

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Desarrollo de habilidades sociales mediante
cuentos en alumnos con Trastorno del Espectro del
Autismo (TEA): Propuesta de intervención
educativa en Educación Primaria.

Social skills development through stories in Autism
Spectrum Disorder (ASD) students: educative
intervention proposal in Primary Education.

Autor/es

Marta Pérez Morata

Director/es

David Gimeno Lanuza

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	4
ÍNDICE DE TABLAS	4
INTRODUCCIÓN	6
JUSTIFICACIÓN	7
OBJETIVOS	8
GENERALES	8
ESPECÍFICOS	8
MARCO TEÓRICO	9
1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL TEA.....	9
2. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL TEA.....	12
2.1. Teoría de la Mente	12
2.2. Coherencia Central Débil.....	14
2.3. Funciones Ejecutivas.....	14
3. ASPECTOS DESTACADOS DEL TEA	15
3.1. Prevalencia.....	15
3.2. Comorbilidad	16
3.3. Etiología	16
3.4. Sintomatología	17
3.5. Diagnóstico	18
4. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TEA.....	21
5. EL CUENTO COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TEA	23
6. RESPUESTA AL ALUMNADO CON TEA.....	25
6.1. Centros de Atención Preferente TEA	25
6.2. Actuaciones de intervención educativa.....	26
7. EVOLUCIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA.....	27
7.1. Evolución de la educación y la escuela inclusiva.....	27
7.2. Legislación e integración educativa	28
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	30
8. ESTUDIO DE CASO.....	30
8.1. Contexto del centro.	30
8.2. Contexto del aula TEA.	31
8.3. Participantes.....	32

9. PLAN DE INTERVENCIÓN.....	33
9.1. Introducción.....	33
9.2. Objetivos.....	34
9.2.1. General:.....	34
9.2.2. Específicos:.....	35
9.3. Temporalización.....	35
9.4. Actividades.....	37
9.5. Evaluación.....	49
CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
ANEXOS.....	57
ANEXO 1. Actividades y objetivos.....	57
ANEXO 2. Un culote independiente, de José Luis Cortés.....	60
ANEXO 3. El monstruo de colores, de Anna Llenas.....	61
ANEXO 4. El dado de las emociones.....	62
ANEXO 5. La tortuga.....	63
ANEXO 6. La cebra Camila, de Marisa Núñez y Óscar Villán.....	64
ANEXO 7. Uga la tortuga.....	66
ANEXO 8. El pirata de las estrellas, de Albert D. Arrayás.....	67
ANEXO 9. La ovejita que vino a cenar, de Steve Smallman.....	69
ANEXO 10. Elmer, de David McKee.....	72
ANEXO 11. El cazo de Lorenzo, de Isabelle Carrier.....	74
ANEXO 12. Lo que escuchó la mariquita, de Julia Donaldson.....	76
ANEXO 13. Instrumentos de evaluación.....	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Triada de Lorna Wing</i>	10
Figura 2. <i>El experimento de Sally y Anne</i>	13
Figura 3. <i>Clasificación de las habilidades sociales</i>	22

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Dimensiones del Trastorno del Espectro del Autismo</i>	11
Tabla 2. <i>Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro del Autismo</i>	20
Tabla 3. <i>Temporalización del plan de intervención</i>	36

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como finalidad la exposición de una propuesta de intervención educativa para desarrollar a través de cuentos, las habilidades sociales de un grupo de alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en Educación Primaria.

El TEA es un trastorno del desarrollo neurológico, de etiología multifactorial, que se caracteriza por deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social y por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

Es en la etapa de Educación Primaria cuando comienzan a adquirir mayor relevancia las habilidades sociales como herramienta para desenvolverse en los diversos contextos. Por ello, esta propuesta de intervención educativa está orientada a trabajar la interacción social, planteando los cuentos como recurso pedagógico para facilitar la comprensión y adquisición de las habilidades necesarias para afrontar con éxito las relaciones intrapersonales e interpersonales del día a día.

Palabras clave: Trastorno del Espectro del Autismo, teorías explicativas, habilidades sociales, cuentos, propuesta de intervención educativa, Educación Primaria.

ABSTRACT

The main purpose of the following Undergraduate Dissertation is to present an educative intervention proposal to develop the social skills of a group of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Primary Education through stories.

ASD is a neurodevelopmental disorder with a multifactorial etiology, characterized by persistent deficiencies in communication and social interaction and by the presence of restrictive and repetitive patterns of behaviour, interests or activities.

It is in the Primary Education stage that social skills begin to acquire greater relevance as a tool for coping with different contexts. Therefore, this educative intervention proposal is oriented to work the social interaction, considering the use of stories as a pedagogical resource to provide the understanding and acquisition of skills, required to face the intrapersonal and interpersonal relationships of the day to day successfully.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), explanatory theories, social skills, stories, educative intervention proposal, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

El autismo es un trastorno del desarrollo neurológico de etiología multifactorial, introducido en el año 1943 por el psiquiatra austríaco Leo Kanner, tras la realización de un estudio con ocho niños y tres niñas en el que observó extrañas alteraciones coincidentes entre sí. A su vez, el pediatra vienés Hans Asperger estudió cuatro casos que presentaban un cuadro clínico similar al recogido por Kanner (Artigas-Pallarés y Paula, 2012). Las observaciones de estos autores permitieron identificar los principales síntomas y alteraciones presentes en niños con autismo, destacando las alteraciones en la interacción social, en la comunicación y en la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (APA, 2014).

Para explicar el autismo, diversos autores desarrollaron una serie de teorías entre las que se encuentran: la teoría de la mente, la teoría de la coherencia central débil y la teoría de las funciones ejecutivas. Estas teorías explican las dificultades para comprender y atribuir estados mentales, para conectar e integrar la información dentro de un contexto global y la conducta rígida e inflexible característica de los niños con TEA. En relación con la teoría de la mente, las dificultades para inferir y comprender los estados mentales explican las alteraciones en la interacción social, evidenciando la necesidad de trabajar esta área (Artigas, 2000). Asimismo, la teoría de las funciones ejecutivas explica la conducta rígida de estos niños y la necesidad de trabajar el autocontrol y resolución de problemas.

En esta línea, desarrollar las habilidades sociales de niños con autismo es una necesidad a la que deben dar respuesta los centros educativos. Por esta razón, en el presente Trabajo Fin de Grado se plantea una propuesta de intervención para desarrollar a través de cuentos, las habilidades sociales de un grupo de alumnos con TEA en Educación Primaria.

Los cuentos infantiles comenzaron a incluirse en las aulas por su gran valor pedagógico y el potencial que permiten desarrollar, ya que plantean un problema existencial con el que el niño se puede sentir reflejado. A su vez, los cuentos permiten desarrollar la imaginación, crear mundos nuevos e identificar, comprender y expresar emociones propias y ajenas (Jiménez Ortiz y Gordo Contreras, 2014; Bettelheim, 2006).

En consecuencia, la finalidad de esta propuesta de intervención es dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para mantener relaciones interpersonales adecuadas en los diferentes contextos en los que se desenvuelven en el día a día.

JUSTIFICACIÓN

Se estima que 1 de cada 68 niños en la actualidad, presenta un diagnóstico de TEA. No obstante, estudios demuestran un incremento en esta cifra, llegando a alcanzar la proporción 1/45 en Nueva Jersey (CDC, 2012 y 2014) (cit. en Zúñiga, Balmaña y Salgado, 2017).

Este trastorno del neurodesarrollo está determinado por una triada de síntomas que se manifiestan durante los tres primeros años de vida. Estos síntomas se caracterizan por alteraciones en la comunicación, la interacción social y en la flexibilidad de comportamiento y pensamiento (APA, 2014). Dada la elevada proporción de niños con esta sintomatología en la actualidad, se considera imprescindible la intervención directa con este tipo de alumnado desde los propios centros educativos.

Por esta razón, se ha diseñado una propuesta de intervención con el fin de desarrollar a través de cuentos, las habilidades sociales de un grupo de alumnos con TEA en Educación Primaria. A diferencia de otras propuestas, esta está dirigida a un grupo de alumnos, en lugar de a un alumno exclusivamente. Por tanto, las sesiones se pueden adaptar y efectuar con otro grupo de alumnos que presenten características similares, fomentando la interacción social entre sus propios integrantes y favoreciendo la adquisición de las herramientas necesarias para desarrollar con plenitud las relaciones tanto interpersonales como intrapersonales. Además, el cuento resulta atractivo para trabajar con niños con autismo, ya que se trata de un recurso lúdico y didáctico al mismo tiempo.

En consiguiente, con esta propuesta se trabajan especialmente las habilidades sociales en las que los alumnos con TEA presentan un déficit según las teorías explicativas del trastorno. Por ello, los cuentos y las actividades se centran en habilidades relacionadas con el déficit en la Teoría de la Mente como son el reconocimiento, expresión y comprensión de emociones propias y ajenas. Asimismo, se encuentran habilidades de autocontrol y de pedida de ayuda, relacionadas con las Funciones Ejecutivas (Casas, 2018).

Todo lo anterior se pone en práctica a través de los cuentos con los que los alumnos pueden divertirse y estimular las relaciones sociales, la imaginación y el aprendizaje del entorno (Muñoz y Caravaca, 2004; Jiménez Ortiz y Gordo Contreras, 2014). Se trata de un recurso idóneo puesto que, por un lado, facilita la comprensión y adquisición del lenguaje; y, por otro lado, la elevada carga visual que presentan sus

ilustraciones, se ajusta al modelo de procesamiento de la información de los niños con TEA (Casas, 2018).

En definitiva, la presente propuesta de intervención otorga la posibilidad de aplicarse y adaptarse a diversos grupos de niños con autismo, con la finalidad de adquirir de forma gradual las habilidades sociales planteadas como medio para mantener relaciones sociales satisfactorias en los diferentes contextos.

OBJETIVOS

Para la elaboración del presente Trabajo Fin de Grado se han planteado una serie de objetivos generales y específicos, que son los siguientes:

GENERALES

- Realizar una propuesta de intervención educativa para desarrollar mediante cuentos, las habilidades sociales de un grupo de alumnos con TEA en Educación Primaria.

ESPECÍFICOS

- Comprender las teorías explicativas del TEA.
- Conocer las necesidades sociales del alumnado TEA en Educación Primaria.
- Fundamentar el cuento como herramienta para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en alumnado con TEA.

MARCO TEÓRICO

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL TEA

Para aproximarse al autismo infantil, es necesario hacer referencia a sus pioneros: Leo Kanner y Hans Asperger. Ambos autores, publicaron de forma independiente y simultánea, en 1943 y 1944, sus estudios de casos. Esto supuso un primer acercamiento a la explicación teórica del autismo, en la que los dos autores defendían la creencia de la existencia de una alteración biológica desde el nacimiento, que desencadenaba en una serie de comportamientos extraños (Frith, 2004).

Kanner desde Baltimore desconocía el trabajo de Asperger y Asperger desde Vienna desconocía el trabajo de Kanner, por lo que puede parecer casualidad que ambos utilizaran el término *autista*. Sin embargo, no fue una coincidencia, ya que en 1911, el psiquiatra suizo Eugen Bleuler, empleó el término *autismo* por primera vez en el ámbito clínico, para referirse a un grupo de pacientes con esquizofrenia que presentaban conductas sociales anómalas (Muñoz-Yunta, Freixas, Valls-Santasusana y Maldonado, 1999). Estos pacientes tendían a aislarse del entorno intencionadamente, refugiándose en mundos imaginarios de fantasía (Balbuena Rivera, 2007). Asimismo, parecían excluir todo lo que no sea el yo de la persona, de ahí la palabra *autismo*, proveniente del término griego *autôs*, que significa *uno mismo*.

El autismo tal como se conoce hoy en día, llegó en 1943. Leo Kanner, psiquiatra austríaco nombrado anteriormente, introdujo la caracterización *autismo infantil temprano* tras estudiar a un grupo de ocho niños y tres niñas que presentaban extrañas alteraciones, no recogidas, pero coincidentes entre sí. Estas observaciones aparecen en el artículo *Autistic disturbances of affective contact* (1943). Entre ellas, Kanner observó que tres de esos niños no hablaban, mientras que los demás: (1) no utilizaban sus capacidades lingüísticas, aun poseyéndolas; (2) realizaban movimientos extraños y repetitivos; y (3) presentaban un comportamiento de auto-estimulación. A diferencia de la esquizofrenia de Bleuler, las alteraciones observadas por Kanner se producían al principio de la vida y no tenían un deterioro progresivo (Frith, 2004).

Simultáneamente en 1944, el pediatra vienés Hans Asperger, publicó sus estudios sobre cuatro casos que mostraban un cuadro clínico similar. Para describirlos, empleó el término *síndrome de psicopatía autista*, que aparecía hacia los 4-5 años de edad (Asperger, 1966). A diferencia del estudio de Kanner, los niños observados por Asperger

seguían un patrón de comportamiento y habilidades que era el siguiente: por un lado, (1) los niños hablaban, sin presentar ecolalias y haciendo uso de un lenguaje pedante; por otro lado, (2) mantenían rutinas y conductas repetitivas; (3) tenían intereses particulares; (4) mostraban apego a determinados objetos; y (5) presentaban ciertas dificultades motoras (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

El trabajo de Asperger no fue conocido hasta 1981, cuando Lorna Wing, psiquiatra inglesa, publicó en la revista *Psychological Medicine*, el trabajo denominado *Asperger's syndrome: a clinical account*, introduciendo por primera vez el Síndrome de Asperger en literatura científica (Wing, 1981).

Previamente a esta publicación, Lorna Wing junto a Judith Gould realizaron un estudio en el que observaron que los rasgos autistas también estaban presentes en otros cuadros de trastornos del desarrollo. Por ello, introdujeron el concepto de *Trastornos del Espectro del Autismo*, para referirse al autismo típico y a otros Trastornos Generalizados del Desarrollo (Pallarés y Paula, 2012).

Con esta nueva caracterización, se identificaron: por un lado, (1) pacientes que se ajustaban al patrón típico desarrollado por Kanner; y, por otro lado, (2) pacientes que presentaban afectación en la triada de Wing (Pallarés y Paula, 2012). Esta triada, fue establecida por Wing en sus estudios junto a Gould, fijando las principales alteraciones en las capacidades de las personas dentro del Espectro. Posteriormente, añadió los patrones repetitivos de actividad e intereses.

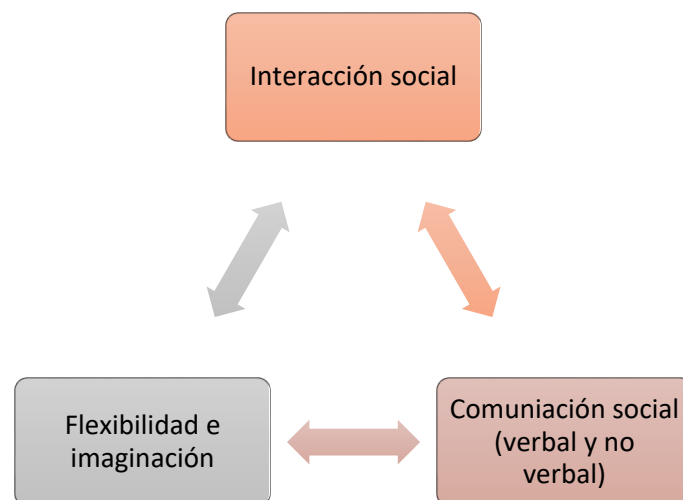


Figura 1. *Triada de Lorna Wing*.

Fuente: adaptada de Wing, 1998.

Más adelante, Ángel Rivière, profundizó en el análisis del autismo y recogió en su *Inventario del Espectro Autista (1997)*, un conjunto de doce dimensiones agrupadas en cuatro áreas o escalas que se encuentran alteradas en las personas con este trastorno. Las dimensiones son las siguientes:

Tabla 1: *Dimensiones del Trastorno del Espectro del Autismo.*

Relaciones Sociales
1. Trastorno de la relación social. 2. Trastorno de la referencia conjunta. 3. Trastorno intersubjetivo y mentalista.
Lenguaje y Comunicación
4. Trastorno de las funciones comunicativas. 5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo. 6. Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo.
Flexibilidad mental y comportamental
7. Trastorno de la anticipación. 8. Trastorno de la flexibilidad. 9. Trastorno del sentido de la actividad.
Ficción e Imaginación
10. Trastorno de la ficción. 11. Trastorno de la imitación. 12. Trastorno de la suspensión.

Fuente: IDEA, 1997 (cit. en Martos, 2017)

Con este inventario, se permitió valorar la severidad y profundidad de las alteraciones presentes en el autismo, otorgando a estas personas, un nivel o grado de afectación, de mayor a menor severidad (Martos, 2017)

Sin embargo, estos autores no fueron los primeros en observar y describir el comportamiento característico del autismo. En 1908, Heller, educador vienés, observó el

comportamiento de seis niñas que mostraban una pérdida progresiva del lenguaje y una regresión en el desarrollo madurativo. (Muñoz et al., 1999). Del mismo modo que las observaciones de Heller, existen más casos a lo largo de la historia que presentaron indicios de un posible autismo, como el del *niño salvaje de Aveyron*.

A finales del siglo XVIII, Víctor, conocido como el *niño salvaje de Aveyron*, fue encontrado abandonado en los bosques franceses sobre los doce años de edad. Víctor presentaba características tales como: (1) ausencia de lenguaje; (2) dificultades en la interacción social recíproca; (3) ausencia de juego simbólico; (4) alteraciones de carácter sensorial; y (5) estereotipias, como el balanceo. El debate de la época giraba en torno al desarrollo de Víctor, si éste fue propiciado por su vida en la naturaleza, alejado de la sociedad o, por el contrario, por la posible presencia de una discapacidad (Frith, 2004).

2. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL TEA

2.1. Teoría de la Mente

El origen del concepto de *Teoría de la Mente o ceguera de la mente*, hace referencia a la capacidad de las personas de atribuir estados mentales, es decir, la capacidad de realizar inferencias sobre estados no observables (Premack y Woodruff, 1978). Esta capacidad se ve alterada en las personas con autismo, presentando un déficit en la predicción e interpretación de la conducta de los demás y de sí mismos. Por tanto, supone la dificultad de comprensión de que todas las personas tienen mentes diferenciadas, y, por ello, no van a reaccionar de la misma forma ante una misma situación. Las personas con autismo interactúan con su entorno, no obstante, lo hacen de forma inusual, repetitiva y en función de sus intereses, por lo que es poco funcional (Baron-Cohen, 1990).

