario de Espectro Autista (anticipación y flexibilidad, socialización y comunicación) y se han analizado sus reacciones, conductas y la manera de exteriorizar las emociones en el alumnado. Asimismo, se compara en todo momento los resultados entre el alumnado.

Finalmente, una vez se observa al alumnado, su manera de exteriorizar las emociones y las actividades que le regulan, se proponen unas breves pautas individualizadas para evitar la desregulación emocional en el aula, tratando así de reducir las conductas disruptivas y la ansiedad.

Palabras clave: Trastorno Espectro Autista, emociones, manifestación emocional, regulación emocional, conductas disruptivas, adolescentes.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurological and developmental disorder that causes deficiencies in areas like communication or social interaction. Furthermore, it is characterized by the presence of repetitive behaviors and restricted interests.

Throughout this Final Degree Project, a theoretical revision has been carried out which determined the key areas of this disorder, for instance, the main theories of autism. Furthermore, a connection with emotions is done and emotional difficulties are determined in people with ASD. Thus, an observation and analysis of emotional manifestation has been carried out with three teenagers with ASD in a special education classroom. For that purpose, different situations which are linked with three dimensions of the Autism Spectrum Inventory (anticipation and flexibility, social interaction and communication) have been observed and their reactions, behaviours and the way the students externalise their emotions has been analysed. Also, the results of the students are compared.

Finally, once the students are observed, their way to externalise emotions and the activities that regulate them, some personalised guidelines are proposed to avoid emotion dysregulation in the classroom, trying to reduce disruptive behaviour and anxiety.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, emotions, emotional manifestation, emotional regulation, disruptive behaviour, teenagers.

1. JUSTIFICACIÓN

Para justificar mi Trabajo de Fin de Grado me gustaría centrarme en cinco puntos de vista diferentes. Estos puntos de vista serán social, legislativo, pedagógico, profesional y personal.

En primer lugar, la justificación **social** del tema escogido se debe a la importante parte de la población afectada por el TEA, incluyendo tanto personas con dicho diagnóstico como personas cercanas de niños y niñas diagnosticados con TEA. Según cifras reales proporcionadas por la Organización Mundial de la Salud, se calcula que uno de cada 160 niños tiene TEA. No obstante, centrándonos únicamente en Europa, los estudios epidemiológicos señalan una prevalencia de un caso de TEA aproximadamente por cada 100 nacimientos. Estos datos reales advierten las personas afectadas por un TEA y la importancia de conocer dicho trastorno. Es cierto que, en los últimos años, la prevalencia ha aumentado considerablemente y se ha investigado mucho más acerca del trastorno, pero quienes realmente lo conocen, no dejan de ser profesionales que tratan con esta parte de la población ya que, siguen existiendo estigmas sociales.

Desde un punto de vista **legislativo**, cabe mencionar la normativa estatal entre la que destaco el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social a través del cual supone el reconocimiento de las personas con discapacidad, así como la regulación de derechos como la igualdad o la educación. Asimismo, la aplicación de competencias socioemocionales en el currículo escolar favorece las conductas del alumnado.

Tal es el peso de estas competencias que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incorpora que aspectos como la educación emocional y en valores, se trabajarán en todas las materias. De hecho, en su artículo 19, principios pedagógicos, se determina que se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión.

Una vez mencionadas las anteriores normativas a nivel estatal, me centraré de manera más específica en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación,

Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón, en la que se hace referencia al trabajo en las escuelas de aquellos aspectos relacionados con las competencias básicas y la educación en valores.

Siguiendo con una justificación **pedagógica**, Bisquerra (2003) señala que la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales y la finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social.

Por ello, es imprescindible introducir estrategias e instrumentos de educación emocional en el alumnado, aunque cabe destacar el alumnado con perfil TEA donde se pueden observar problemas en la regulación emocional, en la tolerancia a la frustración y consecuencias disruptivas en consecuencia.

Respecto a una justificación a nivel **profesional**, resulta fundamental que los maestros se involucren en educar al alumnado en competencias emocionales y tomen conciencia a su vez de las necesidades del alumnado. En este caso específico, me centro en la importancia de las necesidades del alumnado con TEA. Extremera y Fernández Berrocal (2004) señalan que, si queremos construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional.

Como último punto de vista, me detendré a aportar una justificación **personal** acerca del tema elegido para la elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado.

Siempre tuve claro que mi trabajo final en la universidad iba a tener relación con la Educación Especial ya que, es Pedagogía Terapéutica la mención que he cursado y que siempre ha llamado mi atención. Además, a raíz de mis prácticas en diferentes colegios o experiencias personales con diferentes niños y niñas con necesidades especiales, he sentido gran interés por los aspectos emocionales y la importancia de que sean trabajados en el aula. No obstante, considero que actualmente se está progresando en la escuela introduciendo más todavía estas competencias emocionales, pero reconozco que, en mi etapa como alumna de colegio, no se trató tanto como quizá hubiese sido necesario, y eso puede acarrear consecuencias tanto a corto como a largo plazo. Todo ello me hizo reflexionar ya que, si es importante trabajar los aspectos emocionales con los alumnos de un colegio ordinario, mucho más importante va a ser trabajarlos con alumnos

escolarizados en centros de educación especial ya que muchos de ellos también presentan, y en gran medida, problemas de autorregulación, de frustración y de autoestima.

Cuando comencé mis prácticas escolares III en un Colegio Público de Educación Especial, descubrí un mundo nuevo para mí. La mitad del alumnado del aula presentaba TEA y, las edades del alumnado oscilaban entre los 14 y los 18 años, una edad que resulta ser algo complicada caracterizada por los cambios propios de la pubertad, tanto físicos como psicológicos, sumados a un trastorno de espectro autista. Sin duda, iban a ser alumnos y alumnas de los que iba a aprender mucho y esto se confirmó a los pocos días de comenzar en el colegio por lo que, en ese momento, tuve claro el tema de mi Trabajo de Fin de Grado sería el presente.

2. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, se va a llevar a cabo una minuciosa observación de tres adolescentes con TEA. Se pretende observar una serie de situaciones y, cada una de ellas estará ligada a una dimensión del Inventory de Espectro Autista. Se analizará la actuación y la reacción del alumnado en cada situación. Además, se atenderá a los aspectos emocionales que manifiestan los individuos y a su manera de exteriorizarlo, ya que, es importante tener en cuenta que contamos con tres alumnos adolescentes. Ya de por sí, este perfil de alumnado experimenta importantes cambios hormonales que acarrean diversas manifestaciones emocionales y, además, presentan un TEA que afecta varias dimensiones entre las que encontramos la capacidad de comunicación, la socialización o las dificultades de flexibilidad ante los cambios.

Por ello, todos estos aspectos pueden desregular al alumnado y a través de este trabajo se quiere estudiar y analizar qué es lo que lleva a cada individuo a una desregulación emocional, así como cuáles son las actividades que le regulan y qué es lo que les ayuda a volver a la calma. Se analizarán estos aspectos en cada individuo ya que a pesar de que todos presentan un mismo diagnóstico, son muy diferentes, por lo que sus correspondientes reacciones también. De igual modo, se atenderá al nivel de afectación del alumnado en cada una de las dimensiones y se tratará de relacionar con las respuestas emocionales observadas y las reacciones.

Una vez se hayan analizado y abordado estas observaciones, se aportará una pequeña propuesta de intervención individualizada para cada alumno, teniendo en cuenta los aspectos reguladores para cada individuo, así como los factores desencadenantes para que se produzca una desregulación emocional.

Por lo tanto, se proceden a determinar los objetivos del presente trabajo:

- Conocer e indagar acerca del TEA, el desarrollo emocional de las personas que lo presentan, las dificultades y las conductas emocionales.
- Conocer en profundidad a los tres individuos y sus aspectos comunes propios del trastorno, así como los rasgos diferenciales de cada uno.
- Comprender, analizar y dar explicación a la diversidad de respuestas ante las diferentes situaciones.

- Analizar y comprender la actuación de los profesionales ante las diferentes situaciones observadas.
- Conocer y aprender a evaluar mediante la herramienta IDEA, así como relacionar las reacciones con las puntuaciones obtenidas en el inventario.
- Ser capaz de atender a las necesidades individuales para aportar una propuesta individualizada ante una situación de desregulación.

Ya determinados los objetivos, se procede al desarrollo el Trabajo comenzando con una investigación teórica acerca del Trastorno de Espectro Autista y continuando con las particularidades y desarrollo del mundo emocional en dicho trastorno. Todos ellos, volverán a ser mencionados en las conclusiones para comprobar si han sido cumplidos los objetivos que se pretenden desde el inicio.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Trastorno de Espectro Autista

3.1.1. Qué es el Trastorno del Espectro Autista y evolución histórica

El trastorno de Espectro Autista es un trastorno neurológico y del desarrollo que se manifiesta durante los primeros años de vida. Actualmente, se encuentran los criterios diagnósticos en el manual de diagnóstico DSM-V incluido en la categoría de “trastornos del neurodesarrollo”. No obstante, cabe mencionar la evolución que ha existido en relación al trastorno puesto que, en el manual de diagnóstico anterior, DSM-IV, publicado en 1994, se encontraban dentro de la categoría de “trastornos generalizados del desarrollo” el trastorno Autista, el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, el síndrome de Asperger y el Trastorno Desintegrativo Infantil. En el actual manual de diagnóstico, se recogen como TEA.

Las personas que presentan un TEA, suelen presentar dificultades en aspectos como la comunicación verbal y no verbal, la interacción social, así como presentar conductas repetitivas. Para observar los criterios diagnósticos, véase *Anexo 1*.

Es importante tener en cuenta a los investigadores que han centrado sus estudios en el TEA ya que, gracias a sus aportaciones e investigaciones, hemos llegado a alcanzar la definición de autismo que se conoce en la actualidad.

En primer lugar, resulta esencial mencionar a Bleuler, primer psiquiatra que determinó el término “autismo” para hacer referencia a los individuos que presentaban un comportamiento distinto al del diagnóstico de esquizofrenia pero que se englobaba dentro de este diagnóstico. Tal y como afirman Cuxart y Jané (1998) “Bleuler encuadra el autismo dentro de los trastornos esquizofrénicos más severos, considerándolo una alteración de las funciones mentales complejas”.

Posteriormente, Leo Kanner, psiquiatra austriaco, en su artículo “Autistic disturbances of affective contact” define a los autistas como “personas con falta de contacto con los demás, ensimismamiento y soledad emocional” (Kanner, 1943). También, analiza un total de once casos con niños y niñas en los que se observan determinadas de características comunes esenciales. Asegura que, todas estas características conformaban un único síndrome hasta entonces nunca referido. Si bien es cierto que, Kanner lleva a cabo unas conclusiones tras el pequeño análisis de los casos.

Se observa a su vez que, a pesar de las características comunes entre los niños y niñas, como, por ejemplo, la inflexibilidad ante los cambios o que los síntomas eran observables durante los primeros años de vida, existen diferencias como en la adquisición del lenguaje. De este modo, menciona que ocho de los once niños sí que habían adquirido el lenguaje ya fuese a la edad normal o con algún retraso mientras que tres niños no habían presentado comunicación oral hasta el momento.

Estos síntomas, según Kanner, se presentan desde el nacimiento, de ahí que se denominara al trastorno “autismo infantil precoz”, aunque estos niños tienen a su vez una buena memoria mecánica y ciertas habilidades especiales por lo que podrían tener un gran “potencial cognitivo”. (López et al., 2009)

Estas observaciones, nos anticipan que, a pesar de las similitudes y rasgos comunes en un grupo determinado de sujetos, existen aspectos diferenciales notables y complejos. Todo ello, me sirve para anticipar que en el bloque práctico que presentaré más adelante, se podrán observar las grandes similitudes entre tres alumnos y alumnas con perfil TEA con edades que oscilan entre los 15 y 18 años, pero también, las grandes diferencias existentes dentro del mismo Trastorno del Espectro Autista.

Las investigaciones de Kanner dieron lugar a hablar de autismo propiamente dicho, diferenciándolo de la esquizofrenia, tomándolo, así como un cuadro clínico único y específico. (Vargas y Navas, 2012).

Hans Asperger (1944), habló también de autismo y llevó a cabo un estudio con cuatro niños. Sus conclusiones fueron muy concisas, y es que, todos ellos poseían dificultades en la dimensión social, presentaban torpeza o conductas estereotipadas. No obstante, observó que estos sujetos observados y analizados, no tenían dificultades en el ámbito lingüístico.

Un aspecto a destacar del estudio de Asperger, es la importancia que otorga a la atención de las diferencias individuales en cada uno de los individuos. Afirma que la personalidad de los individuos con autismo es muy característica pero tal y como señala Asperger, sería un error si no atendiésemos a esas diferencias permitiendo que se desvaneciera aquello que caracteriza a cada individuo. De este modo, considera que las personas con autismo se diferencian entre sí por su personalidad e intereses que asegura, son muy distintos. Este aspecto que señala Asperger sobre los intereses especiales de personas con autismo, se podrá ver ejemplificado más adelante en el apartado práctico de mi trabajo, donde se

llevará a cabo el análisis de diferentes conductas, así como los curiosos intereses, limitantes y restringidos, de tres adolescentes con TEA.

Según señalan Cuxart y Jané (1998), las alteraciones en el comportamiento referidas por Asperger quedan reflejadas en las siguientes observaciones como, por ejemplo, ausencia de contacto ocular, gestos y expresiones faciales pobres o la utilización del lenguaje de manera poco natural.

“Tanto Leo Kanner como Hans Asperger sugieren la existencia de un trastorno del contacto afectivo y de los instintos; ambos señalan la presencia en la comunicación, problemas en los procesos de adaptación y presencia de movimientos estereotipados y repetitivos”. (Cuxart y Jané, 1998).

Una vez hemos conocido las aportaciones de Kanner y Asperger, cabe mencionar que las diferencias evidentes entre sus estudios, dieron lugar al Síndrome de Asperger, una nueva formulación que tendría cabida dentro del propio autismo.

Como referentes personas interesadas en la investigación del autismo, cabe mencionar a Wing y Gould. Ambas, psiquiatras británicas, hicieron referencia a Asperger en sus estudios. Debido a sus investigaciones, se introdujo el concepto de Trastorno de Espectro Autista. De este modo, determinaron que el autismo se trataría de una condición que abarcaría características diversas. Wing y Gould (1979) determinan tres factores que denominan “Triada de Wing”. Dicha triada recogía las tres grandes áreas afectadas en este tipo de individuos: interacción social, comunicación e imaginación y flexibilidad. Todas ellas, tal y como ya se ha mencionado, se manifestarían de manera distinta en diferentes personas. Por un lado, el área de la interacción social, caracterizada por las dificultades en las habilidades sociales y la dificultad para interpretar emociones o sentimientos propios y de los demás. En segundo lugar, el área de la comunicación. La afectación en esta área implicará la dificultad para la comprensión de comunicación no verbal, así como alteraciones en la comunicación verbal. Por último, el área de la flexibilidad e imaginación. El hecho de que esta dimensión se encuentre afectada, conllevará características repetitivas de comportamiento, así como intereses altamente restringidos y de intensidad desmesurada.

En último lugar, tiene gran relevancia señalar las aportaciones de Ángel Rivière. Rivière (1997) señala que existen diferentes dimensiones el espectro autista. Dentro de cada dimensión propone varios niveles de modo que van desde los menos graves hasta

los más complejos. Fue él el creador del Inventory de Espectro Autista, aunque nos detendremos más adelante con esta aportación.

Para finalizar este apartado teórico acerca del Trastorno de Espectro Autista, podemos decir que hoy en día se conoce como un conjunto de síntomas que caracterizan un trastorno del desarrollo. Aparece durante los tres primeros años del desarrollo y generalmente afecta a más varones que a mujeres. No se trata de una enfermedad, no existe por tanto ninguna cura y se mantiene a lo largo de la vida de quien lo padece. No obstante, las personas que padecen TEA pueden mejorar en su desarrollo.

3.1.2 Características de TEA

En este apartado es fundamental abordar las primeras señales que pueden indicar con mayor probabilidad que un niño o niña presenta TEA. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Secretaría Digital de Integración Social (2010) hacen referencia a las siguientes señales y para ello, se requiere importante atención.

- No señalan con el dedo índice para indicar algo que les llama la atención. Se trata de algo común en aquellos niños y niñas entre nueve y catorce meses sin dificultades.
- No traen objetos para mostrarlos. Aquellos individuos con TEA no suelen mostrar interés por compartir algo.
- No miran en la misma dirección del adulto. No se interesa en mirar lo que el adulto puede mostrarle, suele seguir a lo suyo.
- No responden cuando los llaman por su nombre. Los niños o niñas con TEA parecen no escuchar cuando se les reclama.
- No existe interés por otros niños. No suelen manifestar agrado cuando están con los iguales incluso puede ser que prefieran aislarse.
- No imitan gestos. Un niño o niña con desarrollo normal suele imitar al adulto y realizar gestos. Los niños y niñas con autismo no imitan gestos todas las veces ya que no se enfocan en actitudes de otros.

Una vez determinadas las señales de alerta que puedan indicar la presencia de un TEA en un individuo, me detendré en aquellas características básicas. Resulta necesario destacar que, como hace referencia Rivière en muchos de sus artículos y aportaciones, no podemos encontrar dos individuos con autismo que sean iguales, ya que, dentro de unos rasgos

generales y unas características comunes, existen muchas diferencias y aspectos distintos. No obstante, sí que podemos señalar algunos aspectos básicos que comparten estos individuos.

- Existe un retraso en la adquisición del lenguaje y en el caso de que se logre desarrollar, este tiende a estar basado en ecolalias.
- No comprenden directamente los usos del lenguaje no literales, es decir, las ironías, los dobles sentidos o las bromas.
- Dificultades en la comunicación e interacción social como por ejemplo ausencia de contacto ocular, uso escaso de gestos, ausencia de expresiones faciales o rechazo a interactuar con otras personas.
- Presencia de intereses restrictivos y altamente restringidos.
- Presencia de conductas repetitivas como aleteos de manos, balanceos de cuerpo entre otras.
- Tendencia a realizar rituales concretos.
- Resistencia a aceptar cambios en el entorno o a modificaciones en sus rutinas e incapacidad de flexibilidad.
- Limitaciones en nuevos aprendizajes como por ejemplo el aprendizaje de un nuevo juego debido a las dificultades en la capacidad de la simbolización.
- Dificultades para la comprensión de sentimientos tanto propios como ajenos.

3.1.3 Prevalencia y etiología

Haciendo referencia a la prevalencia del TEA, Alcantud et al., (2012) señalan que, en los años 70, la prevalencia del TEA oscilaba entre 4 o 5 individuos por cada 10.000, pero resulta evidente que en la actualidad las cifras de personas con TEA, han aumentado. De hecho, estudios realizados en Estados Unidos llegan a alcanzar una prevalencia mayor de 60 personas por cada 10.000.

Vargas y Navas (2012) mencionan un estudio realizado en el año 2004 en el que el 44% de los médicos de atención primaria afirman que aproximadamente 10 niños a su cargo, presentan TEA.

A nivel europeo, los estudios epidemiológicos recientes “apuntan una prevalencia de 1 caso de TEA por cada 150 niños en edades escolares. En ellos se confirma también

que se presentan de manera más frecuente en los hombres que en las mujeres.” (Alcantud et al., 2012).

A continuación, me centraré brevemente en la explicación de los diferentes factores del autismo. Estos son los factores genéticos, neurobiológicos, ambientales y psicológicos.

En cuanto a los factores genéticos, se ha señalado que “estudios poblacionales, familiares y en parejas de gemelos idénticos sugieren que, una proporción considerable de los casos de autismo tiene algún componente genético.” (Reynoso et al., 2017).

Respecto a los factores neurobiológicos, gracias a la realización de resonancias magnéticas y estudios, se han encontrado determinadas alteraciones en el cerebelo, aumento de la serotonina y en el crecimiento cerebral (Vargas y Navas, 2012).

Como factores ambientales, pueden existir aspectos relacionados con los períodos prenatal y perinatal. En el periodo prenatal pueden influir aspectos como la edad de la madre o las enfermedades maternas, así como efectos de medicamentos que haya tomado la madre durante el desarrollo del feto (López et al., 2009). Mientras que, Vargas y Navas (2012) indican que en el periodo perinatal dependería de los efectos que podría tener por ejemplo la duración de la gestación o complicaciones en el parto.

Por último, para tener en cuenta los factores psicológicos, es importante conocer diferentes teorías psicológicas que sirven de explicación para comprender y conocer el TEA. Dada la importancia de dicho aspecto, me centraré en el siguiente apartado en los modelos cognitivos.

3.1.4 Teorías explicativas del TEA

Existen varias teorías explicativas que ayudan a comprender el funcionamiento cognitivo de un individuo con TEA, que dan sentido a sus acciones y maneras de hacer. No obstante, ninguna de ellas explica por sí sola el TEA, pero todas aportan una parte importante hacia la comprensión del trastorno.

La primera teoría en la que me centraré es la Teoría de la Mente. A través de la investigación llevada a cabo por Baron-Cohen, et al. (1985) se demuestra que los niños con autismo, no tienen una Teoría de la Mente.

Tirapu-Ustároz et al. (2007) define el concepto de Teoría de la Mente como aquella habilidad que permite comprender y predecir las conductas de otros individuos, así como sus creencias, conocimientos o intenciones. Dicha habilidad, aparece alterada en personas con TEA.

La Teoría de la Mente es fundamental para explicar y anticipar acciones de los demás, el reconocimiento y la comprensión de las emociones. Como indica Hamlyn (1978), “ambas capacidades están estrechamente relacionadas, ya que, para adquirir el concepto de creencia, el niño tiene que ser capaz de reaccionar con sus emociones a las emociones de los demás” (citado en Lozano, 2009). Estas dificultades en la comprensión de las emociones en individuos con TEA, perdura para toda la vida, pero sí es cierto que existen recursos que pueden dar lugar a una importante mejora. Por ello, Lozano (2009) señala que, desde hace ya unos años, se destaca que el recurso fundamental y a su vez, más eficaz, es la educación. Asimismo, han existido varios estudios a lo largo de los años que pretendían mejorar la habilidad de la Teoría de la Mente. Todos estudios realizados inciden en el rendimiento de los niños con TEA para realizar tareas que pretenden evaluar la comprensión de las emociones teniendo como objetivo, lograr la generalización de los aprendizajes.

