



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO

**Importancia de la Inteligencia Emocional en los
Trastornos del Lenguaje. Propuesta de
intervención en un caso TEA.**

Autora: Virginia Navarro Frutos

Tutora académica: María Ángeles Manso Argüelles



Grupo: 4º de Educación Primaria (Mención en Audición y Lenguaje)

Curso académico: 2018 – 2019

Importancia de la Inteligencia Emocional en los Trastornos del Lenguaje. Propuesta de intervención en un caso TEA.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como eje principal la Inteligencia emocional debido a que creemos que es importante trabajar a través de las emociones en la infancia. Es en las primeras etapas de la vida donde se forja la personalidad por lo cual no saber cómo enfrentarse a determinadas situaciones de la vida diaria puede causar en el infante graves problemas emocionales en un futuro.

Además, se expone una propuesta de intervención específica para un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) aplicando la Educación Emocional. A lo largo de las sesiones propuestas el alumno aprenderá a identificar y comprender sus propias emociones, así como las de los demás para así poder expresar cómo se siente en determinadas situaciones y mejorar la relación con sus iguales.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Emocional, emociones, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y Educación Emocional.

ABSTRACT

This final degree project has as principal aim the Emotional Intelligence because we think it's important to work through the emotions during the childhood. In the first periods of life is where the personality is created, whence not knowing how to confront certain situations in the daily life can cause in the child several emotional problems in his future. Additionally, a specific intervention proposal for a student with an Autism Spectrum Disorder is exposed applying Emotional Education. During the lessons proposed the student will learn to identify and understand his own emotions, as well as the other's emotions in order to be able to express how does he feel in certain situations and to improve his relationship with his equals.

KEYWORDS: Emotional Intelligence, emotions, Autism Spectrum Disorder (ASD), Specific Language Impairment (SLI) and Emotional Education.



ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	páginas 5 – 6
2.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	página 7
3.- OBJETIVOS	página 8
2.1. Objetivos generales	página 8
2.2. Objetivos específicos	página 8
4.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	páginas 9 – 25
4.1. Bases teóricas	páginas 9 – 12
4.1.1. Psicología positiva	páginas 9 – 10
4.1.1.1. Fortalezas humanas	páginas 10– 12
4.2. Inteligencia emocional	páginas 12– 18
4.2.1. Concepto	página 12
4.2.2. Modelos de Inteligencia Emocional	páginas 13-16
4.2.3. Posibles aplicaciones en el aula	página 16-18
4.3. Las emociones	páginas 18-19
4.3.1. Concepto	página 18
4.3.2. Clasificación de las emociones	páginas 18-19
4.3.3. Competencias emocionales	página 19
4.4. Trastorno específico del lenguaje	páginas 19-21
4.4.1. Concepto	páginas 19-20
4.4.2. Clasificación	páginas 20-21
4.4.3. Características de su lenguaje	página 21
4.5. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	páginas 21– 24
4.5.1. Concepto	páginas 21– 22



4.5.2. Tipos	páginas 22– 23
4.5.3. El lenguaje en los TEA	páginas 23– 24
4.6. Relación entre Inteligencia Emocional y el Autismo	páginas 24-25
5.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	páginas 26-40
5.1. Contextualización	páginas 26–28
5.1.1. Currículo EBO en Castilla y León	páginas 26-28
5.2. Descripción del supuesto caso práctico	páginas 28–31
5.2.1. Características del sujeto	páginas 28-29
5.2.2. Análisis de sus puntos fuertes	páginas 29 –30
5.2.3. Ambiente escolar y familiar	páginas 30–31
5.3. Objetivos	página 31
5.4. Contenidos	páginas 31– 32
5.5. Metodología	página 32
5.6. Desarrollo	páginas 32– 40
5.5.1. Cronograma de la intervención	página 33
5.5.2. Propuesta de actividades	páginas 34– 40
5.5.3. Evaluación	página 40
6.- CONSIDERACIONES FINALES	página 41
7.- BIBLIOGRAFÍA	páginas 42-43
8.- ANEXOS	páginas 44-82
Anexo I	páginas 44-49
Anexo II	página 50
Anexo III	página 51
Anexo IV	páginas 52-55



Anexo V	—————	página 56
Anexo VI	—————	página 57
Anexo VII	—————	páginas 58-60
Anexo VIII	—————	página 61
Anexo IX	—————	página 62
Anexo X	—————	páginas 63
Anexo XI	—————	páginas 64-65
Anexo XII	—————	páginas 65-66
Anexo XIII	—————	páginas 67-71
Anexo XIV	—————	páginas 72-74
Anexo XV	—————	páginas 74-78
Anexo XVI	—————	páginas 79-80
Anexo XVII	—————	páginas 81-82



1.- INTRODUCCIÓN

El siguiente Trabajo de Fin de Grado se presenta para reflexionar y analizar la importancia que tiene la Educación Emocional en la aplicación de ésta con alumnos que poseen Trastornos en Audición y Lenguaje y de forma más específica en un Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para ello, el trabajo está estructurado en dos partes diferenciadas. En la primera parte se profundizará en la fundamentación teórica indagando en los siguientes conceptos: la Psicología positiva, la Inteligencia emocional – desarrollando los diferentes modelos que existen y las posibles aplicaciones que tiene en el aula –, los Trastornos Específicos del Lenguaje y, por último, en el Trastorno del Espectro Autista. Para finalizar este apartado veremos la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y el Autismo.

En la segunda parte se presenta una propuesta de intervención en un caso TEA (Trastorno del Espectro Autista) teniendo como base de trabajo la Inteligencia Emocional.

En la propuesta de intervención en el aula se persigue que los alumnos/as puedan forjar su propia personalidad al incorporar aspectos emocionales en el aula y así puedan solventar en el futuro aquellos problemas que se les puedan presentar en diferentes situaciones de su vida cotidiana. Como planteamiento final se realizará una exposición de los resultados obtenidos (tras haberlos analizado) que se verán reflejados en las consideraciones finales.

Con este Trabajo de Fin de Grado, también se pretende mostrar la relevancia del papel profesional del maestro de Audición y Lenguaje en el Trastorno del Espectro Autista aplicando la Inteligencia Emocional. Para ello, es vital conocer las funciones con carácter general de un Maestro de Audición y Lenguaje (*según el Real Decreto de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial*):

- Fomentar la prevención de problemas de lenguaje.
- Diagnosticar y evaluar, mediante pruebas individuales o colectivas, la existencia o no de un trastorno de la comunicación o el lenguaje.
- Aumentar las capacidades comunicativas y lingüísticas mediante la implantación de un tratamiento (dentro o fuera del aula).
- Asesorar a padres y a maestros, sobre todo, en aquellos casos de niños o niñas que sigan un tratamiento.



- Realizar tareas de ámbito comunitario que, aunque se realizan fuera de la escuela, son de gran interés (tales como charlas informativas o contactos con los centros de salud).
- Fomentar su autoformación con la realización de investigaciones relacionadas con el lenguaje.



2.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La razón por la cual se eligió este tema para el Trabajo Fin de Grado fue debido a que se quería comprobar la relación e influencia que existe entre la Inteligencia Emocional, el lenguaje y el Trastorno del Espectro Autista. Una vez que se vio que efectivamente existían varios artículos que demostraban esta relación se procedió a profundizar en ello.

Se considera que trabajar la Inteligencia Emocional desde edades tempranas ayuda al desarrollo emocional del niño ya que es a través de ésta donde el alumnado va a formar su personalidad, conociendo sus propias emociones, las de los demás y aprendiendo a expresarlas y regulándolas.

Por tanto, como futuros docentes de Audición y Lenguaje creemos importante reconocer que en todos aquellos alumnos con Autismo se puede actuar e incidir en el ámbito de la Inteligencia Emocional y, como todo ello, contribuirá de forma positiva a nuestra formación docente. A continuación, se ponen de manifiesto las competencias específicas de Audición y Lenguaje que se pueden vincular al presente trabajo:

- Conocer aspectos principales de terminología en el ámbito de la Audición y el Lenguaje, sabiendo identificar y analizar los principales trastornos del lenguaje que se dan en el Trastorno del Espectro Autista.
- Conocer las estrategias de intervención y técnicas de evaluación de los trastornos de la lectoescritura, de los trastornos del lenguaje oral y del ritmo del habla y los trastornos de la audición.
- Ser capaces de determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.
- Participar en procesos de mejora escolar dirigidos a introducir innovaciones que promuevan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado.



3.- OBJETIVOS

Para este trabajo se plantean los siguientes objetivos:

❖ **Objetivos generales:**

- Profundizar en la relevancia del papel profesional en Educación Primaria y como especialista en Audición y Lenguaje tanto en el ámbito de la Inteligencia Emocional como en el Autismo.

❖ **Objetivos específicos:**

- Demostrar la importancia de la Inteligencia emocional en los alumnos con TEA.
- Revisión de los conceptos teóricos de la Inteligencia Emocional.
- Revisión teórica del concepto de Autismo.
- Proponer un plan de intervención en un caso particular de TEA, teniendo en cuenta el contexto del alumno/a, sus necesidades educativas para así poder proponer una sesión de actividades de acuerdo con ellas.
- Ahondar en el concepto de Trastorno del Espectro Autista, así como los diferentes tipos que existen y su lenguaje.
- Mostrar las competencias del especialista de Audición y Lenguaje en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
- Lograr que el alumno/a aprenda a identificar y comprender sus propias emociones, así como las de los demás.



4.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. BASES TEÓRICAS

En este apartado de fundamentación teórica debemos ahondar en los términos que se presentan a continuación para entender en qué está basado este trabajo.