Para comprobar esta incapacidad de atribuir estados mentales, Simon Baron-Cohen adaptó el método de Heinz Wimmer y Josef Perner, para observar el desarrollo de la mente en niños pequeños (Frith, 2004). La adaptación de este método consistió en la representación de una escena, en la que dos muñecas: Sally y Anne/Ana, contaban con una canica, una caja y una cesta. En la escena, Sally guarda la canica en la cesta y se va a dar un paseo. A continuación, Ana coge la canica de la cesta y la introduce en la caja. Por tanto, el experimento consistió en formular la siguiente pregunta a niños con un desarrollo neurotípico, con síndrome de Down y con autismo: “¿Dónde va a buscar Sally su canica?”. La escena aparece en la siguiente viñeta:



Figura 2. *El experimento de Sally y Anne.*

Fuente: Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985.

Los resultados del experimento, mostraron la incapacidad de los niños con autismo de realizar inferencias implícitas, puesto que respondieron que Sally buscaría la canica en la caja. El resto de niños, con un desarrollo neurotípico y con síndrome de Down, fueron capaces de responder que Sally buscaría la canica en la cesta, ya que desconocía que Anne la había cambiado de lugar (Frith, 2004). Este conocido experimento, puso de manifiesto el déficit de las personas con autismo en la atribución de estados mentales, describiéndose como *ceguera de la mente*.

Del mismo modo que la *teoría de la mente* explica la alteración que presentan las personas con autismo en la interacción social, también lo hace en la comunicación verbal y no verbal (Wing, 1998). Cuando se establece una situación comunicativa, es necesario tener en cuenta los conocimientos previos a la situación y las intenciones que tiene la otra persona. Por esta razón, las personas con autismo presentan dificultades en la dimensión comunicativa. Asimismo, la dimensión relacionada con la imaginación y el juego simbólico, se encuentra alterada debido a la escasa capacidad de comprensión de sentimientos, pensamientos y creencias de las demás personas (Villamisar y Borbolla, 1993).

En definitiva, la hipótesis de la ceguera de la mente, explicaría las deficiencias que las personas con autismo muestran en la triada de Wing (Wing, 1998).

2.2. Coherencia Central Débil

La teoría de la coherencia central desarrollada por Uta Frith en 1989, postula las deficiencias de las personas con autismo en la conexión e integración de la información dentro de un contexto global. Frith, en la segunda edición de su libro: “Autismo. Hacia una explicación del enigma” (Frith, 2004, p.207-208), formula la siguiente hipótesis sobre esta desconexión y coherencia central en personas con autismo:

El sistema cognitivo normal posee una propensión intrínseca a dar coherencia a una gama de estímulos lo más amplia posible y a generalizar a un conjunto de contextos lo más amplio posible. Éste es el impulso que da lugar a los grandes sistemas de pensamiento, y es esta capacidad de coherencia la que tienen disminuida los niños con autismo. En consecuencia, sus sistemas de procesamiento de la información, y su propio ser, se caracterizan por la desconexión.

Las personas con un desarrollo neurotípico captan los estímulos en un conjunto, mientras que las personas con autismo fijan su atención en los detalles, recibiendo de forma fragmentada la información sensorial. No obstante, esto no supone la imposibilidad de procesar la información de forma global, sino que muestran preferencia por un procesamiento local. En consecuencia, presentan un mayor rendimiento en aquellas tareas en las que hay que aislar los estímulos y se favorece la desconexión, como los rompecabezas, las pruebas de figuras ocultas y las pruebas de cubos (Frith, 2004).

En la actualidad, esta teoría ha pasado considerarse un estilo cognitivo, gracias a las aportaciones de Happé centradas en las capacidades, en lugar de los déficits. Asimismo, Happé establece relaciones entre la *teoría de la mente* y la *coherencia central*, de tal forma que, hacer uso de los contextos, facilitaría la realización de inferencias y la comprensión de comportamientos sociales (Happé, 2001) (cit. en Frith, 2004).

2.3. Funciones Ejecutivas

Las funciones ejecutivas son un conjunto de actividades mentales que se activan en: (1) los procesos de planificación, (2) la memoria de trabajo, (3) la inhibición de respuesta, (4) el control de impulsos, (5) el cambio de foco atencional, (6) la flexibilidad cognitiva, (7) la generalización y (8) la iniciación y (9) autorregulación de la acción. (Paula-Pérez y Martos, 2011).

Por otro lado, las funciones ejecutivas se ubican en el lóbulo frontal del cerebro, concretamente, en el córtex prefrontal, por lo que el déficit en estas funciones se relaciona con alteraciones en el lóbulo frontal de las personas con autismo (Paula-Pérez y Martos, 2011). Estas alteraciones son, según estudios sobre el comportamiento metabólico, neurofisiológico y neuroanatómico del cerebro, un desarrollo anómalo de las estructuras del lóbulo frontal (Carper y Courchesne, 2005) y un aumento de la densidad de materia gris (Schmitz et al., 2006).

Estos estudios ponen de manifiesto las deficiencias en las funciones ejecutivas que presentan las personas con autismo, repercutiendo en las funciones de orden superior. Esto explicaría la conducta rígida e inflexible de las personas con TEA, así como las dificultades para tomar decisiones, resolver problemas, generalizar aprendizajes, cambiar de tareas y organizar ideas (Paula-Pérez y Martos, 2011).

3. ASPECTOS DESTACADOS DEL TEA

3.1. Prevalencia

Los datos publicados acerca de la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista, muestran un incremento en relación a publicaciones anteriores. Así, en los años sesenta, 4-5/10.000 personas, presentaban un diagnóstico de TEA (Matson y Kozlowski, 2011) (Cit. en Alcantud Marín, Alonso Esteban y Mata Iturralde, 2016). En el año 2012 en Estados Unidos, tras la realización de un estudio de 47.000 casos, se estimó que 1 de cada 68 niños de 8 años, presentaba diagnóstico de autismo. Sin embargo, estudios más recientes, encuentran una prevalencia del 2,24% en 2014, siendo 1 de cada 45 niños los que presentan este trastorno en Nueva Jersey. Pese a este aumento, la proporción que presenta mayor exactitud es la obtenida en los estudios realizados en 2012 (CDC, 2012 y 2014) (cit. en Zúñiga, Balmaña y Salgado, 2017).

El incremento de casos de autismo se debe a diversas posibles causas, entre ellas, los cambios realizados en los criterios diagnósticos, los avances en detección y el aumento de su conocimiento en la sociedad.

En relación a la prevalencia en ambos sexos, la incidencia es de 4:1, siendo 4 la incidencia de casos en el sexo masculino y de 1 en el sexo femenino. Esto pone de manifiesto que es un trastorno con mayor frecuencia en hombres, y, al mismo tiempo, presenta mayor gravedad en los casos femeninos. Este hecho, es un argumento sólido que favorece las hipótesis genéticas sobre la etiología del autismo (Cuxart, 2000).

3.2. Comorbilidad

El Trastorno del Espectro Autista presenta numerosas comorbilidades, entre ellas, la comorbilidad más común es la discapacidad intelectual, con una incidencia del 65-88% (Rodríguez-Barrionuevo y Rodríguez Vives, 2002). Para realizar esta comorbilidad, la comunicación social debe ser inferior al nivel general de desarrollo (APA, 2014).

Del mismo modo, se estima que el 39,6% de menores de 18 años con autismo, presentan un cuadro de ansiedad clínicamente significativo (Paula-Pérez, 2013).

Asimismo, la comorbilidad con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), ha sido recientemente incorporada en el DSM-V (APA, 2014) y tiene una incidencia de un 37,5% que varía en función de la edad y los criterios diagnósticos (Morales, Domènech, Jané y Canals, 2013).

Además, existe una comorbilidad entre el TEA y los déficits sensoriales. El 20% de los niños con autismo típico presentan un déficit auditivo de más de 25 dB. Además, el 50% presenta déficits visuales ocasionados por trastornos de la refracción ocular o estrabismo (Rodríguez-Barrionuevo y Rodríguez Vives, 2002).

3.3. Etiología

La etiología del autismo supone un debate teórico que concierne a los ámbitos médico y psicológico. En sus inicios, se creía que la falta de afecto y apego que mostraban los niños con autismo, estaba estrechamente relacionado con una interacción anómala entre madre/padre e hijo. Kanner (1943), apoyaba esta teoría, sin embargo, a día de hoy carece de evidencia científica.

En 1998, el Dr. Andrew Wakefield et al., afirmó la relación directa entre la vacuna de la triple vírica y la aparición del autismo. Sin embargo, en el año 2004, la revista *The Lancet*, rectificó alegando que no se establecía ninguna relación entre esta vacuna y el autismo, debido a la falta de datos suficientes (The Lancet, 2004).

Actualmente, numerosos estudios revelan el componente genético del autismo. La probabilidad de tener un segundo hijo con autismo es de un 3-6%, mientras que en el caso de gemelos monocigóticos o idénticos en el que uno de ellos presenta TEA, la probabilidad aumenta a un 80%, frente al 10% en gemelos dicigóticos (Plomin, DeFries, McClearn y Rutter, 1997) (cit. en Dougherty, 2000). Por lo que además de un componente genético, influyen factores ambientales tales como: (1) prematuridad, (2) condiciones perinatales, (3) infecciones virales con alta temperatura, (4) presencia de citoquinas inflamatorias y (5) la exposición a ciertos teratógenos (Arberas y Ruggieri, 2019).

Del mismo modo, están demostradas ciertas diferencias estructurales y funcionales de las personas con autismo en el sistema nervioso central. Estas diferencias respecto a personas con un desarrollo neurotípico, se han obtenido mediante estudios de anatomía patológica, resonancias magnéticas y tomografía de emisión de positrones (Talero et al., 2003). El autismo también se relaciona con el síndrome del cromosoma X frágil o enfermedades como la fenilcetonuria o el síndrome de Down, sin embargo, estos casos no llegan al 10% de las personas con autismo (Mas, 2014).

Asimismo, hay hipótesis neuropsicológicas que sostienen la aparición de síntomas de autismo. Entre ellas, se encuentran las explicadas anteriormente: teoría de la mente, de las funciones ejecutivas y de la coherencia central débil (Ramírez, 2014).

En definitiva, se trata de un trastorno del neurodesarrollo cuya etiología no está clara, sino que hay multitud de teorías que llevan a pensar que se trata de un trastorno de origen pluricausal y multifactorial.

3.4. Sintomatología

Los síntomas del autismo comienzan a aparecer claramente a los 18 a 30 meses de edad, sin embargo su diagnóstico es complicado. Por lo general, los padres son los primeros en detectar anomalías en el niño, pero no lo asocian a un trastorno del neurodesarrollo (Talero et al., 2003).

Clifford et al., en 2007 (cit. en Sage, 2011), realizaron un estudio en el que comparaban vídeos domésticos de niños diagnosticados de autismo, con vídeos de niños a edades tempranas que posteriormente presentaron trastornos del desarrollo. El objetivo era identificar unos marcadores o síntomas específicos característicos del diagnóstico de autismo. Los resultados determinaron como marcadores específicos de TEA: (1) el contacto ocular, (2) la respuesta al escuchar el propio nombre, (3) las posturas anticipatorias, (4) los gestos protodeclarativos y (5) el interés por los iguales. En cambio, surgieron como marcadores comunes en TEA y otros trastornos del desarrollo, los siguientes: (1) la sonrisa facial, (2) el juego funcional, (3) el juego simbólico, (4) los gestos sociales y (5) el seguimiento de mirada.

Por otra parte, los síntomas que caracterizan el autismo se organizan en función de las áreas afectadas: la comunicación, la interacción social y los comportamientos e intereses poco habituales. Respecto a la interacción social, entre los síntomas más comunes se encuentran, por un lado, los nombrados anteriormente: (1) no responder cuando se le llama por su nombre, (2) evitar el contacto visual, (3) no mostrar ni compartir

intereses con los demás; y, por otro lado, (4) mostrar preferencia por el juego en solitario, (5) eludir el contacto físico y (6) dificultad para comprender las bromas, ironías y sarcasmos. En relación a la comunicación, se encuentran los siguientes síntomas: (1) presencia de ecolalias, (2) ausencia de gestos, (3) emisión de sonidos extraños y (4) la presencia de un retraso del habla y del lenguaje. Por otro lado, estos niños presentan intereses poco habituales, así como comportamientos restrictivos y repetitivos. En concordancia, algunos de los síntomas más comunes que presentan son: (1) inflexibilidad ante los cambios, (2) intereses inusuales e intensos, (3) estereotipias y (4) rigidez mental (CDC, 2016).

Adicionalmente, las personas con autismo presentan alteraciones en las siguientes áreas de desarrollo: (1) en el desarrollo motor, con la presencia de estereotipias; (2) en el desarrollo perceptivo, mostrando hiper o hiposensibilidad a estímulos como la luz o el sonido; (3) en el desarrollo cognitivo, ya que muestran dificultades en la abstracción; (4) en el desarrollo socioafectivo, dada la ausencia de iniciativa por establecer relaciones sociales; (5) en el desarrollo comunicativo-lingüístico, con la presencia de ecolalias y dificultad para comprender el lenguaje; y (6) alteraciones conductuales, ya que presentan rigidez ante los cambios, un comportamiento ritualista y fijación por ciertos objetos (Magister, 2016).

Finalmente, señalar que se habla de Trastorno del Espectro del Autismo y el *espectro* abarca gran cantidad y heterogeneidad de síntomas. Por esta razón, a pesar de la existencia de un patrón con rasgos usualmente comunes en el autismo, cada individuo presenta un cuadro con unas características muy diversas entre sí.

3.5. Diagnóstico

Generalmente, el diagnóstico de autismo es tardío, ya que resulta difícil determinarlo antes de los 12 a 15 meses de edad y, con frecuencia, no se estabiliza hasta los tres años (Barbaro y Dissanayake, 2009) (cit. en Sage, 2011). Esto se debe a la complejidad que conlleva establecer un diagnóstico diferencial con otros trastornos en ese momento del neurodesarrollo (Mas, 2017). No obstante, los criterios que ha de cumplir una persona para ser diagnosticada de Trastorno del Espectro Autista según el DSM-V (APA, 2014), son:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes:

1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional.
2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.
3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

Especificar la gravedad actual: la gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase la Tabla: Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro del Autismo).

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actualmente o por los antecedentes:

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.

Especificar la gravedad actual: la gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase la Tabla 2: Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro del Autismo).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo.

Por último, la gravedad del autismo está determinada por el grado de ayuda necesaria en los criterios A y B, es decir, la ayuda necesaria en las áreas de comunicación social y de comportamientos restringidos y repetitivos. En función de lo anterior, los niveles de gravedad son los siguientes:

Tabla 2: *Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro del Autismo.*

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Habla ininteligible. Raramente inicia una conversación, sólo para cumplir con las necesidades.	Extrema dificultad para asimilar los cambios. Comportamientos e intereses restringidos y repetitivos que interfieren en el día a día.
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Emite frases sencillas. Conversaciones limitadas a intereses especiales muy concretos.	Dificultad para asimilar los cambios. Frecuencia clara en la inflexibilidad y restricción de comportamiento.
Grado 1 “Necesita ayuda”	Respuestas atípicas. Frases completas, establece la comunicación, pero con dificultad. Intención excéntrica de hacer amigos, habitualmente sin éxito.	Dificultad para alternar actividades. Inflexibilidad de comportamiento significativa en uno o más contextos. Dificultad en la autonomía causado por problemas de planificación y organización.

Fuente: adaptada de DSM-V (APA, 2014).

4. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TEA

Existen numerosas acepciones para definir el concepto de habilidad social, debido a la complejidad del término. Entre ellas, Roca (2014, p.11), las define como: “una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos”. En la misma línea, Vaello Orts (2005, p.11), expone que son: “el conjunto de capacidades para emitir conductas eficaces en situaciones interpersonales con la finalidad de obtener respuestas gratificantes de los demás”. Por último, Kelly (2009, p.19), las define como: “aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente”.

En relación con las definiciones anteriores, las habilidades sociales son un conjunto de capacidades que nos permiten mantener relaciones interpersonales de forma adecuada en los diferentes contextos sociales. Además, estas habilidades se pueden dividir en tres dimensiones (Caballo, 1993), que son las siguientes:

- **Componente conductual.** Hace referencia a los componentes visibles de las habilidades sociales, como son las miradas, los gestos y la comunicación verbal.
- **Componente cognitivo** Hace referencia a los pensamientos y creencias de cada individuo.
- **Componente fisiológico.** Hace referencia a la capacidad de identificar, comprender y expresar las emociones propias y ajenas, con el fin de llevar a cabo relaciones sociales exitosas.

En la misma línea, Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989) (cit. en Peñafiel y Serrano, 2010), establecen una clasificación de seis dimensiones, en las que categorizan las habilidades sociales del siguiente modo:

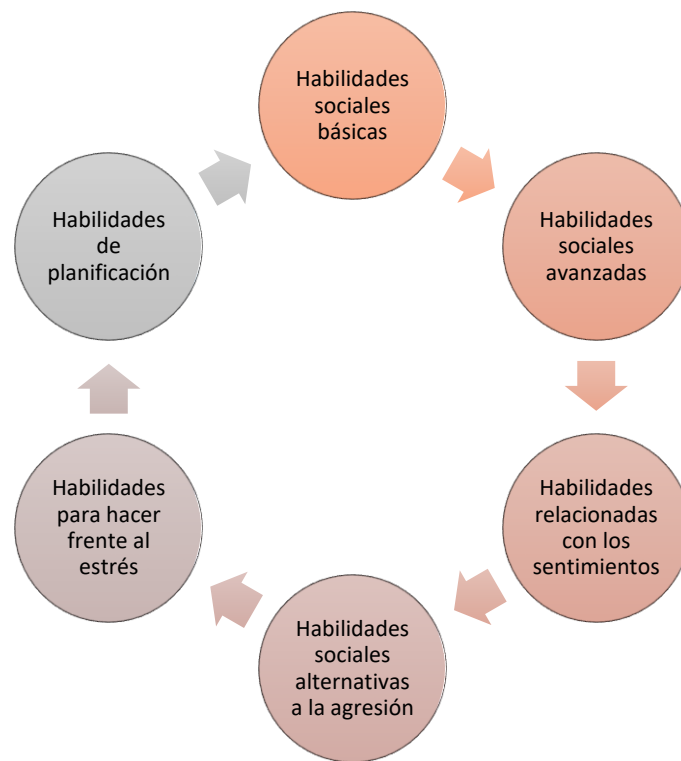


Figura 3. *Clasificación de las habilidades sociales.*

Fuente: adaptada de Goldstein et al., 1989. (Cit. en Peñafiel y Serrano, 2010).