Otra de las teorías a destacar, es la teoría de la coherencia central. Este término fue acuñado por Frith (1989) haciendo referencia a “la tendencia del sistema cognitivo a integrar información en representaciones de alto nivel con significado” (citado en López y Leekam, 2014).

Frith (1989) determina que el TEA se caracteriza porque esta teoría de la coherencia central, es débil, ya que el individuo con TEA atiende a diferentes elementos de información, tanto visuales como verbales, pero de manera aislada. Es decir, no integra información en su contexto.

El término de coherencia central, se ha utilizado para hacer referencia a dos habilidades. Por un lado, la habilidad de percibir la información visual de una manera global, la coherencia perceptiva, y, por otro lado, la habilidad de integrar información en su contexto, la coherencia conceptual. Asimismo, tanto coherencia perceptiva como coherencia conceptual, son resultado del mismo mecanismo y de esta manera, ambas capacidades están dañadas en individuos con TEA (López y Leekam, 2014).

La última teoría que mencionaré acerca de las teorías explicativas del autismo, es la teoría de la disfunción ejecutiva, que es una de las teorías cognitivas que se han propuesto para comprender el funcionamiento psicológico en los TEA.

Martos-Pérez (2011) señala que las funciones ejecutivas abarcan diferentes habilidades, como son las de planificación, memoria de trabajo, inhibición o control de impulsos entre otras. Todas estas funciones comparten aspectos centrales relacionados con el pensamiento y la organización en la acción. Así, a través de las investigaciones realizadas se ha confirmado la afectación de las funciones ejecutivas en población con TEA.

Dadas estas determinadas dificultades en las funciones ejecutivas en individuos con TEA, resulta importante la creación de programas de intervención con eficacia. Uno de ellos, el sistema TEACCH, que propone un entorno organizado y actividades que pretenden compensar las disfunciones ejecutivas más significativas en los TEA. (Martos-Pérez, 2011)

Una vez explicadas estas tres teorías, es necesario destacar la importancia de comprender correctamente cada una de ellas para así conocer el comportamiento y la ejecución de un individuo con TEA. Esto será esencial para poder trabajar con alumnado con este perfil de TEA y poder conocer también sus acciones y en consecuencia, sus expresiones emocionales y exteriorización de las mismas, así como su necesidad de regulación en determinados momentos.

3.1.5 Aportaciones de A. RivièrE. El IDEA

El psicólogo Ángel RivièrE fue un referente para la historia del autismo. RivièrE trabajó en el ámbito de la psicología cognitiva. Tuvo gran dedicación hacia la Teoría de la Mente, lo que hizo que indagase en el autismo y que tuviese aportaciones fundamentales relativas al trastorno. Aunque fueron bastantes sus aportaciones, me centraré en el Inventario de Espectro Autista ya que, trabajaré con él posteriormente y tiene determinada relevancia en dicho trabajo.

Tal como determina García-Gómez (2021) el Inventario de Espectro Autista, conocido como IDEA fue realizado en el año 1997, por Ángel RivièrE. Este inventario pretende evaluar los cuatro grupos de trastornos que determinan la sintomatología del autismo. Los cuatro grandes grupos son: trastorno social, trastorno de la simbolización, trastorno de la comunicación y trastorno de la anticipación y flexibilidad. En este

inventario, quedan reflejadas 12 dimensiones presentadas en cuatro niveles. Además, el objetivo por el que se creó el IDEA, no fue precisamente ayudar al diagnóstico clínico, sino que, el creador de dicho inventario, pretendía que sirviese de ayuda para llevar a cabo una valoración de severidad y profundidad de los diferentes rasgos autistas que presenta una persona.

En último lugar, como señalan Belinchón et al. (2008), lo que interesa destacar del instrumento es, por un lado, que responde a una perspectiva integral de los TEA y, por otro, que implica un intento original de sistematización de las variables implicadas en el concepto de espectro de variación de autismo (citado en García-Gómez, 2021).

3.2. Las emociones en el TEA

3.2.1. Qué es una emoción.

Para poder comprender la exteriorización de emociones en alumnado con TEA, será relevante realizar en primer lugar, una pequeña revisión teórica acerca de las emociones.

Son muchos los autores que se encargan de establecer una definición del término emoción. Entre ellos encontramos a un gran referente en el mundo de la investigación acerca de las emociones, Goleman. “El término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.” (Goleman, 1995, p. 432).

Por otro lado, el filósofo James consideraba que: “Nuestra manera natural de pensar las emociones es que la percepción mental de ciertos hechos excita la afección mental llamada emoción, y que este estado mental da lugar a la expresión corporal.” (James, 1884). Para él, las emociones eran sólo sentimientos, sensaciones, que acompañaban a determinados cambios corporales. Sin embargo, es cierto que, esta teoría es criticada posteriormente por Damasio de modo que trata de desmontar dicha teoría realizando en primer lugar, una distinción entre emociones y sentimientos.

Para Damasio (2003) las emociones “se representan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente” (citado en Pereira, 2016, p. 24).

Bisquerra (2003) determina 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 como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Considera que, una emoción se produce cuando unas determinadas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro y se genera una respuesta neurofisiológica. Es el neocortex el que interpreta la información. Considera que las emociones son involuntarias y que los seres no podemos controlarlas, aunque sí prevenirlas. De este modo, para prevenir emociones intensas que desencadenan en problemas de salud, podemos prevenir a través de métodos como la relajación.

3.2.2. Desarrollo emocional y TEA

Es preciso tener en cuenta la relación que guarda el desarrollo emocional en un individuo con TEA, con las teorías explicativas sobre el autismo mencionadas anteriormente.

A lo largo de los años, se han establecido diferentes teorías referentes a las emociones en niños y a un desarrollo normal, como por ejemplo, la teoría de las emociones propuesta por Izard (1972) quien determina que las emociones básicas son innatas pero se van desarrollando conforme el niño evoluciona y crece (citado en Maseda, 2012).

Es importante, conocer el desarrollo emocional normal de un niño para poder así analizar el desarrollo emocional en un niño con TEA.

Tal como señala Maseda (2012), son los autores Abe e Izard (1999) quienes señalan los diferentes hitos en el desarrollo emocional normal, determinando un breve recorrido a lo largo de la evolución del niño.

La aparición de las emociones básicas como la sorpresa, tristeza o el miedo, entre otras, van apareciendo entre los 0 y los 2 años, así como un reconocimiento de expresiones faciales en el resto de individuos. Es en este momento del desarrollo cuando también surgen conductas de referencia social, es decir, se va originando la comprensión de los estados mentales.

Entre los 2 y los 5 años, se consolidan las emociones primarias, entrando así en juego la comprensión de los estados mentales que permiten así, comprender sus emociones. Es en este período cuando “surge la auto-conciencia, que se manifiesta en la expresión de emociones negativas y en conductas desafiantes” (Maseda, 2012). Además, en este período aumenta la habilidad de comprensión de los demás, se desarrolla la Teoría de la Mente, gracias a la cual los niños comienzan a comprender y a poder predecir las conductas de otros individuos.

Desde los 6 hasta los 12 años, los niños aprenden a regular los sentimientos y a interiorizar normas sociales y de expresión emocional. Surge también la habilidad de realizar comparaciones sociales y se desarrolla más todavía, la comprensión de sentimientos de los demás.

Todos estos aspectos ocurren en un desarrollo emocional “neurotípico” hasta los 12 años. Pero como ya sabemos, este desarrollo en niños con TEA, se ve alterado. Por ello, resulta importante tener en cuenta los aspectos básicos en los que estos niños y niñas presentan un déficit. En palabras de la autora, Miguel (2006):

Los autistas no son capaces de “leer” los sentimientos que otras personas manifiestan a través de expresiones faciales o de indicaciones orales con la voz, debido a que presentan un déficit, como se viene señalando, para posibilitar la comprensión de las emociones. (Miguel, 2006)

Tal como indican Baron-Cohen et al. (1985), comprender las emociones es fundamental para llevar a cabo interacciones sociales ya que nos permite poder anticipar las acciones y de los otros y dar una explicación a las mismas. El hecho de poder detectar emociones a través de las expresiones faciales de las personas, nos da indicadores del estado interno de las personas ya que, a diferencia de otros procesos mentales, la expresión emocional tiene la ventaja de que se puede hacer visible mediante las expresiones faciales (citado en Reyna, 2011, p. 277). Asimismo, sabemos que, durante el desarrollo de un individuo con TEA, se presenta un déficit en las diferentes funciones ejecutivas y teorías como la teoría de la Mente, lo que implica incapacidad para la comprensión de estas emociones repercutiendo también de manera negativa en las interacciones con el resto de individuos por parte de personas con TEA, dada esa característica de incomprensión de otras mentes.

Reyna (2011), hace referencia a estudios acerca del desarrollo emocional en individuos con TEA donde menciona la existencia de una atención reducida a las expresiones faciales de las emociones en diferentes tareas. En otro estudio, se observó también la escasa atención a las expresiones faciales ajenas en comparación con un grupo control de niños que tenían desarrollos normales.

En un estudio realizado por Baron-Cohen (1991) pretendía observar la comprensión de las emociones en las personas con TEA. Una vez realizado el estudio, se concluyó que los individuos con TEA, podían llegar a ser capaces de llevar a cabo un reconocimiento de emociones de un determinado personaje, causado por una situación. No obstante, el desempeño era peor si conocían la creencia del personaje. También, las personas con TEA tuvieron una mayor complejidad a la hora de reconocer emociones de sorpresa

comparando con el reconocimiento de emociones como la tristeza o la felicidad (citado en Reyna, 2011, p. 278).

3.2.3. Dificultades emocionales en el TEA

En el presente apartado, me detendré en determinar las dificultades en el ámbito emocional que suele presentar el alumnado con TEA. Para ello, me centraré en un reciente estudio realizado por Hernández (2018) sobre la población con TEA entre 3 y 16 años. Abarca un amplio rango de edad, algo que puede resultar muy útil ya que, como he mencionado previamente, en mi apartado empírico presentaré un análisis emocional realizado con adolescentes y dicho periodo de adolescencia, según la Organización Mundial de la Salud, abarca aproximadamente desde los 10 y los 16.

En este estudio se ha tenido en cuenta tanto el ámbito educativo como el ámbito familiar y todos los datos que se extraen del mismo, son útiles a la hora de conocer las dificultades emocionales que puede presentar el alumnado TEA en ambos contextos.

En el ámbito educativo, se refleja la baja autoconciencia de las emociones secundarias (entre las que podemos mencionar la vergüenza o la culpa) o el predominio de la impulsividad, que puede ser debido a un desajuste emocional y a una incapacidad de autorregulación. Asimismo, los datos evidencian limitaciones a la hora de identificar el estado de ánimo de otros individuos mediante las expresiones faciales.

En el ámbito familiar, los datos evidencian la complejidad de estos individuos a la hora de reflejar las emociones secundarias, así como, al igual que en el ámbito escolar, las dificultades para identificar sentimientos en expresiones faciales en otras personas y la ausencia de empatía. Asimismo, la mayoría de niños con TEA presentaban en los datos impedimentos en el cumplimiento de normas comunicativas en el contexto familiar, por ejemplo, respetar el turno o escucha atenta. La mitad de estos niños tampoco llevaba a cabo intervenciones de agradecimiento o pedir perdón.

Esta población estudiada, presentaba también dificultades en el procesamiento de la información del conjunto facial, dado que estos niños atendían a las partes, no existía esa visión de conjunto.

En el apartado anterior, se ha determinado un breve recorrido en la evolución de los niños con un desarrollo normal. A continuación, me centraré en las diferentes etapas

tratadas en el estudio y destacar las dificultades emocionales detectadas que señala Hernández (2018) en su estudio:

En los niños entre 3 y 6 años, los niños muestran dificultades en aspectos como la atención conjunta y la autoconciencia de las emociones secundarias, que son algunos de los hitos del desarrollo que comienzan a estar presentes en esta etapa.

En la etapa entre 7 y 11 años, las dificultades suelen presentarse a la hora de incumplir las normas interpretadas, que todo ello se percibe como aspectos no sociales. Esta dificultad tiene mucho que ver con los aspectos emocionales y la gestión de las emociones siendo este un impedimento para el desarrollo del individuo.

En los chicos y chicas con autismo analizados entre 12 y 16 años, se destaca el importante desfase en el conocimiento de emociones propias y la gestión de las relaciones. Además, se observan también impedimentos en la motivación interna.

Por todos los aspectos mencionados y las dificultades emocionales en individuos con TEA, resulta imprescindible conocer este trastorno, así como sus manifestaciones emocionales y dificultades que puedan existir, sobre todo desde la educación y el aula. Solamente así, podremos determinar intervenciones eficaces y de calidad para ayudar nuestro alumnado a gestionar sus emociones y favorecer la autorregulación.

3.2.4. El cerebro emocional en el TEA

Resulta importante tener en cuenta las estructuras cerebrales afectadas en el cerebro de un niño autista para poder comprender así sus procesos emocionales.

Ruggieri (2014) establece la relación de la empatía con la amígdala afectada en individuos con TEA. De este modo, indica que gracias a la empatía damos sentido y comprendemos las acciones de las otras personas comprendiendo así, los estados mentales. Sin embargo, en el TEA, la empatía está afectada, aunque en diferentes grados.

La empatía es un componente fundamental a la hora de tener experiencias emocionales y también a la hora de interactuar con otros individuos. A través de la empatía comprendemos los estados emocionales de los demás. En niños con TEA, se ha analizado una baja reactividad en la mayoría de áreas de los circuitos de la empatía. Asimismo, en el momento de procesar expresiones faciales y emociones, se ha detectado que los

individuos con TEA presentan disfunciones o un procesamiento atípico en regiones relacionadas con la amígdala. (Ruggieri, 2014)

Según autores como Calder et al. (2001) “los déficits mostrados por los TEA y relacionados con el funcionamiento amigdalino estarían referidos al reconocimiento de la expresión emocional, de manera especial respecto al miedo, la mirada egocéntrica y la pobre lectura de los ojos” (citado en Gordillo et al., 2019).

Ortiz (2016) en su reseña del libro de Comportamiento no verbal: más allá de la comunicación y el lenguaje, determina que “la expresión facial es el primer canal a explorar y lo es por un criterio consensuado y aceptado: el reconocimiento de la expresión emocional, a través de la decodificación de la expresión facial, resulta decisivo en las relaciones interpersonales”.

López et al., (2016) indican que, al socializar entre individuos, las emociones son esenciales para poder establecer determinadas relaciones entre las personas ya que las emociones nos permiten dar un paso más allá del lenguaje, una comunicación no verbal (citado en Gordillo et al., 2019).

Como ya hemos mencionado, las personas con TEA tienen déficits socioemocionales. Estos, tienen soporte neuronal en diferentes estructuras cerebrales que presentan diferencias con respecto al resto de las personas. (Gordillo et al., 2019)

Gordillo et al. (2019) indican que investigaciones recientes determinan procesos no típicos en cerebros de individuos con TEA durante el procesamiento de las expresiones faciales emocionales. Asimismo, el hecho de que exista una desconexión funcional que esté implicada en el procesamiento emocional, conlleva los problemas cognitivos sociales que existen en personas con TEA.

En último lugar, Quijada (2008) afirma que el déficit en el sistema de las neuronas en espejo provoca déficits socio emocionales en estos individuos, en palabras de la autora:

La deficiencia en el sistema de las neuronas en espejo (SNE), que tiene su base en el opérculo frontal, es otro potencial causal en los mecanismos de déficit socio emocional en el TEA. El SNE asociado al sistema límbico proporciona la base neural para entender acciones e intenciones de otros. Su disfunción puede ser origen del desarrollo atípico y del déficit emocional en el autismo. (p.87)

3.2.5. Las conductas afectivo-emocionales en el TEA

Desde que las personas con TEA son pequeñas y se van desarrollando, se suelen observar, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, rasgos muy significativos propios del trastorno en cuestión.

Por las características propias del TEA, encontramos dificultades y fracaso a la hora de desarrollar y mantener vínculos sociales y afectivo-emocionales. Tuchmann (2000) determina que este fracaso tiende a manifestarse a través del aislamiento social o mediante conductas sociales inapropiadas, así como la complejidad a la hora de expresar y percibir tanto las emociones propias como las emociones de los demás (citado en Maseda, 2012).

López y García (2008) con respecto a la conducta afectiva y emocional, consideran que hace referencia a la manifestación de emociones de manera inapropiada en función del contexto. Consideran que las expresiones emocionales o afectivas más frecuentes en niños con TEA serían el descontrol y el cambio rápido en las emociones -labilidad emocional-, pudiendo ser capaces de pasar de un estado de intensa alegría a un estado de rabia y alteración sin motivos.

Desde pequeños, los padres de estos niños ya observan independencia y desinterés por juegos y juguetes al igual que el resto de niños. También, observan que sus hijos no muestran conductas afectivas propias de un desarrollo normal ya que aseguran que no expresan emociones, parecen mostrar desinterés por los demás, no sonríen o miran cuando se les habla y tampoco parecen esperar o necesitar algo por parte de los adultos. (López y García, 2008).

Se observa, por tanto, una importante falta de reciprocidad tanto social como emocional, así como un fracaso por el mantenimiento y desarrollo de vínculos tanto sociales como afectivos.

3.2.6. La regulación emocional en el TEA

Thomson (1994) define la regulación emocional como un proceso a través del cual se mantiene, modula o cambia la ocurrencia, intensidad o la duración de los estados internos. Además, considera que la regulación emocional consiste en procesos tanto extrínsecos como intrínsecos responsables para evaluar y modificar las reacciones. Al fin y al cabo,

se trata de un proceso que ayuda al individuo a manejar sus estados emocionales mediante diferentes estrategias.

Charland (2011), señala que,

El reconocimiento de la regulación emocional como un aspecto fundamental en la interacción con el entorno y la modulación de nuestras respuestas se remonta (...) cuando Ribot (1986) planteó en su teoría sobre la vida afectiva que la moral controlaba a los sentimientos (experiencia subjetiva de la emoción), las emociones (cortas, intempestivas) y las pasiones (expresiones emocionales exageradas y sostenidas) (citado en Gómez, 2007).

Muchos individuos con TEA tienen dificultades de regulación emocional y esto acarrea consecuencias a la hora de responder de manera inadecuada a demandas del entorno. Pueden llegar a responder a través de rabietas, estereotipias o incluso comportamientos disruptivos y autolesivos. Además, dado que la comunicación es otra de las dificultades en niños con TEA, pueden desarrollar inadecuadas conductas disruptivas como consecuencia de no poder comunicarse y expresarse adecuadamente para ser comprendidos. Asimismo, pueden exteriorizar rabietas y baja tolerancia a la frustración como forma de escape ante tareas que les resulten complejas, cambios en su rutina o intentos de regulación (Maseda, 2012).

Poenitz y Arizabalo (2015) hacen referencia a la regulación emocional y a sus alteraciones en el TEA. Consideran que la funcionalidad relacionada con los procesos de regulación emocional, se trata de un reto que plantean las personas con TEA. Entienden la desregulación emocional como el fracaso para poder regular las emociones de una manera adecuada.

Esta desregulación emocional acarrea respuestas emocionales desajustadas, resultado de emociones desreguladas. Esto, puede exteriorizarse mediante falta de control de la ira, rabietas o irritabilidad, entre otras. Dichas respuestas desajustadas son frecuentes en niños con autismo.

Un estudio reciente determinó que tanto niños como adolescentes con TEA llevaron a cabo estrategias de regulación emocional de manera menos frecuente y menos eficaz. Se examinó también la asociación de la desregulación emocional y las características principales del TEA, de modo que en los resultados se registraron altas tasas de desregulación emocional en individuos con TEA. Esto se debe a que, los síntomas en las características del autismo (déficits sociales, comunicativos o alteraciones

sensoriales) se relacionaron de manera significativa con la desregulación emocional. Además, se determinó que los individuos con intereses restringidos y conductas repetitivas eran menos capaces de regular las emociones como consecuencia de la dificultad para inhibir los comportamientos. (Poenitz y Arizabalo, 2015)

4. ANÁLISIS DE ALUMNADO CON TEA EN UNA AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

En el presente apartado me centraré en llevar a cabo un análisis de diferentes situaciones en alumnado con TEA. Las observaciones serán llevadas a cabo con tres alumnos en un aula de Educación Especial, a lo largo de varios días en el centro, y posteriormente, se realizará un pequeño análisis de las situaciones observadas en cada uno, así como una comparación de los aspectos comunes del alumnado. Se tendrá también en cuenta la puntuación del alumnado en el IDEA para poder comparar así el nivel en el que se encuentra en cada una de las dimensiones y áreas con su reacción y actitud frente a cada situación.

4.1. Contextualización del centro y aula

Como breve contextualización del centro en el que he analizado al alumnado y en el que he realizado las prácticas, mencionar que se trata de un Colegio de Educación Especial de Zaragoza. Este centro apuesta por la tecnología para que facilite al alumnado su interacción con el mundo por lo que en todas las aulas se encuentran pantallas digitales interactivas proporcionando así la posibilidad de acceder al ordenador con programas adecuados a sus capacidades físicas y cognitivas. Además, en las aulas tratan de agrupar al alumnado que tiene características, edades y necesidades comunes y en cada aula se desarrolla un trabajo específico, con estrategias pedagógicas y tecnologías diferentes, aunque mediante un trabajo común en todo el centro.

Para la realización de este Trabajo de Fin de Grado, me he centrado en conocer a tres alumnos con TEA. Es con ellos con los que se realiza la observación y posterior análisis. El aula se encuentra cuidada en cuanto a organización y disposición ya que cada espacio está muy pensado para favorecer el aprendizaje y facilitar la vida diaria del alumnado. Además, atiende al perfil de aprendizaje del alumnado y diseñada en base a las diferentes necesidades de cada uno. Asimismo, en ella encontramos materiales de metodología TEACCH.

4.2. Descripción del alumnado analizado y situación en el Inventario de Espectro Autista

El alumnado se va a conocer con las siguientes siglas: M., D., y F. Se trata de alumnado con perfil TEA cuyas edades oscilan entre los 15 y los 18 años.