4.1.1. Psicología positiva

La psicología positiva se trata de una nueva corriente dentro de la psicología general que se centra en el estudio del ser humano en base a su bienestar, su calidad de vida y su felicidad. En definitiva, se trata de visualizar los aspectos positivos de la vida humana. El principal investigador y mentor de este enfoque fue Martin Seligman quién la definió de la siguiente forma: “en lo que respecta a la Psicología Positiva es una orientación de la Psicología que se basa en el estudio y formas de aumentar el bienestar y felicidad del hombre” (Seligman, 2003)

Desde sus inicios la finalidad de la psicología positiva no tuvo como finalidad sustituir a la psicología tradicional, sino que propuso una psicología equilibrada, es decir, una corriente donde se tenga en consideración tanto el estudio de las dificultades como el de las fortalezas del ser humano y los recursos con los que cuentan para solventarlas. Por lo tanto, se trata de una psicología que considere tanto los problemas como todo aquello que funciona bien y lo que hace que la vida tenga sentido y valga la pena (Tarragona, 2009).

Martin Seligman planteó la existencia de tres elementos que sirven de acercamiento para las personas a una experimentación de una vida plena: el primero de ellos está relacionado con las emociones positivas, es decir, se trata de experimentar una gran cantidad de momentos placenteros o felices para disfrutar de forma plena del momento presente. El segundo elemento se relaciona con el compromiso lo cual requiere disfrutar de las acciones que se realizan y reconocer también las fortalezas que cada persona tiene porque a partir de ellas se logrará lo que en psicología positiva se ha denominado *flow*, flujo o *fluir*. El tercer elemento se encuentra relacionado con el significado o sentido que las personas le proporcionan a su vida, y para ello se aplican las fortalezas personales como un modo de ayuda a los demás.

“El campo de la psicología positiva a nivel subjetivo trata de valorar experiencias subjetivas: el bienestar, el contentamiento y la satisfacción (en el pasado); la esperanza y el optimismo (para el futuro); y el flujo y la felicidad (en el presente)” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Este mismo autor planteó (2011) también un modelo para lograr generar bienestar. A este modelo se le denominó “*PERMA*” cuyas siglas tienen el siguiente significado: *P* (*positive emotion*), *E* (*engagement*), *R* (*relationships*), *M* (*meaning*), *A* (*accomplishment*) – ver figura 1.



Cabe destacar que ninguno de estos cinco elementos constituye por sí mismo el bienestar, sino que cada uno de ellos en el conjunto contribuye a obtenerlo. Todos los elementos poseen tres propiedades en común:

- Contribución al bienestar
- Son elegidos de forma libre por muchas personas
- Se definen de forma independiente de los otros elementos.

Figura 1. Modelo de bienestar (PERMA)



Fuente: Psicopedia.org

La psicología positiva busca enfatizar el lado positivo de la vida, en busca del desarrollo de la excelencia humana y exaltar su dignidad, desde esta perspectiva, podemos elegir convertirnos en seres grandiosos, extraordinarios y trascendentales o alguien insignificante. Desde esta perspectiva se plantea un incremento de las fortalezas y las virtudes para promover el potencial humano y la búsqueda de la excelencia.

4.1.1.1. Fortalezas humanas

De acuerdo con Prada, se puede deducir que la postura teórica de la psicología positiva ayuda a explicar las fortalezas y virtudes que le permiten al ser humano salir adelante de las situaciones difíciles (Prada, 2005).

La psicología trabaja a través de las fortalezas humanas los rasgos positivos. Investigadores tales como Mihaly Csikszentmihalyi, Ed Diener, Martin Seligman y Christopher Peterson, en 1999, empezaron a crear una lista con las fortalezas humanas, la cual terminaron de crear en 2004 con un total de veinticuatro fortalezas humanas. Por tanto, las fortalezas humanas vendrían a ser los ingredientes (rasgos de personalidad) psicológicos que definen las virtudes (Peterson y Seligman, 2004).



Estas fortalezas son el resultado de la búsqueda de los aspectos más valiosos y deseables del ser humano, y han sido rastreadas en las culturas y religiones más importantes a través de diferentes estrategias. En la tabla 1 aparece una lista de las 24 fortalezas, agrupadas en seis bloques, con una breve definición de cada una.

Tabla 1. Clasificación de las Fortalezas Humanas (Peterson y Park, 2009)

<u>Bloque 1</u> Sabiduría y conocimiento	<ul style="list-style-type: none">○ Creatividad: pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas.○ Curiosidad: tener interés sobre todas las experiencias que están teniendo lugar.○ Apertura de mente: pensar en las cosas con profundidad y desde todos los ángulos.○ Amor al aprendizaje: buscar el desarrollo de nuevas destrezas, temas y cuerpos de conocimiento.○ Perspectiva: ser capaz de proporcionar sabios consejos para otros.
<u>Bloque 2</u> Coraje	<ul style="list-style-type: none">○ Autenticidad: decir la verdad y presentarse a uno mismo de una forma genuina.○ Valor: no amedrentarse ante la amenaza, el desafío, la dificultad o el dolor.○ Persistencia: finalizar lo que uno empieza.○ Vitalidad: acercarse a la vida con excitación y energía.
<u>Bloque 3</u> Humanidad	<ul style="list-style-type: none">○ Bondad: hacer favores y ayudar a los demás.○ Amor: valorar las relaciones cercanas con los demás.○ Inteligencia social: ser consciente de los motivos y sentimientos de uno mismo y de los demás.
<u>Bloque 4</u> Justicia	<ul style="list-style-type: none">○ Justicia: tratar a todo el mundo de la misma forma de acuerdo con las nociones de justicia y equidad.○ Liderazgo: organizar actividades de grupo y conseguir que se lleven a cabo.○ Trabajo en equipo: trabajar bien como miembro de un grupo o equipo.
<u>Bloque 5</u> Contención	<ul style="list-style-type: none">○ Capacidad de perdonar: perdonar a aquellos que nos han hecho daño.○ Modestia: dejar que los logros propios hablen por sí mismos.○ Prudencia: ser cuidadosos acerca de las propias decisiones; no hacer o decir cosas de las que luego uno se podría arrepentir.○ Autorregulación: regular lo que uno siente y hace.



<p>Bloque 6 Trascendencia</p>	<ul style="list-style-type: none">○ Apreciación de la belleza y la excelencia: percibir y apreciar la belleza, la excelencia, o la destreza en todos los ámbitos de la vida.○ Gratitud: ser consciente y agradecido de las buenas cosas que suceden.○ Esperanza: esperar lo mejor y trabajar para lograrlo.○ Humor: gusto por la risa y la broma; generar sonrisas en los demás.○ Religiosidad: tener creencias coherentes sobre un propósito más alto y un sentido en la vida.
---	--

En definitiva, se trata de destacar los recursos de las personas y aprovecharlos lo que conlleva a favorecer que la persona tome conciencia y aplique sus fortalezas, más que destacar y trabajar en sus debilidades. Todo ello implica confiar en que muchas de esas debilidades se reducirán como consecuencia de centrar el crecimiento de la persona sobre sus cualidades naturales.

4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.2.1. Concepto

La primera definición de Inteligencia emocional fue dada por Salovey y Mayer (1990) quienes afirmaron que: “es una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos”.

Más tarde fue un psicólogo estadounidense, Daniel Goleman, quién proporcionó otra definición del concepto del concepto de Inteligencia emocional y adquirió una importancia convirtiéndose este en popular. Goleman (1995) afirmó que: “la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía o la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social”.

Una persona inteligente desde el punto de vista emocional es capaz de usar sus emociones y las de las personas que le rodean para crear una línea de pensamiento y de comportamiento que le permitan conseguir sus objetivos y sus proyectos vitales.

Por tanto, si una persona con alta inteligencia emocional es capaz de comprender sus propias emociones y las de los demás, y aprovechar este conocimiento para mejorar sus actitudes, debería poder lidiar mejor con las emociones generadas desde su interior y alcanzar mayor satisfacción e su vida. Los estudios empíricos han puesto de manifiesto tal relación (Wang y Law,2002; Law, Wong y Song, 2004, Law et al. 2008).



4.2.2. Modelos de Inteligencia Emocional

A lo largo de los años de investigación sobre Inteligencia emocional se han ido elaborando y reelaborando diferentes modelos teóricos de Inteligencia emocional, estos modelos tienden a ser complementarios los unos con los otros.

Se encuentran divididos en dos grandes modelos de IE: modelos mixtos (destacando el modelo de Goleman y de Bar-On) y los modelos de habilidades (destacando el modelo de Mayer y Salovey).

Modelos mixtos

Los modelos mixtos o también llamados, modelos basados en rasgos de personalidad. Según Mayer y Salovey (1997) “son aquellos que describen una concepción compuesta de inteligencia que incluye capacidades mentales, y otras disposiciones y rasgos”. Éstos incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, el asertividad, la confianza y/o la persistencia.

○ Modelo de Goleman

Goleman establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico, sino que ambos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen.

Los componentes que constituyen la IE según Goleman (1995) son:

- Conciencia de uno mismo (*Selfawareness*). Es la conciencia que se tiene de reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.
- Autorregulación (*Self-management*). Es el control de nuestros estados, impulsos y recursos internos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.
- Motivación (*Motivation*). Se explican como tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas.
- Empatía (*Social-awareness*). Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.



- Habilidades sociales (*Relationship management*). Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás, pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo. El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

- Modelo de Bar-On

El modelo de Bar-On (1997) es considerado otro de los modelos con mayor influencia dentro de los modelos mixtos de Inteligencia emocional. El modelo emplea la expresión “inteligencia emocional y social” haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida.

Bar-On denomina a la Inteligencia emocional como inteligencia social y emocional, y la divide en cinco grandes áreas compuestas por subcomponentes.