Las dimensiones establecidas por Goldstein et al., están estrechamente relacionadas con las dimensiones fijadas por Caballo. Por un lado, (1) las habilidades sociales básicas y (2) avanzadas se engloban dentro de la dimensión de las conductas observables, donde se encuentran acciones tales como escuchar, iniciar y mantener una conversación o pedir ayuda, entre otras. Por otro lado, (3) las habilidades relacionadas con los sentimientos, (4) alternativas a la agresión y (5) aquellas para hacer frente al estrés, están ligadas a la dimensión emocional. Entre ellas, destacar el conocimiento, la expresión y comprensión de sentimientos propios y ajenos; así como acciones para pedir permiso, ayudar a los demás, evitar problemas o hacer frente a las presiones sociales. Por último, (6) las habilidades de planificación hacen referencia a la dimensión cognitiva, donde se encuentran habilidades como la toma de iniciativas, de decisiones y el establecimiento de metas u objetivos.

La adquisición de las habilidades sociales nombradas anteriormente, conlleva un pleno desarrollo social y personal, ya que estas estrategias facilitan las relaciones interpersonales y, a su vez, el logro de un mayor control emocional. En consecuencia, estas habilidades se han incorporado en la enseñanza a lo largo de la etapa escolar, en este caso, de la etapa Primaria, dada la importancia que poseen estas conductas en el desarrollo

infantil y social (Torres y Antonio, 2011). De ahí, que la competencia social y cívica forme parte de las siete competencias clave recogidas en el currículo por la LOMCE.

En Educación Primaria, adquiere gran protagonismo el proceso de socialización mediante el cual, los alumnos interactúan, interiorizan las normas sociales y forjan su personalidad. En estas edades, los niños repiten los modelos de conducta socialmente aceptados por el grupo de iguales, satisfaciendo las propias necesidades con este sentimiento de pertenencia a un grupo. A pesar de trabajar esta competencia, hay alumnos que continúan manifestando dificultades en la interacción social, como es el caso de los alumnos con TEA. La interacción social de este tipo de alumnado, por lo general, se aleja de las normas socialmente aceptadas, siendo atípica y singular. Según Artigas (2000), las alteraciones en la dimensión social de las personas con autismo, provienen del déficit que presentan en la teoría de la mente. Por tanto, las dificultades para inferir y comprender los estados mentales, evidencian la necesidad de realizar una intervención directa y sistemática, priorizando ciertas habilidades sociales e incitando a la reflexión y el diálogo. Asimismo, la intervención ha de reforzar las conductas a seguir e inhibir aquellas que sean inadecuadas o incorrectas en función del contexto social.

Para concluir, se debe prestar especial atención a las habilidades sociales en las que presentan un déficit según las teorías explicativas del TEA. En relación a la teoría de la mente, se encuentran las habilidades de reconocimiento, expresión y comprensión de emociones propias y ajenas, y la comprensión de ironías y dobles sentidos. Finalmente, en relación con la teoría de las funciones ejecutivas, es necesario trabajar con estos niños, habilidades de autocontrol, concentración y para pedir ayuda (Casas, 2018).

5. EL CUENTO COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TEA

Los cuentos han estado presentes en el crecimiento de las personas desde la antigüedad, permitiendo desarrollar su imaginación, la creación de mundos nuevos y favoreciendo el proceso de empatizar con los personajes (Jiménez Ortiz y Gordo Contreras, 2014). Por esta razón, el cuento tiene un carácter lúdico y didáctico al mismo tiempo. Es un recurso con el que los niños pueden divertirse y, a su vez: (1) estimular las relaciones, (2) favorecer el aprendizaje del entorno, (3) jugar con la imaginación y (4) reforzar actitudes, normas y valores. Además, los cuentos facilitan la comprensión y adquisición del lenguaje mediante el uso de numerosas ilustraciones y

favorecen la interiorización de determinadas pautas y conductas de diálogo (Muñoz y Caravaca, 2004; Jiménez Ortiz y Gordo Contreras, 2014).

Continuando en esta línea, los cuentos infantiles comenzaron a incluirse en las aulas por su gran valor pedagógico y el potencial que permiten desarrollar. Los cuentos plantean un problema existencial con el que el niño e incluso el adulto, se puede sentir reflejado en algún momento de su vida. Del mismo modo, dan respuesta a numerosas preguntas que se plantea un niño, facilitando de una forma lúdica, la adquisición e interiorización de las habilidades sociales necesarias para comprender y resolver los problemas que puedan presentarse en el día a día (Bettelheim, 2006). Además, la lectura de los mismos, permite la creación de debates y la realización de hipótesis dentro del aula, favoreciendo la reflexión y asociación entre los conocimientos previos y los expuestos en el texto (Jiménez Ortiz y Gordo Contreras, 2014).

Análogamente, los cuentos se utilizan como recurso pedagógico en niños con autismo. Estos niños presentan dificultades en el procesamiento de la información, mostrando preferencia por la ruta visual por ello, el protagonismo que toman las ilustraciones facilita su comprensión. Asimismo, los cuentos permiten trabajar aquellas habilidades sociales que se ven afectadas según las teorías explicativas del TEA. Entre ellas, resultan esenciales las siguientes: por un lado, las habilidades relacionadas con la *teoría de la mente*, como son: la autorregulación emocional y el reconocimiento, expresión y comprensión de emociones propias y ajenas; y, por otro lado, las habilidades relacionadas con la *teoría de las funciones ejecutivas*, como son el autocontrol, concentración y pedir ayuda (Casas, 2018). En consecuencia, se utilizan los cuentos para trabajar estos aspectos con niños con autismo, con el fin de detectar y prevenir las conductas problema detectando previamente las situaciones que la desencadenan (Martos-Pérez y Llorente-Comí, 2013). Por otra parte, dada la sencillez que presentan y la gran carga visual y didáctica que contienen, los cuentos permiten recordar con mayor facilidad los componentes de la historia, facilitando su comprensión. Además, la lectura se puede complementar con otras estrategias como el juego y el dibujo, favoreciendo el desarrollo de las habilidades sociales desde diferentes perspectivas y fomentando a su vez, la imaginación y la creatividad (García, 2012).

En definitiva, los cuentos son un gran recurso pedagógico para tratar las habilidades socioemocionales, concretamente en niños con TEA, donde la sencillez y la carga visual que presentan, facilitan la adquisición de las habilidades necesarias para afrontar con éxito las relaciones interpersonales e intrapersonales del día a día.

6. RESPUESTA AL ALUMNADO CON TEA

6.1. Centros de Atención Preferente TEA

La orden que regula los centros de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista en Aragón, es la **ORDEN de 9 de octubre de 2013**, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte.

El **Artículo 3**, establece como características generales de estos centros, las siguientes:

1. Los centros de atención preferente a alumnado TEA como recuro educativo normalizado y especializado en la promoción de estos alumnos.
2. Los centros proporcionarán apoyo a partir del segundo ciclo de Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
3. El centro educativo recogerá en el Plan de Atención a la Diversidad, los elementos necesarios para responder a las necesidades de desarrollo que presentan estos alumnos.
4. Los centros organizarán y planificarán las actuaciones específicas de intervención educativa a partir de las programaciones didácticas recogidas en los proyectos curriculares de etapa.
5. En la ESO, los alumnos podrán participar en los programas de diversificación curricular y de aprendizaje básico, en caso de que sus centros lo presenten, con el fin de contribuir a la mejora de su aprendizaje.
6. El Plan de Acción Tutorial y el Plan de Convivencia de estos centros estará orientado a favorecer la inclusión de este alumnado.

El **Artículo 7**, establece las siguientes condiciones para la escolarización en esta modalidad:

1. La propuesta de escolarización estará determinada por el dictamen formulado por el servicio de orientación correspondiente, tras la realización de la evaluación psicopedagógica.
2. El alumnado que se escolarice en estos centros, será aquel cuyas necesidades puedan ser respondidas en un centro ordinario, pero precise de forma complementaria, atención educativa en su grupo de referencia.

6.2. Actuaciones de intervención educativa

El **DECRETO 188/2017**, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. De acuerdo con este Decreto, la Orden por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva en Aragón es la **ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio**, que establece que estas actuaciones pueden ser generales y específicas.

El **CAPÍTULO I de la Orden 1005**, establece como actuaciones generales de intervención educativa, todas aquellas actuaciones de carácter ordinario, que no implican cambios significativos y están dirigidas a toda la comunidad educativa, a un grupo o alumno en concreto. Estas actuaciones se basan en los principios de prevención, detección y diagnóstico y están recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad del centro.

El **Artículo 12** establece como actuaciones generales de intervención educativa inclusiva, las siguientes:

- a) Prevención de necesidades y respuesta anticipada.
- b) Promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo.
- c) Función tutorial y convivencia escolar.
- d) Propuestas metodológicas y organizativas.
- e) Oferta de materias incluidas en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.
- f) Accesibilidad universal al aprendizaje.
- g) Adaptaciones no significativas del currículo.
- h) Programas de colaboración entre centros docentes, familias o representantes legales y comunidad educativa.
- i) Programas establecidos por la Administración Educativa.

Del mismo modo, el **CAPÍTULO III de la Orden 1005**, establece como actuaciones específicas de intervención educativa, todas aquellas actuaciones determinadas por la evaluación psicopedagógica que impliquen cambios significativos en aspectos curriculares y/o aspectos organizativos. Estas actuaciones responden a las necesidades específicas de apoyo educativo de forma individual y prolongada en el tiempo.

El **Artículo 26**, establece como actuaciones específicas de intervención educativa, las siguientes:

- a) Adaptaciones de acceso.
- b) Adaptación curricular significativa.
- c) Flexibilización en la incorporación a un nivel inferior respecto al correspondiente por edad.
- d) Permanencia extraordinaria en las etapas del sistema educativo.
- e) Aceleración parcial del currículo.
- f) Flexibilización en la incorporación a un nivel superior respecto al correspondiente por edad.
- g) Fragmentación en bloques de las materias del currículo en Bachillerato.
- h) Exención parcial extraordinaria.
- i) Cambio de tipo de centro.
- j) Escolarización combinada.
- k) Programas específicos.
- l) Cualesquiera otras que se determinen por la Administración Educativa.

7. EVOLUCIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

7.1. Evolución de la educación y la escuela inclusiva

La educación inclusiva en España ha ido evolucionando a lo largo de los años conociendo diversos modelos. En sus inicios, los alumnos con discapacidad eran excluidos del sistema de enseñanza, no tenían derecho a la educación. De la exclusión se progresó al modelo de segregación educativa, considerando como educación de mayor calidad toda aquella impartida en grupos homogéneos, separando de este modo, a los alumnos con discapacidad. De la segregación educativa, se evolucionó al modelo de integración, siendo los alumnos y sus necesidades quienes tenían que ajustarse a la escuela.

En la actualidad se habla de inclusión: la heterogeneidad y la diversidad enriquecen el aula, garantizando a los alumnos con necesidades especiales, el acceso al currículum común con las medidas necesarias en función de cada caso (Rubio, 2017).

7.2. Legislación e integración educativa

La legislación educativa ha ido evolucionando desde el modelo de exclusión hacia la inclusión educativa mediante la promulgación de una serie de leyes, como las siguientes (Rubio, 2017):

Ley de la Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857, también conocida como Ley Moyano. Es la primera ley que otorga el derecho a la enseñanza de personas con discapacidades muy específicas, concretamente, personas sordomudas y personas ciegas. No obstante, en 1917 se crearon en Madrid y Barcelona, las primeras escuelas especiales para anormales -término utilizado antiguamente para denominar a las personas con discapacidad intelectual-.

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 14/1970, del 4 de agosto. Con la aprobación de esta ley se organiza por primera vez la Educación Especial en España, de manera paralela a la educación ordinaria, priorizando la creación de centros específicos antes que la habilitación de unidades especiales en centros ordinarios. En 1975, se crea el Instituto de Educación Especial, para extender y perfeccionar esta modalidad educativa.

La Constitución de 1978. Otorga el derecho a la educación de todas las personas, sin ningún tipo de discriminación a la educación (Art. 27). Asimismo, los poderes públicos deben favorecer este derecho (Art. 49).

Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), 13/1982, del 7 de abril. Esta ley integra por primera vez la Educación Especial en el sistema educativo ordinario, centrándose en aspectos de la vida de las personas con discapacidad, así como en aspectos educativos.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1/1990, del 3 de octubre. Esta ley recoge los principios propuestos por la LISMI y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. Asimismo, introduce el concepto de alumno con necesidades educativas especiales, así como su escolarización en unidades o centros de educación especial, únicamente en el caso de no poder ser atendidos por un centro ordinario, favoreciendo así una mayor integración.

Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), 9/1995. Esta ley introduce la definición de alumnado con necesidades educativas especiales, haciendo referencia al alumnado: (1) con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales; (2) con trastornos graves de conducta; y (3) en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006. Esta ley introduce la categorización de Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, introduciendo en dicha categorización a aquellos alumnos: (1) cuya incorporación al sistema educativo es tardía; (2) presentan dificultades específicas educativas; (3) presentan altas capacidades; y (4) requieren de apoyos por circunstancias personales y sociales. Además, pasa de hablarse de integración escolar a normalización e inclusión por medio de igualdad en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), 8/2013. Esta ley, aún vigente, tiene como objetivo la promoción del desarrollo personal y profesional del alumnado. Supone la modificación de algunas cuestiones respecto a la LOE e introduce pocas novedades significativas en materia de inclusión. Finalmente, la LOMCE establece como Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, a todos aquellos alumnos y alumnas que: (1) presenten Necesidades Educativas Especiales, (2) presenten dificultades específicas de aprendizaje, (3) presenten TDAH, (4) presenten altas capacidades intelectuales, (5) se hayan incorporado tarde al sistema educativo y (6) por condiciones personales o de historia escolar.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

8. ESTUDIO DE CASO.

8.1. Contexto del centro.

El centro en el que se pretende llevar a cabo la propuesta de intervención es el Colegio Cristo Rey Escolapios de Zaragoza. Está situado en la Avenida Academia General Militar, 80, por tanto, conecta con la red de autobuses urbanos (29 y 35), la BiziZaragoza y el tranvía. Se trata de un centro concertado de religión católica, al que acuden un total de 1.288 alumnos de clase media, media-alta, repartidos entre las cuatro vías de Infantil, Primaria y Secundaria, cuyo fin es dar respuesta al alumnado a largo de toda su etapa escolar obligatoria. Además, es un centro bilingüe en inglés, por lo que asignaturas como Educación Física, Música y Plástica se imparten en dicha lengua.

El colegio Cristo Rey destaca por ser el primer centro de atención preferente TEA en Aragón, comenzó esta iniciativa en el curso 2006/2007. En esta línea, cuenta con tres aulas de apoyo específico para este alumnado, con el fin de potenciar al máximo su desarrollo mediante apoyos y materiales específicos. La primera aula es la de Infantil, acuden un total de cinco alumnos diagnosticados con TEA, por lo que cuenta con una especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y una auxiliar de Educación Especial. La siguiente aula es la de Educación Primaria, que consta de ocho alumnos y, por tanto, de una especialista en PT y una auxiliar de Educación Especial. Finalmente, el aula de Secundaria, cuenta con siete alumnos, una especialista en PT y una auxiliar de Educación Especial. Asimismo, el centro dispone de un aula de logopedia en la que estos alumnos trabajan aspectos relativos al lenguaje. No obstante, a pesar de contar con aulas TEA, el aula de referencia del alumnado es el aula ordinaria.

Por último, se trata de un centro innovador con numerosos proyectos que han recibido sus respectivos reconocimientos tanto a nivel local como nacional. Entre ellos, destacar: (1) el proyecto “JUMLA”, que tiene como objetivo trabajar de forma interdisciplinar las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Plástica, por medio de proyectos y de trabajo cooperativo entre las cuatro vías; y (2) el programa para el desarrollo de capacidades sociolingüísticas y científico-tecnológicas, destinado al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.

8.2. Contexto del aula TEA.

La propuesta de intervención está diseñada para ser llevada a cabo en la etapa de Primaria, concretamente, con un grupo de cuatro niños que cursan 4º y 6º con un nivel de competencia curricular similar, equivalente a 2º-3º de Primaria. Esta aula está formada por un total de ocho alumnos y las siguientes profesionales: (1) la tutora, especialista en PT, (2) una auxiliar de Educación Especial y (3) la logopeda. Todas ellas, proporcionan apoyo al alumnado que presenta Trastorno del Espectro del Autismo en Primaria.

El alumnado que acude a esta aula de apoyo, se caracteriza por un autismo leve y por la presencia de lenguaje oral, a pesar de esto, presentan características muy diversas, puesto que se trata de un espectro. En función del nivel de cada uno de ellos, permanecen mayor o menor tiempo en el aula de apoyo, mientras que en algunas de las asignaturas que realizan en el aula ordinaria, están acompañados por una de las profesoras de apoyo.

En el aula TEA, se trabajan generalmente: aspectos conductuales, sociales, inferenciales, además de actividades manipulativas, de atención y memoria. Con los alumnos que requieren mayor apoyo educativo, también se trabajan las áreas matemática y lingüística, y se realiza un repaso de las asignaturas en las que muestran mayor dificultad, de aquellas llevadas a cabo en el aula ordinaria.

En relación a la organización y distribución del aula, esta sigue la metodología TEACCH, con el objetivo de estructurar y adaptar los diferentes materiales y espacios de trabajo. Por ello, el aula se encuentra dividida en rincones o zonas con sus respectivas funciones señaladas mediante pictogramas, que son los siguientes:

- Zona de asamblea. La mayor parte de los alumnos con autismo, comienza el día en esta zona, donde se indica: el día, el mes, el año, el tiempo que hace, la estación y se canta una canción con todo lo nombrado anteriormente. Además, se indican las actividades a realizar y se anticipa si es un día especial, los cambios que esto supone en el horario.
- Rincón de trabajo individual. Consta de una mesa y dos sillas, donde el alumno trabaja con la especialista o de forma autónoma. Se trabajan aspectos conductuales concretos de cada uno de los alumnos, así como actividades que fomentan la realización de inferencias y el repaso de asignaturas del currículo de Primaria.
- Rincón de trabajo grupal. Consta de varias mesas y sillas organizadas en grupo, de tal forma que, los alumnos trabajan las habilidades sociales. Al mismo tiempo, se lleva a cabo el taller de matemáticas, ya que hay un grupo de alumnos que

presentan un nivel de competencia curricular similar y, por ello, trabajan de forma conjunta.