M., es una chica de 15 años con TEA. Sus intereses son altamente restringidos, reduciéndose a todo lo relacionado con las princesas Disney y los cuentos. Tiene estereotipias muy concretas, que se suelen dar en situaciones de desregulación como, por ejemplo, morderse la mano. Su dimensión más afectada del IDEA es la dimensión de anticipación y flexibilidad. Se puede observar una importante diferencia de afectación entre dicha dimensión y otras áreas como la social o la comunicación.

Es una alumna muy organizada y necesita una importante estructuración a la hora de actuar y trabajar. Cuando ocurren imprevistos o aspectos que no han sido anticipados previamente, es muy probable que se desencadenen conductas disruptivas como por ejemplo daños a terceras personas siendo los más comunes pellizcos o patadas. Cuando el ambiente es tranquilo, organizado, estructurado y sin imprevistos, se encuentra feliz, a gusto en el aula y se crea un buen clima.

Respecto a la dimensión social, actúa bien cuando se llevan a cabo actividades colectivas tanto de aula como a nivel de centro. Le gusta participar en diferentes actos sociales del colegio como por ejemplo celebraciones señaladas. Sin embargo, es fundamental la anticipación ante todo tipo de situaciones y actividades que se lleven a cabo ya que, si no, puede ocasionar conductas de desregulación.

En cuanto a la dimensión de comunicación y lenguaje, es la que más se expresa verbalmente. Su lenguaje suele estar basado en ecolalias y palabras sueltas, pero sí es capaz de construir oraciones muy simples. Además, es capaz de comprender el discurso, aunque sin distinción del significado intencional y literal.

En estas dos últimas dimensiones (comunicación y social) su puntuación es de 8, siendo esta la mínima puntuación de sus cuatro dimensiones analizadas.

La última dimensión analizada, es la simbolización. La alumna no es capaz de suspender funciones reales para crear ficción y los juegos son poco flexibles. Si bien es cierto que, haciendo el promedio, la dimensión de simbolización es la más afectada en los tres sujetos analizados y la más complicada de analizar ya que no es tan observable y requiere de un gran conocimiento del alumnado, por lo que, en la observación de situaciones, me centraré en las otras dimensiones que son más observables y con las que más se puede trabajar con el alumnado en el periodo de tiempo de prácticas escolares.

A continuación, se expone un gráfico mediante el cual, se puede observar la puntuación de la alumna en las diferentes áreas:

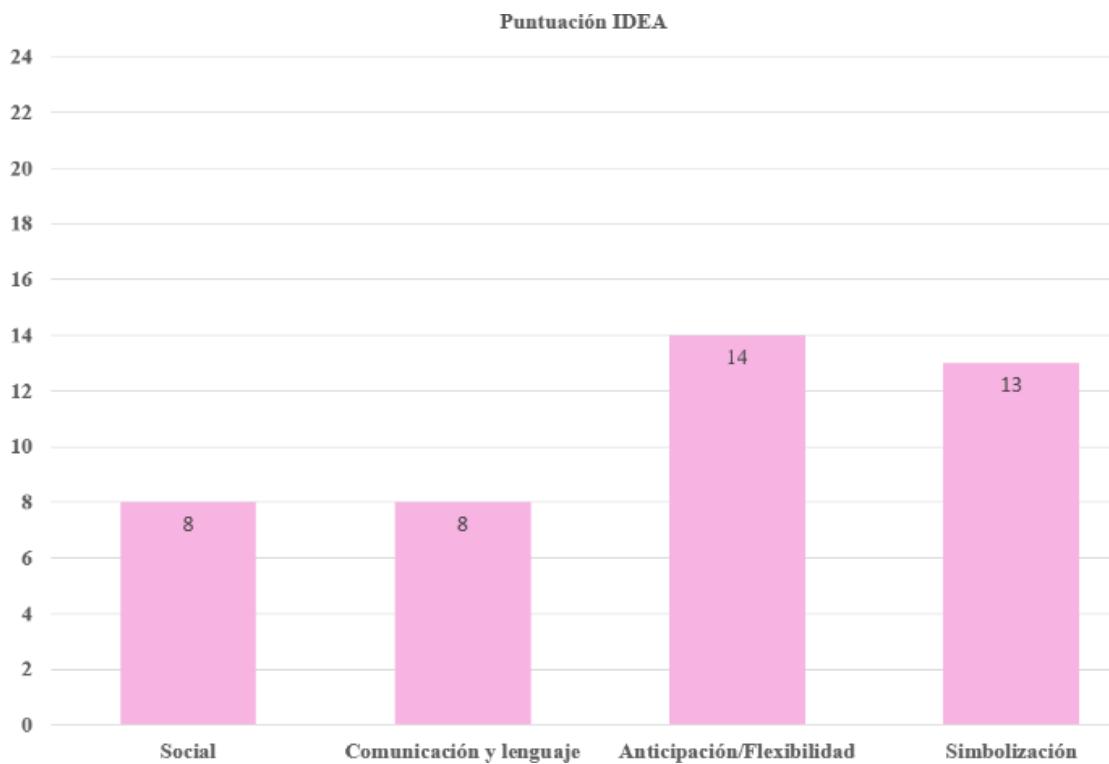


Gráfico 1. Puntuación en el IDEA de la alumna M. Elaboración propia.

El segundo alumno es D., es un chico de 18 años con TEA. Este alumno presenta pensamientos obsesivos compulsivos por lo que suele realizar rituales complejos. Suele tener obsesiones como por ejemplo con los números o las letras. Necesita organizar constantemente su caja de material escolar, colocando cada objeto en su correspondiente lugar repetidas veces. Otra de sus características más notables es el ensimismamiento. Entre los intereses del alumno se encuentra la música. Tiene un gran y, limitado interés por lo relacionado con la misma como la variedad de estilos musicales y retiene las letras de muchas canciones diferentes. D., presenta estereotipias como el aleteo de brazos cuando está contento si realiza una actividad que le gusta. También, puede presentar estereotipias en situaciones de desregulación por ejemplo cuando se pone nervioso, y actúa llevándose el dedo a la boca con las dos manos mientras se balancea y tiembla.

A nivel social, las relaciones sociales son infrecuentes, la mayoría de ellas por iniciativa externa y no propia. En los tiempos de recreo no socializa ni busca a nadie, se aísla él

mismo y suele recurrir a los dos mismos lugares en todas las ocasiones. No busca relaciones con los iguales en el aula ni tiene contacto con ellos.

En cuanto a la comunicación, se puede indicar que el lenguaje de este alumno está formado por palabras sueltas, aunque resultan funcionales y fundamentales a la hora de demandar y poder ser comprendido. La mayor parte del tiempo la pasa cantando diversas canciones, por lo que se expresa oralmente pero principalmente se le escuchar cantar. Suele ser muy repetitivo. También hay presencia de ecolalias.

La dimensión de anticipación y flexibilidad no se encuentra tan afectada. Si bien es cierto que prefiere un ambiente claro, organizado y estructurado, pero un cambio en la rutina, por lo general, no supone en él una importante desregulación, tal y como se puede observar con la otra alumna. Sobre todo, es importante que con este alumno esté todo organizado en su correspondiente lugar, que cada material del aula esté en su sitio

En cuanto al área de simbolización, no es capaz de suspender funciones reales de cosas o situaciones para crear ficción y los juegos son poco flexibles y de limitados contenidos. Asimismo, en cuanto a la imitación, tiende a ser espontánea y esporádica, así como poco versátil e intersubjetiva.

El gráfico con las diferentes dimensiones y las puntuaciones de las mismas es el siguiente:

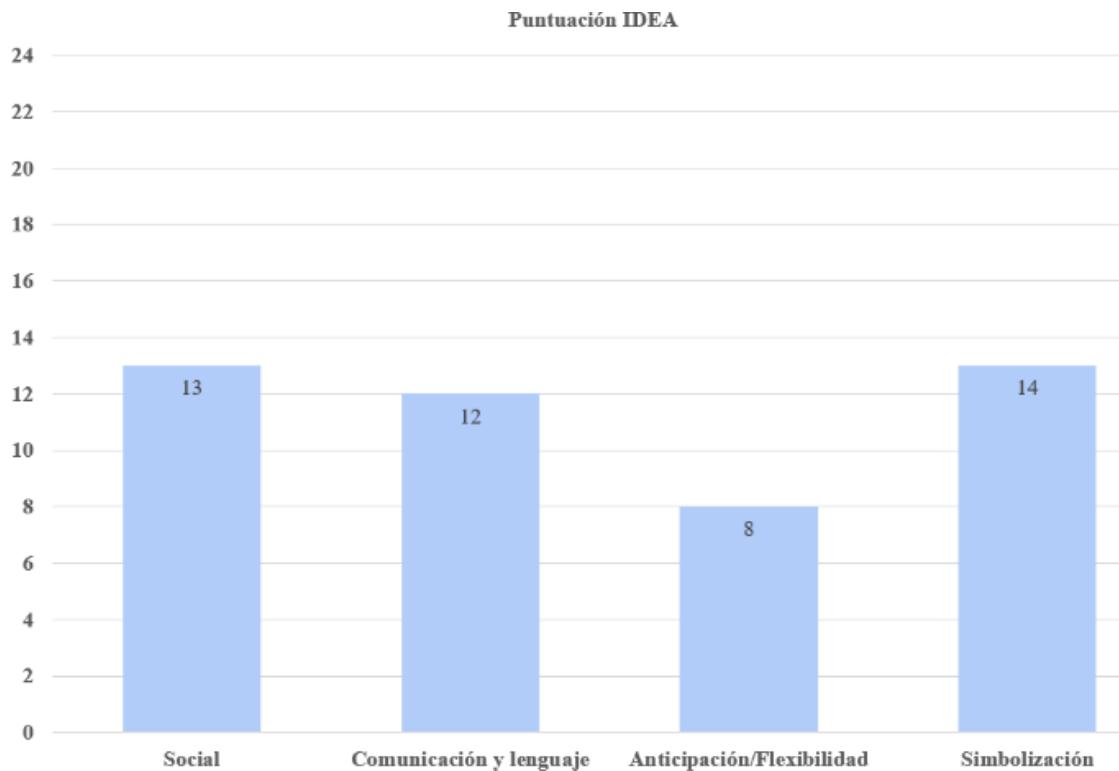


Gráfico 2. Puntuación en el IDEA del alumno D. Elaboración propia.

El tercer y último alumno con TEA con el que se ha trabajado y observado, es F., un chico de 15 años. Tiene un perfil de hipersensibilidad. Suele tener la necesidad de poseer algo en sus manos para poder manipular, por ejemplo, un instrumento. Es el alumno que más afectadas tiene las cuatro áreas principales del IDEA, a excepción de la dimensión de anticipación y flexibilidad, donde M. tiene mayor puntuación que él. Por ello, su puntuación final del Inventory de Espectro Autista es la más alta de los tres alumnos.

A nivel de socialización, no tiene relación con iguales en el aula o en tiempos de ocio como por ejemplo en el recreo. En el recreo tiende a aislarse y a dar vueltas por el recreo o sentarse en determinados sitios, pero no busca a nadie ni pretende acercarse a otro alumno.

El área de comunicación y lenguaje tiene una importante afectación ya que, en cuanto al lenguaje expresivo, presenta mutismo total. En cuanto al lenguaje receptivo, no comprende el discurso, aunque es capaz de comprender los enunciados de manera literal y flexible.

La dimensión de anticipación y flexibilidad es la que menos afectada se encuentra, aunque resulta evidente que el alumno prefiere un ambiente claro y estructurado. Además, se encuentra bien en un ambiente tranquilo ya que, por su perfil de hipersensibilidad, resultan estresantes para él factores ruidosos y excesiva estimulación sensorial.

Como última dimensión, la de simbolización, el alumno no suspende acciones instrumentales y el juego funcional escaso y muy poco flexible y limitado.

El gráfico que refleja la puntuación en el IDEA de dicho alumno es el siguiente:

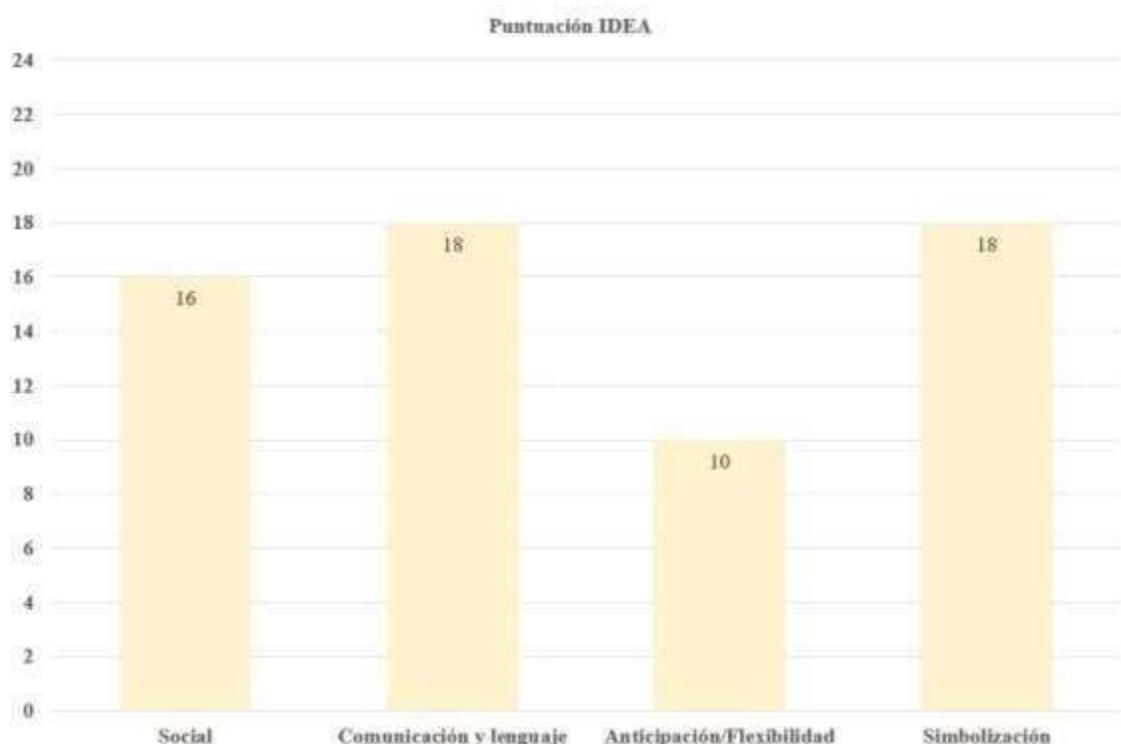


Gráfico 3. Puntuación e el IDEA del alumno F. Elaboración propia.

Una vez realizada una breve descripción del alumnado, véase el anexo 2, en el cual, se reflejan cuatro tablas, una para cada dimensión con el ítem correspondiente a cada alumno y la puntuación. De este modo, se puede realizar una sencilla comparación entre los tres sujetos en cada una de las dimensiones que se están analizando. Posteriormente, para ver el IDEA completo de cada individuo, véase anexo 3.

4.3. Descripción de las situaciones observadas

Las diferentes situaciones a las que atiendo en mis observaciones y posterior análisis son cuatro. Están muy vinculadas a las dimensiones del IDEA (comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad, y socialización) para así poder relacionar sus reacciones. Estas situaciones se dividen en cuatro bloques y en cada bloque se analiza a los tres individuos. En cada una de las situaciones se analiza siempre aquellos aspectos emocionales o conductas reguladoras por parte del alumnado, de modo que quedará reflejado si han sido capaces de autorregularse ellos mismos o qué es lo que han necesitado hacer para poder regularse.

El bloque uno consta de situaciones no previstas, que pertenece a la dimensión de anticipación y flexibilidad. En este bloque se atiende a la reacción y actuación del alumnado ante una situación que no estaba prevista, inesperada, donde se analizan las estereotipias o si se han llegado a desencadenar incluso conductas disruptivas, así como si el alumnado ha tenido intenciones de escapismo ante una determinada situación. También queda reflejada cuál ha sido la reacción del entorno (maestras, auxiliares y personal del centro) para controlar y solventar dicha situación. A través del análisis de esta situación, se puede observar cómo reacciona el alumnado ante cambios no previstos en el momento, que es una importante característica del alumnado con perfil TEA. Asimismo, observar cómo se siente y exterioriza sus emociones.

La tabla de la que se parte y mediante la cual se recogen todos los aspectos observados, es la siguiente:

BLOQUE 1. SITUACIONES NO PREVISTAS		DIMENSIÓN- ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD	ALUMNO/A:
Contextualización de la situación/factores desencadenantes			
Reacción del alumno/a			
¿Esteriotipos?	¿Ecológicas? ¿Comunicación verbal?		
Conductas disruptivas	Destrucción física de bienes materiales Autolesiones Daños a terceras personas		
¿Escapismo?	Reacción del entorno		
Aspectos emocionales y reguladores analizados		Otras observaciones	

Tabla 1. Tabla de observación Bloque 1. Situación no prevista. Elaboración propia.

El bloque dos consta de situaciones sociales, por lo que pertenecería a la dimensión social. Estas observaciones se realizan en el recreo del colegio ya que es uno de los espacios que más invita al contacto social. Además, en el recreo del colegio, coindicen al mismo tiempo, todos los niños y niñas de las aulas del centro. Por ello, se trata de uno de los tiempos donde más puede socializar el alumnado y en las observaciones que se llevan a cabo se atiende a aspectos como el mantenimiento de contacto social con otras personas, si el alumno o alumna en cuestión tiene intereses hacia otras personas, así como las actividades que el alumnado decide realizar libremente en este tiempo y la variedad en el tipo de actividades que se realizan. Además, se atiende a conductas disruptivas en caso de que se hubieran desencadenado o si el individuo tiene intenciones escapistas en algún momento determinado.

En esta situación, al igual que en todas las observadas, se presta atención también a cómo se siente el alumnado, la identificación de sus emociones y la manera que tiene de exteriorizarlas, o si ocurriesen desajustes emocionales y la manera de vuelta a la calma frente a esta situación.

Todas estas observaciones se recogen en la siguiente tabla:

BLOQUE 2. SITUACIONES SOCIALES Contextualización de la situación	DIMENSIÓN SOCIAL	ALUMNO/A
Contacto social con otras personas:		
¿Aislamiento?		
	Interés hacia otras personas y sus acciones	
Actividades que decide realizar en el tiempo libre	Variedad en las actividades que se realizan en el recreo	
¿Escapismo?		
	¿Conductas disruptivas?	
Aspectos emocionales y reguladores analizados	Otras observaciones	

Tabla 2. Tabla de observación Bloque 2. Situación social. Elaboración propia.

El tercer bloque corresponde a una situación de comunicación, una situación de expresión en la que se observa a la hora de pedir algo. Por lo tanto, estas observaciones pertenecen a la dimensión de comunicación y lenguaje. En esta observación se atenderá al lenguaje expresivo del alumnado, qué es lo que necesita o qué es lo que quiere pedir y qué es lo que hace para pedirlo. Se atiende y se da importancia al lenguaje no verbal que se utiliza y por supuesto, a cómo el entorno reacciona ante la demanda y si es comprendida de manera adecuada.

Una situación de comunicación y lenguaje puede llevar al alumnado a situaciones de desregulación ya que no pueden comunicarse correctamente y es probable que en muchas ocasiones el entorno no comprenda exactamente qué es lo que quieren o necesitan, principalmente aquel alumno que no tenga apenas lenguaje de palabras sueltas. Por ello, resulta de interés analizar este aspecto y observar cómo trata de expresarse el alumnado, así como atender a su actuación en caso de que no se comprenda lo que pide y atender también a la exteriorización de las diferentes emociones que pueda manifestar.

Gracias a la siguiente tabla se realizará el proceso de recogida de información a lo largo de las observaciones realizadas:

BLOQUE 3. SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN. PEDIR ALGO	DIMENSIÓN: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	ALUMNO/A:
Contextualización de la situación		
Lenguaje expresivo		
<input type="checkbox"/> Multímodo total o funcional <input type="checkbox"/> Lenguaje compuesto de palabras sencillas o escritas <input type="checkbox"/> Lenguaje oracional		
¿Qué quiere pedir/Qué necesita?		
¿Qué hace para pedirlo?	Gestualización <i>(/Qué nos ayuda a identificar lo que quiere?)</i>	
Conductas instrumentales con personas	Reacción del entorno	
Aspectos emocionales y reguladores analizados	Otras observaciones:	

Tabla 3. Tabla de observación Bloque 3. Situación de comunicación. Elaboración propia.

La cuarta y última situación observada no corresponde a ninguna dimensión en concreto, pero sí que he considerado interesante introducirla ya que es una situación de actividad libre en el aula.

Se trata de un tiempo de aula, denominado “rincones” en el que el alumnado puede decidir qué actividad realizar y con la importante finalidad de que se cree un ambiente tranquilo y calmado en el aula, en el que cada miembro de la misma decida por sí mismo.

En el aula hay variedad de opciones y conocer qué es lo que al alumnado le interesa y llama su atención, puede resultar interesante ya que probablemente, al tener un perfil de TEA, las actividades que realicen se enmarquen en una rutina diaria.

Dado que se trata de una situación en la que el alumnado elige libremente, lo primero que se puede imaginar es que se encontrará feliz, tranquilo y calmado, ya que probablemente se trate de una actividad placentera para ellos y de un ambiente en el que quieren estar y se sientan cómodos y cómodas.

En dicha situación, que se observa un día cualquiera de jornada escolar, en el horario de 12,45 h. a 13,45 h. aproximadamente, se observa cuál es la decisión del alumnado en este periodo de tiempo, la actividad que decide llevar a cabo y la frecuencia con la que escoge dicha actividad, para así determinar si existe variedad o si siempre realiza la misma tarea,

así como los motivos que se consideran que son los que le mueven al individuo a realizar esa tarea y no cualquier otra.