Tabla 2. Clasificación de componentes del modelo de Inteligencia emocional de Bar-On

Componente intrapersonal	Autoconciencia emocional Asertividad Autoestima Autorrealización Independencia
Componente interpersonal	Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidad social
Componente de adaptabilidad	Solución de problemas Prueba de realidad Flexibilidad
Componente de manejo del estrés	Tolerancia al estrés Gestión de impulsos
Componente de estado de ánimo general	Felicidad Optimismo

Modelos de habilidades

Los modelos de habilidades no incluyen rasgos de personalidad como los modelos mixtos, sino que, postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo



inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos.

o Modelo de Mayer y Salovey

Destacamos dentro de los modelos de habilidades el modelo de Mayer y Salovey (1997). La primera definición de estos autores sobre el concepto de Inteligencia emocional Salovey y Mayer (1990) fue: *“Es una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos”*.

El modelo ha sido reformulado en sucesivas ocasiones desde que, en el 1990, Salovey y Mayer introdujeran la empatía como componente. En 1997 y en 2000, los autores realizan sus nuevas aportaciones, que han logrado una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados. Dividió las principales dimensiones del modelo en ramas, las cuales organizo jerárquicamente. Esas cuatro dimensiones son:

- Percepción emocional. Implica identificar y expresar las emociones de uno mismo y de los demás, y expresar las emociones con exactitud.
- Facilitación emocional del pensamiento. Capacidad para relacionar los sentimientos que promuevan el pensamiento, es decir, aquellos sentimientos que prioricen ideas y los cambios de estado de ánimo.
- Comprensión emocional. Implica la comprensión de sentimientos complejos y la transición de emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas.
- Regulación emocional. Implica regular emociones de uno mismo y de los demás y permanecer abierto a sentimientos. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida.

En definitiva, se establecen una serie de habilidades internas del ser humano que ha de potenciar, en base a la práctica y la mejora continua.

A continuación, se expone un cuadro a modo de resumen para visionar los modelos expuestos anteriormente.



Cuadro 1: Resumen de los Modelos de Inteligencia Emocional

	Mayer – Salovey (1997)	Goleman (1998)	Bar-On (2000)
¿Qué abarca?	Se trabaja la emoción de manera individual por lo que evalúa y atiende el estado de ánimo, lo reflexiona y expresa con precisión	Utiliza el reconocimiento y regulación de las emociones, así como también el trabajo en equipo ya que maneja la empatía al reconocer las emociones de los demás	La influencia individual en los pensamientos para cambiar su emoción y/o estado de ánimo. Atender las demandas del medio ambiente, capacidad de adaptarse y manejar el estrés.
Componentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percibir, apreciar y expresar las emociones. 2. Asimilar las emociones. 3. Entender y analizar las emociones. 4. Reflexionar y regular las emociones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoconciencia 2. Autodirección 3. Aptitudes sociales 4. Relaciones de Dirección 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intrapersonal 2. Interpersonal 3. Manejo del estrés 4. Estado de ánimo 5. Adaptabilidad
Crítica	Es un método de conocimiento emocional individual muy completo, sin embargo, es rígido y con mucho componente metacognitivo	Es un método utilizado mas comúnmente para las empresas, pero a nivel educativo es superficial.	El modelo ideal para usarse dentro del aula, sin embargo, es muy complejo.

4.2.3. Posibles aplicaciones en el aula

La inteligencia emocional aún no se encuentra integrada de una forma concreta y autónoma en los currículos oficiales. Esto convierte a la integración de los sentimientos y las emociones en la educación formal en una cuestión compleja.

En realidad, no se ha encontrado todavía la forma de desarrollar correcta y formalmente la inteligencia emocional, quedando relegado a actividades esporádicas y transversales que deja al criterio del profesor.



Muchas personas, presentan serias dificultades para gestionar adecuadamente sus emociones entrando en un círculo de pensamientos y sentimientos negativos que se retroalimentan. Esta dificultad puede acarrear importantes perjuicios en su vida personal actual y futura, así como también en el rendimiento académico.

Una buena educación emocional ayuda a las personas a adquirir las competencias básicas para desarrollarse y madurar adecuadamente, poniendo las bases para lograr un correcto equilibrio psicológico, permitiendo, además:

- Conocer las propias emociones e identificar las de los demás.
- Desarrollar habilidades de autocontrol y manejo de las emociones negativas.
- Generar y aprovechar las emociones positivas.
- Crear sinergias positivas individuales y colectivas.
- Desarrollar recursos para afrontar con éxito los problemas.

De cualquier modo, aunque no de forma explícita, la inteligencia emocional forma parte de la formación de los alumnos. Y en base a ello se han venido realizando propuestas específicas de trabajo de diferentes áreas como: la comunicación verbal y no verbal, la empatía y el aprendizaje del control emocional.

La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto. Es decir, impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. De cara al buen funcionamiento de una persona en sus encuentros potencialmente emocionales, ¿qué debe saber sobre las emociones? La respuesta implica un currículum de educación emocional.

El Programa “AULAS FELICES” surge ante la necesidad de difundir entre el profesorado las aportaciones actuales de la Psicología Positiva, una corriente en auge en todo el mundo y con extraordinarias posibilidades para renovar la práctica educativa desde unos sólidos fundamentos científicos. aportando al profesorado un manual que le permita conocer los fundamentos de esta corriente y, además, le facilite estrategias y propuestas de actividades que pueda utilizar en las aulas.

El Programa ha sido presentado en gran cantidad de foros y eventos, destacando el II Congreso Mundial sobre Psicología Positiva (Philadelphia, Estados Unidos, julio de 2011).

Respecto a la aplicación de este Programa en las aulas, existe un número creciente de centros educativos en todo el mundo que lo usan en el trabajo con alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Las características básicas de este programa educativo son las siguientes:

- ✓ Un modelo integrador que permita potenciar el desarrollo personal y social del alumnado.



- ✓ La unificación y estructuración del trabajo que, en la actualidad, se está desarrollando en las escuelas en torno a la Acción Tutorial, la Educación en Valores y las Competencias Básicas relacionadas con el desarrollo personal, social, y aprender a aprender.
- ✓ Tomar como núcleo central el desarrollo de dos conceptos de especial relevancia dentro de la Psicología Positiva: la atención plena y la educación de las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004). Con el referente final de hacer a los alumnos más autónomos, más capaces de desenvolverse en el mundo que les rodea y, en definitiva, más felices.

4.3. LAS EMOCIONES

4.3.1. Concepto

Si indagamos en la procedencia del concepto emoción que es dada por Goleman (1996) donde dividió el término en el lexema “moción”, con lo que quiere explicar que procede del verbo latino “moveré” que significa moverse, y en el prefijo “e-“, el cual indica que los impulsos van dirigidos a la acción.

Centrándonos ya en la definición de emoción de forma más específica ésta fue dada por Bisquerra (2000) basada en sus estudios, donde definió el término de emoción como *“un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”*.

4.3.2. Clasificación de las emociones

Según Bisquerra (2009) clasifica las emociones como “familias de emociones” desde una perspectiva psicopedagógica. A continuación se muestra un resumen de la clasificación de Bisquerra (2009):

- ✓ Emociones negativas (tienen una connotación negativa, pero es necesario sentirlo para forjar una personalidad): el miedo (terror, horror, pánico...), ira (rabia, cólera...), tristeza (depresión, frustración...), asco (rechazo, desprecio...), ansiedad (angustia, desesperación...).
- ✓ Emociones positivas: la alegría (entusiasmo, euforia...), el amor (aceptación, cariño, afecto...), la felicidad (bienestar emocional, armonía...). Tanto las emociones positivas como las emociones negativas van encabezadas por una emoción básica o primitiva que son presentes desde el nacimiento, las emociones derivadas de estas emociones básicas se llaman emociones secundarias, complejas o derivadas ya que dependiendo de la persona se afrontan de un modo u otro.
- ✓ Emociones ambiguas: la sorpresa. Son denominada así ya que dependiendo quien o que lo provoque puede ser una emoción positiva o negativa para la persona. También añadimos en esta clasificación: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia.



- ✓ Emociones sociales incluye la vergüenza, timidez, envidia, celos, indignación, desprecio, culpabilidad, vergüenza ajena. Simpatía, orgullo, gratitud y admiración.
- ✓ Emociones estéticas, aquellas que se experimentan ante las obras de arte y la belleza.

4.3.3. Competencias emocionales

El concepto de competencia emocional ha sido un tema de debate para diversos expertos a lo largo de la historia, en la actualidad no hay un acuerdo unánime sobre esta definición. En este caso, nos vamos a centrar en la división de Bisquerra (2003) que divide las competencias en:

- **Regulación emocional:** capacidad para manejar las emociones de uno mismo de una forma adecuada. Tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas...
- **Autonomía emocional:** concepto que encuentra englobado la autogestión personal, es decir, la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y auto eficacia emocional.
- **Conciencia emocional:** competencia para tomar conocimiento de tus propias emociones y de las de los demás. Toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.
- **Competencia social:** capacidad para mantener relaciones con los demás, es decir, dominar las habilidades sociales, capacidad de comunicación afectiva, respeto, actitudes pro-sociales, respeto...
- **Competencias para la vida y el bienestar:** capacidad para adoptar comportamientos apropiados en situaciones de la vida cotidiana.

4.4. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

4.4.1. Concepto

Podemos definir el Trastorno Específico del Lenguaje como “anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito, puede implicar a uno o varios componentes del lenguaje: fonológico, morfológico, semántico o sintáctico o pragmático. Incluye problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o largo plazo” (*American Speech-Language-Hearing Association. ASHA, 1980*)

Una vez definido el concepto, debemos conocer los criterios diagnósticos de identificación del TEL:



- ✚ Nivel auditivo de 25 db en el reconocimiento de palabras y familiares
- ✚ Emocionalidad y conducta normal, lo que se excluye casos que presentan problemas conductuales severos o problemas de ajuste familiar o escolar.
- ✚ Nivel intelectual mínimo, lo que excluye a niños cuyo CI sea inferior a 85.
- ✚ Sin alteraciones neurológicas o trauma cerebral, epilepsia...
- ✚ Aparato motor de habla normal, lo que excluye a niños con problemas orales motores periféricos, deficiencias en la sensibilidad oral o anomalías orofaciales.