- Rincón tecnológico. Consta de una pizarra digital y un ordenador. Se llevan a cabo actividades en grupo, para trabajar principalmente la atención y habilidades sociales mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Zona de transición. En esta zona se encuentra la agenda visual y el horario de cada alumno. De modo que pueda anticipar qué tiene que hacer y adónde debe acudir (aula ordinaria, de apoyo o logopedia).
- Rincón de juego. Esta zona consta de numerosos materiales: desde puzzles, rompecabezas y juegos de mesa, hasta cocinitas y supermercado, para fomentar el juego simbólico, la autonomía y la interacción social con los compañeros.
- Rincón de relajación. Esta zona está destinada a las actividades de lectura y meditación, por lo que consta de cojines, un espejo para observar la propia conducta y materiales sensoriales que incitan a la relajación. En consiguiente, cuando un alumno está nervioso acude a este rincón, donde, con ayuda de la especialista, consigue calmarse.
- Rincón de autonomía personal o zona de aseo. Es la zona del baño, donde aparecen pictogramas que indican los hábitos de higiene personal, de forma secuenciada.

Por último, destacar que al lado de la mesa de la tutora, se encuentra una bandeja donde los alumnos depositan su agenda al entrar en clase, y la guardan en la mochila cuando termina la jornada escolar. De esta manera, la tutora y las familias están en continuo contacto, comunicando cualquier tipo de inquietud u observación tanto en el centro como en casa.

8.3. Participantes.

La propuesta de intervención está diseñada para ser llevada a cabo con un grupo de cuatro alumnos que acuden al aula TEA de Educación Primaria. Uno de ellos cursa 4º de Primaria, mientras que los otros tres alumnos están cursando 6º. A pesar de estar en cursos y edades diferentes, todos ellos presentan un nivel de competencia curricular similar, equivalente a 2º-3º de EP, por lo que sus necesidades están estrechamente relacionadas.

He decidido llevar a cabo la propuesta con estos alumnos, ya que además de presentar un nivel similar, en relación a la dimensión social presentan dificultades

significativas respecto a los niños de su edad. Por ello, el objetivo general que se plantea en la propuesta es el desarrollo y la adquisición de habilidades con el fin de facilitar las relaciones interpersonales e intrapersonales de estos alumnos. Además, la propuesta está dirigida a trabajarse en grupo, puesto que durante el breve periodo de prácticas escolares de mención, pude observar el trabajo individual y por parejas con dos alumnos en concreto, así como sus respuestas.

En esta línea, la razón por la que la intervención está dirigida a trabajar en grupo es la comparación entre ambos métodos. El trabajo en grupo es beneficioso para todos, más si cabe, en alumnos con Trastorno del Espectro Autista, cuya dimensión social se encuentra alterada. Por consiguiente, me gustaría observar la relación entre los compañeros y la puesta en práctica de ciertas habilidades sociales que en caso de ser una propuesta individual, no podría observar. Entre ellas, destacan: (1) la espera, (2) la escucha activa, (3) la participación, (4) el respeto y (5) el trabajo en equipo. Por estas razones, se trata de una propuesta de intervención grupal, si bien, se podría individualizar y adaptar a las necesidades concretas de cada alumno.

9. PLAN DE INTERVENCIÓN.

9.1. Introducción.

El presente plan de intervención está diseñado con el fin de desarrollar mediante cuentos, las habilidades sociales de un grupo de cuatro niños con autismo que presentan un nivel de competencia curricular de 2º-3º de Educación Primaria. Como se ha visto anteriormente, los niños con autismo presentan deficiencias en la interacción social, por lo que además de hacer uso de los cuentos, los alumnos van a trabajar en grupo, de modo que se generen situaciones en las que deban interactuar entre sí. Además, se ha introducido el juego en alguna de las actividades a realizar, con el fin de dotar de mayor dinamismo a las sesiones.

Por otra parte, destacar que los alumnos a los que está dirigido el plan de intervención cursan 4º y 6º de EP con un nivel de 2º-3º, por lo que, se puede aplicar a alumnos con TEA de las diversas edades de Primaria cuyo nivel de competencia curricular se asemeje al de estos alumnos. Esto es así ya que, el plan de intervención se ha construido a partir de las necesidades sociales observadas en estos alumnos cuyas necesidades sociales más significativas coinciden entre sí.

La metodología que rige esta propuesta es el cuento, herramienta pedagógica que contiene un gran potencial para desarrollar las habilidades sociales. La elección de esta metodología ha partido del déficit en las teorías explicativas del TEA, principalmente de la *teoría de la mente*, dadas las dificultades para: (1) inferir y comprender los estados mentales, (2) la autorregulación emocional y (3) el reconocimiento, comprensión y expresión de emociones propias y ajenas. Asimismo, se ha tenido en cuenta el déficit en la *teoría de las funciones ejecutivas*, dada la necesidad de fomentar el autocontrol, la concentración y de reforzar las conductas adecuadas para cada situación (Casas, 2018). Todo esto, permite ser trabajado a través de los cuentos que, además, favorecen el modelo de procesamiento de la información de los niños con TEA. Estos niños, por lo general, presentan mayor capacidad de memoria visual, integrando los estímulos de este modo; por el contrario, presentan dificultades al procesar la información por la ruta auditiva, por esta razón, los cuentos son un recurso idóneo para estos niños, ya que permiten acompañar la palabra con numerosas ilustraciones que facilitan la comprensión y seguimiento de la historia.

En esta línea, se ha planteado el presente plan de intervención que consta de doce sesiones que permiten trabajar diferentes habilidades sociales, necesarias en el día a día de estos alumnos, a través de la selección de diez cuentos infantiles. Estos cuentos están estructurados en función de su complejidad, comenzando con aquellos que permiten desarrollar habilidades sociales básicas como el respeto a las normas o las principales emociones e introduciendo de forma gradual, aquellos que permiten trabajar habilidades de mayor complejidad, como pedir ayuda, perdonar, el autoconcepto o la resolución de conflictos. Todo ello con el fin de capacitar al grupo de alumnos de las habilidades sociales necesarias para mantener relaciones interpersonales e intrapersonales estables en el día a día.

9.2. Objetivos.

Este plan de intervención está diseñado para la consecución de una serie de objetivos, todos ellos con el fin de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para mejorar sus habilidades sociales. Por este motivo, los objetivos planteados son los siguientes:

9.2.1. General:

- Facilitar la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales mediante cuentos en un grupo de alumnos con TEA en Educación Primaria.

9.2.2. Específicos:

- Respetar las normas.
- Reconocer y expresar emociones propias y ajenas.
- Favorecer el autocontrol y adquirir estrategias de evitación de conducta.
- Ayudar y compartir con los demás.
- Escuchar y respetar a los demás.
- Fomentar el trabajo en equipo y el compañerismo.
- Aprender a pedir ayuda.
- Aprender a disculparse y a pedir perdón.
- Favorecer el autoconcepto y la autoestima.
- Ponerse en la piel de los demás, empatizar con sus sentimientos.
- Adquirir las herramientas necesarias para la resolución de conflictos.
- Ser capaces de tomar decisiones y establecer un plan.

9.3. Temporalización.

El presente plan de intervención está diseñado para llevarse a cabo a lo largo de seis semanas. Consta de un total de doce sesiones, cada una de 50 minutos de duración, por lo que se desarrollarán dos de ellas por semana.

Las sesiones integran un total de diez cuentos, los cuales, se introducen siguiendo un orden gradual de dificultad, de menor a mayor. Con esto se pretende que cada sesión integre los valores del cuento trabajado en la clase interior, al mismo tiempo que desarrolle otros nuevos.

La primera sesión comienza con la lectura de un cuento sencillo: “Un culete independiente”, en el cual, se tratan temas como el respeto de las normas y la obediencia, con la finalidad de integrar la importancia de cumplir las normas para conseguir un pleno desarrollo en la convivencia escolar. Por otro lado, se finaliza con la lectura de un cuento de mayor complejidad: “La ovejita que vino a cenar”. En este cuento, se tratan valores y habilidades sociales tales como: el compañerismo, la escucha activa, el respeto a la diversidad, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Como puede observarse en la siguiente tabla, todas estas habilidades se han ido trabajando de forma gradual a lo largo del plan de intervención.

Tabla 3. *Temporalización del plan de intervención.*

SEMANA	SESIONES	CUENTOS	HABILIDADES SOCIALES
1	Sesión 1	“Un culete independiente”	Respeto de normas Obediencia
	Sesión 2	“El monstruo de colores”	Emociones
2	Sesión 3		
	Sesión 4	“La tortuga”	Emociones Autocontrol
3	Sesión 5		
	Sesión 6	“La cebra Camila”	Amistad Compartir
4	Sesión 7	“Uga la tortuga”	Esfuerzo Escucha activa
	Sesión 8	“Pirata de estrellas”	Compañerismo Pedir ayuda
5	Sesión 9	“La ovejita que vino a cenar”	Amistad Culpa Perdón
	Sesión 10	“Elmer”	Amistad Respeto a la diversidad Autoconcepto Autoestima
6	Sesión 11	“El cazo de Lorenzo”	Perseverancia Respeto a la diversidad Autoconcepto

			Autoestima Empatía Resolución de problemas
	Sesión 12	"Lo que escuchó la mariquita"	Compañerismo Escucha activa Respeto a la diversidad Trabajo en equipo Toma de decisiones Resolución de problemas

Elaboración propia.

9.4. Actividades.

Las actividades están diseñadas para trabajar unos objetivos y habilidades sociales concretas a través de diez cuentos diferentes (Anexo, 1). Como se ha comentado anteriormente, las sesiones están organizadas en función de su complejidad, comenzando con los cuentos más sencillos e introduciendo de forma gradual los que suponen mayor dificultad.

Por otra parte, todas las sesiones están diseñadas con una misma estructura a seguir, exceptuando las sesiones nº 3 y nº 6, cuya lectura del cuento se realiza en la sesión anterior. La estructura es la siguiente:

1. Se anticipa al grupo de alumnos en qué va a consistir la clase.
2. Se muestra la portada y el título del cuento a los alumnos. A partir de ahí, se pregunta sobre qué piensan que trata el cuento.
3. Se procede con la lectura del cuento. Es muy importante que durante la misma, los alumnos interactúen. Para ello, se irán realizando preguntas con el fin de comprobar que los alumnos están siguiendo la historia.
4. Una vez finalizada la lectura del cuento, se hará una reflexión mediante una serie de preguntas guiadas.
5. Por último, se llevará a cabo la actividad o las actividades planeadas con todo el grupo.

El seguimiento de una misma estructura tiene como fin la consecución de su interiorización a modo de rutina. De este modo, se evita la aparición de posibles problemas en los alumnos, por falta de anticipación.

A continuación, se exponen las sesiones que integran el plan de intervención:

SESIÓN 1. “UN CULETE INDEPENDIENTE”.

1. Lectura y reflexión del cuento.

- Duración aproximada: 25 minutos.
- Materiales:
 - Cuento: “Un culete independiente”, de José Luis Cortés (Anexo 2).
 - Ordenador y proyector o pizarra digital (en caso de formato digital)

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de lo que se va a realizar. A continuación, se mostrará el cuento: “Un culete independiente”, de José Luis Cortés (2005). A partir del título y la portada, los alumnos intentarán adivinar de qué trata el cuento. Después, se procederá con la lectura y reflexión de la historia, mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué le pasa a César Pompeyo?
- ¿Por qué creéis que se porta mal? ¿Qué hace su mamá?
- ¿Qué pasa con el culete de César? ¿Por qué?
- Vamos a pensar y poner en común situaciones en las que nos parecemos un poco a César y no hacemos caso, y vamos a explicar por qué.

2. ¡Dibujamos las normas de la clase!

- Duración aproximada: 25 minutos.
- Materiales:
 - Folios en blanco
 - Lápices, pinturas y rotuladores.

Tras la puesta en común de las situaciones en las que los alumnos no son obedientes, haremos una lista en la pizarra con las normas que hay que seguir en el colegio. Entre ellas, debemos priorizar las siguientes:

- Saludar al entrar y salir de clase
- Permanecer sentados en la silla
- Levantar la mano para hablar y preguntar
- Guardar silencio
- Recoger y cuidar el material

Una vez hecha la lista, se repartirá una norma a cada alumno, la cual deberá plasmar en un dibujo que posteriormente, se colgará en las paredes de la clase. Cuando un alumno se salte una norma, avisaremos al dueño del dibujo de la norma

correspondiente, para que le indique al compañero que no la está cumpliendo. De este modo, ambos alumnos interiorizarán las normas.

SESIÓN 2. “EL MONSTRUO DE COLORES”.

3. Lectura y reflexión del cuento.

- Duración aproximada: 20 minutos.
- Materiales:
 - Cuento: “El monstruo de colores”, de Anna Llenas (Anexo 3).
 - Ordenador y proyector o pizarra digital (en caso de formato digital)

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de lo que se va a realizar. A continuación, se mostrará el cuento: “El monstruo de colores”, de Anna Llenas (2012). A partir del título y la portada, los alumnos intentarán adivinar de qué trata el cuento. Después, se procederá con la lectura y reflexión de la historia, mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué le pasa al monstruo del cuento?
- ¿Os acordáis de las emociones que aparecen en el cuento? Las apuntamos en la pizarra.
- ¿Qué color tenía cada emoción? Rodeamos cada emoción con el color correspondiente.

4. El bote de las emociones.

- Duración aproximada: 30 minutos.
- Materiales:
 - Cinco botes: amarillo, azul, rojo, negro y verde.

Esta actividad consiste en la identificación y expresión de emociones. Para ello, se hará una puesta en común de las situaciones en las que los alumnos han sentido alegría, tristeza, enfado, miedo y calma. Posteriormente, se repartirán cinco papelitos a cada alumno. En cada uno de los papelitos, el alumno escribirá una o unas situaciones en las que sus sentimientos hayan sido los nombrados en el cuento. A continuación, el alumno meterá cada papel en el bote del color correspondiente a la emoción descrita. Finalmente, se guardarán los botes en el aula, de modo que cuando un alumno experimente una de las emociones trabajadas ante una nueva situación, coja un papelito, lo escriba e incluya dentro del bote correspondiente. A final de curso, se realizará una comparación entre la

cantidad de papeles introducidos en cada bote el día de la realización de la actividad y a final de curso.

SESIÓN 3. “EL MONSTRUO DE COLORES”.

5. ¡Jugamos con el dado de las emociones!

- Duración: 50 minutos.
- Materiales:
 - Dado de las emociones (Anexo 4)

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de las actividades que se van a realizar. Para la primera actividad, cuya duración aproximada es de 20 minutos, se colocará a los alumnos sentados en forma de círculo y se procederá por orden, al lanzamiento del dado de las emociones. En cinco caras del dado aparece el monstruo de un color, indicando: alegría, enfado, tristeza, miedo y calma; mientras que en la sexta, sale el monstruo de colores hecho un lío. El alumno deberá identificar y expresar una situación que haya vivido recientemente en la que haya sentido la emoción que marca el dado. En caso de que aparezca el monstruo de colores hecho un lío, deberá identificar y expresar una situación en la que no tuvo claro cómo se sintió y la analizará junto a sus compañeros.

La segunda actividad, cuya duración aproximada es de 15 minutos, consistirá en el lanzamiento del dado de las emociones, sin embargo, esta vez deberán identificar y expresar una situación ajena a ellos; una situación que haya vivido una persona cercana, en la que crean que esa persona ha sentido la emoción correspondiente y deberán explicar el por qué.

Finalmente, en la última actividad cuya duración es de 15 minutos, los alumnos cerrarán los ojos, a excepción de aquel al que le toque lanzar el dado. Esta vez, deberá representar mediante mímica, lenguaje no verbal, la emoción correspondiente, mientras que el resto de alumnos deberán adivinar de cuál se trata.

SESIÓN 4. “LA TORTUGA”.

6. Lectura y reflexión del cuento.

- Duración aproximada: 25 minutos.
- Materiales:
 - Cuento “La Tortuga” (Anexo 5).

- Ordenador y proyector o pizarra digital

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de lo que se va a realizar. A continuación, se mostrará el cuento: “La tortuga”. A partir del título y la portada, los alumnos intentarán adivinar de qué trata el cuento. Después, se procederá con la lectura y reflexión de la historia, mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué le pasa a la tortuga?
- ¿Con quién se encuentra la tortuga?
- ¿Qué aprende de la tortuga mayor?
- ¿Qué sucede al final?

7. Reconocemos y analizamos las situaciones problema.

- Duración aproximada: 25 minutos.

Tras observar que la tortuga tiene dificultades para mantener el control de sus emociones, reflexionaremos sobre las ocasiones en las que les ha pasado algo similar a los alumnos. Por tanto, cada uno de ellos deberá contar a sus compañeros, una situación en la que no ha sido capaz de mantener la calma. Para terminar, entre todos, se analizará el por qué se ha llegado a esa situación, los factores que la desencadenan y se pensarán posibles soluciones, con el objetivo de evitar la mala conducta.

SESIÓN 5. “LA TORTUGA”.

8. ¡Probamos la técnica de la tortuga!

- Duración: 50 minutos.

Para comenzar la sesión, se explicará a los alumnos en qué consiste la técnica de la tortuga. Esta técnica, enseña al niño a replegarse como una tortuga ante una situación de descontrol emocional, en la que muestra mayor impulsividad (Schneider y Robin, 1990). Para ello, los alumnos nombrarán las situaciones comentadas en la clase anterior, en las que perdían el control de sus impulsos y emociones.

Una vez puestas en común las situaciones que desencadenan la conducta problema, los alumnos, en orden de uno en uno, seguirán los siguientes pasos:

1. Reconocer la situación que desencadena la conducta problema.
2. Explicar por qué reacciona así.
3. Técnica de la tortuga. El alumno deberá pensar en esa situación y replegarse, juntando sus piernas con el pecho, rodeándolas con los brazos y metiendo la

cabeza entre ellos. Deberá permanecer en la posición tortuga durante 10-15 segundos aproximadamente.

4. Una vez pasados los segundos, deberá ir deshaciendo lentamente su posición, calmando la tensión del cuerpo.

Tras realizar estos pasos, los compañeros deberán buscar una alternativa a la conducta problema del compañero. Se repetirá el mismo proceso con cada uno de los alumnos. Finalmente, reflexionarán todos juntos acerca de cómo se han sentido al recordar la situación problema y al realizar la técnica de la tortuga. Explicando que se trata de una técnica para controlar los impulsos, la cual, podrán utilizar ante una situación de este tipo.

SESIÓN 6. “LA CEBRA CAMILA”.