Se observa también si existen situaciones de aislamiento durante la actividad y qué es lo que ocurre cuando este periodo de tiempo libre, finaliza, ya que llega la hora de comer

Por último, se atiende al estado emocional del alumnado determinando qué emociones le producen esa tarea y su manera de expresarlo y exteriorizarlo

La tabla mediante la que se recogen estos los aspectos es la siguiente:

BLOQUE 4. SITUACIÓN DE ACTIVIDAD LIBRE EN EL AULA		ALUMNO/A:
<i>Contextualización de la situación: Horario de clase de 12,45 a 13,45 en el que se realizan "rincones". Método de trabajo en el que cada uno decide qué hacer. Se trata de un tiempo libre dentro del aula, existen muchas opciones: rincón ordenador, tablets, zona relax, columpio, puzzles o juegos...</i>		
Decisión del alumno/a:		
Frecuencia con la que realiza o elige la actividad		Motivos
Observaciones al alumno/a mientras realiza dicha actividad		
- ¿Cómo se encuentra mientras realiza la actividad que él/ella ha elegido?		
¿Aislamiento durante la actividad?		
¿Qué ocurre cuando finaliza este tiempo? → (A las 13,45 hora de prepararse para comer)		
Aspectos emocionales y reguladores analizados		Otras observaciones

Tabla 4. Tabla de observación Bloque 4. Situación de actividad libre en el aula. Elaboración propia.

De este modo, serían estas las cuatro situaciones observadas y determinadas para analizar. Posteriormente, para detenernos específicamente en las emociones, una vez se hayan observado estas situaciones anteriores y estudiado, se completa otra tabla que permite reflejar las tres de las emociones básicas y la autorregulación. Esta tabla se analizará en el apartado posterior de manifestación de las emociones analizadas.

4.4. Resultados obtenidos en cada situación y comparaciones entre sujetos.

En este apartado se refleja lo que se ha extraído de las observaciones ya realizadas en cada una de las situaciones. Las tablas donde se plasma todo lo observado se presentan al final en los anexos.

4.4.1. Bloque 1. Situaciones no previstas. Dimensión: anticipación y flexibilidad.

La contextualización de esta situación de anticipación, es igual para los tres individuos. En el mismo día, se informa al alumnado de que realizarán una excursión al centro cívico del barrio. La decisión de avisar en el mismo día, fue por motivos meteorológicos ya que la previsión era de lluvias y quizás no se podía llevar a cabo la salida. Si se hubiese anticipado con tiempo y finalmente no se hubiera podido realizar, el personal docente consideró que las reacciones serían peores. Por lo tanto, se tuvieron que poner en la balanza estos dos aspectos, y se decidió lo mejor sería avisar al alumnado nada más llegar al aula a primera hora antes de salir a la excursión. Para ver la información correspondiente a este bloque recogida en las tablas, véase *anexo 4*.

Alumna: M.

En el caso de M, su madre se ofreció voluntaria para colaborar y acompañar en la excursión por lo que M, tenía que hacer frente a dos aspectos: una excursión que no había sido anticipada días previos y que su madre, fuese al colegio, algo que tampoco se había anticipado por las razones anteriormente mencionadas.

Cuando se le informa, parece tranquila, pero conforme va avanzando el día ocurren una serie de sucesos que le alteran y desregulan ya que la madre en un determinado momento abandona la excursión ya que tiene que ir a realizar un recado, pero regresará después. Esto es lo que a M. le genera ansiedad y no puede comprender. En este momento, cuando la madre abandona el lugar, aparecen conductas disruptivas como tirar la botella al suelo, morderse la mano o daños menores a terceras personas, en este caso, pellizcos y empujones a D.

La reacción del entorno ante tal situación y cuando M., se muestra nerviosa, es volver al colegio antes de que se desencadenen daños mayores y de camino al colegio, se va a buscar a la madre. Una vez en el centro, las maestras le presentan con claridad la organización del resto del día, se le enseña la agenda que es lo que a ella le regula. Se le

escribe en un papel lo que queda por hacer en ese día en pequeños pasos (rincones, comer, autobús y casa), para intentar volver a la calma.

Los aspectos emocionales y reguladores analizados es la desregulación total cuando la madre se va, ya que es algo que, en la mente de M., “no toca” y es lo que acaba desencadenando esas conductas disruptivas. Dada la importancia de la estructuración y organización en la agenda de M., que es lo que a ella le calma, se procede de manera inmediata cuando se regresa al colegio para volver a lograr una regulación y permitir que se vaya tranquilizando.

Alumno: D.

El hecho de realizar la salida no parece un problema para este alumno, es algo más flexible. Se muestra tranquilo, realiza actividades satisfactoriamente, aunque cuando M., se altera y le hace daño, se muestra nervioso. Sin embargo, es capaz él mismo de autorregularse como suele hacerlo (se muerde el dedo y se tambalea hacia delante y hacia atrás). Apenas muestra comunicación verbal, únicamente monosílabos. El individuo ha desarrollado lenguaje oral, lo tiene y es capaz de decir algunas palabras sueltas y ecolalias, pero apenas se comunica durante este tiempo de excursión. En el trayecto, canta varias canciones una y otra vez.

Tras haber recibido esos pequeños daños por parte de M., presenta indicios de escapismo intenta soltarse de la mano de las profesionales. De este modo, cuando llegan al colegio, se le hace un guion con pictogramas en el que se le explica que escaparse puede ser peligroso, explicado de una manera sencilla y adaptada pero que el alumno comprende correctamente y lee en voz alta.

Los aspectos emocionales que se han podido observar es la capacidad de autorregulación del alumno en situaciones de nerviosismo (tras el desajuste de la otra alumna) y se puede concluir que, como consecuencia de esos nervios acumulados, el alumno tuviese algún intento escapista.

Alumno: F.

Al igual que D., no parece un problema el hecho de salir sin haberse anticipado con tiempo previo. Lo que sí que es más problemático en este caso, es el hecho de que todo el colegio vaya a la vez a esta salida y la concentración de mucha gente (en torno a cincuenta alumnos y alumnas).

Durante el camino parece nervioso, se observa que va mucha gente en la misma dirección y se le nota alterado, va acompañado por una auxiliar y las esperas (por ejemplo, esperar a que el semáforo cambie a color verde) durante el trayecto, el exceso de estímulos auditivos y visuales, le ponen muy nervioso. Es importante tener en cuenta el perfil de hipersensibilidad de este alumno. Todo ello lo exterioriza a través de conductas disruptivas de daños menores a terceras personas, como es el caso de clavar las uñas a la auxiliar que le acompaña.

El alumno es incapaz de compartir espacio con el resto del alumnado e intenta buscar un lugar más tranquilo. No se observan indicios de escapismo, pero sí que prefiere abandonar la zona donde está la gente y aislarse. De esta manera, se queda en los pasillos del centro cívico yendo de un lugar a otro. Por ello, la actuación de auxiliares y profesionales se realiza bajo la demanda del alumno de salir fuera a un entorno más tranquilo.

Respecto a los aspectos emocionales, ante una situación de desregulación y nervios por la incapacidad de espera y la aglomeración de gente, se exterioriza esa ansiedad a través de arañazos o clavar las uñas a terceras personas. También, se observa la incapacidad de hacer frente a la situación social y a compartir espacio con tantas personas, por lo que este aspecto ya no es cuestión de anticipación y flexibilidad sino del área social, que será detallada más adelante, en el bloque 2.

Comparación entre sujetos ante la situación

De los tres sujetos, resulta evidente que M., es la alumna con menor capacidad de flexibilidad. Los otros dos sujetos, no parecen tener grandes problemas a la hora de llevar a cabo la salida. Lo que realmente les desregula, no es la falta de anticipación, sino otros factores desencadenantes que surgen durante el trayecto o en la visita. Asimismo, estos sujetos no se han desregulado a la hora de presenciar un imprevisto, sino, por otros motivos como por ejemplo una conducta disruptiva hacia ellos (en el caso de D.) y un exceso de estímulos visuales, auditivos, aglomeración de gente e incapacidad a la hora de esperar (en el caso de F). Ambos se han mostrado nerviosos, pero únicamente D., ha sido capaz de regularse por sí mismo sin dar lugar a una conducta disruptiva.

La situación inesperada que ocurre con M., acerca de la madre, denota también la necesidad de tomar conciencia y tratar de comprender al máximo el funcionamiento cognitivo de un individuo con TEA, especialmente en este caso de M., ya que, es muy estructurada y ordenada mentalmente. Esto implica la necesidad de tratar de no dejar

espacio a imprevistos o actos que pueden ser evitados, con el fin de que todo salga como estaba previsto y tener en cuenta que el ambiente ha de estar muy cuidado y que es importante atender a todos aquellos actos que puedan depender de nosotros, como profesionales. Cuantas menos situaciones imprevistas ocurran que sean complejas de comprender por M., existirá un mejor ambiente y tranquilidad, y se evitarán conductas disruptivas.

A continuación, se refleja en una tabla comparativa las reacciones del alumnado:

BLOQUE 1. ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD			
Alumno/a	Conducta desajustada	Causa	Resolución
M	Sí. Conductas disruptivas: tirar al suelo objetos materiales (botella de agua), morderse la mano, pellizcos, empujones a un compañero.	Su madre acompaña a la alumna en la excursión, pero se va a hacer un recado durante unos minutos.	Abandono de la excursión, vuelta al colegio. Escribir en la agenda la organización del resto del día.
D	Sí. Intento de escapismo.	Recibe daños (pellizcos y empujones) por parte de su compañera.	Vigilancia constante, ir acompañado y de la mano de dos profesionales. Escribir un guion con pictogramas explicando la importancia de no escaparse.
F	Sí. Conductas disruptivas: arañazos y clavar uñas a profesionales.	Excesiva estimulación visual y auditiva, mucha gente,	Atender a la demanda del alumno para salir de la sala, siempre acompañado, salir a un entorno al aire libre más tranquilo.

Tabla 5. Comparación alumnado Bloque 1. Elaboración propia.

4.4.2. Bloque 2. Situación social. Dimensión: social.

La siguiente situación atendiendo al área social, se observa en el mismo día en el tiempo de recreo, aunque, para determinar la variedad de actividades que se realizan en este periodo de tiempo, ha sido necesario observar al alumnado durante un par de meses. Para ver la información correspondiente a este bloque recogida en las tablas, véase *anexo 5*.

Alumna: M.

El contacto social que mantiene la alumna en este tiempo es únicamente con la maestra, con quien comparte tiempo del recreo mientras le lee un cuento. No mantiene contacto con otras personas, pero no existe aislamiento completo ya que comparte actividad con la maestra. Además, las actividades que suele realizar M., en el recreo suelen ser dos: leer cuentos con la maestra o ver un vídeo de dibujos animados. El lugar en el que se coloca es siempre el mismo, un balancín donde se tumba. No existe por tanto tampoco variedad de actividades ni de lugar.

No se da lugar a conductas disruptivas, al menos este día en concreto, en el tiempo de recreo son más infrecuentes y en caso de que ocurran, se deben a factores desencadenantes previos que haya alterado a la alumna en el aula o algún cambio muy significativo en el recreo, aunque esto último no he podido presenciarlo.

En cuanto a aspectos emocionales, se observa que, dado que se trata de dos actividades que le gustan y resultan ser placenteras para ella, se percibe que está contenta. Algo que también denota que se encuentra contenta es que es capaz de mantener un largo periodo de tiempo su atención hacia el cuento, presta atención porque le gusta. Su manera de exteriorizar esa alegría es dar saltos, reírse o cantar canciones Disney.

Alumno: D.

No presenta contacto social con otras personas en ningún momento. Únicamente, cuando se le va a buscar para subir al aula, aunque no lo he considerado como acto social. Asimismo, el aislamiento del alumno es total durante todo el tiempo, no muestra tampoco interés hacia otras personas y a acciones ajenas.

En todos los recreos actúa de igual manera, corre de un lado a otro y suele pasar mucho tiempo detrás de una portería. Se le suele encontrar cantando canciones. No existe

por tanto variedad en sus acciones en el tiempo de recreo. No es habitual que muestre conductas escapistas, aunque es cierto que en casos puntuales se le ha encontrado tratando de abrir la puerta. La necesidad de querer salir puede deberse a un estado interno de ansiedad o inquietud o a un pensamiento obsesivo.

No muestra conductas disruptivas en ningún momento. A la hora de subir de nuevo al aula se niega ya que se le encuentra realizando algún ritual y por tanto se le deja más tiempo, pero no se resiste excesivamente.

En el recreo se encuentra tranquilo, aunque en un momento puntual le encuentro tambaleándose y mordiéndose el dedo, gesto que realiza para autorregularse. Es posible que algo le haya generado ansiedad, pero después continua tranquilo.

Alumno: F.

No muestra contacto social con otras personas ni tampoco interés por acciones ajena. El aislamiento es total durante todo el recreo. Además, se dedica a pasar el tiempo corriendo de un lado a otro con un objeto en la mano (puede ser una raqueta o un instrumento, no existe variedad) Tiene preferencia por un rincón concreto del patio que nadie frecuenta, por lo que a F. le parece tranquilo y se encuentra calmado en dicho sitio.

No existe escapismo por su parte, aunque cuando toca volver al aula y se le avisa, no quiere. Si se le insiste mucho y dependiendo del día, el hecho de ir a buscarle para subir de nuevo al aula no le gusta. Se encuentra bien en el patio por lo que se pone nervioso y esto lo exterioriza mediante conductas disruptivas como arañosos o clavar uñas a otras personas.

Acerca de los aspectos emocionales y reguladores observados, destacar la exteriorización del enfado a través de conductas disruptivas como los arañosos hacia otras personas como consecuencia de la desregulación. También, cuando el alumno está contento y tranquilo, puede dar golpes al objeto que tenga entre manos (instrumento, por ejemplo) aunque esto también se ha observado en situaciones en las que se enfada o le generan nervios, por tanto, será importante atender a los desencadenantes que provocan esta actuación para saber qué está sintiendo el alumno.

Comparación entre sujetos ante la situación

La alumna que más contacto social tiene con otras personas, es M., aunque únicamente con la maestra, pero ya implica compartir tiempo con otra persona llevando

a cabo una actividad en conjunto. La socialización por parte de los otros dos alumnos, es nula, ni tienen interés por otros.

Los tres sujetos coinciden en que no existe apenas variedad en las actividades que se realizan ya que, aunque cada uno invierta el tiempo en una cosa distinta, no varían de acciones. Algo que, no resulta sorprendente por la propia característica del trastorno de la importancia de las rutinas y rituales.

Tanto F. como D., optan por aislar del resto, aunque F., busca un sitio tranquilo, vacío y aislado. No obstante, D., es capaz de estar en el centro del recreo y sentarse sin inconveniente, lo que para F supondría excesiva información, estímulos y situación irritante.

A continuación, se refleja en una tabla comparativa las reacciones del alumnado:

BLOQUE 2. SOCIAL				
Alumno/a	Interacción social	Variedad	Conducta desajustada y causa	Resolución
M	Sí, sólo con la maestra del aula.	No.	No, pero frecuentes cuando cambios significativos en el tiempo de recreo o desajuste previo en el aula.	Depende del contexto, generalmente la vuelta a la calma en el aula y uso de la agenda.
D	No.	No.	Sí, desregulación emocional. Causa desconocida.	Autocontrol individual mordiéndose el dedo y tambaleo.
F	No.	No.	Sí. Arañazos a profesionales cuando se le va a buscar para subir al aula..	Dejar tiempo y espacio para la calma, no insistir, adaptarse al alumno y a sus necesidades.

Tabla 6. Comparación alumnado Bloque 2. Elaboración propia.

4.4.3. Bloque 3. Situación de comunicación y expresión. Dimensión: comunicación y lenguaje.

Las siguientes situaciones referentes a la comunicación y expresión, han sido observadas en diferentes momentos, ya que se tuvo en cuenta en observar en un momento en el que el alumnado demandase algo para analizar cómo lo hacía y cómo ejecutaba la demanda, por eso ha sido observado en diferentes momentos. Para ver la información correspondiente a este bloque recogida en las tablas, véase *anexo 6*.

Alumna: M.

Para contextualizar la situación de demanda de M., mencionar que era lunes y como cada mañana M. revisa y comprueba los cajones TEACCH que realiza en “rincones” al final de la mañana. El primer cajón es para colorear, el segundo para recortar, en el tercero suele haber un juego o puzzle y en el último, plastilina. El viernes, la maestra le dijo a M., que el lunes tendría dos recortables en el segundo cajón, pero el lunes se olvida y sólo introduce uno. M. lo abre y observa que solo hay uno, en lugar de dos. Se pone nerviosa, grita y se muerde la mano. Esto sirve como señal de alerta para detectar que algo no está bien.

Necesita pedir dos hojas y para pedirlo le señala el cajón a la maestra, le enseña dedos mientras dice “2 recortar”, repetidas veces. La gestualización y su lenguaje verbal nos permite saber qué es lo que ocurre, se logra una fácil identificación. Se observa que M. no necesita realizar conductas instrumentales con personas ya que es capaz de expresarse con gestos y palabras sueltas que ayudan a identificar lo que necesita.

La reacción del entorno es de comprensión. Cuando se le nota nerviosa se intenta transmitir calma, preocupación por la alumna preguntándole tranquilamente qué es lo que ocurre y qué necesita. Se trata de identificar o que pasa y se le da una hoja más.

Respecto a los aspectos emocionales se observa una evidente situación de nervios y desregulación por no estar las cosas como se esperaba. Es evidente que ella desde el viernes esperaba dos hojas para recortar y tiene una mente tan estructurada que no le permite comprender más allá, de ahí la desregulación. Ese enfado y ansiedad, nervios e incomprendimiento de lo que ocurre se exterioriza a través de gritos y conductas auto lesivas, en este caso, se muerde la mano.

Alumno: D.

La situación que se observa en D. se da en el tiempo de “rincones”. Se encuentra sentado en la zona del ordenador viendo vídeos. Dicha situación es muy simple y gracias a que tiene lenguaje compuesto de palabras sueltas, pide de manera sencilla un zumo porque tiene sed. Sin mantener ningún tipo de contacto, se levanta, va a la estantería donde hay comida y zumos y como está alta y no llega dice: “Bifrutas, sí.”

Se observa que la conducta instrumental con personas no es necesaria ya que basta con el lenguaje y el gesto de señalar la caja para saber qué es lo que necesita. Por lo tanto, existe una fácil identificación.

La maestra le da el zumo, y él vuelve a su sitio y continúa viendo los vídeos. Agita los brazos mientras se lo toma y sigue viendo el vídeo. Este gesto suele realizarlo cuando está contento por lo que puede sentir alegría ya sea porque le produce felicidad el vídeo que está viendo o porque ha obtenido lo que quería. Su manera de exteriorizar la alegría es mediante este movimiento de aleteo de brazos y suele realizarlo con frecuencia cuando ve vídeos.

Alumno: F.

La situación de comunicación que se observa de F. tiene lugar dentro del aula. F. se encuentra sentado en la bola de equilibrio que suele ser su sitio habitual dentro del aula. M., comienza a gritar y a cantar. Importante recordar que F. es sensible ante determinados estímulos y que tiene mutismo total, no ha desarrollado el lenguaje oral.

F. necesita salir del aula, se pone nervioso y prefiere ir a un lugar distinto ya que los gritos le molestan y le alteran. Puesto que no tiene comunicación, es fundamental atender a comportamientos y gestos. Decide agarrar el brazo a una auxiliar y llevarla hasta la puerta, lo que está demandando es salir del aula y lleva a cabo esta conducta instrumental con la persona para salir. Resulta importante destacar que el aula suele estar cerrada con llave por lo que la auxiliar comprende la demanda, pero no encuentra la llave y tarda en buscarla, de modo que tiene que esperar un tiempo. Los gritos persisten y F. se pone más nervioso.

Como aspectos reguladores y emocionales se observa que F. comienza a dar saltos al lado de la puerta y a emitir ruidos porque necesita salir. Empuja a la auxiliar que se encuentra en la puerta y clava las uñas. Cuando la puerta se abre sale corriendo hacia otra

sala del centro. De este modo, se desregula al escuchar los gritos y le molestan y, a pesar de que la demanda se comprende, no puede esperar mucho tiempo y finalmente se desencadenan conductas disruptivas de daños menores a terceras personas, en este caso, a la auxiliar recibiendo algún empujón y arañazo.

Comparación entre sujetos ante la situación

A pesar de que la comunicación es una de las áreas bastante afectadas en el TEA, mediante esta situación de expresión se puede observar que las demandas de los tres alumnos se detectan correctamente. Es importante también conocerlos y pasar mucho tiempo con ellos para poder comprender su expresión y cómo ejecutan las demandas. En el caso de M. y D., resulta sencillo ya que, aunque no tienen un lenguaje muy desarrollado, las palabras que comunican son clave y permiten identificar lo que necesitan.

F., es sin duda el alumno que más afectada tiene esta dimensión ya que en cuanto al lenguaje expresivo existe mutismo, es decir, ausencia de lenguaje oral. No obstante, está capacitado para llevar a cabo conductas instrumentales con personas a través de las cuales las profesionales satisfacen sus demandas.

M. y F. tienen en común que ante una situación de ansiedad y desregulación presentan conductas disruptivas ya sean hacia ellos mismos o hacia otras personas. Es algo que no son capaces de controlar, por lo que en muchas ocasiones no se autorregulan. Sin embargo, D. en caso de desregulación, él mismo es capaz de volver a la calma y relajarse alguna vez basta con el acercamiento de una profesional para tranquilizarlo, pero nunca ha presentado conductas disruptivas.

A continuación, se refleja en una tabla comparativa las reacciones del alumnado:

BLOQUE 3. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE					
Alumno/a	Lenguaje oral	Conductas instrumentales con personas	Conducta desajustada	Causa	Resolución
M	Sí.	No.	Sí, gritos y mordida de su mano.	No encontrar en el cajón con lo que se esperaba (imprevisto)	Responder a la demanda, dar una nueva hoja que es lo que se pide, tratar de volver a la calma.
D	Sí.	No.	No.	No ocurre ningún desajuste ya que el entorno responde a la demanda del alumno	
F	No.	Sí.	Sí, gritos y arañazos.	Exceso de estimulación auditiva. El entorno tardar en dar respuesta a su demanda.	Responder a la necesidad del alumno: salir del aula.

Tabla 7. Comparación alumnado Bloque 3. Elaboración propia.

4.4.4. Bloque 4. Situación de actividad libre en el aula.

La siguiente situación se observa en el mismo día en el tiempo libre dentro del aula, en el horario de clase de 12,45 a 13,45 aproximadamente. El alumnado decide qué hacer entre varias opciones: zona de relax, columpio, uso de tablets u ordenador, puzzles o juegos, entre otros. Para ver la información correspondiente a este bloque recogida en las tablas, véase *anexo 7*.