4.4.2. Clasificación

Según *Rapin y Allen (1987)*, se pueden clasificar los Trastornos Específicos del Lenguaje de la siguiente forma:

- ❖ Trastornos de la vertiente expresiva
 - Trastorno de la programación fonológica
 - Fluidez en la producción, pero con una articulación muy distorsionada.
 - Mejora en la repetición de sílabas aisladas.
 - Comprensión normal o casi normal.
 - Dispraxia verbal
 - Grave afectación de la articulación, hasta la ausencia completa de habla.
 - No mejora la articulación con la repetición.
 - Comprensión normal o casi normal.
- ❖ Trastornos que afectan a la comprensión y expresión
 - Déficit mixto receptivo-expresivo (fluidez verbal perturbada, articulación alterada, sintaxis deficiente, frases cortas, ausencia de nexos, frases mal estructuradas...)
 - Agnosia auditivo verbal
 - Fluidez perturbada
 - Comprensión oral severamente afectada o ausente.
 - Normal comprensión de gestos.
- ❖ Trastornos del procesamiento central
 - Déficit semántico pragmático
 - Desarrollo inicial más o menos normal
 - Articulación normal o con ligeras dificultades
 - Habla fluida, con frecuencia logorreica
 - Desarrollo gramatical normal
 - Grandes dificultades en comprensión
 - Lenguaje incoherente, temática inestable, frecuente ecolalia.



- Déficit léxico semántico
 - Habla fluida, pseudotartamudeo por problemas de evocación.
 - Articulación normal
 - Sintaxis perturbada
 - Comprensión de palabras sueltas pero deficiente comprensión de enunciados

4.4.3. Características de su lenguaje

A la hora de exponer las características de lenguaje de las personas con TEL es necesario verlas desde los diferentes aspectos del lenguaje.

En cuanto a la comprensión, existe una dificultad para procesar el lenguaje hablado, problemas para reconocer sonidos con significado y problemas de discriminación auditiva para relacionar significante y significado.

En el aspecto expresivo, pueden ir desde el mutismo absoluto hasta dificultades articulatorias (no pueden repetir dos sílabas sin significado y tienen dificultad para repetir frases).

Respecto al vocabulario, es restringido ya que conocen menos palabras y tienen dificultades para recuperarlas en la memoria. También existen dificultades en la comprensión de vocabulario y tienen problemas con los tiempos verbales.

En relación con la morfología, existen limitaciones para percibir, procesar y desarrollar reglas que facilitan las generalizaciones lingüísticas lo que origina dificultades en la adquisición gramatical.

En cuanto a la pragmática, generalmente tienen una comunicación por gestos o lenguaje muy limitado ya que se suelen producir confusiones en los actos comunicativos, debido a:

- Confusión por la longitud o complejidad en los enunciados
- Baja o nula comprensión de vocabulario
- Respuestas en direcciones distintas adecuadas

4.5. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUSTISTA (TEA)

4.5.1. Concepto

La palabra autismo fue utilizada por primera vez en 1911 por Eugene Bleuler, un psiquiatra suizo, que introdujo el término Autismo (del griego, “propio”, “sí mismo”) para designar uno de los rasgos propios de la esquizofrenia en adultos: la pérdida de contacto con la realidad y, como consecuencia, una gran dificultad para comunicarse con los otros, evasión de la realidad y retracción en el mundo interior (Ajuriaguerra, 1993).



Pero fue el profesor, psicólogo y científico cognitivo español, especialista en niños con trastorno autista Ángel Rivièrè quién explicara la evolución histórica que ha tenido el concepto de autismo a partir de las tres etapas por las que pasaron las teorías explicativas desde la definición realizada por Kanner (1949), intentó integrar ambas perspectivas introduciendo el término “Autismo Infantil”. Con él, hacía referencia a las psicosis infantiles características de las primeras etapas de la infancia del niño, en las cuales tiene gran importancia la carga genética, teniendo como resultado, que el niño fuese incapaz de tener vínculos afectivos con personas cercanas a su entorno.

“Es autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausente, mentalmente ausente, a las personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación”. (Kanner, 1943)

Más tarde Asperger (1944) identificó una patología infantil a la que nombró “Psicopatía Autista”, observando a un grupo de niños que tenían gran dificultad para relacionarse y mostrar sus emociones pero que tenían un desarrollo lingüístico adecuado para su edad. Ambos autores coincidieron en la existencia de: trastornos del contacto afectivo y de los instintos; problemas de la comunicación y adaptación; movimientos estereotipados y repetitivos.

El DSM-III (1980) supuso un gran cambio, sustituyendo incluso la denominación, pasando a llamarse Trastorno Autista, e introduciéndose en la condición de “Trastorno”, marcando así la singularidad de los problemas mentales del DSM. En los años 1994 y 2000 se crearon el DSM-IV (1994) y el DSM-IV-TR (1998), en ellos se diferenciarán el Trastorno Autista y el Síndrome de Asperger, incluyéndose ambos en los “Trastornos Generalizados del Desarrollo”

Por último, hay que añadir que el DSM-V (2013) consolidó el concepto de autismo, sustituyendo el antiguo término por el de “Trastorno del Espectro Autista” (TEA) incluyéndose en los trastornos del Neurodesarrollo, en este último término no se incluyó el Trastorno de Rett, debido a que éste se considera una enfermedad genética, la cual comparte únicamente algunos de los síntomas del TEA. Sin embargo, “dentro del propio TEA no se han encontrado aún datos genéticos o cognitivos que permitan distinguir claramente el resto de los trastornos, viendo que las diferencias entre los distintos subtipos de autismo se generan por el nivel intelectual, la afectación del lenguaje y otras manifestaciones que son ajenas al sujeto” (Artigas y Paula., 2012).

4.5.2. Características principales

Las manifestaciones clínicas del TEA varían mucho entre las personas que lo presentan, así como su funcionamiento intelectual y sus habilidades lingüísticas. Sin embargo, todas ellas comparten características fundamentalmente en dos áreas del desarrollo y del funcionamiento personal: la comunicación e interacción social y la flexibilidad de comportamiento y de pensamiento.



❖ La comunicación e interacción social

Las dificultades de comunicación que pueden presentar se manifiestan tanto a nivel de comprensión como de expresión.

○ *Habilidades de comunicación verbal y no verbal*

Respecto a la comunicación verbal, algunas personas con TEA tienen habilidades lingüísticas adecuadas, pero encuentran dificultades para utilizarlas en una comunicación recíproca o en el contexto social en el que son necesarias. Otras, no emplean lenguaje verbal y requieren el apoyo de Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (SAAC).

Por otro lado, respecto a la comunicación no verbal las personas con TEA pueden experimentar dificultades para extraer el significado de gestos o expresiones faciales de otras personas, así como de otros elementos relevantes para la interacción (contacto ocular, postura corporal, etc.), lo que puede suponerle alguna situación de malentendido.

○ *Habilidades para la interacción social*

Algunas personas con TEA pueden tener dificultades para relacionarse con los demás, comprender el entorno y desenvolverse en determinadas situaciones sociales. Podemos verlo en manifestaciones tales como:

- Acercamientos sociales inadecuados para iniciar o reaccionar ante interacciones con otras personas.
- Problemas para adaptar el comportamiento a distintos contextos o situaciones sociales.
- Dificultades para comprender las reglas sociales “no escritas”.
- Dificultades para entender o expresar las emociones de forma ajustada al contexto o a la situación.

❖ Flexibilidad de comportamiento y de pensamiento

Las personas con TEA pueden tener dificultades para responder de manera flexible a las demandas de los diferentes contextos y ajustar su forma de pensar y de comportarse. Por ello, adaptarse a los cambios o a situaciones imprevistas puede suponerles un gran esfuerzo y generarles malestar, angustia o ansiedad.

También presentan alteraciones en el procesamiento de los estímulos sensoriales, que se puede manifestar en malestar intenso ante determinados sonidos, olores, luces, sabores o texturas; interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (como insistencia por oler o tocar determinadas cosas); fascinación por luces y objetos brillantes.

4.5.3. El lenguaje en los TEA

En el análisis de los trastornos del lenguaje en niños/as con autismo se ha evidenciado que, en general, no difieren de los que pueden presentar los niños que no presentan autismo (en los aspectos formales). (J. Ártigas, 1999)



El caso más frecuente de TEL que se presenta en niños autistas es el Retraso en la Adquisición del Lenguaje ya que a los 2 años todavía no se ha dado un inicio del lenguaje.

A ello se le puede añadir la sensación de no comprender el significado del lenguaje. En muchas ocasiones es frecuente ver en niños entre 2 y 4 años la presencia de una jerga que puede constituirse como un lenguaje. Puede parecer que imitar en lenguaje adulto pero su jerga está desprovista de contenido semántico.

También podemos encontrar frecuentemente que niños autistas presenten ecolalias. También es típica la ausencia de interlocutor durante los largos discursos que pueden acompañar los juegos infantiles. Llama la atención en este discurso, vacío de contenido, la cuidada entonación, como si imitara.

Otra característica peculiar, de carácter precoz en el lenguaje del autista, es la falta de gesticulación o expresión facial, como medio para suplir o compensar sus déficits lingüísticos, cuando intenta comunicar algo. La gesticulación del autista está dissociada de la comunicación. Por el contrario, puede utilizar el gesto o el movimiento para dirigir al adulto hacia su fin.

4.6. RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL AUTISMO.

Para demostrar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Autismo, nos hemos apoyado en el artículo “*Desregulación emocional y trastornos del espectro autista*” (Amaia Hervás, 2017).