9. Lectura y reflexión del cuento.

- Duración aproximada: 25 minutos.
- Materiales:
 - Cuento: “La cebra Camila”, de Marisa Núñez y Óscar Villán (Anexo 6)
 - Ordenador y proyector o pizarra digital (en caso de formato digital)

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de lo que se va a realizar. A continuación, se mostrará el cuento: “La cebra Camila”, de Marisa Núñez y Óscar Villán. A partir del título y la portada, los alumnos deberán inferir de qué trata el cuento. Posteriormente, se procederá con la lectura y reflexión sobre la importancia de compartir y ayudar a los demás, mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué le ha pasado a Camila?
- ¿Por qué llora?
- ¿Qué hacen los animales con los que se va encontrando en el camino?
- ¿Cómo termina la cebra Camila?
- ¿Qué habéis aprendido de este cuento?

10. ¡Construimos una torre!

- Duración aproximada: 25 minutos.
- Materiales:
 - Piezas de Lego

Esta actividad tiene un carácter experimental. Para comenzar, repartiremos el mismo número de piezas de Lego a cada alumno y les pediremos que construyan la torre más alta. Una vez construidas las torres, existen dos hipótesis: la primera, que los alumnos hayan construido la torre de forma individual; y, la segunda, que los alumnos se hayan juntado para construir la torre más alta.

Si la primera hipótesis se cumple, se explicará y reflexionará con los alumnos que si se ponen todos de acuerdo y trabajan en equipo, podrán juntar todas las piezas de Lego, construyendo la torre más alta. Si se cumple la segunda hipótesis se les felicitará por su habilidad para resolver el problema y se reflexionará sobre la importancia del trabajo en equipo.

SESIÓN 7. “UGA LA TORTUGA”.

11. Lectura y reflexión del cuento.

- Duración aproximada: 25 minutos
- Materiales:
 - Cuento: “Uga la tortuga” (Anexo 7).
 - Ordenador y proyector o pizarra digital

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de lo que se va a realizar. A continuación, se mostrará el cuento: “Uga la tortuga”. A partir del título y la portada, los alumnos intentarán adivinar de qué trata el cuento. Después, se procederá con la lectura y reflexión de la historia, mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué le pasa a Uga? ¿Con quién se encuentra en su camino?
- ¿Qué consejo le da la hormiguita?
- ¿Qué sucede con Uga después de escuchar el consejo de la hormiguita?
- ¿Qué habría pasado si Uga no le hubiese escuchado?

12. ¡Simón dice...!

- Duración aproximada: 25 minutos.

Tras reflexionar sobre el cuento, habremos llegado a la conclusión de la importancia que tiene el esfuerzo, escuchar a los demás y dejarse ayudar. Por ello, la actividad va a consistir en jugar al denominado: “Simón dice”.

Los alumnos se colocarán en círculo y recibirán la explicación del juego. Uno de ellos deberá de dar una consigna acompañada de “Simón dice...”, mientras que el resto deberá

llevarla a cabo. La profesora puede comenzar a modo de ejemplo: “Simón dice que está enfadado”, y los alumnos pondrán cara de enfadados. Del mismo modo, los alumnos utilizarán la imaginación para pensar una consigna nueva, puesto que no se puede repetir, y la dirán en voz alta, siendo continuada por sus compañeros.

SESIÓN 8. “PIRATA DE ESTRELLAS”.

13. Lectura y reflexión del cuento.

- Duración aproximada: 17 minutos
- Materiales:
 - Cuento: “Pirata de estrellas”, de Albert D. Arrayás (Anexo 8).
 - Ordenador y proyector o pizarra digital (en caso de formato digital)

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de lo que se va a realizar. A continuación, se mostrará el cuento: “Pirata de estrellas”, de Albert D. Arrayás (2014). A partir del título y la portada, los alumnos intentarán adivinar de qué trata el cuento. Después, se procederá con la lectura y reflexión de la historia, mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se llama el Pirata? ¿Por qué crees que se llama así?
- ¿Qué le pasa al Pirata?
- ¿Qué se le ocurre para quitarse el hambre?
- ¿Adónde quiere llegar? ¿Quiénes le ayudan?
- ¿Por qué llora la Luna?
- ¿Qué hace el Pirata para que la Luna deje de llorar?

14. Lo que nunca te dije...

- Duración aproximada: 20 minutos

Para esta actividad los alumnos se van a levantar y van a formar un círculo. En orden, cada uno de los alumnos le irá diciendo al primer compañero, algo bonito que no le haya dicho nunca. Puede ser algo que le guste de él, algo que haya hecho para ayudarle, algo que se le dé muy bien, etc. Se realizará el mismo proceso con cada uno de los alumnos. Para finalizar, se reflexionará sobre cómo se sienten tras haber escuchado las palabras bonitas que les han dirigido sus compañeros, y se comprobará el poder que tiene la palabra para cambiar el estado de ánimo de una persona.

15. Cartelera de mensajes.

- Duración aproximada: 13 minutos
- Materiales:
 - Folios de colores
 - Lápices, pinturas y rotuladores

Tras haberle dicho a cada compañero algo bonito, se repartirá medio folio de color a cada alumno, en el que deberán escribir un mensaje positivo que les gustaría leer cada día. Un mensaje que mejore su estado de ánimo como han hecho sus compañeros. Finalmente, los mensajes se colgarán en la cartelera de clase, de modo que cuando lo necesiten, acudan a leerlo y se sientan mejor.

SESIÓN 9. “LA OVEJITA QUE VINO A CENAR”.

16. Lectura y reflexión del cuento.

- Duración aproximada: 20 minutos.
- Materiales:
 - Cuento: “La ovejita que vino a cenar”, de Steve Smallman (Anexo 9).
 - Ordenador y proyector o pizarra digital (en caso de formato digital)

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de lo que se va a realizar. A continuación, se mostrará el cuento: “La ovejita que vino a cenar”, de Steve Smallman (2007). A partir del título y la portada, los alumnos intentarán adivinar de qué trata el cuento. Después, se procederá con la lectura del cuento y se reflexionará sobre la culpa y el perdón, a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué le pasa a la ovejita?
- ¿Qué piensa el lobo al verla?
- ¿Por qué echa el lobo a la ovejita de su casa? ¿Por qué va después a buscarla?
- ¿Vosotros volveríais a la casa del lobo?

17. ¿Qué me molesta de mis compañeros?

- Duración aproximada: 30 minutos.

Tras reflexionar sobre la culpa que siente el lobo y el perdón por parte de la ovejita, la siguiente actividad va a consistir en que cada alumno explique al resto de compañeros qué es lo que le molesta de ellos y el por qué.

Cuando todos los alumnos hayan compartido aquello que les molesta o no les gusta, expondrán cómo se sienten ante esa situación. De este modo, los alumnos que realizan el acto molesto toman conciencia y empatizan con el sentimiento del compañero, con el objetivo de disculparse y evitar que vuelva a suceder. Al mismo tiempo, aprenderán a perdonar y comprobarán que con este acto se pueden liberar las emociones negativas y, en consecuencia, se sentirán mejor consigo mismos.

SESIÓN 10. “ELMER”.

18. Lectura y reflexión del cuento.

- Duración aproximada: 25 minutos
- Materiales:
 - Cuento: “Elmer”, de David McKee (Anexo 10).
 - Ordenador y proyector o pizarra digital (en caso de formato digital)

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de lo que se va a realizar. A continuación, se mostrará el cuento: “Elmer”, de David McKee (2018). A partir del título y la portada, los alumnos intentarán adivinar de qué trata el cuento. Después, se procederá con la lectura y reflexión de la historia, mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué le pasa a Elmer?
- ¿Qué le hace diferente al resto de elefantes?
- ¿Por qué quiere ser igual que los demás?
- Vosotros si fuerais Elmer, ¿qué habrías hecho?
- ¿Pensáis que es mejor ser todos iguales o ser diferentes? ¿Por qué?

19. ¿Un rompecabezas no se completa con piezas iguales!

- Duración aproximada: 25 minutos.

Tras reflexionar sobre las diferencias y la diversidad, los alumnos se colocarán en círculo. Cada uno de ellos deberá decir una cualidad suya que crea que le hace diferente a los demás. Podrán observar que cada persona tiene algo que la distingue de las demás y que si todos ellos fuesen iguales, no podrían aprender unos de otros.

Posteriormente, irán colocándose de uno en uno, los alumnos en el centro del círculo y cada compañero que se encuentra en el exterior, deberá decirle algo que le gusta de él que le hace sentir que es diferente. Una vez hayan pasado todos los alumnos, se finalizará con una reflexión, normalizando y dando valor a cómo ser diferentes hace que las personas de alrededor se enriquezcan.

SESIÓN 11. “EL CAZO DE LORENZO”.

20. Lectura y reflexión del cuento.

- Duración aproximada: 15 minutos
- Materiales:
 - Cuento: “El cazo de Lorenzo”, de Isabel Carrier (Anexo 11).
 - Ordenador y proyector o pizarra digital (en caso de formato digital)

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de lo que se va a realizar. A continuación, se mostrará el cuento: “Pirata de estrellas”, de Albert D. Arrayás (2010). A partir del título y la portada, los alumnos intentarán adivinar de qué trata el cuento. Después, se procederá con la lectura y reflexión de la historia, mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué le pasa a Lorenzo?
- ¿Por qué pensáis que el cazo se va haciendo cada vez más grande?
- ¿Qué pasa con la señora que aparece en el cuento?
- ¿Qué consigue Lorenzo con la ayuda de esa señora?
- ¿Habéis sentido alguna vez que os costaba mucho hacer algo igual que a Lorenzo?

21. ¡Al cazo los problemas!

- Duración aproximada: 15 minutos
- Materiales:
 - Un cazo
 - Hojas de papel
 - Lápices

En esta actividad, los alumnos deben pensar e identificar una acción que les cueste llevar a cabo. A continuación, se les repartirá un papel en el que de forma anónima deberán escribir: “Me cuesta mucho hacer...”. Una vez identificada y escrita la dificultad, deberán doblar el papel e introducirlo en el cazo, para dar paso a la última actividad.

22. Entre todos encontramos una solución.

- Duración aproximada: 20 minutos

Tras introducir todas las dificultades en el cazo, un alumno sacará una de ellas y la leerá en voz alta. Entre todos, deberán encontrar una solución a la dificultad del

compañero. Del mismo modo, los siguientes alumnos irán sacando de uno en uno y resolviendo en grupo, las dificultades encontradas.

SESIÓN 12. “LO QUE ESCUCHÓ LA MARIQUITA”.

23. Lectura y reflexión del cuento.

- Duración aproximada: 17 minutos
- Materiales:
 - Cuento: “Lo que escuchó la mariquita”, de Julia Donaldson (Anexo 12).
 - Ordenador y proyector o pizarra digital (en caso de formato online)

La sesión comenzará con la anticipación a los alumnos de lo que se va a realizar. A continuación, se mostrará el cuento: “Pirata de estrellas”, de Julia Donaldson (2015). A partir del título y la portada, los alumnos intentarán adivinar de qué trata el cuento. Después, se procederá con la lectura, sin embargo, esta vez no será hasta el final del cuento. Se interrumpirá en el momento en el que la mariquita le dice al resto de animales de la granja, que tiene un plan. Una vez llegados a este punto, se procederá con las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasa con la vaca?
- ¿Por qué la mariquita sabe que se quieren llevar a la vaca?
- ¿Qué plan pensáis que va a contar la mariquita?
- ¿Cómo creéis que va a terminar el cuento?

24. Creamos un plan.

Del mismo modo que la mariquita tiene un plan para proteger a la vaca, los alumnos deberán pensar, en grupo, lo que harían si ellos fuesen la mariquita. Es decir, la actividad consiste en crear un plan con diferentes estrategias para evitar que rapten a la vaca. Para finalizar, se continuará con la lectura hasta el final del cuento, averiguando cuál era el plan que aparece en el cuento y analizando las diferencias y similitudes con el que ellos mismos han creado.

9.5. Evaluación.

La evaluación de la consecución de los objetivos de la presente propuesta de intervención se llevará a cabo mediante dos instrumentos de evaluación. Por un lado, el diario de campo es una herramienta que permitirá a la maestra tomar anotaciones durante y después de cada sesión, para posteriormente analizar los datos y reflexionar acerca de las dificultades surgidas y aquellos aspectos surgidos de mayor relevancia. Por otro lado, se utilizarán escalas de estimación para evaluar cada uno de los objetivos planteados al inicio del plan de intervención. Estos objetivos se calificarán de la siguiente manera: 1) No logrado, 2) En proceso, 3) Logrado, y 4) Excelente, atendiendo a los ítems que aparecen en cada una de las rúbricas de evaluación. (Anexo 13)

En definitiva, tanto el diario de campo como las escalas de estimación requieren de la observación directa de la maestra; en base a la misma se realizará la evaluación y se obtendrá la calificación de los alumnos.

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.

Destacar la imposibilidad de llevar a cabo la propuesta de intervención debido a la interrupción del periodo de Prácticas Escolares por el Covid-19. Habría resultado interesante llevar a cabo esta propuesta para poder valorar la consecución de los objetivos, evaluar los errores, observar las dificultades y valorar los avances y resultados de cada uno de los alumnos. Asimismo, al tratarse de una intervención dirigida a un grupo, habría podido observar cómo las mismas técnicas de enseñanza tienen resultados muy diversos en función de cada alumno.

Por otra parte, me habría gustado enfrentarme a la realidad del día a día en el aula con mi propio plan de intervención, pudiendo comprobar los errores cometidos en la planificación y desarrollo de las sesiones y autoevaluándome en función del papel desempeñado. En definitiva, me habría gustado comprobar si el aprendizaje de los alumnos era significativo y funcional o, si por el contrario, se alejaba de los objetivos planteados.

A pesar de no haber podido llevar a cabo la propuesta de intervención, considero que ésta abre numerosas posibilidades puesto que permite trabajar diferentes áreas al mismo tiempo. Además del área social comentado anteriormente, al trabajar en grupo los alumnos desarrollan y ponen en práctica estrategias de comunicación y, a través de los cuentos, conocen nuevos temas que permiten ampliar el abanico de intereses restringidos característico de los niños con TEA. Asimismo, los cuentos favorecen el desarrollo perceptivo, integrando los estímulos por los canales visual y auditivo, y la abstracción y realización de inferencias mediante la creación de mundos nuevos. Todo ello, se desarrolla a través de las actividades del plan de intervención, las cuales adquieren un carácter rutinario que unido al trabajo de habilidades como la autorregulación emocional y el autocontrol, permiten disminuir las alteraciones que presentan a nivel conductual. Por estas razones, el plan de intervención no trabaja únicamente el área social; como se puede observar, permite desarrollar las diferentes áreas que se encuentran alteradas o afectadas en las personas con sintomatología de autismo.

En cuanto al conocimiento teórico construido durante el proceso de elaboración del Trabajo Fin de Grado es muy satisfactorio. Por un lado, la investigación acerca de los orígenes del autismo me ha resultado de gran interés, conociendo los primeros casos de posible presencia de autismo, como el *del niño salvaje de Aveyron*. Por otro lado, investigar los estudios de Kanner, Asperger, Wing y Gould, entre otros autores, me han

ayudado a comprender las características de los niños con autismo, así como la evolución de este concepto a un espectro, facilitando su diagnóstico. Por otro lado, la investigación sobre las teorías explicativas del TEA, ha dado respuesta a numerosas de las dudas que me replanteaba, ya que conociendo el funcionamiento de la mente de estos niños es más sencillo comprender cómo ven y se desenvuelven en el mundo.

El objetivo de trabajar con cuentos es mejorar la capacidad emocional de reconocimiento y expresión de emociones, propiciando contextos comunicativos, de participación e interacción social. Además, como se ha comentado anteriormente, en esta propuesta de intervención adquiere protagonismo el autocontrol, habilidad muy importante ya que, en ocasiones, estos alumnos presentan problemas de conducta originados por la falta de control de sus impulsos. Estas conductas se pueden evitar trabajando las situaciones previas a la conducta problema, analizándolas y dando una alternativa. Este es el caso de la técnica de la tortuga, la cual desconocía y me pareció muy interesante, sobre todo para trabajar con niños pequeños o niños cuya capacidad sea más limitada.

Antes de finalizar, me gustaría destacar la relevancia que adquiere el tema escogido, puesto que el área social es el principal área afectada en las personas con autismo y el hecho de poder ayudar a paliar esta dificultad me parece muy gratificante, ya que la sociedad en la que vivimos está en constante interacción. Favoreciendo esta área se puede mejorar la calidad de vida y la salud mental de estas personas, quienes sufren frustración y malestar ante determinadas situaciones, convirtiéndose la adquisición de habilidades sociales en un reto a alcanzar.

Para concluir, recalcar la necesidad de trabajar el área social en niños con autismo, con el fin de facilitar la adquisición de habilidades sociales que permitan mejorar el desarrollo social y personal, repercutiendo favorablemente en las relaciones intrapersonales e interpersonales del día a día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y. y Mata Iturralde, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, 47 (260), p. 7-26.
- Alonso, M. (2012). El comic en la clase de ele: una propuesta didáctica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14), p. 2-89.
- American Psychiatric Association (APA) (2014). *DSM-V Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona, España: Masson.
- Arberas, C. y Ruggieri, V. (2019). AUTISMO. ASPECTOS GENÉTICOS Y BIOLÓGICOS. *MEDICINA (Buenos Aires)*, 79 (Supl. I), p. 16-21.
- Arrayás, A. D. (2014). *El pirata de las estrellas. Una divertida historia sobre la amistad y la empatía*. (4ªed.) España: Babulinka Books.
- Artigas, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Revista de Neurología clínica*, 1, p. 34-44.
- Artigas-Pallarés, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*; 32 (115), p. 567-587.
- Asperger, H. (1966). *Pedagogía Curativa. Introducción a la psicopatología infantil para uso de médicos, maestros, psicólogos, jueces y asistentes sociales*. Barcelona, España: Editorial Luis Miracle S.A.
- Balbuena Rivera, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27 (100), p. 333-353.
- Baron-Cohen, S. (1990). *Autism: A Specific Cognitive Disorder of & Isquo: Mind Blindness. International Review of Psychiatry*, 2, p. 81-90. Traducido por MªEugenia Alonso.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, p. 37-46.
- Bettelheim, B. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1ª Edición). Barcelona, España: Crítica. Grijalbo Mondadori, S. A. Traducido por Silvia Furió.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Carper, R. A. y Courchesne, E. (2005). Localized enlargement of the frontal cortex in early autism. *Biological Psychiatry*, 57 (2), p. 126-133.
- Carrier, I. (2010). *El caso de Lorenzo* (6ª Edición). España: Editorial Juventud, S.A.