Alumna: M.

Con esta alumna, se realiza este método desde el inicio de curso porque se comprobó que necesitaba una estructuración y unas indicaciones. Por ello se diseñaron para esta alumna los rincones TEACCH, que consiste en cuatro cajoneras para indicar el inicio de la actividad y otras cuatro para indicar la finalización. Las actividades que se realizan en cada uno de los cajones sí que fueron elegidas por la alumna en función de los gustos, por lo que se determinaron las siguientes cuatro: pintar, recortar, puzzle o juego y plastilina. De este modo, el motivo por el que realiza los rincones se debe al hecho de tener una rutina fija que le preparan y ella se limita a realizar. Las actividades son placenteras para ella y de su agrado por lo que le aporta estabilidad, calma y le regula. De este modo, dado que son actividades que le gustan, se siente bien emocionalmente, se le ve contenta y en calma.

La frecuencia con la que elige la actividad es todos los días, no hay ningún tipo de excepción. De hecho, un día tras importantes conductas disruptivas tuvieron que venir a buscarla, y ella todavía no había empezado el tiempo de rincones TEACCH por lo que, al ver que tenía que irse a casa, decidió romper todo lo que había dentro de los cajones. Esto fue interpretado como la finalización, el concepto de acabado, a pesar de no haberlos realizado porque no podía, los zanjó rompiendo.

La actividad la realiza ella sola por lo que es independiente en este momento, no necesita ni supervisión ni alguien que le oriente, aunque en ocasiones suele reclamar atención enseñando cómo le está quedando lo que hace, necesita aceptación y aprobación por parte de la maestra.

Cuando finaliza el tiempo de los rincones, llegan las monitoras de comedor y si ha finalizado todos los rincones, reacciona bien porque asocia que toca comer. Sin embargo, si llegan las monitoras del comedor y ella todavía no ha acabado los cuatro rincones, comienza a ponerse nerviosa y a gritar “no quiero”. La reacción del entorno es tranquila ya que le dicen que ya bajarán a comer cuando ella haya finalizado todos los rincones.

Respecto a los estados emocionales observados, se puede determinar que M. exterioriza la alegría a través de actos como gritar, saltar o cantar, que es lo que generalmente suele hacer en este tiempo de aula. Así es como se siente si todo ha evolucionado bien a lo largo del día, sin imprevistos y si el horario y lo planificado en la

agenda se ha cumplimentado correctamente. Sin embargo, se ha observado también la importancia del concepto de finalización y la ansiedad que le puede llegar a generar el hecho de no realizar esta actividad y no poder finalizar lo que debe.

Alumno: D.

D., siempre va el rincón del ordenador en este tiempo libre. Sólo necesita sus cascos y la música. No existe tampoco variedad en los vídeos ni en el tipo de actividad ya que las canciones o vídeos suelen ser los mismos siempre, unos 3 o 4 vídeos diferentes. Se observa que los motivos por los cuales realiza esta actividad es que le gusta mucho la música y le agrada, se le nota contento. Además, mientras realiza la actividad lleva a cabo el aleteo de brazos y suele cantar algunas canciones.

Durante la actividad está sólo, no mantiene contacto con nadie y tampoco necesita supervisión, se encierra en su propio mundo en el que sólo parece importar la música y la pantalla que está viendo. Cuando finaliza el tiempo de rincones suele ser muy obediente para ir a comer cuando se le indica que es la hora, pero en algunas ocasiones pide “la última”, para expresar que quiere estar un poco más o quiere escuchar alguna otra canción.

Emocionalmente suele exteriorizar la alegría ya que aletea los brazos y balancea el cuerpo ya que se observa que es una actividad que le pone contento. Sonríe mucho y se ríe constantemente, así como tararea o canta las canciones.

Alumno: F.

Teniendo en cuenta su perfil de hipersensibilidad, tiende a escoger actividades que le aporten calma. Si ve que el aula está algo revolucionada o hay muchos estímulos, así como algún compañero o compañera gritando, él mismo decide abandonar el aula para irse o a la sala Snoezelen o a la sala de Psicomotricidad. No obstante, en casos puntuales si el ambiente del aula es calmado, se queda en la bola de equilibrio. Siempre busca aislarlo del resto de alumnos y encontrar un lugar pacífico y esto se debe a que puede estar en un lugar muy estimulante.

Cuando decide un determinado lugar para quedarse, suele sentarse y estar tranquilo, tocando algún instrumento o teniendo algún objeto en las manos, por ejemplo, una raqueta. Además, el aislamiento en la actividad es total. Cuando finaliza este tiempo

no supone ningún problema a no ser que esté nervioso o enfadado, en el que tiende a escaparse y a no obedecer.

Por último, indicar que, en cuanto a aspectos emocionales, si está dentro del aula y existe mucha estimulación se pone muy nervioso y desregula, necesita salir y esto puede desencadenar en conductas disruptivas propias de este alumno (empujones o arañar). Si logra estar en un ambiente pacífico exterioriza alegría ya que está tranquilo y sonriente.

Comparación entre sujetos ante la situación

Como última comparación entre estos sujetos se observa que cada uno acaba realizando una actividad o acudiendo a un lugar que le transmita calma y felicidad. Es decir, es un tiempo de regulación y dicha actividad libremente escogida les permite regularse emocionalmente por lo que considero que es fundamental tener en cuenta ya que cada uno de ellos decide realizar aquello que les hace estar en calma. En este caso sólo ocurren momentos de desregulación cuando se debe a un factor externo como la intervención de otra persona en mitad de su tarea, que ocurra un imprevisto o que se les pida que abandonen y finalicen la actividad si no es lo que ellos desean.

A continuación, se refleja en una tabla comparativa las reacciones del alumnado:

BLOQUE 4. ACTIVIDAD LIBRE EN EL AULA			
Alumno/a	Actividad que realiza	Variedad en las actividades	Conducta desajustada
M	Cajones TEACCH.	No.	No, sólo en caso de imprevistos puntuales.
D	Ordenador.	No.	No.
F	Visionado de vídeos, instrumentos o sala de psicomotricidad.	No gran variedad pero depende del ambiente del aula, se decide permanecer dentro o salir.	Solo en caso de presencia de muchos estímulos visuales y auditivos

Tabla 8. Comparación alumnado Bloque 4. Elaboración propia.

4.5. Manifestación de las emociones analizadas y regulación del alumnado

Las emociones en las que me centro son: alegría, enfado y tristeza. La tabla a través de la cual se van a reflejar los datos es la siguiente:

ALUMNO/A:					
EMOCIÓN	Motivo/s por los que se manifiesta	Contextualización	Intensidad	Cómo se exterioriza la emoción	Otras observaciones
ALEGRÍA			a) Adecuada a la causa b) Magnificada c) Inhibida		
ENFADO			d) Adecuada a la causa e) Magnificada f) Inhibida		
TRISTEZA			g) Adecuada a la causa h) Magnificada i) Inhibida		
AUTOREGULACIÓN					
Situaciones/factores desencadenantes	¿Es capaz de autoregularse? ¿Cómo?		¿Qué actividad le regula? ¿Qué hace para regularse?		

Tabla 9. Tabla de emociones. Elaboración propia

Para ver la información correspondiente a este bloque recogida en las tablas, véase *anexo 8*.

Se dedicará una tabla para cada alumno y en ella se encuentran dos apartados. El primero, referente a las tres emociones, donde se determinan los motivos que pueden ocasionar esas emociones en cada uno de los sujetos, contextualizar cuándo eso ha ocurrido y determinar si la intensidad en la que se ha exteriorizado esa emoción es adecuada a la causa en cuestión, si es magnificada y excesiva acorde a la situación o si por el contrario es inhibida. Respecto a ese motivo que ha dado lugar a una emoción, se indica también cómo el alumnado lo ha exteriorizado.

El segundo apartado que se refleja en la tabla es el aspecto de la regulación. Tal como se ha expuesto en el marco teórico del presente trabajo, la regulación emocional se entiende como el proceso a través del cual se cambian aspectos de los estados internos ya sea la duración o la intensidad, entre otros. Como sabemos, las personas con TEA suelen presentar dificultades de regulación por lo que se puede dar lugar a una desregulación

emocional acarreando respuestas emocionales desajustadas. Pues bien, a través de esta tabla se reflejan los factores desencadenantes que han conllevado una desregulación, así como dos aspectos fundamentales: si ha sido capaz de autorregularse y cómo o qué ha hecho el entorno o qué actividad se ha llevado a cabo para lograr dicha regulación de nuevo.

En cuanto a las manifestaciones emocionales del alumnado, por lo que, una vez recopilados y comprendidos todos los datos acerca de las situaciones se completa otra tabla que permite reflejar tres de las emociones básicas (alegría, enfado y tristeza), la autorregulación y las estrategias reguladoras.

En primer lugar, realizamos un análisis emocional de los tres sujetos:

La primera emoción a analizar, es la alegría.

Observando las conductas emocionales de M. y su forma de proceder y actuar, se observa que una de las situaciones en las que se muestra alegre es en el tiempo de rincones, en el que la intensidad con la que exterioriza la emoción es magnificada puesto que salta constantemente, da gritos y corre de lado a lado, así como canta frecuentemente y muestra sonrisa. En M., es la emoción predominante y es muy fácil detectarla ya que la exterioriza mucho a través de sus actos. Se observa también que cuando todo está en orden, existe una estructuración y seguimiento de agenda y horarios, es la emoción que predomina.

Todo ello, tiene la importante explicación de que, dado que la dimensión más afectada de M., es la de anticipación y flexibilidad por lo que, cuando estos aspectos se tienen en cuenta y todo se encuentra organizado, ella es plenamente feliz y las personas que le rodean lo perciben muy fácilmente.

En el caso de D, se observa que una de las situaciones cotidianas que le hacen sentir alegría es ver vídeos o escuchar canciones que le gustan. La manera de exteriorizar la emoción es mediante el aleteo de brazos y balanceo del cuerpo con brazos, así como ruidos con la boca y muestra también la sonrisa. La intensidad con la que reacciona a estas canciones o vídeos es magnificada ya que su reacción es muy enérgica y potente. Asimismo, se observa que siempre que está feliz, actúa de esta manera y con los mismos gestos.

Por último, en el caso de la expresión de la emoción en F., suele estar alegre cuando se encuentra en calma, en un lugar tranquilo. Se observa que tocar un instrumento, aunque sea a base de golpes, le gusta, aunque también si los golpes hacia este instrumento son exagerados, lo que puede estar exteriorizando es enfado por lo que resulta fundamental tener en cuenta todo tipo de expresiones y actuaciones para poder detectar la emoción que siente de manera adecuada.

Un tipo de vídeos sobre un dibujo animado en concreto, es algo que también le pone alegre y se observa ya que corre de un lado a otro, muestra sonrisa y emite sonidos, así como puede dar algún golpe a los objetos que tiene entre las manos, ya sea un instrumento o una pajita o raqueta. Generalmente, siempre que visualiza estos dibujos procede de igual manera y le hace feliz.

En los tres casos se observa que los individuos están alegres y contentos cuando se cumplen los mismos requisitos: están en un lugar tranquilo para ellos, no existen factores estresantes a su alrededor, y se encuentran realizando actividades placenteras para ellos mismos. Además, cada uno de los individuos exterioriza la emoción de una manera diferente y el motivo por el que sienten esta emoción es también diferente, pero es importante tener en cuenta que los tres lo expresan de manera desmesurada y que los tres lo expresan facialmente a través de la sonrisa.

La segunda emoción en la que nos detendremos será el enfado.

En el caso de M., una de las situaciones que suceden y por las que siente enfado es como consecuencia de una bronca por parte de un miembro de la familia y la pérdida del autobús para ir al colegio, lo que acaba rompiendo con la rutina establecida. M., exterioriza la emoción mediante el excesivo uso de ecolalias, conductas disruptivas como romper bienes materiales (tizas o tirar botella de agua al suelo), hacia los demás (pellizcar a un compañero) o hacia sí misma (arrancar sus pestañas). Esta situación genera en ella un importante enfado interno, así como una situación de ansiedad, ligada a una desregulación emocional que se trata de regular mediante las conductas disruptivas mencionadas anteriormente.

La intensidad con la que se expresa esta emoción es magnificada para nosotros, pero sí se tiene en cuenta su puntuación en el IDEA y su gran afectación en la dimensión de anticipación y flexibilidad, se podría determinar que la intensidad es adecuada a la causa ya que es una situación que desestabiliza su estructuración mental y organización, como

consecuencia de la cantidad de imprevistos que surgen en un periodo de tiempo muy breve.

Atendiendo a dicha emoción en el siguiente individuo, D., solamente se observa el enfado en una ocasión. El motivo por el que se manifiesta se debe a la colocación de un objeto fuera de su lugar habitual por lo que su reacción conlleva romper el objeto (una caja de cartón) y arrancar las fotos que había pegadas en esta caja, así como correr y hacer ruidos con la boca y tratar de escaparse del aula tratando de abrir la puerta.

Se determina que la intensidad de la emoción es magnificada, pero si tenemos en cuenta los rasgos propios del TEA, son frecuentes las alteraciones en los individuos como consecuencia de los cambios. Y, a pesar de que en su IDEA la puntuación no es muy elevada e inferior a la de M., la puntuación en esta área es de 8.

En cuanto a F., el motivo por el que se manifiesta es la incomprendión de su entorno cuando él pide mediante gestos o acciones, salir del aula, cuando hay una sobrecarga de estímulos y no puede soportarlo (principalmente, los gritos agudos de M), pero el entorno no le comprende y por tanto F., no sale del aula. Exterioriza el enfado mediante fuertes golpes a un objeto o gritando, así como conductas disruptivas hacia los demás, en este caso, arañazos a la auxiliar del aula. Teniendo en cuenta su nivel de hipersensibilidad, la intensidad de la actuación sería adecuada a la causa ya que estos estímulos le desregulan.

Por último, analizaremos la emoción de la tristeza. Una de las emociones más complejas a la hora de observar y analizar.

La expresión de la tristeza en M., no es común, pero sí que se ha podido observar una expresión muy similar o lo más parecido a la tristeza. El motivo es cuando se desregula y tiene conductas disruptivas hacia sus compañeros y compañeras, maestra o auxiliares del aula. Cuando pasa un tiempo y se calma, es consciente del daño realizado y llora pidiendo un abrazo y un beso a los demás. Se puede observar cierto sentimiento de culpabilidad y tristeza tras haber llevado a cabo actuaciones que se le advierte de que “no están bien” por lo que toma conciencia y se siente triste.

La complejidad se da en el momento de analizar dicha emoción en los sujetos D. y F. En la tabla de observaciones, no se rellenan estos apartados ya que no se observa ninguna situación en la que se haya visto triste a estos individuos o así lo hayan

exteriorizado. Las conclusiones que se extraen de ello, serán señaladas más adelante, pero si bien es cierto que, es muy complejo observar la tristeza en aquellas personas que no poseen Teoría de la Mente. Y es que, cuando un individuo siente tristeza, puede deberse a aspectos externos que le afectan, como pueden ser asuntos de personas cercanas como amigos o familiares o sentimientos negativos en personas queridas. Estas, son las situaciones que nos suelen poner tristes, cuando nos ponemos en el lugar de otra persona o cuando a un ser querido le ocurre algo negativo. En el caso de personas con un TEA, al no tener Teoría de la Mente, no puede percibir los sentimientos y emociones externas, al carecer de empatía, por ello les resulta difícil percibir emociones de personas ajenas.

Una vez determinadas las emociones, pasamos a analizar la capacidad de regulación, que para ser analizada se expresa en la siguiente tabla:

Alumno/a	¿Qué le desregula?	¿Capacidad autorregulación?	Conductas disruptivas	¿Qué le regula?
M	Cambios en la habitual rutina y que no esté todo organizado como se espera.	SÍ, no siempre suficiente.	<p>SÍ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacia sí misma: Arrancar pestañas o morder mano. • Terceras personas: patadas y pellizcos. • Bienes materiales: romper folios o tizas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cercanía de la maestra, palabras de calma. • Guion con pictogramas explicativo. • Agenda y horarios muy estructurados.
D	Advertencia de no escaparse por parte de la maestra o conducta disruptiva hacia él por parte de una compañera.	SÍ	<p>NO.</p>	<p>Él mismo, suficiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Morderse el dedo y sujetar con la mano mientras se tambalea. • Ruidos con la boca.
F	Gritos agudos de su compañera y exceso de estimulación visual y auditiva.	SÍ	<p>SÍ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terceras personas: araÑazos. • Bienes materiales: romper objetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Columpio: balanceos fuertes. • Mirar por la ventana. • Balanceo en pelota de equilibrio. • Golpes a instrumento/objeto.

Tabla 10. Tabla comparación regulación emocional. Elaboración propia.

4.6. Relación de los resultados obtenidos con puntuaciones en el IDEA

Tras las observaciones realizadas y los análisis de las mismas, se procede relacionar las mismas con las puntuaciones de los individuos en el inventario de Espectro Autista en las diferentes dimensiones.

4.6.1. Dimensión social

Los datos que se reflejan en el siguiente gráfico dan explicación a los aspectos observados en las situaciones sociales, así como sus reacciones en momentos que implican estar rodeados de individuos.

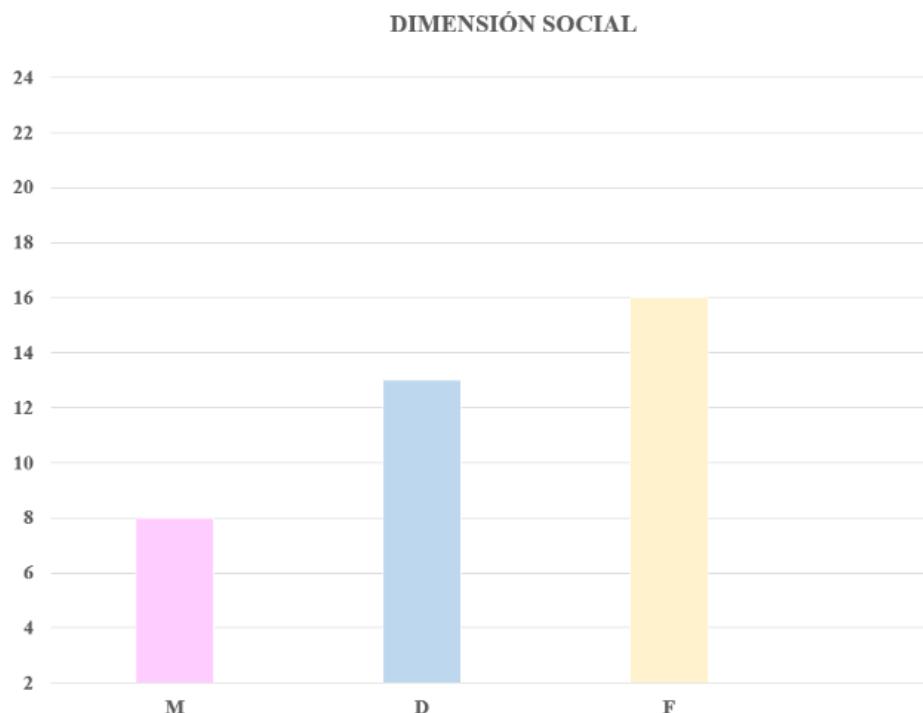


Gráfico 4. Comparación puntuación en el IDEA Dimensión social. Elaboración propia.

Es F., quien presenta una mayor afectación en dicha dimensión y esto explica sus actitudes ante situaciones sociales, por ejemplo, la ansiedad manifestada en la salida realizada con todos los miembros del colegio, así como la necesidad de buscar un lugar tranquilo y aislado durante la misma. Asimismo, esto explicaría que, en el tiempo de recreo, opte por buscar un hueco aislado nada concurrido. Su puntuación en la dimensión social asciende a 16 puntos siendo la más alta de los tres sujetos.

En un nivel intermedio se sitúa D., con puntuación de 13 en esta dimensión. En todas las situaciones, D., no mantiene contacto ni interés por otras personas, sin embargo, es cierto que, en situaciones sociales como la salida con el resto del alumnado, no tiene la necesidad de aislarse, por lo que es capaz de compartir espacio con los demás sin desregularle emocionalmente ni provocarle estado de ansiedad, aunque no mantenga contacto con el resto de personas.

El hecho de que M., tenga cierto interés por pasar tiempo o realizar alguna actividad, en este caso, con la maestra leyendo libros en el tiempo de recreo, determina que tiene algo de interés por la sociabilización con ella, aunque es cierto que no muestra interés por algunos de sus iguales en el tiempo de recreo, se ha observado que cuando faltan en el aula, pregunta por ellos. De los tres individuos analizados, es la que menos afectación posee en dicha área, obteniendo así la puntuación de 8.

4.6.2. Dimensión comunicación y lenguaje

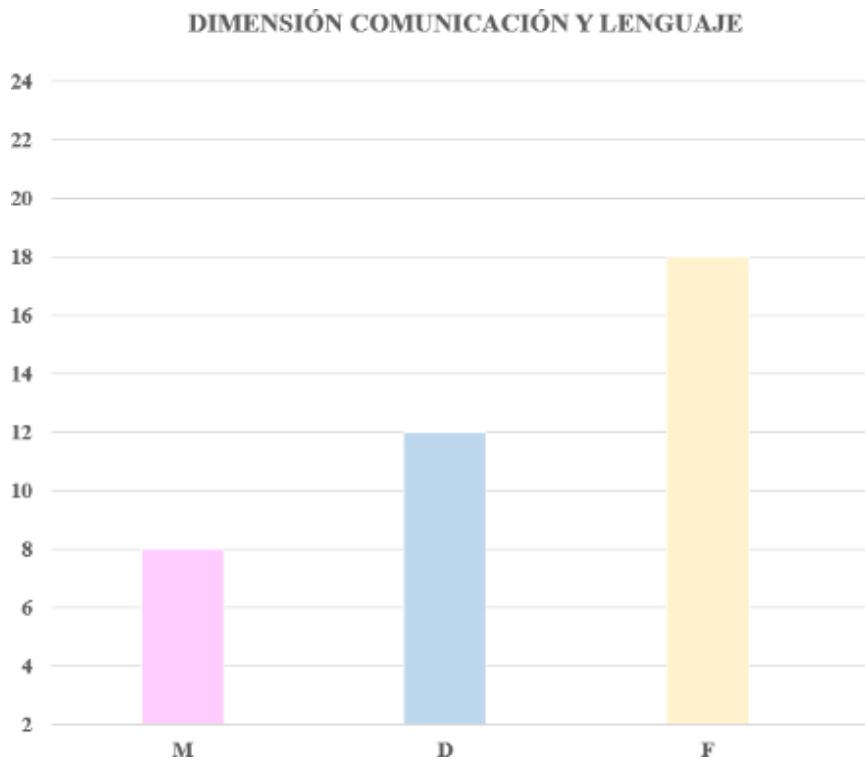


Gráfico 5. Comparación puntuación en el IDEA Dimensión comunicación y lenguaje. Elaboración propia.