El objetivo de este artículo es establecer una relación entre la desregulación emocional y las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Podemos comenzar definiendo ambos conceptos:

- **Trastornos del Espectro Autista (TEA):** son un grupo de trastornos del neurodesarrollo que afectan la comunicación social con una presencia de intereses, conductas o lenguaje estereotipado y anomalías sensoriales que comienzan en la primera infancia y continúan a lo largo de la vida.
- **Desregulación emocional:** es el proceso de modular la intensidad o duración de estados emocionales o motivacionales internos para conseguir una adaptación social o los objetivos personales.

Para conseguir regular las emociones se debe reconocer el propio estado emocional de acuerdo con el estadio evolutivo de cada persona, realizando estrategias de relajación cuando se experimenta una emoción negativa o un nivel alto de activación, y mantenerse realizando actividades a pesar de tener un alto nivel emocional.



Las personas con TEA reconocen de forma menos frecuente sus emociones, sus percepciones y tienen dificultades en integrar la información proveniente de su mundo interno y externo.

Existe controversia entre ciertos autores ya que algunos plantean si la desregulación emocional en TEA es una alteración en el desarrollo de la regulación emocional o, si, por el contrario, si es una alteración real en la cualidad de la regulación de las emociones.

En el desarrollo evolutivo, los bebés regulan sus emociones a través de la conducta y las estereotipias, entendiéndose como maneras funcionales de regular emociones en edades tempranas. Ya a los 4 años, la reestructuración cognitiva comienza a aparecer como una manera más efectiva de tranquilizarse ante situaciones que generan emociones negativas. Por lo tanto, podríamos decir que en las personas con TEA y desregulación emocional permanecen mecanismos primarios de regular las emociones, que podría entenderse como otra alteración del neurodesarrollo, en este caso de la regulación de las emociones. Será importante la realización de estudios en esta dirección para poder responder esta pregunta. (Hervás A., 2017)

La desregulación emocional en los niños con TEA frecuentemente se manifiesta con alteraciones conductuales, presentando una marcada hiperactividad, impaciencia, irritabilidad, rabietas, agresión, dificultad en concentrarse o en cualquier otra tarea funcional. Estas manifestaciones conductuales se asocian a síntomas del TEA como son las estereotipias motoras, del lenguaje o acciones repetitivas y estimulaciones sensoriales repetitivas, cuyo objetivo final podría ser regular su estado emocional.

Todos aquellos rituales repetitivos que realicen pueden parecer una cualidad obsesivo-compulsiva, pero si lo observamos de forma detallada se observa que presentan una finalidad de estimulación sensorial que pueden ser frecuentemente maneras maladaptativas de regular las emociones.

Para finalizar, se concluye que:

- Los TEA representan un grupo de trastornos del neurodesarrollo que afectan a la comunicación social y patrón de conductas estereotipadas y repetitivas.
- Existe la necesidad de realizar estudios en TEA sobre desregulación emocional, métodos de evaluación y tratamientos efectivos.



5.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La siguiente propuesta de intervención pretende, a través del diseño de una intervención individualizada, potenciar y estimular la iniciativa y la socialización en un alumno con Trastorno del Espectro Autista.

El alumno acude a un centro de Educación Especial de la provincia de Valladolid. La etapa en la que se encuentra es Educación Básica Obligatoria (EBO) en el primer nivel, que comprende alumnos entre los 6 y los 12 años. En este caso, la edad del alumno es de 7 años.

A continuación, se presentan los objetivos generales y la finalidad del currículo de EBO (Educación Básica Obligatoria) en Castilla y León.

5.1.1. Currículo EBO en Castilla y León

La Enseñanza Básica Obligatoria tiene como meta esencial potenciar las competencias de todo el alumnado en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos y psicosociales, compensando y optimizando en la medida de lo posible aquellas que, por razones asociadas a las diferentes condiciones de discapacidad, pueden afectar a sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

La finalidad será el favorecer y desarrollar las condiciones físicas y psíquicas, así como la situación personal y social de estos alumnos para lograr una optimización de su bienestar y mejorar su calidad de vida, así como su inclusión y que les permita participar de forma adecuada en los diferentes entornos y actividades que podrán encontrarse en el transcurso de su existencia una vez que finalice el periodo de escolaridad obligatoria.

La intervención educativa durante la etapa de Educación Básica Obligatoria tendrá como objetivos desarrollar unos procesos educativos que capaciten a los alumnos para:

- 1) Percibir, interiorizar e identificar la propia imagen personal diferenciándose a sí mismo de los otros, personas y objetos, a través del conocimiento del propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- 2) Construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo, dándose cuenta y valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones en un proceso de construcción de su propia identidad basada en la confianza en sí mismo, en aras de lograr la autonomía personal.
- 3) Incidir sobre las capacidades sensorio-perceptivas e iniciar y desarrollar estrategias de comunicación ajustadas a las posibilidades de cada niño.



- 4) Identificar y expresar sus necesidades básicas de salud y adquirir los hábitos y actitudes de higiene, cuidado y alimentación que contribuyan a incrementar y mejorar su calidad de vida.
- 5) Actuar de forma cada vez más autónoma en las diferentes rutinas y actividades habituales en la vida diaria, desarrollando la confianza en sus posibilidades y capacidades.
- 6) Experimentar y conocer diferentes códigos y formas de representación y comunicación verbal, gestual, gráfica, plástica y musical para expresar ideas, sentimientos, deseos, experiencias y regular su propia conducta e influir en el comportamiento de los otros, utilizando gestos, sonidos, sistemas aumentativos y alternativas de comunicación, o lenguaje oral funcional.
- 7) Interactuar y establecer paulatinamente vínculos y relaciones fluidas con los adultos e iguales más cercanos en las situaciones cotidianas, teniendo una actitud de respeto por las diferencias.
- 8) Percibir, controlar y articular su comportamiento teniendo en cuenta a los otros, respondiendo a los sentimientos de afecto y desarrollando actitudes y sentimientos de ayuda y colaboración.
- 9) Descubrir, explorar y conocer el entorno inmediato identificando los elementos relevantes del mismo, así como las relaciones que se establecen entre ellos para progresivamente ir elaborando y estableciendo su propia percepción de ese entorno, mostrando interés en la conservación y mejora del patrimonio natural y cultural.
- 10) Percibir, observar y conocer algunas de las manifestaciones culturales de su entorno a través de una participación en las actividades culturales, desarrollando así actitudes de respeto hacia las mismas.
- 11) Participar paulatinamente en diferentes actividades cotidianas, desarrollando habilidades y estrategias que favorezcan la convivencia con los diferentes grupos sociales y la transición a los diferentes entornos en los que transcurre su vida.
- 12) Percibir, observar e identificar problemas e interrogantes sencillos a partir de la experiencia diaria utilizando los recursos materiales disponibles y la colaboración de las otras personas para resolverlos.



- 13) Desarrollar al máximo sus habilidades adaptativas, sociales, autodirección, vida en el hogar, salud y seguridad, trabajo, autocuidado, comunicación, afectivo-sexuales, uso de la comunidad.
- 14) Iniciar la lecto-escritura en aquellos alumnos que reúnan las capacidades o prerequisites previos para ello.
- 15) Iniciarse en el uso y disfrute de las tecnologías de la información y la comunicación, como recurso educativo.

5.2. DESCRIPCIÓN DEL SUPUESTO CASO PRÁCTICO

5.2.1. Características del sujeto

Como ya hemos dicho anteriormente, el alumno presenta el Trastorno del Espectro Autista con retraso madurativo, lo cual le genera un grado de discapacidad del 50%.

Acude a un centro de Educación Especial, en modalidad combinada, dos días por semana. A continuación, se presentan los datos recogidos del informe psicopedagógico:

- Edad: 7 años
- Motivo de evaluación. El alumno reflejaba las siguientes conductas:
 - Escaso contacto visual con sus compañeros y adultos del entorno.
 - Dificultad en el seguimiento visual de un objeto mientras se desplaza de un lado a otro.
 - Escasa sonrisa social, aún en situaciones que suelen ser divertidas para sus pares.
 - Interés limitado a las actividades que a él le agrada.
 - No suele participar en las tareas grupales.
 - Lenguaje escaso.
 - No participa del juego dramático o simbólico.
- Nivel escolar: 2º de Primaria (nivel curricular de 2º de E. Infantil).
- Observación conductual: el alumno posee un aspecto físico normal y no presenta problemas respecto al control postural ni a la marcha.

El contacto ocular con los adultos es espontáneo cuando se dirigen a él de forma específica, dirige su mirada al entorno cuando algo le produce curiosidad, pero solo fija su mirada, no expresa ninguna opinión.

Posee una conducta exploratoria, ya que deambula por el lugar en el que se encuentre de un sitio a otro, pero sin ninguna finalidad. Su nivel de atención es



disperso en la gran mayoría de ocasiones, aunque cuando se encuentra relajado y concentrado su atención se fija fácilmente en la actividad que realice.

En cuanto a su competencia interactiva, es capaz de mirar a la cara cuando se le llama la atención con la voz y, además, tiene un buen seguimiento de órdenes directas simples (“toma”, “dame”, “ven” ...).

Utiliza los objetos de forma correcta, aunque tiene la manía de llevárselos a la boca de forma muy frecuente. También le gusta hacer ruidos con ellos. Se percibe un gran interés por ciertos objetos como las hojas de papel que le gusta rasgar en pequeños pedazos.

En cuanto a la comunicación, solo se expresa cuando precisa de una determinada cosa, pero no puede conseguirlo por sí mismo, por lo cual pide siempre permiso (“¿me dejas...?”). Su lenguaje oral es comprensible. Es capaz de responder a su nombre y expresar mediante “sí” o “no” a las preguntas que se le realizan (por lo que tienen que ser directas).

Imita sonidos y palabras que escucha de las personas de su entorno. Por lo cual presenta una ligera ecolalia. Además, presenta ciertas estereotipias (repetir constantemente algo que le gusta, realizar ciertos movimientos con el cuerpo, balancearse...). No tiene sentido del peligro, ya que frecuentemente se balancea hacia atrás en la silla y en varios momentos ha estado a punto de caerse.