- Casas, A. (2018). *Habilidades sociales y alumnos TEA. Intervención educativa mediante Cuentos*. Universidad de Zaragoza.
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) (2016). *Trastornos del Espectro Autista (TEA). Signos y síntomas*. Recuperado el 24 de junio de 2016, de: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/signs.html>
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado N°311, Art. 27 y 49, España, 29 de diciembre de 1978.
- Cortés, JL (2005). *Un culete independiente*. España: Ediciones SM.
- Cuxart, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. España, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Donaldson, J. (2015). *Lo que escuchó la mariquita* (2ª Edición). España: Ediciones Fortuna.
- Dougherty, M. J. (2000). La genética del Autismo. *Revista Asociación Neuropsiquiatría*, 84, 10-16.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma* (2ª Edición). España, Madrid: Alianza, p. 207-208.
- García, A. F. S. (2012). El cuento como herramienta psicoterapéutica en el manejo emocional de niños con discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (4), p. 1209-1223.
- Jiménez Ortiz, M. L., y Gordo Contreras, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5 (10), p. 151-170.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2 (3), p. 217-250. Traducido por Teresa Sanz Vicario. Publicado en la Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero.
- Kelly, J. A. (2009). *Entrenamiento de las habilidades sociales* (8ª Edición). Bilbao, España: Desclée de Brouwer; p. 19.
- La tortuga. (s.f). *La tortuga*. Recuperado el 29 de mayo de 2017, de: <https://www.youtube.com/watch?v=riwGSIUkXR8>
- Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857. Recuperado de: https://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado N°187, España, 6 de agosto de 1970.

- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de Minusválidos 13/1982. Boletín Oficial del Estado N°103, España, 30 de abril de 1982.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado N°238, España, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Boletín Oficial del Estado N°278, España, 21 de noviembre de 1995.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado N°106, España, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado N°295, España, 10 de diciembre de 2013.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores* (1ª Edición). España: Editorial Flamboyant, S.L.
- Magister (2016). La intervención con alumnos con trastorno generalizado del desarrollo en las distintas etapas educativas. *Asociación Nacional para la Formación y Asesoramiento de Profesionales*.
- Martos, J. (2017). El Inventario de Espectro Autista 20 años después. Aportaciones al conocimiento del Autismo. *Autismo Sevilla*. Recuperado de: <https://www.autismosevilla.org/doc/congreso/juan-martos.pdf>
- Martos-Pérez, J. y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57 (1), p. 185-191.
- Mas, MJ. (2014). ¿Qué causa el autismo? *Neuronas en crecimiento*. Recuperado el 9 de abril de 2014, de: <https://neuropediatra.org/2014/04/09/que-causa-el-autismo/>
- Mas, MJ. (2017). ¿Por qué importa la detección precoz? Periodos críticos del neurodesarrollo. *Neuronas en crecimiento*. Recuperado el 9 de enero de 2017, de: <https://neuropediatra.org/2017/01/09/por-que-deteccion-precoz-periodos-criticos/>
- Matson, J. L., y Kozlowki, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), p. 418-425.
- McKee, D. (2018). *Elmer* (1ª Edición). España: BEASCOA.
- Morales, P., Domènech, E., Jané, M. C y Canals, J. (2013). Trastornos leves del espectro autista en educación infantil: prevalencia, sintomatología co-ocurrente y

- desarrollo psicosocial. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18 (3), p. 217-231.
- Muñoz, C. M. y Caravaca R. V. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación lectora. *Glosas didácticas*, 11, 170.
- Muñoz-Yunta, J. A., Freixas, A., Valls-Santasusana, A. y Maldonado, A. (1999). Estereotipias, trastornos del desarrollo y estudios con neuroimagen. *Revista de Neurología*, 28 (Supl 2), p. 124-130.
- Núñez, M. (2000). *La cebra Camila*. España: Kalandraka.
- Orden de 9 de octubre de 2013, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Boletín Oficial de Aragón, 11 de noviembre de 2013.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Boletín Oficial de Aragón, 18 de junio de 2018.
- Orts, J. V. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid, España: Santillana, p. 11.
- Paula-Pérez, I. (2013). Concurrencia entre ansiedad y autismo. Las hipótesis del error social y de la carga alostática. *Revista de Neurología*, 56 (Supl 1), p. S45-259.
- Paula-Pérez, I., y Martos, J. M. P. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista- *Revista de Neurología*, 52 (Supl 1), p. S147-S153.
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades Sociales* (1ª Edición). España: Editex.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1 (4), p. 515-526.
- Ramírez, G. R. (2014). Trastorno del espectro del autismo. *Diagnostico*, 53 (3), p.142-148.
- Real Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 18 de diciembre de 2017.
- Rivière, A. (1997). *Inventario del espectro autista (IDEA)*.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (4ª Edición). Valencia, España: ACDE Ediciones; p.11.
- Rodríguez-Barrionuevo, A. C. y Rodríguez-Vives, M. A. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34 (1), p.72-77.

- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (1), p. 251-264.
- Sage, D. S. (2011). Desarrollo Infantil y Autismo: La búsqueda de marcadores tempranos. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11 (1), p. 141-158.
- Schmitz, N., Rubia, K., Daly, E., Smith, A., Williams, S., Murphy, D. (2006). Neural correlates of executive function in autistic spectrum disorders. *Society of Biological Psychiatry*, 59 (1), p. 7-16.
- Schneider, M. y Robin, A. (1990). “La técnica de la “Tortuga”: un método para el autocontrol de la conducta impulsiva”. *T. Bonet (Comp.), Problemas psicológicos en la infancia*. Valencia, España: Promolibro.
- Smallman, S. (2007). *La ovejita que vino a cenar* (1ª Edición). Editorial: BEASCOA.
- Suárez, F. (2016). Aprender es divertido 1º y 2º. *Blogger*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de: <https://aprenderesdivertido1y2.blogspot.com/2016/11/el-monstruo-de-colores-vaya-lío.html?m=1>
- Talero, C., Martínez, L. E., Mercado, M., Ovalle, JP., Velásquez, A. y Zarruk, JG. (2003). Autismo: estado del arte. *Revista Ciencias de la Salud*, 1 (1), p. 68-85. Bogotá.
- The Lancet (2004). A statement by the editors of The Lancet. *The Lancet*, 363, p. 820-821.
- Torres, L. H., y Antonio, I. B. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del mundo como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (1), p. 173-212.
- Uga la tortuga. (s.f). *Uga la tortuga*. Recuperado el 21 de febrero de 2018, de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=51&v=0Y73OAGJUnw&feature=emb_logo
- Villamisar, D. A. G. y Borbolla, M. A. (1993). La “teoría de la mente” y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista Complutense de Educación*, 4 (2), p. 11-28.
- Wing, L. (1981) Asperger’s syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*; 11 (1), p. 115-129.
- Wing, L. (1998). *The Autistic Spectrum. A Guide for Parents and Professionals* (1ª Edición). España, Barcelona: Paidós, S.A. Traducido por Pilar Paterna Molina.
- Zúñiga, A. H., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21 (2). P. 92-108.

ANEXOS

ANEXO 1. Actividades y objetivos.

SESIÓN	OBJETIVOS	CUENTO	ACTIVIDADES	HABILIDADES SOCIALES
1	Respetar las normas	“Un culete independiente”	Lectura y reflexión del cuento. ¡Dibujamos las normas de la clase!	Respeto de normas Obediencia
2	Reconocer y expresar emociones propias y ajenas	“El monstruo de colores”	Lectura y reflexión del cuento. El bote de las emociones.	Emociones
3			¡Jugamos con el dado de las emociones!	
4	Reconocer y expresar emociones propias y ajenas. Favorecer el autocontrol y adquirir estrategias de evitación de conducta.	“La tortuga”	Lectura y reflexión del cuento. Reconocemos y analizamos las situaciones problema.	Emociones Autocontrol
5			¡Probamos la técnica de la tortuga!	
6	Ayudar y compartir con los demás	“La cebra Camila”	Lectura y reflexión del cuento. ¡Construimos una torre!	Amistad

				Compartir
7	Fomentar el esfuerzo y la perseverancia como medio para conseguir los objetivos. Escuchar y respetar a los demás.	“Uga la tortuga”	Lectura y reflexión del cuento. ¡Simón dice...!	Esfuerzo Escucha activa
8	Ayudar y compartir con los demás. Aprender a pedir ayuda.	“Pirata de estrellas”	Lectura y reflexión del cuento. Lo que nunca te dije... Cartelera de mensajes.	Compañerismo Pedir ayuda
9	Ayudar y compartir con los demás. Aprender a disculparse y a pedir perdón.	“La ovejita que vino a cenar”	Lectura y reflexión del cuento. ¿Qué me molesta de mis compañeros?	Amistad Culpa Perdón
10	Ayudar y compartir con los demás. Escuchar y respetar a los demás. Favorecer el autoconcepto y la autoestima.	“Elmer”	Lectura y reflexión del cuento. ¡Un rompecabezas no se completa con piezas iguales!	Amistad Respeto a la diversidad Autoconcepto Autoestima
11	Fomentar el esfuerzo y la perseverancia como medio para conseguir los objetivos.	“El cazo de Lorenzo”	Lectura y reflexión del cuento. ¡Al cazo los problemas!	Perseverancia Respeto a la diversidad

	<p>Escuchar y respetar a los demás. Favorecer el autoconcepto y la autoestima.</p> <p>Ponerse en la piel de los demás, empatizar con sus sentimientos.</p> <p>Adquirir las herramientas necesarias para la resolución de conflictos.</p>		Entre todos encontramos una solución.	<p>Autoconcepto Autoestima</p> <p>Empatía Resolución de problemas</p>
12	<p>Ayudar y compartir con los demás</p> <p>Escuchar y respetar a los demás.</p> <p>Fomentar el trabajo en equipo y el compañerismo.</p> <p>Adquirir las herramientas necesarias para la resolución de conflictos.</p> <p>Ser capaces de tomar decisiones y establecer un plan.</p>	”Lo que escuchó la mariquita”	<p>Lectura y reflexión del cuento.</p> <p>Creamos un plan.</p>	<p>Compañerismo Escucha activa Respeto a la diversidad Trabajo en equipo Resolución de problemas Toma de decisiones</p>

Elaboración propia.

ANEXO 2. Un culete independiente, de José Luis Cortés (2005).

UN CULETE INDEPENDIENTE

Cada vez que César Pompeyo se portaba mal, su mamá le daba un par de azotes en el culete regordete.

Y cada vez que César Pompeyo desobedecía a su mamá, su mamá le daba un par de azotes en el culete regordete.

Y cada vez que su mamá decía: “¡Me tienes harta!”, ya era seguro que le iba a dar un par de azotes en el culete regordete.

Hasta que un día, el culete le dijo a César Pompeyo:

- Pórtate bien, César Pompeyo, que siempre me toca a mí recibir los azotes.

Pero César Pompeyo siguió portándose mal.

¿Y qué hizo su mamá? Pues le dio un par de azotes en el culete regordete.

Así que aquella noche, cuando ya estaban todos en la cama, el culete le dijo a César Pompeyo:

- ¡Basta ya! Como he visto que no vas a ser bueno, he decidido marcharme y dejarte solo. Se bajó de la cama y se fue. Y César Pompeyo se quedó sin culete.

“No me importa. No me hacía ninguna falta”, pensó.

Pero a la mañana siguiente, cuando fue a desayunar, no pudo sentarse, porque no tenía culete. Y cuando sus amigos se sentaron en el columpio, él no pudo.

¿Sabéis por qué? Porque no tenía culete.

Y tampoco pudo montar en la bici, ni en los caballitos, ni tirarse por el tobogán en el parque.

Entonces pensó: “¡Vuelve culete, que ya voy a portarme bien...!”

Y aquella noche se durmió llorando.

Cuando se despertó al día siguiente, se echó la mano atrás despacito, y...

¡El culete había vuelto y estaba allí, donde siempre!

César Pompeyo dijo:

- ¡Hola, culete!

Y se fue a desayunar muy contento. Se lo comió todo y no se manchó nada.

Su mamá pensó: “¡Qué bien se porta mi César Pompeyo!”

Y, desde aquel día, el culete de César Pompeyo fue el culete más mimado de todos los culetes del mundo.

ANEXO 3. El monstruo de colores, de Anna Llenas (2012).

EL MONSTRUO DE COLORES

El monstruo de colores no sabe qué le pasa. Se ha hecho un lío con las emociones y ahora toca deshacer el embrollo.

¿Será capaz de poner en orden la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo y la calma?

Este es el monstruo de colores. Hoy se ha levantado raro, confuso, aturdido... No sabe muy bien qué le pasa.

- ¿Ya te has vuelto a liar? No aprenderás nunca... Menudo lío que te has hecho con las emociones. Así, toda revueltas no funcionan. Tendrías que separarlas y colocarlas cada una en su bote. Si quieres, te ayudo a poner orden.

Cuando estás alegre, ríes, saltas, bailas, juegas... y quieres compartir tu alegría con los demás.

La alegría es contagiosa. Brilla como el sol, parpadea como las estrellas.

Cuando estás triste, te escondes y quieres estar solo... y no te apetece hacer nada.

La tristeza siempre está echando de menos algo. Es suave como el mar, dulce como los días de lluvia.

Cuando estás enfadado, sientes que se ha cometido una injusticia y quieres descargar la rabia en otros.

La rabia arde al rojo vivo y es feroz como el fuego...

... que quema fuerte y es difícil de apagar.

Cuando sientes miedo, te vuelves pequeño y poca cosa..., y crees que no podrás hacer lo que se te pide.

El miedo es cobarde. Se esconde y huye como un ladrón en la oscuridad.

Cuando estás en calma, respiras poco a poco y profundamente. Te sientes en paz.

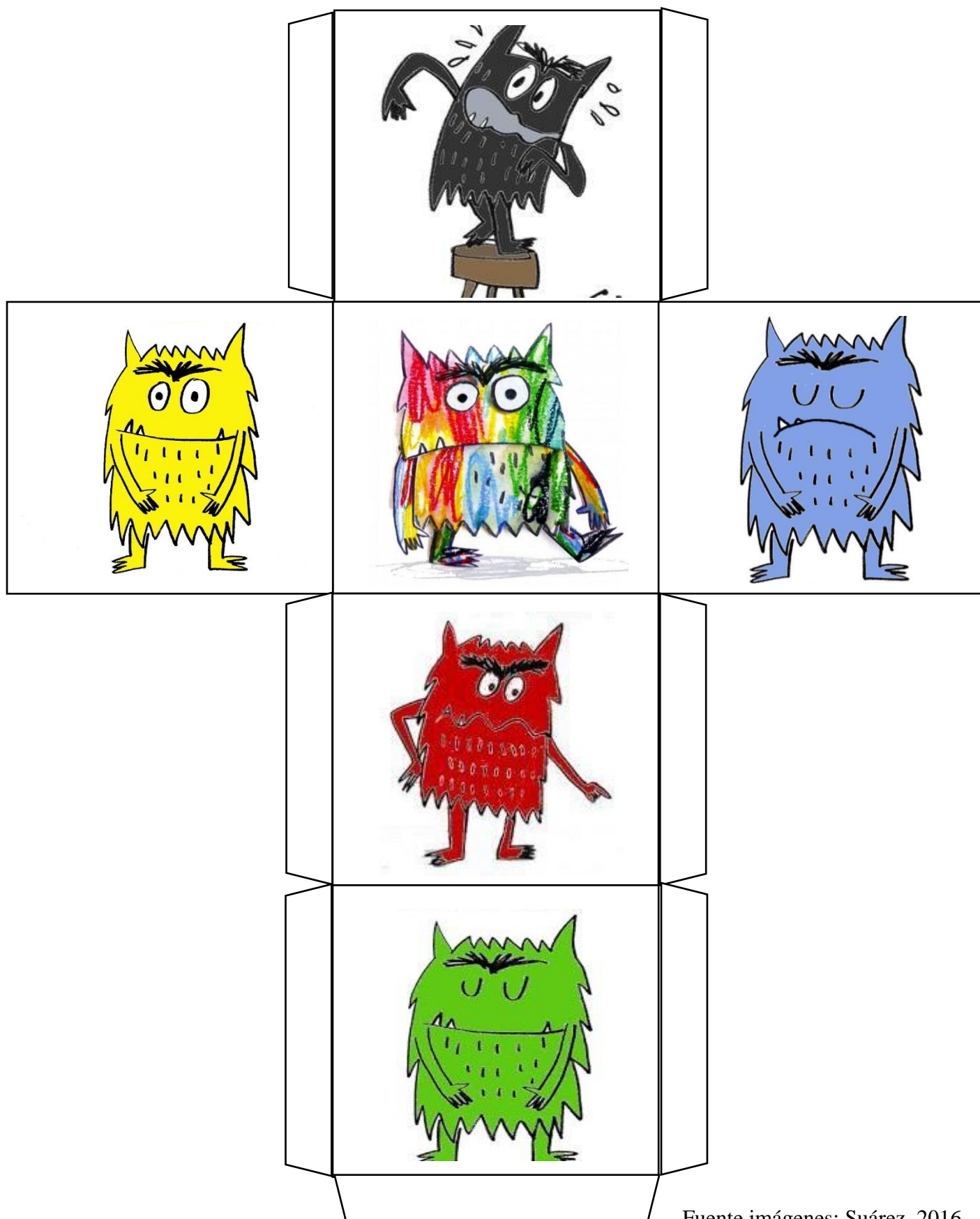
La calma es tranquila como los árboles, ligera como una hoja al viento.

... y ordenadas funcionan mejor. ¿Ves qué bien? Ya están todas en su sitio.

Estas son tus emociones, cada una tiene un color diferente...

Pero... ¿y ahora se puede saber qué te pasa?

ANEXO 4. El dado de las emociones.



Fuente imágenes: Suárez, 2016.

ANEXO 5. La tortuga (s.f).

LA TORTUGA

Esta es la historia de Tortuguita, a ella le gustaba jugar a solas y con sus amigos. También le gustaba mucho ver la televisión y jugar en la calle, pero no parecía pasárselo muy bien en la escuela.

Siempre pasaban cosas que le hacían enojarse mucho, gritar, patalear y pelearse con los demás.

¡AAAAH!

Todos los días tenía problemas con sus compañeros y con su maestra... Y después se sentía muy mal y triste.

Un día caminando por el parque encontró a una tortuga muy mayor que se le acercó y le dijo...

- Te contaré un secreto.

- ¿Cuál?

La tortuga mayor comenzó a hablar y la cara de la Tortuguita cambiaba.

- Tú llevas encima de ti la solución a tus peleas, insultos, líos y gritos.

- Pero... ¿cuál es la solución?