Tal como se observa en el gráfico, existe de nuevo una importante diferencia entre individuos en esta dimensión. Se observa que, de nuevo, es F quien tiene muy afectada el área de la comunicación, siendo así la puntuación elevada. No posee lenguaje oral, lo que ya determina un impedimento para que pueda ser comprendido y un esfuerzo mayor a la hora de que se puedan comprender y satisfacer sus necesidades. Por ello, esa incapacidad de comunicación oral seguida de una posterior incomprendimiento por su entorno, es lo que puede desregularle y, en consecuencia, presentar conductas disruptivas. Todo esto, explica su desregulación emocional en situaciones en las que demanda algo y se le tarda en dar una respuesta, o directamente, no se comprende su demanda.

En el caso de D., a pesar de existir afectación importante con una puntuación de 12, sí que tiene lenguaje oral y se ha observado en la situación de demanda que es muy funcional ya que, aunque únicamente sea capaz de comunicar a través de palabras sueltas, suele resultar sencillo comprender sus demandas. Además, el hecho de que D. pueda comunicarse con palabras sueltas no sólo permite dar respuestas a sus necesidades en el caso de tener hambre o sed, sino a detectar algún problema familiar en el que se ha visto implicado, gracias a poder expresar mediante palabras que resultan clave.

Por último, M. es la alumna que menos afectada tiene el área de la comunicación y del lenguaje. En la situación analizada de comunicación y demanda, es capaz de demandar los que necesita. No obstante, su respuesta de desregulación emocional no se debe a no poder comunicar o a no ser comprendida, sino a su inflexibilidad que no le permite comprender que en ese momento haya únicamente un cortable en lugar de dos. No solamente comunica a través de palabras, sino que generalmente comprende bien los discursos literales y es capaz de comprender cuando ha actuado mal, pidiendo perdón. En ocasiones, busca situaciones de expresión y busca la atención de la maestra cuando hace actividades para crear una situación de comunicación entre ambas, por tanto, existe diferencia con sus otros dos compañeros, teniendo así un 8 en esta área.

4.6.3. Dimensión anticipación y flexibilidad.

En el siguiente gráfico se puede observar una importante diferencia con los dos anteriores y es que, en este caso, es M. quien tiene más afectada esta área.

DIMENSIÓN ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD

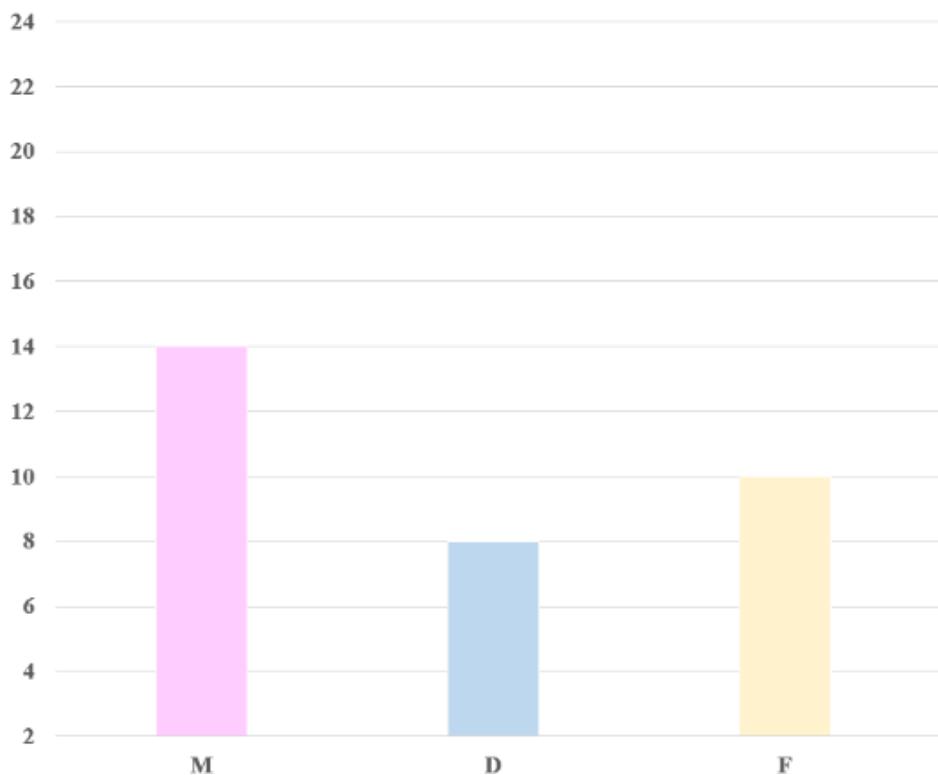


Gráfico 6. Comparación puntuación en el IDEA Dimensión anticipación y flexibilidad. Elaboración propia.

Esta dimensión es importante en aquellas personas con TEA ya que los cambios de rutina y la ausencia de anticipación pueden acarrear importantes desregulaciones emocionales. No obstante, se puede observar que, aunque D. y F. prefieran un ambiente tranquilo y estructurado, no presentan una estructura tan rígida como M.

De este modo, el caso más importante a tratar es el de M., ya que existe en su estructura cognitiva una importante incapacidad de flexibilidad que es capaz de desregularle muy a menudo y esto, se ha podido observar tanto en la situación de la salida del centro como en la situación de demanda, pero es una situación que se observa con ella cada día hasta el punto de generarle un importante malestar con consecuencias físicas como vómitos o lesiones.

5. INTERVENCIONES INDIVIDUALIZADAS EN SITUACIONES DE DESREGULACIÓN

En el presente apartado me detendré en incluir algunas propuestas o intervenciones para llevar a cabo en situaciones de desregulación emocional. Aunque para ello, es importante conocer bien al alumnado y sus características, así como su situación en cada una de las grandes dimensiones. Estas propuestas o métodos de ayuda no pueden ser generalizadas para todos los individuos ya que cada uno se puede desregular por diferentes motivos y nunca a todos les va a ayudar lo mismo. Por ello, me centraré en aportar una pequeña intervención para cada uno de los individuos con los que se ha trabajado.

5.1. Propuesta M.

Tras los correspondientes análisis, se ha demostrado que con esta alumna lo más importante es intervenir en la dimensión de anticipación y flexibilidad ya que tal y como he mencionado previamente, es su excesiva organización y estructura mental la que le hace desregularse cuando ocurre un mínimo cambio. No puede comprender que algo no esté en su sitio o que otro de sus compañeros haga algo en el aula que para ella “no toca” porque entonces se desregula y tiene importantes consecuencias de conducta que no sólo acaba mostrando contra ella misma, como por ejemplo provocarse el vómito o morderse la mano, sino, contra bienes materiales y sobretodo, contra los demás. Por ello, con esta alumna se tiene que trabajar, por un lado, la anticipación, y, por otro lado, la regulación para no tener conductas disruptivas con los compañeros y maestras o auxiliares del aula.

En primer lugar, el tema de la anticipación se ha de trabajar de manera colaborativa y cooperativa entre la escuela y la familia, manteniendo así una constante comunicación sobre aquellos hechos que van a ocurrir en cualquier entorno para que se le pueda anticipar tanto en el colegio como desde casa. Por ello, la comunicación con la familia ha de ser constante y donde se comunique todo lo necesario para que, desde la escuela, las profesionales puedan actuar para anticipar acontecimientos tanto dentro del colegio como del fin de semana con la familia o en las vacaciones. Para ello, se ha observado que la agenda es un instrumento que le regula, calma y tranquiliza. Asimismo, se propone implantar una agenda tanto en el hogar para trabajar con la familia como en el aula, para trabajar con las maestras. De este modo, todo lo que esté en manos de la familia y centro, se trabajará con la alumna para evitar imprevistos. Además, si va a ir a algún lugar

diferente o un cambio en la rutina, anotarlo en la agenda con tiempo e ir tachando los días que quedan, así como anotar cuantos días quedan para ese acontecimiento.

Otro aspecto que se propone es colocar un calendario visual en el aula, en el que se plasme todo el presente mes. De esta manera, cuando acuda a la agenda tendrá una visión más detallada de la semana, pero también le regulará acudir al calendario y observar todo el mes completo. Se propone colocar una foto de la alumna con velcro para que ella misma cada día se sitúe en la fecha correspondiente y puedan contarse los días que quedan para un determinado acontecimiento o evento diferente, así como una actividad especial el fin de semana. En estos días señalados, se puede colocar un pictograma o imagen que sea significativa para la alumna, como una foto con su familia o el lugar a donde va a ir.

Para trabajar el tema de las conductas disruptivas, es importante saber que esto va de la mano con la anticipación por lo que antes de llegar a este punto, será importante mantener un ambiente estructurado y calmado, así como actividades basadas en el ensayo sin error con el objetivo de que la alumna cumplimente las tareas del día sin que sea desregulada. No obstante, en el día a día ocurren imprevistos que no pueden ser controlados y si tiene reacciones catastróficas y disruptivas, es importante trabajarla. Así pues, dado que es una alumna que comprende generalmente bien, se están introduciendo en el aula guiones sociales que se basan en fichas a través de las cuales se comunica mediante palabras y pictogramas, por ejemplo, las conductas que están bien y las que están mal. Es importante trabajarla con ella en un ambiente calmado y cuando se muestre receptiva, para que poco a poco vayan calando los aprendizajes y comience a comprender la importancia de no hacer daño a los demás ya que, al fin y al cabo, si le regula romper unas tizas, no existe problema y se le puede permitir en una situación en la que predomine su ansiedad y la ausencia de control, pero, una situación en la que la paguen los demás compañeros no se puede permitir, por lo que se ha de ir trabajando poco a poco.

5.2. Propuesta D.

Lo que ocurre con D, es que no se desregula con tanta facilidad como F. y M. De hecho, si se produce una desregulación emocional, él mismo es capaz de autorregularse a través del gesto y balanceo que se ha ido mencionando a lo largo de este trabajo, logrando así calmarse y poder continuar, sin ir a más ni desencadenar en conductas disruptivas. La intervención con D., no ha de estar, por tanto, enfocada a evitar estas conductas. Con él, sin embargo, es importante que mientras él se autorregula, dejarle

tranquilo ya que él es capaz de que su desajuste emocional, no vaya a más. Sin embargo, cuando se haya tranquilizado un poco, escribirle en un folio (ya que es capaz de leer en alto y comprender oraciones sencillas) o a través de alguna aplicación de la Tablet, que todo está bien y mensajes tranquilizadores, así como preguntarle qué es lo que ocurre y si está bien. El hecho de escribirlo en un papel para que pueda leerlo, permite que centre su atención en descifrar lo que la maestra le ha escrito y focaliza su concentración en ello, lo que le puede calmar. Además, la información visual la recibe mejor al estar escrita y el hecho de pararse a leerlo en lugar de si es información auditiva, que puede pasar más desapercibida y no ser tan útil para él.

También, resulta fundamental la cooperación con la familia, así como la comunicación de modo que la familia comunique a la maestra si ha ocurrido algún problema o imprevisto en el entorno familiar, y de mismo modo, la maestra comunique a la familia el estado del alumno o si ha manifestado ansiedad en algún momento para trabajar de la mano ambos entornos con la finalidad de comprender lo que puede ocurrir y ayudar al alumno. El principal objetivo de los dos ámbitos ha de ser colaborar para lograr el bienestar del alumno.

5.3. Propuesta F.

Con F., es importante intervenir en el área de la comunicación y el lenguaje ya que, aunque a través de gestos y maneras de actuar las profesionales suelen ser capaces de detectar lo que necesita, el hecho de no poseer lenguaje oral, aumenta la dificultad a la hora de comprender sus demandas y, por consiguiente, satisfacer sus necesidades. Asimismo, se propone la introducción de una aplicación de comunicación eficaz y de sencillo uso, Proloquo2Go. Una herramienta de comunicación aumentativa y alternativa mediante la cual se puede comunicar con voces a través de pictogramas.

Esta aplicación puede usarse con el alumno en momentos en los que esté tranquilo, receptivo y tenga disposición para ello, por lo que es necesario buscar estos momentos e ir introduciendo poco a poco esta herramienta de comunicación que le ayude a expresarse y a comunicar. El uso de esta herramienta favorecerá la comprensión del entorno ante las demandas del alumno de modo que se evitarán situaciones de desregulación como consecuencia de la no comprensión del entorno y la dificultad para demandar algo. Por lo tanto, la introducción de esta herramienta será beneficiosa y puede evitar que se lleguen a presentar conductas disruptivas.

Además, con F., es importante conocer bien qué es lo que le regula y aquello que le hace entrar en calma para que, en cuanto se produzca una desregulación, antes de llegar a las conductas inadecuadas, se le ofrezca un ambiente tranquilo en el que se pueda regular y volver a la calma. Así pues, es importante dejarle aislarse cuando lo necesita y atender a las señales que él mismo indica que avisan de que necesita salir del aula. A pesar de que suele acudir a salas del centro como la de psicomotricidad, en ocasiones está ocupada y no puede hacer un uso de ella. Planteo crear una pequeña sala o rincón fuera del aula para él, en el que se encuentren elementos que le ayudan a regularse como, por ejemplo, una bola de equilibrio, una raqueta, un columpio instrumentos y una ventana grande. Todos estos elementos que le ayudan, se encuentran dentro del aula, pero si dentro del aula se encuentra algún factor estresante para él, necesita salir, por ello, no puede regularse de esta manera.

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

Sin ninguna duda, haber realizado mi Trabajo de Fin de Grado vinculado a mi estancia en un aula de Educación Especial durante mi periodo de prácticas, ha sido una experiencia marcada por unos enormes aprendizajes, que me llevan a las siguientes reflexiones.

En primer lugar, este trabajo me ha permitido ampliar mis conocimientos acerca del TEA. Al fin y al cabo, a lo largo de las diferentes asignaturas de la carrera, se aprende sobre los diferentes trastornos o discapacidades, pero el hecho de ir a un aula de Educación Especial y poder observar y compartir mucho tiempo con tres alumnos con este trastorno ha sido muy enriquecedor. Además, tal como he mencionado previamente, he aprendido no sólo acerca del TEA, sino que he tenido la oportunidad de conocer en profundidad a alumnado con este perfil que, además, entre sí, es muy diferente por lo que las intervenciones y maneras de actuar tanto de sí mismos como por parte de los profesionales, es completamente diferente e individualizada. Asimismo, he aprendido mucho del alumnado, pero del mismo modo, he aprendido también de la labor de las profesionales, a las que admiro profundamente por su empeño, vocación e importante labor que desempeñan cada día. Ha sido un gran aprendizaje para mí poder comprender su actuación en cada momento, la coordinación que existe entre ellas y el enorme cariño que tienen hacia su alumnado. El trabajo que desempeñan en su día a día es digno de admirar y lo más importante es que, a pesar de que las situaciones puedan llegar a ser complicadas e impliquen un gran esfuerzo, sienten gran vocación y amor por los chicos y chicas.

Otro de mis grandes aprendizajes ha sido que, a pesar de haber valorado siempre la figura del docente y haber tenido vocación por esta profesión desde pequeña, he tomado aún mayor conciencia de lo imprescindible y fundamental que es el docente no sólo en la sociedad, que siempre me ha parecido algo evidente, ya que es el motor de la educación, sino, la importancia que tiene para los propios chicos y chicas. He observado que tener al lado la figura de la maestra en Educación Especial les aporta tranquilidad y serenidad, sobre todo cuando se desregulan. Si algo no sale como se esperaba o existe algún cambio, el hecho de que esté la docente al lado para calmar al alumnado es esencial.

La importancia de la flexibilidad ha sido sin duda otro de los aprendizajes que me ha aportado este trabajo, y es que, es principal que el profesorado y el personal que trabaja en Educación Especial, sobre todo en el caso de alumnado con TEA, sean capaces de ser

flexible. Como se ha mencionado, una de las dimensiones afectadas en el TEA es la de anticipación y flexibilidad, por lo que requiere que el profesorado sea capaz de amoldarse al alumnado y de ser flexible en el aula priorizando siempre el bienestar del alumnado. De hecho, vinculado al ámbito emocional que tanto se ha analizado en este trabajo, es la importancia de priorizar el estado de ánimo, la reducción de la ansiedad, validar todas las emociones, ser capaz de comprenderlas y dar respuesta a ellas de la mejor manera posible, y anteponerlo a lo curricular. Si el alumnado está bien, en calma, tranquilo, y con predisposición por el aprendizaje, se podrá tratar de trabajar lo curricular en la medida de lo posible pero siempre antes será esencial tener en cuenta sus emociones y su estado.

Cabe mencionar, lo importante que es conocer las características individuales del alumnado. Como ya sabemos, cada niño o niña es un mundo y tiene unas necesidades, y más todavía si hablamos de Educación Especial en la que encontramos una gran variedad de trastornos o discapacidades. Además, cada niño se está educando en un contexto completamente diferente que deberíamos conocer. Es muy importante saber identificar cuando un niño o niña se está comportando de una manera determinada y saber identificar y conocer lo que “hay detrás” de modo que actuemos siempre de la manera más beneficiosa para el alumnado. Algo muy vinculado a esta idea, es la importancia de que exista una buena comunicación y la coordinación con las familias. Siempre he considerado que tiene que existir un trabajo de cooperación por ambas partes, pero en lo que he podido observar en la Educación Especial, es esencial ya que, si existe una buena coordinación, se favorecerá al desarrollo y al bienestar del alumnado. Es importante asesorar y comprender a las familias, así como sus situaciones, por ello la comunicación ha de estar presente frecuentemente.

Por otro lado, cabe determinar en este apartado, el cumplimiento de los objetivos que se plantearon al comienzo del trabajo. Puedo afirmar que todos los objetivos que planteé, han sido cumplidos ya que, tal como se señalaba al principio, con este trabajo pretendía aprender e indagar acerca del TEA, así como de sus dificultades emocionales y en general, el mundo de las emociones en el TEA. Asimismo, otro de los objetivos que marqué al principio era conocer en profundidad al alumnado y conocer tanto sus rasgos diferenciales como los comunes. De este modo, afirmo que he aprendido acerca del TEA gracias a compartir espacio durante varios meses con chicos y chicas con este trastorno y todo ello ha dado lugar a que también tome conciencia de mi actuación y de los casos de diversidad que se pueden dar en la clase ya que, a pesar de tener niños o niñas con el

mismo perfil, cada uno es un mundo y las necesidades son completamente diferentes, por lo que ha sido una experiencia que me ha enriquecido enormemente.

Otro de los objetivos que puedo decir que he cumplido, ha sido tratar de observar tanto la conducta individual del alumnado ante las diferentes situaciones como la actuación de las profesionales, tratando de analizar pormenorizadamente el motivo tanto de desregulación o reacción ante los diversos factores, como los motivos que llevan al equipo de profesionales a actuar de una manera u otra. Además, una vez determinadas las observaciones, me he sentido capaz de poder aportar una respuesta profesional individualizada que ayude al alumnado a regularse de nuevo y para ello, lo fundamental es conocer bien el perfil propio del alumnado, así como el perfil de aula.

Por último, he conocido la herramienta IDEA y he trabajado con ella para poder situar al alumnado en los diferentes niveles de las dimensiones. Si bien es cierto que, he precisado de ayuda en ocasiones de la maestra para poder comprobar que lo que yo había determinado, era correcto. Aun así, haber trabajado con esta herramienta ha sido de gran utilidad y lo será en el futuro.

Me gustaría mencionar que haberme involucrado tanto en la indagación del TEA y la vinculación del mismo con las emociones, así como el desarrollo emocional en alumnado TEA, me ha permitido conocer el trastorno y sin duda va a ser muy útil en mi futuro, aunque ya no sólo con alumnado TEA, sino con cualquier perfil de alumnado, y es que, he reafirmado que los estados emocionales han de priorizarse ante todo y la educación en la gestión de emociones ha de ser elemental en las aulas.

Para finalizar, me encantaría introducir una frase de Rivière que leí los primeros días de mis prácticas y me ha acompañado durante todo este periodo y sé que me acompañará siempre en mi futuro. Además, las siguientes frases llevan a la reflexión y a la comprensión de este alumnado, y están muy vinculadas a este Trabajo de Fin de Grado relacionadas con las conductas del alumnado con TEA. Es importante que todos aquellos maestros y maestras seamos capaces de comprender a nuestro alumnado y dar siempre un sentido a sus conductas para poder ayudarles y ser capaces de lograr su bienestar:

Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamás “alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme. (Rivière, 1997)

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcantud, F., Rico, D. y Lozano, L. (2012). Trastornos del espectro autista. Guía para padres y profesionales. *Centro Universitario de Diagnóstico y Atención Temprana*.