- Conclusiones del diagnóstico: presenta un grado de Autismo moderado.

Se recomienda que continúe en la modalidad educativa “combinada”, y que, en ambos centros, puedan atender las necesidades educativas especiales que presenta con recursos de Especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Especialistas de Audición y Lenguaje (AL). Presenta NEE, en virtud de su Autismo. Se constatan dificultades de comunicación y lenguaje, de interacción social y de interés limitados. Por lo cual, precisa de una Adaptación Curricular Individual Significativa.

5.2.2. Análisis de sus puntos fuertes

Posteriormente a la observación inicial del alumno, se observan los siguientes aspectos como potencialidades del alumno y tenerlos en cuenta de cara a la intervención:

- ✓ Posee un gran interés por la lectura y su dramatización. Le encanta escuchar cuentos y en muchos casos se los sabe de memoria (ya que por el momento no



sabe leer). Pone gran interés en dramatizarlos del mismo modo en el que los escucha.

- ✓ Grafía: reconoce todas las letras (vocales y consonantes) y las realiza de forma correcta.
- ✓ Posee lectura global. Es capaz de relacionar las palabras que tiene delante con la imagen correspondiente.
- ✓ Tiene muy desarrollada la inteligencia lógico-matemática. Asocia número cantidad (hasta el número 20).
- ✓ Gran motivación por actividades relacionadas con las TIC's. Logran una mejor concentración e interés por la tarea, además posee un gran control de estas lo que le concede una mayor autonomía.

5.2.3. Ambiente escolar y familiar

En cuanto a su ambiente escolar, se detectan dificultades de relación y comunicación, así como de aprendizaje. En el centro ordinario su nivel escolar es de 2º de Educación Primaria pero su nivel curricular es de 2º de Educación Infantil. Por lo cual, necesita un apoyo en función de sus necesidades educativas especiales. Presenta un gran desempeño hacia la realización de las actividades, pero en aquellas que le suponen un interés o motivación. Su relación entre iguales es escasa, prefiere la relación con los maestros/as.

Actualmente, se muestra contento en el centro escolar a pesar de que su adaptación al centro fue difícil ya que lloraba y se negaba a realizar cualquier actividad (al ser un lugar desconocido para él). Se trabaja de forma diaria con todas sus rutinas (entrada, baño, panel del calendario...) mediante la metodología TEACCH. Podemos ver un ejemplo en el **Anexo I**. Además, acude a primera hora con la especialista de Audición y Lenguaje para trabajar la anticipación de lo que va a realizar a lo largo del día y trabajar en base a cómo se siente.

En cuanto a su ambiente familiar, su núcleo familiar está formado por la madre y el padre ya que es hijo único. Tienen un nivel socioeconómico medio-alto. Existe relación con abuelos, tíos y demás familia, pero de forma más esporádica. Es cariñoso con ambos progenitores, aunque no se dirige a ellos de forma explícita. Los padres se encuentran muy implicados respecto a la escolarización de su hijo y tienen una actitud interesada y colaboradora. Además, trabajan con él en casa, todas aquellas rutinas que se realizan en



el centro escolar para que así el niño mantenga una continuidad y se le genere tranquilidad.

Los padres refieren los siguientes datos de su vida familiar: necesita supervisión en cuanto a la alimentación, consigue dormir sin ningún problema, precisa de ayuda para vestirse, no posee el control de esfínteres por lo que necesita de ayuda en el aseo, le molestan los ruidos ya que le generan estrés, le llama la atención la tecnología (Tablet, móvil) por lo cual se utiliza como “premio” al realizar ciertas actividades.

5.3. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta intervención es tratar de mejorar el lenguaje oral funcional de un alumno TEA mediante el trabajo con las emociones. Además, se tendrán en cuenta los siguientes objetivos específicos:

- Adquirir y desarrollar habilidades sociales y de comunicación con los demás
- Reconocer las emociones básicas tanto en sí mismo como en los demás
- Mejorar el juego simbólico
- Mejorar la atención y la permanencia de la tarea.
- Mejorar su lenguaje oral funcional
- Aprender conductas que mejoren su autonomía, sus aprendizajes y la realización de las tareas de la vida cotidiana.
- Crear rutinas con el alumno.
- Seguir instrucciones sencillas de objetos cercanos.

5.4. CONTENIDOS

El alumno cuenta con una Adaptación Curricular Individual Significativa en la cual se establecen las áreas en las que se necesita trabajar, los objetivos que se establecen y los contenidos curriculares. A continuación, se presentan contenidos del área de lengua que en la cual se centra la intervención:

Área de lengua (nivel de competencia curricular es de 2º ciclo de E. Infantil):

- Comprensión del lenguaje oral y escrito
- Identificar y responder correctamente a expresiones del lenguaje cotidiano
- Comprensión de cuentos
- Participación y escucha activa
- Sílabas directas e indirectas
- Iniciación a la lectura



- Trazos de las letras del abecedario (*Los Cokitos*). En el **Anexo II** se encuentra una ficha explicativa del método “*Los Cokitos*”.

5.5. METODOLOGÍA

La metodología usada en esta intervención será adaptada e individualizada para el alumno con TEA. La intervención tendrá que ser significativa, de manera que tendremos que adaptarnos a los gustos, puntos fuertes y necesidades del alumno para poder crear materiales y contenidos que realmente sean útiles, y así poder trabajar de manera satisfactoria. Además, se tendrán en cuenta las siguientes especificaciones:

- Partir siempre desde la funcionalidad de los aprendizajes que sirvan para potenciar la autonomía y el correcto desarrollo del alumno.
- Consideración del entorno contextual del alumno
- Utilización de canciones y ritmos como apoyo de interiorización de aprendizajes nuevos.
- Potenciar métodos activos de experimentación y manipulación.
- Realización de actividades de interacción en grupo para favorecer la correcta socialización.
- Utilización de fotografías (pictogramas) para facilitar la anticipación y afianzar conceptos temporales.
- Utilización de láminas, murales, fotos, pictogramas... para facilitar la entrada de información y potenciar así su vocabulario.
- Dar pautas de manera sencilla, clara y directa.
- Utilización de las nuevas tecnologías para motivar y reforzar contenidos y conceptos.

De forma específica, se utilizará la metodología TEACCH para trabajar en base a las rutinas y la anticipación. En el **Anexo I**, se encuentran las rutinas trabajadas con el alumno en base a este método.

5.6. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

El desarrollo de toda la intervención se realizará en el aula de Audición y Lenguaje en sesiones de media hora, en los dos días que el alumno acude al centro de Educación Especial. La intervención se centrará por un lado en desarrollar la inteligencia emocional del niño, alternándolo también en la mejora de aquellos aspectos del lenguaje en los que el alumno TEA tiene problemas.



5.5.1. Cronograma de la intervención

El tiempo propuesto para la realización de la intervención sería de dos meses. En cada una de las sesiones, se realizaría una actividad específica en las sesiones de media hora. El horario del especialista de Audición y Lenguaje con el alumno serían dos días a la semana (martes y jueves) a primera hora de la mañana (9:30 – 10:00).

A continuación, se presenta el cronograma planteado para la intervención:

MARZO				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
4	5 <u>Sesión 1</u> Lectura cuento	6	7 <u>Sesión 2</u> Fracos emociones	
11	12 <u>Sesión 3</u> Diario de emociones	13	14 <u>Sesión 4</u> Memory emociones	15
18	19 <u>Sesión 5</u> Dramatización	20	21 <u>Sesión 6</u> Rincón de la calma	22
25	26 <u>Sesión 7</u> ¡Pintamos!	27	28 <u>Sesión 8</u> App interactiva	29

ABRIL				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	2 <u>Sesión 9</u> Mímica de emociones	3	4 <u>Sesión 10</u> Situaciones sociales	5
8	9 <u>Sesión 11</u> ¿Cómo me siento?	10	11 <u>Sesión 12</u> Juego simbólico	12
15	16 <u>Sesión 13</u> Asociación conceptos	17	18 <u>Sesión 14</u> Mosqui-letras	19
22	23 <u>Sesión 15</u> Lectoescritura	24	25 <u>Sesión 17</u> Frasas hechas	26



5.5.2. Propuesta de actividades

SESIÓN 1 – “CUENTO: El monstruo de los colores”	
Fecha	5 de marzo
Objetivos específicos	Identificar las emociones básicas representadas en el cuento y relacionar cada emoción con su color.
Descripción	Para aprender de una forma más dinámica las emociones básicas utilizaremos el cuento “ <i>El monstruo de los colores</i> ”. Iremos leyendo el videocuento con el niño a la vez que tenemos el libro físico y así el alumno pueda ver las ilustraciones.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Libro físico “El monstruo de los colores” de Anna Llenas (2012)▪ Videocuento (https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI)
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 2 – “Los frascos de las emociones”	
Fecha	7 de marzo
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">- Relacionar las emociones con el color que la representa.- Identificar y reconocer las emociones en cada pictograma
Descripción	Imprimiremos los frascos de las emociones para que el alumno los pinte del color que le corresponde en función de la emoción que le representa. Una vez terminado, le daremos a los alumnos una serie de pictogramas con acciones que tendrán que ir colocando en función del sentimiento que le produce esa acción. Por ejemplo: “ <i>cuándo te abrazan, ¿cómo te sientes?</i> ”
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Frascos de cada una de las emociones (Anexo III)▪ Pictogramas de acciones (Anexo IV)
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 3 – “Diario de emociones”	
Fecha	12 de marzo
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">- Comprender sus emociones- Expresar oralmente la causa de la emoción
Descripción	Una vez trabajadas ya las emociones básicas, empezaremos a trabajar una rutina con el alumno sobre cómo se siente. Le proporcionaremos una ficha en la que tendrá que poner la fecha y la imagen de la emoción.