Tortuguita puso mucha atención a la tortuga mayor:

- ¡Es tu caparazón! Puedes esconderte dentro de él cuando sientas ganas de pelear, gritar o enojarte. Y dentro de tu concha te sentirás a gusto y tranquila.

Pero a Tortuguita aún no le quedaba tan claro:

- Pero... ¿cómo se hace?

Por suerte tenía a su lado a la Tortuga Mayor para enseñarla:

- Encoges los brazos, las piernas y la cabeza y las aprietas contra tu cuerpo.

- ¿Así?

- ¡Muy bien! Ahora hazlo así en la escuela.

Al día siguiente Tortuguita se fue a la escuela y en un momento de la mañana comenzó a enfadarse por un comentario de un compañero. Pero antes de patalear, insultar o pelear, recordó a la tortuga mayor y su consejo. Se metió en su caparazón, respiró profundo y no hubo ninguna pelea ni grito.

La maestra y sus amigos notaron el cambio y lo felicitaron.

Tortuguita estaba muy contenta y siguió haciendo lo mismo cada vez que pensaba que iba a portarse mal.

ANEXO 6. La cebra Camila, de Marisa Núñez (2000).

LA CEBRA CAMILA

Allá donde se acaba el mundo, en el país donde da la vuelta el viento, vivía una pequeña cebra llamada Camila.

Como en aquel lugar el viento era tan travieso, Camila tenía que andar con mucho cuidado para no perder su vestimenta.

Su madre le decía siempre que no saliera de casa sin calzones ni tirantes, pero Camila cada día era más grande y los tirantes y los calzones ya empezaban a molestarle.

Camila soñaba con acostarse en la hierba sin aquellas prendas ajustadas.

También soñaba que el viento la llevaba rodando por los campos.

Camila lloró SIETE lágrimas de pena por las rayas perdidas.

Después se quedó pasmada, mirando para una serpiente que estaba mudando la camisa.

- ¿Por qué lloras? -le preguntó la serpiente.

- Porque el viento bandido se ha llevado las rayas de mi vestido - respondió ella, sollozando.

- Acércate. Te daré un anillo para que lo pongas en una pata -dijo la serpiente (que parecía guardar muchos secretos).

Camila siguió andando con un anillo en la pata... y un poco menos de pena.

Se le cayeron SEIS lágrimas por las rayas que le faltaban.

Después se quedó pasmada, mirando para un caracol que asomaba los cuernos al sol.

- ¿Por qué lloras? -le preguntó el caracol.

- Porque el viento bandido se ha llevado las rayas de mi vestido -respondió ella, sollozando.

- Acércate. Me subiré a tu panza y trazaré alrededor una rayita de plata que te irá que ni pintada.

Camila siguió caminando, con un anillo en la pata, una rayita de plata... y un poco menos de pena.

Como estaba preocupada, sintió ganas de llorar y derramó otras CINCO lágrimas.

Después se quedó pasmada, contando los colores del arco iris.

- ¿Por qué lloras? -le preguntó el arco iris.

- Porque el viento bandido se ha llevado las rayas de mi vestido - respondió ella, sollozando.

- Acércate. Te echaré un remiendo azul, fresquito como una seda de primavera.

Camila siguió andando, con un anillo en la pata, una rayita de plata, un lindo remiendo azul... y un poco menos de pena. Salpicó CUATRO lágrimas más por las rayas que le faltaban. Después se quedó pasmada, mirando para una araña que estaba bordando un paño.

- ¿Por qué lloras? -le preguntó la araña.

- Porque el viento bandido se ha llevado las rayas de mi vestido - respondió ella, sollozando.

- Acércate. Tejeré para ti una puntilla de tul y tu traje será más elegante.

Camila volvió a ponerse en camino, con un anillo en la pata, una rayita de plata, un lindo remiendo azul, una puntilla de tul... y un poco menos de pena.

Lloriqueó TRES lágrimas por las rayas que le faltaban.

Después se quedó pasmada, escuchando a una cigarra que estaba tocando una melodía.

- ¿Por qué lloras? -le preguntó la cigarra.

- Porque el viento bandido se ha llevado las rayas de mi vestido - respondió ella, sollozando.

- Acércate. Te daré una cuerda de mi violín y tendrás un aire musical.

Camila siguió andando, con un anillo en la pata, una rayita de plata, un lindo remiendo azul, una puntilla de tul, una cuerda de violín... y un poco menos de pena.

Casi llegando a casa, se le saltaron DOS lágrimas por las rayas que le faltaban.

Después se quedó pasmada, mirando para una oca que cojeaba de una pata porque le apretaba un botín.

- ¿Por qué lloras? -le preguntó la oca.

- Porque el viento bandido se ha llevado las rayas de mi vestido - respondió ella, sollozando.

- Acércate. Ataré a tu espalda el cordón de mi botín e iremos las dos mucho mejor.

La oca se fue feliz, descalza de la pata que tenía espachurrada.

Camila ya había andado mucho cuando, por fin, llegó a su casa con un anillo en la pata, una rayita de plata, un lindo remiendo azul, una puntilla de tul, una cuerda de violín, un gran cordón de botín... y un casi nada de pena.

Mamá cebra estaba sentada a la puerta. Camila se acercó a ella con UNA lágrima resbalando en la mejilla.

ANEXO 7. Uga la tortuga (s.f).

UGA LA TORTUGA

Érase una vez Uga, una tortuga dormilona que vivía todo el día lamentándose.

- ¡Caramba, todo lo que hago me sale mal!

Uga siempre llegaba tarde al bosque y era la última en terminar sus tareas.

Un día, harta de las riñas de sus compañeros, Uga decidió que tenía que cambiar.

Pero en lugar de empezar a trabajar, Uga decidió dejar que los demás hicieran todo el trabajo por ella.

- ¿Para qué preocuparme si luego mis compañeros harán el trabajo? Mejor que me dedique a jugar y a descansar.

Y así fue como Uga no volvió a esforzarse por nada, y a llevar una vida triste y aburrida.

Un día, Uga conoció a una hormiga en su camino y se hicieron grandes amigas.

La hormiga, como buena trabajadora que era, dio un consejo a Uga:

- No me parece bien que dejes de trabajar.

La hormiga se subió a una piedra y le dijo:

- Lo importante de un trabajo no es terminarlo rápidamente, sino hacerlo de la mejor forma posible.

Agradecida por los consejos de su amiguita, Uga le dijo:

- Caramba, hormiguita, eso es lo que yo necesitaba oír. Te prometo que intentaré trabajar mejor de ahora en adelante.

Y fue así como Uga empezó a disfrutar de su trabajo y a sentirse cada día más feliz.

ANEXO 8. El pirata de las estrellas, de Albert D. Arrayás (2014).

EL PIRATA DE LAS ESTRELLAS

En uno de los océanos del mundo, en un enorme barco pirata, vivía Ulises el Barbarroja. Solo en su barco había navegado más de diez lunas y atravesado feroces tormentas. Después de tantos días en la mar, no le quedaba ni un trozo de pan que echarse a la boca. El pirata Ulises, literalmente, se moría de hambre.

Una noche, tumbado en la cubierta del barco miró hacia el cielo y se fijó en las miles de estrellas que brillaban. Había tantas... Seguro que debían de ser crujientes y refrescantes. Y fue entonces cuando tuvo una gran idea:

- Me comeré todas las estrellas –dijo contento-. Pero la gran pregunta era: ¿cómo podría llegar hasta el cielo?

El dulce canto de una sirena le trajo una respuesta.

- Sirena –le preguntó-, tú que nadas en las profundidades y conoces todos los misterios, ¿podrías decirme cómo puedo llegar al cielo?

- Yo no sé cómo llegar – le respondió-. Pregúntale al incansable remolino de viento que recorre todos los océanos. Quizá él pueda ayudarte.

El pirata Ulises sujetó el timón con firmeza, cazó las velas y marchó en busca del viento. De repente, las velas se hincharon, el mar se rizó y el viento empezó a soplar con furia. El remolino se alzaba frente a él. Gritando para que el viento no se llevara sus palabras, le preguntó:

- Remolino, tú que recorres todos los océanos y conoces todos los secretos, ¿podrías decirme cómo puedo llegar al cielo?

- Yo no sé cómo llegar –le contestó-. Pregúntale a la Gran Ballena que lleva quinientos años surcando las aguas. Quizá ella pueda ayudarte.

Ulises el Barbarroja navegó sin descanso hasta que vio aparecer, allá en el horizonte, una inmensa cola que bailaba entre las olas.

- ¡Ballena, Gran Ballena! –gritó desde el barco-. Tú que eres tan grande y tan sabia, ¿podrías decirme cómo puedo llegar al cielo?

- Sí- respondió ella dulcemente-. Debes ir hasta la isla más pequeña del mundo, donde solo habita una palmera, la más alta que hayas visto jamás. Cuando la encuentres, súbete a ella y salta tres veces.

¡Tierra!

Cuando el pirata Ulises llegó a su destino, cogió una cuchara de madera y el bol más grande que encontró a bordo, y desembarcó.

Incrédulo y temeroso, se encaramó a lo más alto de la palmera. Cerró los ojos, apretó los dientes...y dio los tres saltos:

¡uno, dos, tres!

Y salió despedido hacia el cielo.

Hambriento, llenó el bol hasta arriba y empezó a devorar.

Un bol tras otro. Y otro. Y otro. Hasta que su barriga dijo basta.

A la noche siguiente, cuchara en mano y dispuesto a darse otro atracón, un llanto que provenía del cielo le conmovió. Era la luna, que vertía sus lágrimas al mar.

- Luna, ¿por qué lloras? – le preguntó.

- Porque me has dejado muy sola aquí arriba. Te has zampado todas las estrellas – le contestó con tristeza.

El pirata Ulises miró al cielo y lo comprendió todo. Ya no brillaba ninguna estrella, estaban todas dentro de su enorme panza.

- Lo siento mucho, luna. ¿Cómo puedo ayudarte? –le preguntó.

- ¿Conoces la isla más pequeña del mundo? –preguntó esperanzada-. Navega hasta ella y desentierra un cofre que yace debajo de la palmera. Dentro encontrarás la receta para fabricar nuevas estrellas.

El pirata Ulises se esforzó mucho. Fabricó miles de estrellas y las repartió cuidadosamente. Algunas veces, ponía muchas pequeñitas juntas. Otras, colocaba una grande rodeada por un grupo de chiquitinas. Incluso hizo dibujos con las estrellas en forma de Osa Mayor o de Carro Pequeño. Trabajó sin parar hasta que el cielo brilló de nuevo, hasta que la luna recuperó su sonrisa.

Dicen que si una noche descubres un pedazo de cielo oscuro y sin estrellas, eso significa que el pirata Ulises se ha dado otro festín. Pero que no hay que preocuparse, porque trabajará sin descanso para ponerlas de nuevo en su lugar, para que al día siguiente las vuelvas a ver brillar.

ANEXO 9. La ovejita que vino a cenar, de Steve Smallman (2007).

LA OVEJITA QUE VINO A CENAR

- ¡OTRA VEZ sopa de verduras! – se quejó el viejo lobo- ¡Ojalá tuviera una ovejita! Me prepararía un buen estofado, mi comida favorita.

Justo entonces...

¡TOC TOC!

Era una ovejita.

- ¿Puedo pasar? – dijo la ovejita.

- Sí, querida, pasa, pasa. ¡Llegas justo a tiempo para la cena! – respondió el viejo lobo con tono burlón.

La ovejita tiritaba de frío: ¡BRRR. BRRR!

“¡Santo cielo! – pensó el viejo lobo-. No puedo comerme una ovejita que esté tan helada. ¡ODIO la comida fría!” Y la puso cerca de la chimenea para que entrara en calor.

El viejo lobo buscó la receta de un estofado en el libro de cocina. ¡Mmmmm! Se le hacía la boca agua solo de pensarlo.

La ovejita también tenía hambre y le sonaban las tripas: ¡RUNRÜN, RUNRÜN!

“¡Santo cielo! – pensó el viejo lobo-. No puedo comerme una ovejita a la que le suenan las tripas. ¡Podría tener una indigestión!”

Y le dio una zanahoria para que se la comiera. “El relleno” – se dijo.

La ovejita se zampó la zanahoria tan rápido que le entró hipo.

¡HIP! ¡HIP! ¡HIP!

“¡Santo cielo! – pensó el viejo lobo-. No puedo comerme una ovejita que tenga hipo. ¡Podría darme hipo a mí también!”

Pero el lobo no sabía qué hacer para que se le pasara el hipo.

Lo intentó lanzando a la ovejita por los aires.

¡HIP!

Pero no funcionó.

La levantó sujetándola por los pies.

¡HIP!

Pero no funcionó.

Le hizo dar vueltas y más vueltas.

¡HIP!

Pero tampoco funcionó.

El viejo lobo puso a la ovejita sobre su hombro y le dio unas palmaditas en la espalda con su grande y peluda garra.

La ovejita dejó de tener hipo, se acurrucó bajo el pelo del hocico del viejo lobo y, al instante, se quedó dormida en sus brazos. El viejo lobo tenía una sensación extraña. Era la primera vez que su cena lo abrazaba y, de pronto, perdió el apetito.

La ovejita roncaba dulcemente bajo su oreja.

Un ronquido tras otro.

- ¡Santo cielo! – susurró el viejo lobo-. ¡No puedo comerme una ovejita que ronque!

El viejo lobo se sentó en el balancín junto a la chimenea, con la tierna ovejita en su regazo, y pensó que hacía mucho tiempo que nadie lo abrazaba.

El lobo la olfateó una y otra vez.

Aquella ovejita olía muy... muy... pero que MUY BIEN-

- ¡Oh! – refunfuñó el lobo-. Si me la como rápidamente no pasará nada. Y cuando estaba a punto de zampársela...

... la ovejita se despertó y le dio un gran beso.

¡MUÁ!

- ¡¡¡NOOO!!! – gritó el lobo-. ¡NO ES JUSTO! Soy un lobo grande y malo y tú eres... ¡un estofado!

- *Tofado* –dijo sonriente la ovejita. Y, señalando al viejo lobo, añadió-. *¡Dobo!*

- ¡Oh, Señor, dame fuerzas! – rogó el viejo lobo-. ¡Tienes que irte!

El lobo abrigó bien a la ovejita y la sacó fuera-

- ¡AHORA VETE! –gritó-. Si te quedas aquí conmigo, te comeré, y después. ¡Los dos nos arrepentiremos!

Y cerró la puerta con un ¡PUM!

Fuera estaba oscuro y hacía frío. La ovejita golpeó la puerta.

- *¿Dobo?* .gritó-. *¿Puedo entrar, Dobo?*

Pero el viejo lobo se tapó las orejas con las manos y empezó a cantar: “¡LA, LA, LA!” hasta que ya no oyó a la ovejita.

Al fin se hizo el silencio.

“¡Gracias a Dios, se ha ido! – pensó el lobo-. Aquí, con un viejo lobo hambriento como yo, no estaba a salvo.”

Después se puso a pensar en la ovejita, sola en la oscuridad del bosque.

“¡Quizá se ha perdido!”

“¿Quizá se ha congelado!”

“¿Quizá se la han comido!”

- ¡OH, NO!

¿QUÉ HE HECHO? – aulló el lobo.

Se levantó y abrió la puerta. La ovejita se había ido.

El viejo lobo salió a toda prisa hacia el oscuro bosque, gritando:

- ¡Ovejita! ¡Ovejita! ¡Vuelve! No te comeré... ¡Te lo prometo!

Más tarde, mucho más tarde, el viejo lobo regresó a su casa, triste, decaído, cansado y solo.

El lobo abrió la puerta y, ahí, junto a la chimenea, ¡estaba la ovejita!

- ¡HAS VUELTO! – dijo el lobo sonriendo-. ¿No tienes otro lugar al que ir?

La ovejita dijo que no con la cabeza.

- Hmm... hmmm... Entonces, ¿te gustaría quedarte aquí... conmigo? – preguntó el lobo.

La ovejita lo miró fijamente.

- No me comerás, *Dobo*, ¿verdad? –dijo.

- ¡SANTO CIELO! – respondió el lobo-.

¡No puedo comerme a una ovejita que me necesita! ¡Podría darme ardor de estómago!

La ovejita sonrió y se lanzó a los brazos del viejo lobo.

- ¿Tienes hambre estofado mío? –le preguntó el lobo.

- ¿Te apetece un poco de sopa de verduras? Es mi comida favorita.

ANEXO 10. Elmer, de David McKee (2018).

ELMER

Esto era una vez un rebaño de elefantes. Había elefantes jóvenes, elefantes viejos, elefantes gordos, elefantes altos y elefantes flacos. Elefantes así y así y de cualquier otra forma, todos diferentes, pero todos felices y todos del mismo color... menos Elmer.

Elmer era diferente.

Elmer era de colores.

Elmer era amarillo

y naranja y rojo y rosa y morado y azul y verde y negro y blanco.

Elmer *no era* color elefante.

Y era Elmer el que hacía felices a los elefantes. Algunas veces Elmer jugaba con los elefantes, otras veces los elefantes jugaban con él; pero casi siempre que alguien se reía era porque Elmer había hecho algo divertido.

Una noche Elmer no podía dormir porque se puso a pensar, y el pensamiento que estaba pensando era que estaba harto de ser diferente. “¿Quién ha oído nunca hablar de un elefante de colores?”, pensó. “Por eso todos se ríen cuando me ven.”

Y por la mañana temprano, cuando casi nadie estaba todavía despierto del todo, Elmer se fue sin que los demás se dieran cuenta.

Caminó a través de la selva y se encontró con otros animales.

Todos le decían:

- Buenos días, Elmer.

Y Elmer contestaba a cada uno:

- Buenos días.

Después de una larga caminata, Elmer encontró lo que andaba buscando: un árbol bastante alto. Un árbol lleno de unos frutos color elefante. Elmer agarró el tronco con la trompa y sacudió y sacudió el árbol hasta que todos los frutos cayeron al suelo.

Cuando el suelo quedó cubierto de frutos, Elmer se tiró encima de ellos y se revolcó una vez y otra, de un lado y del otro, hasta que no le quedó ni un rastro de amarillo, de naranja, de rojo, de rosa, de morado, de azul, de verde, de negro o de blanco. Cuando terminó de revolcarse, Elmer era igual que cualquier otro elefante.

Después de esto, Elmer emprendió el camino de vuelta a su rebaño. Se encontró de nuevo con los animales.

Esta vez le decían todos:

- Buenos días, elefante.

Y Elmer sonreía y contestaba:

- Buenos días – y estaba encantado de que no le reconocieran.