<https://www.uv.es/fgweb/cudap/documents-propis/guia-recursos-trastorn-espectre-autista-cast.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bravo, M. A., Cuartero, B., y Escolano, E. (2016). Desarrollo de habilidades comunicativas pragmáticas y autorregulación emocional en alumnos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo. http://www.repositorycdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1440/L_BravoAlvarezMA_Desarrollodehabilidadescomunicativas%20_2015.pdf?sequence=1

Confederación Autismo España. *Trastorno del Espectro del Autismo*. <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-espectro-del-autismo>

Cuxart, F., y Jané, M. (1998). Evolución conceptual del término autismo: una perspectiva histórica. *Revista de historia de la psicología.*, 19(2-3), 0369-389. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1998/132911/revhis_a1998v19n2p369.pdf

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>

Federación Autismo Madrid. (2021). Un poco de historia sobre el TEA. Autismo Madrid. <https://autismomadrid.es/articulo-especializado/un-poco-de-historia-sobre-el-tea-parte-1/>

Frith, U. (1992). Autismo: Hacia una explicación del enigma. https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/hans-asperger_psicopatia_autista_en_lainfancia.pdf

García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica (México)*, 34 (96), 39-71. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000100039

García-Gómez, A. (2021). Propuesta de tres Dimensiones Complementarias al Inventario del Espectro Autista de Rivièr. *Psicología Educativa*, 28 (1). 81 – 90. https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/1135_755X_psed_28_1_0081.pdf

Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 8(1), 96-117. <https://www.meditgraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>

Gordillo, F., Mestas, L., Pérez M. Á., y Arana, J. M. (2019). El cerebro social en el autismo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(3). <https://www.meditgraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi193j.pdf>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con autismo. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/cartilla-autismo-5.pdf>

James, W. (1985). ¿Qué es una emoción? *Estudios de psicología*, 6(21), 57-73. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02109395.1985.10821418>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

López, B., y Leekam, S. R. (2007). Teoría de la coherencia central: una revisión de los supuestos teóricos. *Infancia y aprendizaje*, 30(3), 439-457. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021037007781787462?needAccess=true>

López, S. y García, C. (2008). La conducta socio-afectiva en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Pensamiento psicológico*, 4(10), 111-121. [file:///C:/Users/34633/Downloads/Dialnet-LaConductaSocioafectivaEnElTrastornoAutista-2792701%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/34633/Downloads/Dialnet-LaConductaSocioafectivaEnElTrastornoAutista-2792701%20(1).pdf)

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas: Teaching Emotions and Beliefs to Students with Autism Spectrum Disorder: Effects on Daily Social Skills. *Revista de Educación*, 358, 357-381.
https://www.researchgate.net/profile/Josefina-Martinez-3/publication/278164841_Teaching_Emotions_and_Beliefs_to_Students_with_Autism_Spectrum_Disorder_Effects_on_Daily_Social_Skills/links/58974908a6fdcc32dbdbde44/Teaching-Emotions-and-Beliefs-to-Students-with-Autism-Spectrum-Disorder-Effects-on-Daily-Social-Skills.pdf

Maseda, M. (2013). El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Barcelona: Universitat de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/2445/48217>

Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 169-183.
<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296011.pdf>

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
http://didac.unizar.es/jlbernal/legislacion/pdf/31_currprimaria.pdf

Organización Mundial de la Salud. (30 de Marzo de 2022). *Autismo*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders#:~:text=Se%20calcula%20que%2C%20en%20todo,han%20registrado%20cifras%20notablemente%20mayores>

Ortiz, L. (2016). [Reseña del libro Comportamiento no verbal: más allá de la comunicación y el lenguaje]. Madrid: Pirámide. *Behavior & Law Journal*, 2 (1). 59-61.
<file:///C:/Users/34633/Downloads/30-165-1-PB.pdf>

Paula, I., y Martos, J. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 2011, 52 (1), p. S147-S153.
<http://deposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33383>

Pereira, S. (2019). Emociones, intencionalidad y racionalidad práctica. Un contraste entre las teorías de las emociones de William James y Antonio Damasio. *Ideas y valores*, 68

(170), 13-16. <file:///C:/Users/34633/Downloads/Dialnet-EmocionesIntencionalidadYRacionalidadPractica-6901490.pdf>

Poenitz, A.V. y Arizabalo, C.A. (2015). Trastornos del Espectro Autista: regulación emocional y alteraciones comórbidas. <http://www.inaru.org/investigaciones-y-publicaciones/trastornos-del-espectro-autista-regulacion-emocional-y-alteraciones-comorbidas/>

Quijada, C. (2008). Espectro autista. *Revista chilena de pediatría*, 79, 86-91. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v79s1/art13.pdf>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>

Reyna, C. (2011). Desarrollo emocional y trastornos del espectro autista. *Revista de investigación en psicología*, 14(1), 273-280. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v14_n1/pdf/a16.pdf

Reynoso, C., Rangel, M. J., y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista médica del instituto mexicano del seguro social*, 55(2), 214-222. <https://www.medicgraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>

Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y Autismo (1/2). *Universidad Autónoma de Madrid*. http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf

Rodríguez, C. (2013). ¿Qué es una emoción? Teoría relacional de las emociones. *Clínica e Investigación relacional*, 7 (2), 348-372. https://www.psicoterapiarelacional.com/Portals/0/eJournalCeIR/V7N2_2013/10-Rodriguez-Sutil_Que-es-una-emocion_CeIR_V7N2.pdf

Ruggieri, V. (2014). La amígdala y su relación con el autismo, los trastornos conductuales y otros trastornos del neurodesarrollo. *Revista Neurol*, 58(Supl 1), S137-48. <https://efisiopediatric.com/wp-content/uploads/2016/11/blS01S137.pdf>

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review*, 3(4), 269-307. <file:///C:/Users/34633/Downloads/Thompson1994.pdf>

Tirapu-Ustároz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44(8), 479-489. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/048_neuro1/material/orientativa/tirapu_uztarroz_2007_que_es_la_tom.pdf

8. ANEXOS

Anexo 1. Criterios diagnósticos TEA según DSM-V.

- A. Déficits persistentes en la comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos según se manifiestan en los siguientes síntomas.
1. Déficits en reciprocidad socio-emocional; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; a un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.
 2. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos; a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.
 3. Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones; rango de comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales; a dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos; hasta una ausencia aparente de interés en la gente.
- B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses que se manifiestan en. Al menos dos de los siguientes síntomas:
1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos (ejs., movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado (malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).
 3. Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco (ejs., apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (ejs., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).
- C. Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).
- D. Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro de autismo con frecuencia coocurren; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno del espectro de autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.

Anexo 2. Dimensiones en el IDEA en el alumnado observado.

Anexo 2.1. Dimensión social del IDEA en el alumnado observado.

DIMENSIÓN SOCIAL				
Alumno/a	Trastorno de la relación social	Trastorno de la referencia conjunta	Trastorno intersubjetivo y mentalista	Puntuación (máximo 24)
M	Relaciones infrecuentes, inducidas, externas con iguales. Las relaciones más como respuesta que a iniciativa propia.	Pautas establecidas de atención y acción conjunta, pero no de preocupación conjunta.	Conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, que se manifiesta en la solución de la tarea de TM de primer orden. En situaciones reales, el mentalismo es lento, simple y limitado.	8
D	Relaciones infrecuentes, inducidas, externas con iguales. Las relaciones más como respuesta que a iniciativa propia.	Acciones conjuntas simples, sin miradas “significativas” de referencia conjunta.	Indicios de intersubjetividad secundaria, sin atribución explícita de estados mentales. No se resuelven tareas de T.M.	13
F	Incapacidad de relación. Vínculo con adultos. No relación con iguales.	Acciones conjuntas simples, sin miradas “significativas” de referencia conjunta.	Indicios de intersubjetividad secundaria, sin atribución explícita de estados mentales. No se resuelven tareas de T.M.	16

Anexo 2.2. Dimensión de la comunicación y lenguaje del IDEA en el alumnado observado.

DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y LENGUAJE				
Alumno/a	Trastorno de las funciones comunicativas	Trastorno del lenguaje expresivo	Trastorno del lenguaje receptivo	Puntuación (máximo 24)
M	Conductas comunicativas para pedir (cambiar el mundo físico) pero no para compartir experiencia o cambiar el mundo mental.	Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecolálicas, pero que no figuran discurso o conversación.	Se comprende discurso y conversación, pero se diferencia con gran dificultad el significado literal del intencional.	8
D	Conductas comunicativas para pedir (cambiar el mundo físico) pero no para compartir experiencia o cambiar el mundo mental.	Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones.	Se comprende discurso y conversación, pero se diferencia con gran dificultad el significado literal del intencional.	12
F	Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (para “pedir”), sin otras pautas de comunicación.	Mutismo total o funcional. Puede haber verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas.	Comprensión (literal y poco flexible) de enunciados, con alguna clase de análisis estructurales. No se comprende discurso.	18

Anexo 2.3. Dimensión de la anticipación y flexibilidad del IDEA en el alumnado observado.

DIMENSIÓN DE LA ANTICIPACIÓN/FLEXIBILIDAD				
Alumno	Trastorno de la anticipación	Trastorno de la flexibilidad	Trastorno del sentido de la actividad	Puntuación (máximo 24)
M	Conductas anticipatorias simples en rutinas cotidianas. Con frecuencia, oposición a cambios y empeoramiento en situaciones que implican cambios.	Predominan los rituales simples. Resistencia a cambios nimios.	Actividades complejas de ciclo muy largo, cuya meta se conoce y desea, pero sin una estructura jerárquica de previsiones biográficas en que se inserten.	14
D	Incorporadas estructuras temporales amplias (por ej. “curso” vs “vacaciones”). Puede haber reacciones catastróficas ante cambios no previstos.	Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales y flexibles. Rígido perfeccionismo.	Actividades complejas de ciclo muy largo, cuya meta se conoce y desea, pero sin una estructura jerárquica de previsiones biográficas en que se inserten.	8
F	Alguna capacidad de regular el propio ambiente y de manejar los cambios. Se prefiere un orden claro y un ambiente predecible.	Rituales complejos. Apego excesivo a objetos.	Sólo se realizan actividades funcionales breves con consignas externas. Cuando no las hay, se pasa al nivel anterior.	10

Anexo 2.4. Dimensión de simbolización del IDEA en el alumnado observado.

DIMENSIÓN DE SIMBOLIZACIÓN				
Alumno/a	Trastorno de la ficción y la imaginación	Trastorno de la imitación	Suspensión	Puntuación (máximo 24)
M	Juegos funcionales poco flexibles, poco espontáneos y de contenidos limitados.	Imitación espontánea esporádica, poco versátil e intersubjetiva.	No se suspenden propiedades reales de cosas o situaciones para crear ficciones y juegos de ficción.	13
D	Juegos funcionales poco flexibles, poco espontáneos y de contenidos limitados.	Imitación espontánea esporádica, poco versátil e intersubjetiva.	No se suspenden propiedades reales de cosas o situaciones para crear ficciones y juegos de ficción.	14
F	Juegos funcionales poco flexibles, poco espontáneos y de contenidos limitados.	Imitaciones motoras simples, evocadas. No espontáneas.	No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos enactivos.	18

Anexo 3. IDEA completo del alumnado.

Anexo 3.1. IDEA M.

La suma de las puntuaciones de las tres dimensiones de cada escala proporciona una valoración del nivel de trastorno en dicha escala.

De este modo, el inventario I.D.E.A. proporciona:

Una puntuación global de nivel de espectro autista (de 0 a 96).

Cuatro puntuaciones en las cuatro Escalas de:

- ✓ Trastorno del desarrollo social.
- ✓ Trastorno de la comunicación y el lenguaje.
- ✓ Trastorno de la anticipación y flexibilidad.
- ✓ Trastorno de la simbolización.

Estas puntuaciones varían de 0 a 24 puntos cada una, puesto que cada una de ellas están definidas por la suma de las tres dimensiones de cada escala, 12 puntuaciones (que varían de 0 a 8 cada una) que corresponden a las dimensiones evaluadas.

Autista/a: 4

El cuadro siguiente puede emplearse para sintetizar las puntuaciones de la persona evaluada:

Dimensiones	Escala	Puntuación
Dimensión social		1+2+3
1.-Trastorno de la relación social	4	
2.-Trastorno de la referencia conjunta	2	
3.-Trastorno intersubjetivo y mentalista	2	
Dimensión de la comunicación y el lenguaje		4+5+6
4.-Trastorno de las funciones comunicativas	3	
5.-Trastorno del lenguaje expresivo	3	
6.-Trastorno del lenguaje receptivo	2	
Dimensión de la anticipación/flexibilidad		7+8+9
7.-Trastorno de la anticipación	6	
8.-Trastorno de la flexibilidad	6	
9.-Trastorno del sentido de la actividad	2	
Dimensión de la simbolización		10+11+12
10.-Trastorno de la ficción	6	
11.-Trastorno de la imitación	3	
12.-Trastorno de la suspensión	4	
Puntuación total en el espectro autista		43/96

Anexo 3.2. IDEA D.

La suma de las puntuaciones de las tres dimensiones de cada escala proporciona una valoración del nivel de trastorno en dicha escala.

De este modo, el inventario I.D.E.A. proporciona:

Una puntuación global de nivel de espectro autista (de 0 a 96).

Cuatro puntuaciones en las cuatro Escalas de:

- ✓ Trastorno del desarrollo social.
- ✓ Trastorno de la comunicación y el lenguaje.
- ✓ Trastorno de la anticipación y flexibilidad.
- ✓ Trastorno de la simbolización.

Estas puntuaciones varían de 0 a 24 puntos cada una, puesto que cada una de ellas están definidas por la suma de las tres dimensiones de cada escala. 12 puntuaciones (que varían de 0 a 8 cada una) que corresponden a las dimensiones evaluadas.

Flexivo/a: D.

El cuadro siguiente puede emplearse para sintetizar las puntuaciones de la persona evaluada:

Dimensiones	Escala	Puntuación
Dimensión social		1+2+3
1.-Trastorno de la relación social	4	
2.-Trastorno de la referencia conjunta	6	15/24
3.-Trastorno intersubjetivo y mentalista	3	
Dimensión de la comunicación y el lenguaje		4+5+6
4.-Trastorno de las funciones comunicativas	4	
5.-Trastorno del lenguaje expresivo	6	12/24
6.-Trastorno del lenguaje receptivo	2	
Dimensión de la anticipación/flexibilidad		7+8+9
7.-Trastorno de la anticipación	4	
8.-Trastorno de la flexibilidad	2	8/24
9.-Trastorno del sentido de la actividad	2	
Dimensión de la simbolización		10+11+12
10.-Trastorno de la ficción	6	
11.-Trastorno de la imitación	4	14/24
12.-Trastorno de la suspensión	4	
Puntuación total en el espectro autista		47/96

Anexo 3.3. IDEA F.

La suma de las puntuaciones de las tres dimensiones de cada escala proporciona una valoración del nivel de trastorno en dicha escala.

De este modo, el inventario I.D.E.A. proporciona:

Una puntuación global de nivel de espectro autista (de 0 a 96).

Cuatro puntuaciones en las cuatro Escalas de:

- ✓ Trastorno del desarrollo social.
- ✓ Trastorno de la comunicación y el lenguaje.
- ✓ Trastorno de la anticipación y flexibilidad.
- ✓ Trastorno de la simbolización.

Estas puntuaciones varían de 0 a 24 puntos cada una, puesto que cada una de ellas están definidas por la suma de las tres dimensiones de cada escala. 12 puntuaciones (que varían de 0 a 8 cada una) que corresponden a las dimensiones evaluadas.

Alumno /a : F

El cuadro siguiente puede emplearse para sintetizar las puntuaciones de la persona evaluada:

Dimensiones	Escala	Puntuación
Dimensión social		1+2+3
1.-Trastorno de la relación social	6	
2.-Trastorno de la referencia conjunta	6	
3.-Trastorno intersubjetivo y mentalista	4	16/24
Dimensión de la comunicación y el lenguaje		4+5+6
4.-Trastorno de las funciones comunicativas	6	
5.-Trastorno del lenguaje expresivo	8	
6.-Trastorno del lenguaje receptivo	4	18/24
Dimensión de la anticipación/flexibilidad		7+8+9
7.-Trastorno de la anticipación	2	
8.-Trastorno de la flexibilidad	3	
9.-Trastorno del sentido de la actividad	5	10/24
Dimensión de la simbolización		10+11+12
10.-Trastorno de la ficción	6	
11.-Trastorno de la imitación	6	
12.-Trastorno de la suspensión	6	18/24
Puntuación total en el espectro autista		62/96

Anexo 4. Tablas de observación Bloque 1. Situación no prevista.

Anexo 4.1. M.

BLOQUE 1. SITUACIONES NO PREVISTAS		DIMENSIÓN: ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD	ALUMNO/A: M
Contextualización de la situación/factores desencadenantes			
En el último día se informa al alumnado de que van a realizar una excursión a un centro cultural. Es el caso de M, llevado su madre para acompañarla.			
Reacción del alumno/a			
Cuando se le informa parece tranquilo y no muestra reacción ni estrés en la excusión, aunque factores desencadenantes (el viaje de a la funeraria) se aclaran a M.			
¿Estereotipos?	¿Ecológicas? ¿Comunicación verbal?		
NO	Ecológicas: asume la excusión "anormal". Comunicación verbal durante la excusión si. Algunas veces se aleja de los compañeros como "mala", "boca".		
Conductas disruptivas	Destrucción física de bienes materiales		
En el momento en el que su madre le dice que va a la funeraria se muestra ira y va a la fachada.	Tira botella de agua al suelo.		
Autolesiones			
	Morderse la lengua.		
Daños a tercera personas			
	Rebujos a B y Europa a D.		
¿Escapismo?	Reacción del entorno		
NO	→ Realmente lucha con su madre y pone mucha resistencia, gritos, llanto y gritos, y se agita. Cuando se manda a la fachada, y al comenzar a morderse la lengua → lucha al colo → ir a tirar a la madre en el caso AGENDA.		
Aspectos emocionales y reguladores analizados		Otras observaciones	
Anticipación: total. Cuando se le dice la madre (algo que no quería que NO TOCA) y por ello rebujos y destrucción. Situación de tensión y anticipación.		Una vez se lleva al cole, se queda y continúa con las actividades (lucha por el colo de volver a casa).	

Anexo 4.2. D.

BLOQUE 1. SITUACIONES NO PREVISTAS		DIMENSIÓN: ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD	ALUMNO/A: D
Contextualización de la situación/factores desencadenantes			
En el último día se informa al alumnado de que van a realizar una excusión al centro cultural.			
Reacción del alumno/a			
Se muestra tranquilo pero, realiza sus actividades satisfactoriamente. Cuando M le dice que se lleva a la funeraria como muestra (tirando y morder la fachada).			
¿Estereotipos?	¿Ecológicas? ¿Comunicación verbal?		
NO	Le comiendo a la excusión contra. Algunas comunicaciones verbales solo "Sí" o "No". Excepto a la madre de la excusión.		
Conductas disruptivas	Destrucción física de bienes materiales		
A la madre al cole porque lleva en una agenda. Y se lleva a B.	NO, porque en la fachada trata de descolocar otras cosas.		
Autolesiones			
NO.			
Daños a tercera personas			
NO			
¿Escapismo?	Reacción del entorno		
SI, trata de escapar de la madre lleva al cole se le hace un juicio con fotografías donde se le indica que escapar es peligroso.	→ Si quiere irse en la funeraria, sin embargo dice el contrario. Dijo que en todo momento. NO no solo muy atentas a él y cuando se lleva a la madre lleva al cole se le hace un juicio con fotografías donde se le indica que escapar es peligroso.		
Aspectos emocionales y reguladores analizados		Otras observaciones	
No tiene miedos cuando M ataca contra él pero es muy tímido y se autorregula.		Escapismo al finalizar el día.	

Anexo 4.3. F.

BLOQUE 1: SITUACIONES NO PREVISTAS	DIMENSIÓN: ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD	ALUMNO/A: F
Contextualización de la situación/factores desencadenantes En el <u>entorno</u> se le <u>informa</u> al <u>alumnado</u> de <u>que van a realizar</u> <u>una evaluación</u> o <u>un control</u> <u>anterior</u> .		
Reacción del alumno/a Sigue el <u>común</u> <u>patrón</u> <u>servicio</u> . <u>Mucha</u> <u>grana</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>misma</u> <u>dirección</u> . Va <u>agarrado</u> <u>a</u> <u>una</u> <u>maleta</u> . <u>Los</u> <u>peores</u> <u>servicios</u> <u>son</u> <u>espontáneos</u> → <u>Ejemplos</u> : <u>despiertar</u> <u>en</u> <u>modo</u> , <u>por</u> <u>lo</u> <u>que</u> <u>se</u> <u>llama</u> <u>los</u> <u>niños</u> <u>a</u> <u>su</u> <u>despiertador</u> . <u>Qui</u> <u>se</u> <u>llama</u> <u>de</u> <u>comenzar</u> <u>el</u> <u>trabajo</u> <u>en</u> <u>el</u> <u>modo</u> <u>del</u> <u>clasego</u> → <u>desplazamiento</u> .		
¿Esteriotipos? Género o Género ¿Esteriotipos? Género o Género		
Conductas disruptivas	Destrucción física de bienes materiales No.	
	Autoflagelación No.	
	Daños a tercera personas Sí, a <u>alumnos</u> <u>que</u> <u>se</u> <u>despiertan</u> .	
¿Exapismo? Mamarratas del por los <u>padres</u> en todos los <u>casos</u> desaparecen.	Reacción del entorno Sigue con el <u>juego</u> <u>para</u> <u>trajinillar</u> , <u>estar</u> <u>en</u> <u>el</u> <u>a</u> <u>modo</u> <u>en</u> <u>lugar</u> <u>de</u> <u>despertar</u>	
Aspectos emocionales y reguladores analizados Estado de <u>ansiedad</u> <u>en</u> <u>el</u> <u>lugar</u> <u>de</u> <u>muchas</u> <u>agresiones</u> <u>de</u> grito y <u>maltrato</u> <u>en</u> <u>el</u> <u>espectro</u> .	Otras observaciones	

Anexo 5. Tablas de observación Bloque 2. Situación social.

Anexo 5.1. M.