	Posteriormente, se le preguntará por qué se siente de esa manera para que lo exprese de forma oral. Esta rutina se realizará todos los días de la intervención (al principio de la sesión) y cada una de las fichas se irán guardando para después encuadernarlo.
Recursos	Ficha diaria de emociones (Anexo V)
Temporalización	10 minutos
SESIÓN 4 – “Memory de las emociones”	
Fecha	14 de marzo
Objetivo específico	Reconocer las emociones en rostros reales
Descripción	Para seguir con el reconocimiento de emociones, jugaremos al <i>Memory</i> . En este caso pondremos bocabajo las cartas (con los rostros de personas reales expresando una determinada emoción) y el alumno tendrá que buscar las parejas y después, reconocer qué emoción es.
Recursos	Cartas de emociones con personas reales (Anexo VI)
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 5 – “Dramatización de las emociones”	
Fecha	19 de marzo
Objetivo específico	Fomentar actitudes, técnicas y habilidades necesarias para utilizar el juego dramático como un instrumento pedagógico.
Descripción	El alumno escogerá los personajes que quiera para después representar con ellos la emoción que le salga en el primer dado en el lugar que le salga del segundo dado. Con ello iremos visualizando si a la hora de dramatizar, el alumno utiliza el tono adecuado en función de la emoción que le toque representar.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Marionetas, figuras o peluches▪ Dos dados: uno con las emociones básicas y otro de lugares (Anexo VII)
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 6 – “El rincón de la calma”	
Fecha	21 de marzo
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">- Conseguir la atención y concentración del alumno- Experimentar las diferentes emociones básicas



Descripción	Si no se dispone de una sala de relajación en el centro, se podrá crear un pequeño rincón en el aula en el cual colocaremos una colchoneta y las diferentes lámparas de colores (apagando la luz para crear un ambiente silencioso). Una vez que el alumno ya se encuentre tumbado, se pone la música y se irá contando una historia (Anexo VIII) en la que el alumno irá pasando por diferentes emociones. En momentos aleatorios de la historia, se preguntará: ¿cómo te sientes ahora? Y el alumno tendrá que levantar la tarjeta de la emoción correspondiente.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Un rincón del aula▪ Colchoneta y música relajante▪ Lámpara de luz que cambia de color▪ Tarjeta de las emociones (Anexo IX)
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 7 – “¡Pintamos con música!”	
Fecha	26 de marzo
Objetivo específico	Expresar de forma artística las emociones que provoca la música
Descripción	Plantearemos un espacio amplio del aula para colocar el mural de papel continuo, después dejaremos que el alumno se ponga la bata para no mancharse y tendremos preparado vasos con las pinturas de colores y los pinceles. Una vez preparados, comenzamos a poner una música y le pediremos al alumno que comience a pintar. Iremos cambiando la música a otras con diferentes estilos para ver cómo reacciona el alumno.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Mural de papel continuo▪ Pintura líquida de diferentes colores y pinceles▪ Bata escolar▪ Música
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 8 – “Aplicación interactiva: ¿Qué tal estás?”	
Fecha	28 de marzo
Objetivo específico	Adquirir habilidades de comprensión y expresión emocional



Descripción	<p>Para introducir un elemento un poco más dinámico y que le pueda interesar al alumno utilizaremos la Tablet para trabajar con la aplicación interactiva “¿Qué tal estas?”.</p> <p>Se trata de una aplicación que permite trabajar la expresión emocional con emociones tanto básicas como más complejas. Aborda 12 emociones: felicidad, entusiasmo, sorpresa, bienestar, aburrimiento, timidez, vergüenza, miedo, tristeza, preocupación, enfado y enamoramiento.</p> <p>Consiste en construir las emociones mencionadas mediante la elección de diferentes bocas y ojos. También se busca mejorar la expresión propia de la persona mediante la realización de fotos relacionadas con la emoción que se necesite trabajar en cada caso. (Anexo X)</p>
Recursos	Tablet
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 9 – “Mímica de emociones”	
Fecha	2 de abril
Objetivo específico	<ul style="list-style-type: none">- Reconocer la emoción representada- Imitar la emoción correspondiente
Descripción	Se presentará al alumno una serie de tarjetas con los rostros de las diferentes emociones las cuales tendrá que imitar y reconocer. Se comenzará por las emociones básicas y si lo supera sin dificultad se podrán introducir emociones más complejas.
Recursos	Tarjetas de las emociones (Anexo VI)
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 10 – “Situaciones sociales”	
Fecha	4 de abril
Objetivo específico	Entrenar las respuestas sociales ante situaciones negativas
Descripción	Ofreceremos al alumno las tarjetas verdes en las que pregunta “ <i>si veo que ocurre X, debo avisar a...</i> ” y el alumno tendrá que elegir el profesional que corresponda (médica, bombero o policía).
Recursos	Tarjetas y fichas de situaciones sociales (Anexo XI)
Temporalización	30 minutos



SESIÓN 11 – “¿Cómo me siento?”	
Fecha	9 de abril
Objetivo específico	Identificar situaciones positivas y negativas
Descripción	Daremos al alumno unas fichas plastificadas en las que se pregunta: “¿cómo te sientes cuando...” y después se explica una situación concreta. El alumno tendrá que elegir el círculo con la emoción que corresponda e identificar si es una emoción positiva o negativa (redondeando el emoticono correspondiente).
Recursos	Fichas recortables (Anexo XII)
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 12 – “¡Vamos al supermercado!”	
Fecha	11 de abril
Objetivo específico	Mejorar su juego simbólico a través de la compra en el supermercado.
Descripción	En esta actividad jugaremos con el alumno a realizar la compra para trabajar el juego simbólico. Le daremos al alumno unas cestas o carritos de la compra en las que tendrá que poner los productos que indican las listas de la compra (ya sea en formato papel o en formato “móvil”. En cada una de las listas se acompaña la imagen con la palabra para que mediante una lectura global relacione palabra-imagen. En el Anexo XIII se encuentran todas las fichas recortables.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Cestas de la compra▪ Listas de la compra (en papel y en “móvil”)▪ Fichas de productos
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 13 – “Asociación de conceptos”	
Fecha	16 de abril
Objetivo específico	Trabajar la asociación conceptos de los objetos con su significado
Descripción	Se le presenta al alumno una serie de tarjetas en las que viene un concepto definido, y el alumno tendrá que buscar entre los pictogramas que hay, al que le pertenece ese significado. Si el alumno no posee lectura global se le dirá de forma oral. De esta forma se trabajará este recurso para que lo manipule e interiorice mejor los conceptos.



Recursos	Fichas de los conceptos y pictogramas (Anexo XIV)
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 14 – “¡Cazamos las mosqui-letras!”	
Fecha	18 de abril
Objetivo específico	Trabajar la conciencia fonológica
Descripción	Pondremos todas las “letri-moscas” boca abajo en la mesa (viéndose el velcro). Le daremos al alumno una palabra y el éste tendrá que cazar las moscas (con su matamoscas) e ir obteniendo las letras para formar la palabra. Se deberán imprimir por lo menos dos veces cada letra porque existen palabras en las que se repiten letras.
Recursos	Letri-moscas, matamoscas y palabras (Anexo XV)
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 15 – “El zoológico silábico”	
Fecha	23 de abril
Objetivo específico	Practicar la lectoescritura
Descripción	Se trata de fichas punteadas para que el alumno escriba con los nombres de los diferentes animales domésticos. Éstas se introducirán en una funda plastificada para que así el alumno con el rotulador realice la grafía y si se equivoca lo puede borrar. También se le preguntará qué es cada imagen y así irá aprendiendo vocabulario a la vez que practica la grafía y relacionan la imagen con la palabra.
Recursos	Fichas punteadas, funda plastificada y un roturador no-permanente (Anexo XVI)
Temporalización	30 minutos
SESIÓN 16 – “Trabajamos las frases hechas”	
Fecha	25 de abril
Objetivo específico	Comprender el significado de los dichos o frases hechas
Descripción	Primeramente, se le explicará al alumno el significado de varias frases hechas (en un <i>Power-point</i>). Después, para comprobar si lo ha comprendido, trabajaremos con las tarjetas). Se trata de tarjetas en las que se pregunta: “¿Qué quiere decir?” y debajo de ellas en un recuadro hay una frase hecha.



	Se le darán al alumno 4 opciones y tendrá que poner en el recuadro con el <i>tic</i> verde la opción correcta.
Recursos	Power-point explicativo y tarjetas (Anexo XVII)
Temporalización	30 minutos

5.5.3. Evaluación

La evaluación de esta intervención será continua ya que a medida que el alumno vaya realizando las actividades de cada una de las sesiones, iremos observando y anotando todo aquello que resulten relevante y, también analizaremos si los objetivos propuestos se han conseguido o no.

Para ello, se ha realizado una tabla con una serie de criterios en función de su grado de cumplimiento: (NC) *no conseguido*; (EP) *en proceso* y (C) *conseguido*. También existe un apartado de observaciones en el que se podrá explicar de forma más específica la causa de la valoración.

Criterios de evaluación	(NC)	(EP)	(C)	Observaciones
Identifica y reconoce las emociones básicas				
Mira al rostro cuándo se le habla				
Presta atención cuando le llaman				
Comprende mensajes sencillos				
Reconoce fotografías y pictogramas de las emociones				
Imita expresiones faciales sencillas				
Reconoce cada emoción en un rostro real				
Comprende cómo hay que actuar ante una determinada situación social				
Asocia un concepto con su significado correspondiente				
Realiza correctamente la grafía de las letras				
Reconoce la palabra de forma global				
Comprende el significado de las frases hechas				



6.- CONSIDERACIONES FINALES

Con la realización de este Trabajo de Fin de Grado se ha pretendido reflejar la importancia que debe darse en las aulas a la Inteligencia Emocional. Por ello, como futuros docentes (y en especial como maestros de Audición y Lenguaje) existe la necesidad de aportar estrategias que sirvan de apoyo a los alumnos para identificar sus emociones y las de su entorno.