Cuando Elmer se encontró con los otros elefantes vio que estaban todos de pie y muy quietos. Ninguno se dio cuenta de que Elmer se acercaba y se ponía en el centro del rebaño.

Al cabo de un rato Elmer se dio cuenta de que algo raro pasaba; pero ¿qué podía ser? Miró a su alrededor: era la misma selva de siempre, el mismo cielo luminoso de siempre, la misma nube cargada de lluvia que aparecía siempre de vez en cuando y finalmente los mismos elefantes de siempre. Elmer los miró bien.

Los elefantes permanecían completamente quietos. Elmer no los había visto nunca tan serios. Cuanto más miraba a aquellos elefantes tan serios, tan silenciosos, tan quietos y tan aburridos, más ganas le entraban de reír. Por fin no pudo aguantarse más, levantó la trompa y gritó con todas sus fuerzas:

- ¡¡¡ TURURÚÚÚ...!!!

Los elefantes saltaron por el aire de pura sorpresa y cayeron patas arriba:

- ¡Ah, uh, oh...! – exclamaron y luego vieron a Elmer que se moría de risa.

- ¡Elmer! – dijeron -. ¡Seguro que es Elmer!

Y todos los elefantes empezaron a reírse como nunca se habían reído antes.

Y mientras se estaba riendo empezó a llover; la nube descargaba toda el agua que llevaba y los colores de Elmer empezaban a verse otra vez. Los elefantes se reían cada vez más al ver que la lluvia duchaba a Elmer y le devolvía sus colores naturales.

- ¡Ay, Elmer! Tus bromas han sido siempre divertidas, pero ésta ha sido la más divertida de todas – dijo un viejo elefante, ahogándose de risa.

Y otro propuso:

- Vamos a celebrar una fiesta en honor de Elmer. Todos nos pintaremos de colores y Elmer se pondrá color elefante.

Y eso fue justamente lo que todos los elefantes hicieron. Cada uno se pintó como mejor le pareció y, desde entonces, una vez al año repiten esa fiesta. Si en uno de esos días especiales alguien ve a un elefante color elefante, puede estar seguro de que es Elmer.

ANEXO 11. El cazo de Lorenzo, de Isabelle Carrier (2010).

EL CAZO DE LORENZO

Crrr...

Lorenzo siempre arrastra un cazo detrás de él.

¡Poc!

El cazo se le cayó un día encima... No se sabe muy bien por qué.

A causa de este cazo, Lorenzo ya no es del todo como los demás.

Crrr...

- ¡Hola!

Necesita mucho cariño.

- ¿Estás bien?

Es muy sensible.

Le encanta escuchar música.

Tiene un montón de cualidades.

Crrr... Pero a menudo las personas solo ven ese cazo que arrastra por todas partes.

Y lo encuentran raro...

... incluso un poco inquietante.

¡Guau! ¡Guau!

Además, su cazo le complica la vida.

Se atasca en todas partes...

¡Cline!

Poca gente se da cuenta de que Lorenzo tiene que hacer el doble de esfuerzo que los demás para llegar.

A Lorenzo le gustaría librarse de ese cazo, pero es imposible.

Un día, está tan harto que decide esconderse. Y se queda así durante mucho tiempo.

Poco a poco, la gente se olvida de él...

...y no le preguntan nada ni le hacen caso.

- ¡Hola! ... ¡Niño!

¡Toc, toc!

Pero las cosas no son así de sencillas, afortunadamente...

Existen personas extraordinarias.

- ¡Mira! El tuyo solo es un poco más grande. ¡Ven!

Existen personas extraordinarias..., basta con cruzarse con una..., para volver a tener ganas de sacar la cabeza del cazo.

Le muestra sus puntos fuertes...,

Le ayuda a expresar sus miedos

Ella cree que tiene mucho talento.

- ¡Toma!

- ¡Gracias!

El cazo sigue estando ahí, pero es más discreto..., y sobre todo, ¡Ya no se atasca en todas partes!

- ¡Voy!

- ¡Adelante Lorenzo!

Por fin, Lorenzo puede jugar con los demás.

- Lo ha hecho Lorenzo.

- ¡Es muy interesante!

Ahora le encuentran un montón de cualidades. No obstante

...Lorenzo sigue siendo el mismo

ANEXO 12. Lo que escuchó la mariquita, de Julia Donaldson (2015).

LO QUE ESCUCHÓ LA MARIQUITA

Había una granja donde vivían una gallina roja, un pato en el estanque y un ganso en el corral, una oveja lanuda y un cerdito peludo, un caballo flamante y un perro muy elegante, un gato que maullaba y un gato que ronroneaba.

Una vaca premiada por bonita y una pequeña mariquita.

La vaca decía “¡MUUU!”

y la gallina decía “¡CLOC!”.

“¡OOON!” decía el ganso

y ¡¡CUAC!” decía el pato.

“¡HIII!” decía el caballo

y “¡OINK!” decía el cerdo.

“¡BEEE!” decía la oveja

y ¡GUAU!” decía el perro.

Un gato maullaba mientras que el otro ronroneaba...

Pero la mariquita no decía nada de nada.

Hasta que una noche la mariquita vio y la mariquita también escuchó.

Vio a dos hombres en un negro furgón con un mapa, una llave y mala intención. Y les escuchó susurrar cuál era su plan: “¡La vaca bonita vamos a robar!”

“A medianoche, por el vallado entramos y, pasado el caballo, a la derecha gritamos. Rodeamos el estanque y pasamos junto al cerdo. ¡Cuidado con el perrito! Mejor no lo despertemos. Donde la oveja, a la izquierda y recto continuamos. Entramos en el establo, ¡y la vaca nos llevamos!”.

Y la pequeña mariquita moteada (que nunca antes había dicho nada) contó a los animales el astuto plan de los ladrones que la vaca querían robar: “A medianoche, por el vallado entrarán y, pasado el caballo, a la derecha girarán. Rodearán el estanque y pasarán junto al cerdo. Irán con mucho cuidado para no despertar al perro. Donde la oveja, a la izquierda y recto continuarán- Entrarán en el establo, ¡y la vaca se llevarán!”

La vaca dijo “¡MUUU!”

y la gallina dijo “¡CLOC!”

“¡OOON!” dijo el ganso

y ¡¡CUAC!” dijo el pato.

“¡HIII!” dijo el caballo

y “¡OINK!” dijo el cerdo.

“¡BEEE!” dijo la oveja y ¡GUAU!” dijo el perro.

Y los dos gatos comenzaron a maullar: “¡La vaca bonita no han de robar!”.

Pero la mariquita tuvo una idea genial, y la susurró a la oreja de cada animal.

A medianoche, los dos hombres malos (llamados Hugo el Zurdo y Len el Largo), mientras el grajero dormía, la verja hallaron y de puntillas en la granja se colaron.

Entonces el ganso dijo: “¡HIII!” con todas sus fuerzas.

Y Len dio: “Es el caballo. ¡Giramos a la derecha!”.

Y el perro elegante dijo “¡CUAC!”.

“¡Ese es el pato!”, dijo Hugo. “Estamos en el camino seguro”.

“¡OINK!”, gritaron los gatos.

“¡JA! ¡Ahí está el cerdito! Cuidado con despertar al perrito”:

“¡BEEE! ¡BEEE! ¡BEEE!”, la gallina gritó.

“¡La oveja! Ya casi estamos”, Len susurró.

Y entonces, el pato en el estanque dijo “¡MUUU!”

“¡Dos pasos más y listo!”, dijo Hugo.

¡Y los dos cayeron en el estanque del pato! ¡SPLASH!

El granjero se despertó con toda la algarabía y cuando vio lo que pasaba avisó a la policía, que con su “¡NI-NO-NI-NO!” llegó y a los ladrones se llevó.

Entonces la vaca dijo “¡MUUU!”

y la gallina dijo “¡CLOC!”

“¡OOON!” dijo el ganso

y ¡¡CUAC!” dijo el pato.

“¡HIII!” dijo el caballo

y “¡OINK!” dijo el cerdo.

“¡BEEE!” dijo la oveja y ¡GUAU!” dijo el perro.

Y mientras el granjero bailaba, los gatos ronroneaban.

Pero la pequeña mariquita no dijo nada de nada.

ANEXO 13. Instrumentos de evaluación.

1. Respetar las normas

	Saluda al entrar y salir de un lugar	Permanece sentado en la silla	Levanta la mano para preguntar	Guarda silencio	Cuida y recoge el material
Alumno 1					
Alumno 2					
(...)					

	1	2	3	4
Saludar al entrar y salir de un lugar	Nunca saluda al entrar ni salir	En ocasiones saluda al entrar o al salir	Casi siempre saluda al entrar y/o salir	Siempre saluda al entrar y salir
Permanece sentado en la silla	Nunca permanece sentado en la silla	En ocasiones permanece sentado en la silla	Casi siempre se levanta antes de finalizar la actividad	Es capaz de permanecer sentado hasta que finaliza
Levanta la mano para preguntar	Nunca levanta la mano para preguntar	En ocasiones levanta la mano para preguntar	Casi siempre levanta la mano para preguntar	Siempre levanta la mano para preguntar
Guarda silencio	Irrumpe constantemente cuando la clase está en silencio	En ocasiones irrumpe la clase	Casi siempre guarda silencio durante las explicaciones	Siempre guarda silencio
Cuida y recoge el material	Nunca recoge el material ni muestra interés en cuidarlo	En ocasiones recoge y/o cuida el material	Casi siempre recoge y cuida el material	Siempre recoge y cuida el material

2. Reconocer y expresar emociones propias y ajenas.

	Reconoce emociones propias	Expresa emociones propias	Reconoce emociones ajenas	Expresa emociones ajenas
Alumno 1				
Alumno 2				
(...)				

	1	2	3	4
Reconoce emociones propias	No es capaz de reconocer sus emociones	Reconoce algunas de sus emociones, generalmente, las emociones básicas	Reconoce casi todas sus emociones	Es capaz de reconocer todas sus emociones
Expresa emociones propias	No es capaz de expresar sus emociones	Expresa algunas de sus emociones, por lo general, las emociones básicas	Expresa casi todas sus emociones	Es capaz de expresar todas sus emociones
Reconoce emociones ajenas	No es capaz de reconocer las emociones de otros	Reconoce algunas emociones de otros, por lo general emociones básicas	Reconoce casi todas las emociones de otros	Es capaz de reconocer cualquier emoción ajena
Expresa emociones ajenas	No es capaz de expresar las emociones de otros	Expresa algunas de las emociones de otros, por lo general emociones básicas	Expresa casi todas las emociones de otros	Es capaz de expresar cualquier emoción ajena

3. Favorecer el autocontrol y adquirir estrategias de evitación de conducta.

	Controla sus impulsos	Presenta estrategias de evitación de conducta
Alumno 1		
Alumno 2		
(...)		

	1	2	3	4
Controla sus impulsos	No es capaz de controlar sus impulsos	Le cuesta controlar sus impulsos	Controla sus impulsos ante situaciones sencillas	Es capaz de controlar sus impulsos ante cualquier situación
Presenta estrategias de evitación de conducta	No presenta estrategias de evitación de conducta	Le cuesta realizar estrategias de evitación de conducta	Presenta estrategias de evitación de conducta ante situaciones sencillas	Presenta estrategias de evitación de conducta ante cualquier situación

4. Ayudar y compartir con los demás.

	Ayuda a los demás cuando se trata de una actividad dirigida	Ayuda a los demás en actividades libres	Comparte con los demás cuando se trata de una actividad dirigida	Comparte con los demás en actividades libres
Alumno 1				
Alumno 2				
(...)				

	1	2	3	4
Ayuda a los demás cuando se trata de una actividad dirigida	No ayuda a sus compañeros, a pesar de que lo pida la maestra	En alguna ocasión ayuda a sus compañeros porque se lo pide la maestra	Suele ayudar a sus compañeros, aunque no lo pida la maestra	Siempre ayuda a sus compañeros, aunque no se lo pida la maestra
Ayuda a los demás en actividades libres	No ayuda a sus compañeros	En alguna ocasión ayuda a sus compañeros	Suele ayudar a sus compañeros	Siempre ayuda a sus compañeros
Comparte con los demás cuando se trata de una actividad dirigida	No comparte con sus compañeros, a pesar de que se lo pida la maestra	En alguna ocasión comparte con sus compañeros porque se lo pide la maestra	Suele compartir con sus compañeros aunque no se lo pida la maestra	Siempre comparte con sus compañeros, aunque no se lo pida la maestra
Comparte con los demás en actividades libres	No comparte con sus compañeros	En alguna ocasión comparte con sus compañeros	Suele compartir con sus compañeros	Siempre comparte con sus compañeros

5. Escuchar y respetar a los demás.

	Escucha a los demás	Respetar a los demás
Alumno 1		
Alumno 2		
(...)		

	1	2	3	4
Escucha a los demás	Nunca escucha a los demás	Alguna vez escucha a los demás, generalmente cuando son temas que lo involucran	Suele escuchar a los demás	Siempre escucha a los demás
Respetar a los demás	Nunca respeta a los demás	Alguna vez respeta a las personas de autoridad	Suele respetar a los demás	Siempre respeta a los demás

6. Fomentar el trabajo en equipo y el compañerismo.

	Participa y coopera con los compañeros	Se pone de acuerdo con los compañeros	Respeto la diversidad de opiniones
Alumno 1			
Alumno 2			
(...)			

	1	2	3	4
Participa y coopera con sus compañeros	Nunca participa ni coopera con los compañeros	Intenta participar y cooperar con los compañeros, pero muestra dificultad	Suele participar y cooperar con los compañeros	Siempre participa y coopera con los compañeros
Se pone de acuerdo con sus compañeros	Nunca se pone de acuerdo con los compañeros	Presenta dificultad para ponerse de acuerdo con los compañeros	Casi siempre se pone de acuerdo con los compañeros	Siempre termina llegando a un acuerdo con los compañeros
Respeto la diversidad de opiniones	No respeta la diversidad de opiniones	En alguna ocasión respeta la diversidad de opiniones	Casi siempre respeta la diversidad de opiniones	Siempre respeta la diversidad de opiniones

7. Aprender a pedir ayuda.

	Pide ayuda cuando la necesita de un adulto	Pide ayuda cuando la necesita de un compañero
Alumno 1		
Alumno 2		
(...)		

	1	2	3	4
Pide ayuda cuando la necesita de un adulto	Nunca pide ayuda cuando la necesita de un adulto	En ocasiones pide ayuda cuando la necesita de un adulto	Por lo general, pide ayuda cuando la necesita de un adulto	Siempre pide ayuda cuando la necesita de un adulto
Pide ayuda cuando la necesita de un compañero	Nunca pide ayuda cuando la necesita de un compañero	En ocasiones pide ayuda cuando la necesita de un compañero	Por lo general, pide ayuda cuando la necesita de un compañero	Siempre pide ayuda cuando la necesita de un compañero

8. Aprender a disculparse y a pedir perdón.

	Pide disculpas cuando no es responsable de lo ocurrido	Pide perdón cuando hace algo mal inintencionadamente	Pide perdón cuando hace algo mal intencionadamente
Alumno 1			
Alumno 2			
(...)			

	1	2	3	4
Pide disculpas cuando no es responsable de lo ocurrido	Nunca pide disculpas cuando no es responsable de lo ocurrido	En ocasiones pide disculpas cuando no es responsable de lo ocurrido	Casi siempre pide disculpas, aunque no sea responsable de lo ocurrido	Siempre pide disculpas, aunque no sea responsable de lo ocurrido
Pide perdón cuando hace algo mal inintencionadamente	Nunca pide perdón cuando hace algo mal inintencionadamente	En ocasiones pide perdón cuando hace algo mal inintencionadamente	Casi siempre pide perdón cuando hace algo mal inintencionadamente	Siempre pide perdón cuando hace algo mal inintencionadamente
Pide perdón cuando hace algo mal intencionadamente	Nunca pide perdón cuando hace algo mal intencionadamente	En ocasiones pide perdón cuando hace algo mal intencionadamente	Casi siempre pide perdón cuando hace algo mal intencionadamente	Siempre pide perdón cuando hace algo mal intencionadamente

9. Favorecer el autoconcepto y la autoestima.

	Autoconcepto	Autoestima
Alumno 1		
Alumno 2		
(...)		

	1	2	3	4
Autoconcepto	No intenta mejorar su autoconcepto	Alguna vez pone de su parte para mejorar su autoconcepto	Suele mostrar inquietud por mejorar su autoconcepto	Siempre intenta mejorar su autoconcepto
Autoestima	No intenta mejorar su autoestima	Alguna vez pone de su parte para mejorar su autoestima	Suele mostrar inquietud por mejorar su autoestima	Siempre intenta mejorar su autoestima

10. Ponerse en la piel de los demás, empatizar con sus sentimientos.

	Empatiza con personajes ficticios	Empatiza con seres humanos
Alumno 1		
Alumno 2		
(...)		

	1	2	3	4
Empatiza con personajes ficticios	Nunca empatiza con personajes ficticios	En situaciones conocidas es capaz de empatizar con personajes ficticios	Suele empatizar con algunos personajes ficticios	Muestra habilidad para empatizar con cualquier personaje ficticio
Empatiza con seres humanos	Nunca empatiza con seres humanos	En situaciones conocidas es capaz de empatizar con seres humanos	Suele empatizar con algunos seres humanos	Muestra habilidad para empatizar con cualquier ser humano

11. Adquirir las herramientas necesarias para la resolución de conflictos.

	Plantea estrategias para resolver conflictos	Resuelve conflictos
Alumno 1		
Alumno 2		
(...)		

	1	2	3	4
Plantea estrategias para resolver conflictos	Nunca planea estrategias para resolver un conflicto	En ocasiones plantea estrategias para resolver un conflicto conocido	Casi siempre planea estrategias para resolver conflictos, conocidos o no	Siempre planea estrategias para resolver cualquier tipo de conflicto
Resuelve conflictos	Nunca resuelve conflictos	En ocasiones resuelve conflictos conocidos	Casi siempre resuelve conflictos, conocidos o no	Siempre resuelve cualquier tipo de conflicto

12. Ser capaces de tomar decisiones y establecer un plan.

	Reflexiona y toma decisiones	Establece un plan
Alumno 1		
Alumno 2		
(...)		

	1	2	3	4
Reflexiona y toma decisiones	Nunca reflexiona ni toma decisiones	Reflexiona pero no llega a tomar ninguna decisión	En ocasiones reflexiona y toma una decisión	Siempre reflexiona y toma una decisión
Establece un plan	Nunca establece un plan	En ocasiones establece un plan	En ocasiones establece un plan y lo lleva a cabo	Siempre establece un plan y lo lleva a cabo