BLOQUE 2. SITUACIONES SOCIALES	DIMENSIÓN SOCIAL	ALUMNADO
Contextualización de la situación El miércoles 24 (7/4/12) quedó la noche de los conciertos de los 3 grupos que en el tiempo de recreo		N
Contacto social con otras personas Interesante en la noche, cosa le dejan se lejan para que pueda ver videos que se están y hacer un asunto de música (el musical Disney) para que la noche se lo pase.		
¿Aislamiento? No cumplió todo completamente porque se quedó junto a la noche.	Interés hacia otras personas y sus acciones Reyna llevó a la noche muchas cosas de la noche del cumpleaños	
Actividades que decide realizar en el tiempo libre - Ver videos sobre el Disney Store en la noche (se vieron juntos, siempre los que en la noche.) - Escuchar canciones de los grupos Disney	Variiedad en las actividades que se realizan en el recreo A pesar de quedar deporte un día en todos los recreos en los que ha quedado siempre sólo ha realizado unas actividades El sitio donde se toca es siempre el mismo, un salón donde se toca. No hay variación ni de lugares ni de actividades	
¿Intereses limitados y hobbies? No.	Conductas disruptivas? En este día concreto no. En el resto, se dan cosas como saltar siempre y cuando haya nadie o que nadie esté mirando pero que lo haga aseado.	
Aspectos emocionales y reguladores analizados Se notan de 2 actividades que le gustan y hace para ello, por lo que se le contacta. Reyna atenta porque le gusta. Se le dan videos o cantar canciones Disney. En la noche que estuvieron en la noche.	Otras observaciones	

Anexo 5.2. D.

BLOQUE 2. SITUACIONES SOCIALES	DIMENSIÓN: SOCIAL	ALUMNO/A: D
Contextualización de la situación		
A mismo día (7/4/22) analizo las conductas de los 3 chicos/as en el tiempo de recreo.		
Contacto social con otras personas		
Ninguno, en ningún momento tiene contacto social con otra persona, ni con otros/as alumnos/as ni con maestros/as. → Sólo cuando se le va a buscar para salir al aula.		
¿Aislamiento?	Interés hacia otras personas y sus acciones	
Sí, todo el tiempo.	400, ningún tipo de interés.	
Actividades que decide realizar en el tiempo libre	Variedad en las actividades que se realizan en el recreo	
Salte de un lado a otro del patio y suele pasar la mayor parte del tiempo detrás de una cerca, de mucha de las veces le escuché cantando canciones.	En todos los momentos de recreo salta de lado a lado. En ocasiones específicas se sienta en un columpio o cartón. Es muy común encontrarse sentado o tirado por el suelo.	
¿Escapismo?	Conductas disruptivas?	
Este día en concreto no, aunque es necesario estar muy atento/a ya que en ocasiones trata de salir la escuela.	No, en ningún momento. Algun día concreto se vuela o sale al aula y se le deja más tiempo.	
Aspectos emocionales y reguladores analizados	Otras observaciones	
Por algún motivo desconfiado, le escuché también quejarse y haciendo el gesto de bostechar (tirarse y morder dientes) para autoestimarse cuando está nervioso. El resto del tiempo, se le observa tranquilo.		Scanned with CamScanner

Anexo 5.3. F.

BLOQUE 2. SITUACIONES SOCIALES	DIMENSIÓN: SOCIAL	ALUMNO/A: F
Contextualización de la situación		
A mismo día (7/4/22) analizo las conductas de los 3 chicos/as en el tiempo de recreo.		
Contacto social con otras personas		
Ninguno, en ningún momento tiene algún tipo de contacto social con otras/as.		
¿Aislamiento?	Interés hacia otras personas y sus acciones	
Sí. Todo el tiempo de recreo.	Nada.	
Actividades que decide realizar en el tiempo libre	Variedad en las actividades que se realizan en el recreo	
No realiza una actividad en concreto ni permanece en un sitio fijo. Suele pasar el tiempo corriendo en el exterior en la misma dirección golpes.	NO existe variedad. Tal y como he mencionado, tiende siempre a realizar lo mismo. El objeto entre manos sí que puede variar: raqueta, muñequito...	
¿Escapismo?	Conductas disruptivas?	
No, de manera externa del cole pero sí cuando toca volver al aula, porque no quiere.	Sí. El hecho de ir a clase para salir al aula dependiendo del día y de cómo este él, no le gusta. Se encuentra bien en el patio por lo que se pone nervioso cuando le piden para salir y clava las manos en las paredes.	
Aspectos emocionales y reguladores analizados	Otras observaciones	
Se hace ruidos cuando se le busca para salir. Hace ruidos con la boca y clava las manos a la pared. De esta manera exterioriza la emoción del enfado. Da golpes fuertes a la raqueta.	Interés por un lugar vacío y aislado, que quiere recrear.	Scanned with CamScanner

Anexo 6. Tablas de observación Bloque 3. Situación de comunicación y demanda.

Anexo 6.1. M.

BLOQUE 3. SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN. PEDIR ALGO	DIMENSIÓN: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	ALUMNO: M
Contextualización de la situación Como cada mañana, M. comunica las señales TÉCNICAS que son: los que realizan de 12, 45 a 15, 45 todos los días. El primero es para cometer, el segundo recomendar el tercero un juego/balón y el cuarto fiestas. Es lunes, y el viernes aumentan los jueves. Le dice que todos necesitan saber y se le da bien. Se da la 2 lo que necesitan. Se le da bien y sólo introduce la 3. M. lo sabe y observa que son los 3. Se para verlo.		
Lenguaje expresivo <input type="checkbox"/> Moltimo total o funcional <input checked="" type="checkbox"/> Lenguaje compuesto de palabras sueltas o esenciales <input type="checkbox"/> Lenguaje oracional		
¿Qué quiere pedir/Qué necesita? Algunas 2 lojas, no puede saber sólo la. Primero se pone verlo, gira y se mete. Se mete. Es lo que cuando veo que entra → algo más.		
¿Qué hace para pedir? Beso número 2 y muestra el 2. Pide lo que necesita.	Gestualización (¿Qué nos ayuda a identificar lo que quiere?) Señala el cojín y hace el gesto con los dedos para indicar el número 2.	
Conductas instrumentales con personas Ad. lo veo y sigue dando indicación con gestos y palabras sueltas.	Reacción del entorno Comprende. Suficiente tranquilidad. Calmado. Recomendación: ¿Qué quiere / qué necesita? Le sigue indicar qué hacer y solución. 4 se le da una loja más.	
Aspectos emocionales y reguladores analizados Situación del lenguaje y desregulación por no saber los días como se juegan / juegan. La expectativa en juego/ansiedad.	Otras observaciones Muy fácil identificación. Suficiente de lo que ayuda la comunicación a través de las palabras sueltas y generalización.	

Anexo 6.2. D.

BLOQUE 3. SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN. PEDIR ALGO	DIMENSIÓN: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	ALUMNO: D
Contextualización de la situación P. es nuevo de escuela. Se encuentra trabajando en el ordenador. Se encuentra viendo videos.		
Lenguaje expresivo <input type="checkbox"/> Moltimo total o funcional <input checked="" type="checkbox"/> Lenguaje compuesto de palabras sueltas o esenciales <input type="checkbox"/> Lenguaje oracional		
¿Qué quiere pedir/Qué necesita? Es muy simple lo que quiere y el lo dice de manera muy sencilla. Tiene nombre o seña y quiere decir un mundo.		
¿Qué hace para pedir? Sigue jugando. M. de control, se levanta va a la caja donde hay sonido (que es el cajón en una estantería) y dice: "Estoy, sí".	Gestualización (¿Qué nos ayuda a identificar lo que quiere?) Señala la caja a la vez que dice que sonido.	
Conductas instrumentales con personas Ad. es suficiente con su lenguaje y generalización.	Reacción del entorno M. muestra lo de un mundo y se lo lleva al mundo donde estaba.	
Aspectos emocionales y reguladores analizados Agita los dedos sueltos de lo que es lo que ve es mundo. Puede ser por la felicidad que se muestra en el mundo o por el placer lo que muestra y quiere.	Otras observaciones General de lenguaje con mundo de palabras sueltas, fácil identificación.	

Anexo 6.3. F.

BLOQUE 3. SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN. PEDIR ALGO	DIMENSIÓN COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	ALUMNO/A
Contextualización de la situación		
Se observa al alumno en el aula, él se da de cuenta que tiene que ir a casa porque su mamá está dentro del aula. Y comienza a gritar y llorar. Recordamos que él tiene tendencia a la agresividad y se muestra como gritos.		
Lenguaje expresivo		
<input checked="" type="checkbox"/> Mutowno total o funcional <input type="checkbox"/> Lenguaje compuesto de palabras sueltas o escalas <input type="checkbox"/> Lenguaje oracional		
¿Qué quiere pedir/Qué necesita?		
Muestra salir del aula, se pone nervioso y reprende a la maestra diciendo que tiene que ir a casa y llorar. No tiene comunicación verbal por lo que es importante observar su comportamiento o gestos.		
¿Qué hace para pedir?	Gestualización (¿Qué nos ayuda a identificar lo que quiere?)	
Agita el brazo a nivel auxiliar y va corriendo hacia la puerta.	El gesto de levantarse de la silla e ir hacia la puerta es como la señal de que necesita salir de la aula.	
Conductas instrumentales con personas	Reacción del entorno	
Uva a casa esa tendencia instrumentar con su persona para pedir salir del aula (importante tener en cuenta que la clase tiene total cercanía con él).	Maestra: "Túca la puerta, ya saldrás conmigo". La maestra se acerca al niño y le dice: "Túca la puerta, ya saldrás conmigo". Esto demuestra que él se siente nervioso.	
Aspectos emocionales y reguladores analizados	Otras observaciones	
Al querer salir no va poder salir de pie fuerte y da saltos porque quiere salir. Fuerza a otra auxiliar que está en la puerta y dice una vez cuando la puerta se abre, sale corriendo y continúa hacia la sala sueltrera.	Al querer salir suelta gritos, grita una vez fuerte a otra auxiliar que está en la puerta y dice una vez cuando la puerta se abre, sale corriendo y continúa hacia la sala sueltrera.	

Anexo 7. Tablas de observación Bloque 4. Situación de actividad libre en el aula.

Anexo 7.1. M.

BLOQUE 4. SITUACIÓN DE ACTIVIDAD LIBRE EN EL AULA	ALUMNO/A
Contextualización de la situación: Horario de clase de 12:45 a 13:45 en el que se realizan "rincones". Método de trabajo en el que cada uno decide qué hacer. Se trata de un tiempo libre dentro del aula, existen muchas opciones: rincón ordenador, tablets, zona relax, columpio, puzzles o juegos...	M
Decisión del alumno/a: Este método se realiza desde el inicio del curso, la maestra comenta que a M no le gusta. Ella necesita organización, que todo todo sea usado y colocado en el aula a las 9:00h. Por ello se consideran los rincones TICACIL. (4 cuadros de inicio de actividad y 4 de finalización), los estudiantes si que tienen estipuladas por M, según sus gustos. (1º piso, 2º rector, 3º piso / juego 4º piso). Por ello en este horario M realiza estos rincones.	
Frecuencia con la que realiza o elige la actividad: Todos los días es un muy tipo de excepción. Una vez en casa muy estresados tuvieron que volver a su madre para volver a buscarla y al ver que no tenía almuerzo, tomó todo. (Concepto de finalización / acabado).	Motivos: Tener una rutina, tipo rincón (separados con actividades placenteras para ello, le apetece segunda y finalidad).
Observaciones al alumno/a mientras realiza dicha actividad	Otras observaciones
- ¿Cómo se encuentra mientras realiza la actividad que él/ella ha elegido? Cuando realiza los rincones suele estar tranquila. Generalmente suelta cantar mientras come o retoña. Además suele dar vueltas o gritar cuando está contenta.	
¿Aislamiento durante la actividad? Es una actividad que realiza ella sola en su sitio. No necesita que la supervisión a su lado. Se realiza todo solamente porque suele reclamar atención de la maestra mostrando que quedó su dibujo, los retoños.	
¿Qué ocurre cuando finaliza este tiempo? → (A las 13:45 hora de prepararse para comer)	
Cuando comienzan a llegar los maestros de comedores, si ha finalizado los rincones todo juntos rápidamente para si no ha acabado, suele gritar "No quiero". El personal le da tranquilidad diciéndole que hasta que no finalice, no bajará a comer y le esperarán.	
Aspectos emocionales y reguladores analizados	Otras observaciones
Suele exagerar la alegría (cantar, gritar, o saltar) si todo ha funcionado bien a lo largo del día, sus impulsos y si el horario se ha cumplido adecuadamente. Incluso cuando cuando todo va correctamente.	→ La importancia que tiene para ella supervisar a las 9:00 los rincones y se está todo en orden → concepto de finalidad.

Anexo 7.2. D.

BLOQUE 4. SITUACIÓN DE ACTIVIDAD LIBRE EN EL AULA		ALUMNO/A: D
<p>Contextualización de la situación: Horario de clase de 12,45 a 13,45 en el que se realizan "rincones". Método de trabajo en el que cada uno decide qué hacer. Se trata de un tiempo libre dentro del aula, existen muchas opciones: rincón ordenador, tablets, zona relax, columpio, puzzles o juegos...</p>		
<p>Decisión del alumno/a:</p> <p>Fu ese tiempo que pasa, el alumno siempre va al rincón del ordenador. Allí, se conecta los cascos y se pone música o en ocasiones ve vídeos. No existe variación de vídeos, siempre suelen ser los 3/4 mismos vídeos.</p>		
<p>Frecuencia con la que realiza o elige la actividad</p> <p>TODOS LOS DÍAS EN ESTE TIEMPO EXCEPTO ESTA ACTIVIDAD. NUNCA SE ME HA LISTO RELEVAR OTRA TAREA.</p>		
<p>Motivos</p> <p>Es una ociosidad que le gusta, agrada y hace contento. Le gusta mucho la música.</p>		
<p>Observaciones al alumno/a mientras realiza dicha actividad</p> <p>• ¿Cómo se encuentra mientras realiza la actividad que él/ella ha elegido?</p> <p>Sigue de brincos siempre, sigue hacer vídeos con la boca. Si está escuchando una canción con letra, sigue cantando.</p>		
<p>¿Aislamiento durante la actividad?</p> <p>SÍ. NO INTERACTUA CON NADIE EN UNA MISMA SITUACIÓN.</p>		
<p>¿Qué ocurre cuando finaliza este tiempo? → (A las 13,45 hora de prepararse para comer)</p> <p>Sigue ser muy tranquilo por lo que cuando se le indica que es la hora de comer, sigue sin problema. Sigue mucho en ocasiones, pide: "Última, sí", para expresar que quiere estar algún rato más.</p>		
<p>Aspectos emocionales y reguladores analizados</p> <p>Sigue experimentar alegría, el sonido de brincos y el balanceo de cuerpo lo expresa cuando está contento. Eso sucede porque es una actividad que le gusta, le hace feliz.</p>		
<p>Otras observaciones</p>		

Anexo 7.3. F.

BLOQUE 4. SITUACIÓN DE ACTIVIDAD LIBRE EN EL AULA		ALUMNO/A: F
<p>Contextualización de la situación: Horario de clase de 12,45 a 13,45 en el que se realizan "rincones". Método de trabajo en el que cada uno decide qué hacer. Se trata de un tiempo libre dentro del aula, existen muchas opciones: rincón ordenador, tablets, zona relax, columpio, puzzles o juegos...</p>		
<p>Decisión del alumno/a:</p> <p>Terminado el aula si sigue de hiperactividad, siempre escoge más actividades que le aporte calma. Sigue ser él o la sala. Sigue bien con un instrumento entre el balón de fútbol y el balón fútbol depende de su disposición de las balas. En caso contrario, si el ambiente del aula es calmado, se queda en la sala de equilibrio.</p>		
<p>Frecuencia con la que realiza o elige la actividad</p> <p>Sigue buscando aislarse del resto de alumnos y quedarse en su lugar rincón.</p>		
<p>Motivos</p> <p>No soporta estar en un lugar muy estresante.</p>		
<p>Observaciones al alumno/a mientras realiza dicha actividad</p> <p>• ¿Cómo se encuentra mientras realiza la actividad que él/ella ha elegido?</p> <p>Tranquilo, sobre todo generalmente. Si veo le molesta, está relajado. Sigue tener un objeto entre manos. Sigue tocar un instrumento de manera calmada y está tranquilo.</p>		
<p>¿Aislamiento durante la actividad?</p> <p>SÍ, en todo momento.</p>		
<p>¿Qué ocurre cuando finaliza este tiempo? → (A las 13,45 hora de prepararse para comer)</p> <p>No soy ningún problema, sigue acudir al comedor cuando se le indica o no, sin que esté nervioso/estresado.</p>		
<p>Aspectos emocionales y reguladores analizados</p> <p>Sí está dentro del aula y hay mucha estimulación auditiva, se pone nervioso y ansioso, sale para desencadenar conductas disruptivas (empujones, gritos, golpes).</p>		
<p>Otras observaciones</p>		

Anexo 8. Tablas de emociones.

Anexo 8.1. M

ALUMNO/A: M						
EMOCIÓN	Motivos por los que se manifiesta	Contextualización	Intensidad	Cómo se exterioriza la emoción	Otras observaciones	
ALEGRÍA	Toca regularmente "música" en el aula.		Horario de 12,45 a 13,45 en el aula. Le gusta ser modelo de la maestra.	a) Adecuada a la causa b) Magnificada c) Inhibida	<ul style="list-style-type: none"> - Gritos alegres entre él y todo el aula. - Saltos exultantes - Canta canciones infantiles de Disney. 	Generalmente se toca con su amiga (yo, también y aquí) en la actividad que predomina.
ENFADO	Toca malo en casa (malo) y pierde el sueño (siempre va al baño en el aula).		Se molesta cuando a la maestra de que usan en el aula. Le molesta que los demás toquen.	d) Adecuada a la causa e) Magnificada f) Inhibida g) Adecuada para el aula, pero no para el baño.	<ul style="list-style-type: none"> - Excluye a los demás "amigos, amigos..." - Toma bocanadas de agua al baño. - Pregunta a compañeros. - Arrastra a los demás. 	
TRISTEZA	Viste al aula desde casa en pijama y en el aula descarta conductas deportivas a favor de las demás y a sí mismo.		Se molesta cuando se le quitan las camisetas.	h) Adecuada a la causa i) Magnificada j) Inhibida	<ul style="list-style-type: none"> - Llorar y decir: "malo" o "los perdonamos". - Se va a casa con su madre. - Se acuesta al personal de aula. 	Se acuesta temprano y se despierta más temprano a la mañana.
AUTORREGULACIÓN						
Situaciones/factores desencadenantes	¿Es capaz de autorregularse? ¿Cómo?			¿Qué actividad le regula? ¿Qué hace para regularse?		
④ Situación de aula sin actividad de regulación.	<ul style="list-style-type: none"> - Excluye a los demás y a los demás. ↳ Se autorregula → ^{se molesta al aula} arrastra a los demás. ↳ Resulta insuficiente para regularse y llega a la causa → ^{que} conductas deportivas. 			<ul style="list-style-type: none"> → ^{se molesta al aula} → ^{que} actividad de aula → ^{tristeza} → ^{tristeza} → ^{se molesta al aula} → ^{se molesta al aula} → ^{que} actividad de aula → ^{tristeza} → ^{tristeza} → ^{se molesta al aula} 		

Anexo 8.2. D.

ALUMNO/A: D						
EMOCIÓN	Motivos por los que se manifiesta	Contextualización	Intensidad	Cómo se exterioriza la emoción	Otras observaciones	
ALEGRÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Viendo videos del aula - Escuchar 213 canciones de la lista. 		En el aula.	a) Adecuada a la causa b) Magnificada c) Inhibida	<ul style="list-style-type: none"> - Saltos de alegría - Riendo con la boca - Saltos fuertes en la boca (cuando los otros lo hacen) - Saltos del aula a la otra que es blanca 	Siempre que veo felicidad de los demás.
ENFADO	Otro motivo para de su aula.		Se molesta cuando no tiene un objeto que no esté en su lugar (caja de cintas).	d) Adecuada a la causa e) Magnificada f) Inhibida	<ul style="list-style-type: none"> - Golpea la caja y arranca los papeles pegados en ella. - Gritar/voces con la boca. - Trata de sacarlos del aula gritando sobre la puerta. 	
TRISTEZA				g) Adecuada a la causa h) Magnificada i) Inhibida		
AUTORREGULACIÓN						
Situaciones/factores desencadenantes	¿Es capaz de autorregularse? ¿Cómo?			¿Qué actividad le regula? ¿Qué hace para regularse?		
El aula que tiene a la otra parte del aula por lo que la maestra se enoja con las demás. La gravedad de la otra y su actividad.	<p>Se siente triste, se regula el baño y salpica situaciones que se desencadenan (por ejemplo cuando él se frota).</p> <p>↳ Se molesta al aula y se regula con la otra.</p>			<p>El aula es capaz de autorregularse. No molesta ni tiene a nadie ni tiene una actividad otra actividad concreta que le regule excepto el baño que ya indicaste.</p>		

Anexo 8.3. F.

ALUMNO/A: ☺						
EMOCIÓN	Motivo por los que se manifiesta	Contextualización	Intensidad	Cómo se exterioriza la emoción	Otras observaciones	
ALEGRÍA	Tocar un instrumento (piano, voz el guitarra) o ver un video de ytb (canciones) (canciones (dibujos animados))	se ilusiona el video en una sala concreta. (YouTube)	③ a) Ademada a la causa b) Magnificada c) Inhibida	Correr de un lado a otro en la maleta de los cascos sonido y emisión de sonidos por gozos a una rajita o rajita.	Se ve que Wahyha se da la vuelta, se ríe, se ríe.	
ENFADO	Gritos agudos de otra persona, especialmente de su hermano. (Tener en cuenta que F. P. es su hermano)	Me salen del aula porque a otra persona a esa persona, esa persona me da los gritos de su hermano.	③ a) Ademada a la causa b) Magnificada c) Inhibida	Gritar ya que yo es considerado. De golpes fuerte, una rajita, / retumbe. Correr hacia a una de las puertas.	roar, dar una explosión de la emoción por la expresión. La sangre helada (ALIC)	
TRISTEZA			g) Ademada a la causa h) Magnificada i) Inhibida			
AUTORREGULACIÓN						
Situaciones/factores desencadenantes	¿Es capaz de autorregularse? ¿Cómo?	¿Qué actividad le regula? ¿Qué hace para regularse?				
Gritos agudos de otra persona	Si grita de cuando al comienzo cuando es necesario y algo nervioso de cuando mucho, se tomara fuerte y se va loco.	Se regula caminar por la veranda, saltar y balancea en la silla de equilibrio. Tocar el ukulele u guitarra o tocar una rajita en los manos para hacerlo cuando se acuerde. Si lo necesita darle a 3º persona (canción) para que se haga que sea loco.				