Se ha centrado la propuesta de intervención en un alumno con Trastorno del Espectro Autista debido que de forma mayoritaria las personas que lo padecen presentan dificultades emocionales en su identificación, comprensión y expresión. Es muy importante reseñar que con este tipo de alumnado existe una gran diversidad, es decir, podemos tener una idea sobre las características generales que posee un alumno TEA, pero realmente eso no siempre se cumple por lo cual realizar una adaptación a cada alumno en función de sus características individuales, es vital.

La finalidad principal de la intervención se centraría en mejorar las habilidades sociales del alumno trabajando en base a la Inteligencia Emocional y conseguir que obtenga estrategias comunicativas para llegar a tener un vocabulario espontáneo. Aunque en este caso la propuesta de intervención no se ha llevado a cabo, si se decidiera hacer, habría que tener en cuenta las necesidades diarias del alumno, es decir, podríamos encontrarnos con días en que la sesión sigue su curso sin ningún contratiempo, pero también puede ocurrir que no. Por ello, una buena planificación y anticipación es vital.

A nivel personal, me gustaría reseñar que resultaría interesante y formativo iniciar en un futuro una línea de investigación sobre la regulación emocional a través del lenguaje, no solo del lenguaje verbal sino también del no verbal. Ello nos aportaría un mayor conocimiento sobre el alumnado con TEA.

En último lugar, me gustaría reseñar que como futuros docentes debemos tener siempre presente la educación inclusiva para aportar los recursos adecuados en función de las necesidades que presente cada alumno y ayudarles así a alcanzar sus metas.



7.- BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, G. (2004). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alzina, R. *El modelo de Goleman: Inteligencia Emocional - Daniel Goleman*. [online] Rafaelbisquerra.com. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/98-modelo-de-goleman>
- Arasaac.org. (2019). *ARASAAC: Pictogram catalog in color*. [online] Recuperado de: http://www.arasaac.org/pictogramas_color.php
- Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A., Hernández Paniello, S. y Salvador Monge, M. (2012). *Programa "AULAS FELICES" Psicología Positiva aplicada a la Educación*. 2 ed. [PDF] Zaragoza. Recuperado de: <http://www.psyciencia.com/wp-content/uploads/2013/03/Aulas-felices.pdf>
- Artigas, J. (1999). *El lenguaje en los trastornos autistas*.
- Bisquerra R., Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). *Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional*. Universidad de Barcelona.
- Dale tiempo al aprendizaje. (2019). *Dale tiempo al aprendizaje*. [online] Recuperado de: <https://daletiempoalaprendizaje.blogspot.com/>
- Danvila del Valle, I. y Sastre Castillo, M. (2010). *Inteligencia emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación*. [PDF] Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277271061_Inteligencia_Emocional_una_revision_del_concepto_y_lineas_de_investigacion
- Domínguez Bolaños, R., & Ibarra Cruz, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón Y Palabra*, (Vol. 21, No. 1_96). Recuperado de: <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/865>
- Educa.jcyl.es. (2019). [online] Recuperado de: http://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/orientaciones-elaboracion-curriculo-centros-educacion-espec.ficheros/545466_Orientaciones%20para%20la%20elaboraci%C3%B3n%20del%20curriculo%20en%20los%20CEE%20o%20Unidades%20de%20EE.pdf
- Extremera Pacheco, N. and Fernández Berrocal, P. (2004). *La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula*.



- ENTRETEA. (2019). *Entretea*. [online] Recuperado de: <https://entreteta3.wordpress.com/>
- García Fernández, M. y Giménez Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, (Vol. 3, nº 6).
- Hernández Núñez, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, [online] Vol. 3, Nº 2. Recuperado de: <https://rieecs.es/index.php/rieecs/article/view/88/139>
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 23-41. Recuperado de: http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258587094.pdf
- Hervás A. *Desregulación emocional y trastornos del espectro autista*. *Rev Neurol* 2017; 64 (Supl 1): S17-25.
- Las funciones del maestro/a de Audición y Lenguaje*. (2009). *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza*, (nº 5), pág. 3.
- Maseda Prats, M. (2012). *El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emociona*. [online] Diposit.ub.edu. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48217/6/El%20autismo%20y%20las%20emociones.pdf>
- Reyes Vargas, E. (2019). *Los Cokitos*. [online] Los Cokitos. Recuperado de: <https://loscokitos.com/>
- Vera, B. (2006). Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, (27), pp. 3-8. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/778/77827102/>
- Villanueva, S. (2016). *La teoría del bienestar o cómo desarrollar una vida plena*. [online] *Psicopedia - Psicología, Psicoterapias y Autoayuda*. Recuperado de: <http://psicopedia.org/6021/la-teoria-del-bienestar-desarrollar-una-vida-plena/>
- Y a la vuelta a la luna. (2019). *Y a la vuelta a la luna (Recursos educativos imprimibles y gratuitos)*. [online] Recuperado de: <https://yalavueltalaluna.com/>



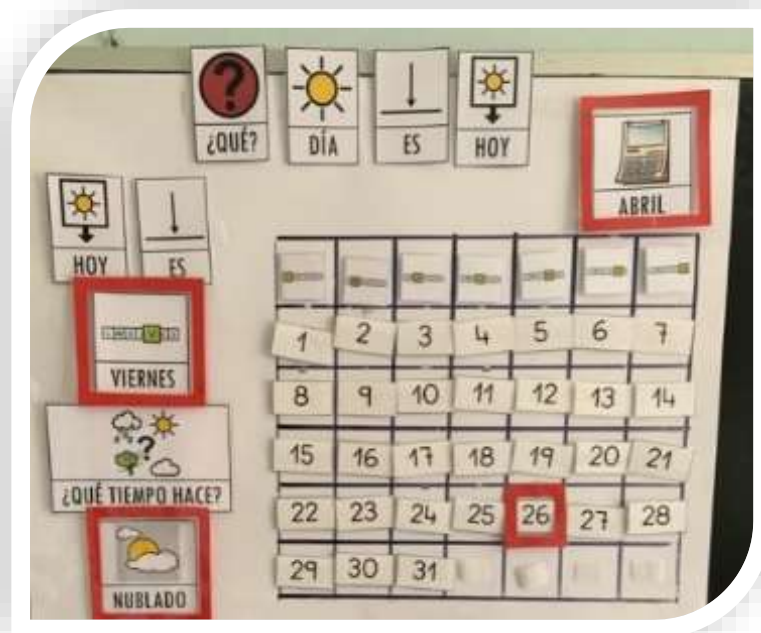
8.- ANEXOS

Anexo I: “Metodología TEACCH y rutinas”

Este método está pensado para todas las personas con TEA e indicadores TEA, independientemente de la edad y del nivel de funcionalidad que posea. Aunque también es usado para todas las discapacidades con éxito, gracias a sus características manipulativas y visuales. *Objetivos:*

1. Desarrollo de estrategias para comprender, disfrutar de otras personas y vivir de forma más armónica en los distintos contextos.
2. Incremento de la motivación y de las habilidades de exploración y aprendizaje.
3. Mejora de la disarmonía de las funciones intelectuales, a través de métodos de enseñanza y estrategias adecuadas a cada persona.
4. Mejora del área motora fina y gruesa a través de actividades de integración y de ejercicios físicos.
5. Superación de los problemas de adaptación de las personas con TEA al contexto escolar.

Rutina calendario



Rutina de entrada y salida





¿QUÉ?	DÍA	ES	HOY

HOY	ES	


LUNES

MARTES

MIÉRCOLES

JUEVES

VIERNES



ENERO



FEBRERO




MARZO




ABRIL



MAYO



JUNIO



JULIO



AGOSTO



SEPTIEMBRE



OCTUBRE



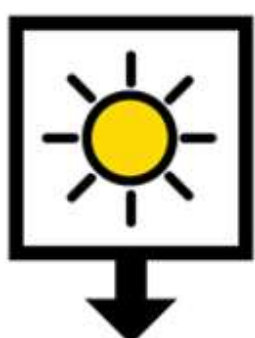
NOVIEMBRE




DICIEMBRE



¿QUÉ TIEMPO HACE?



HOY



SOL



LLUEVE



NUBLADO



VIENTO



NIEVA



“Rutina del baño”



ABRIR EL GRIFO



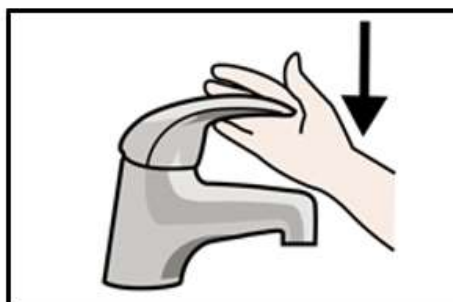
ECHAR JABÓN



SECAR LAS MANOS



FROTAR LAS MANOS



CERRAR EL GRIFO

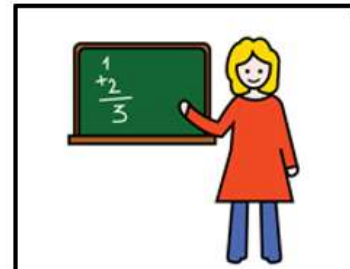
“Rutina de entrada y salida del aula”



CUANDO



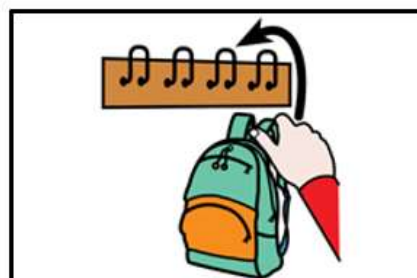
ENTRO



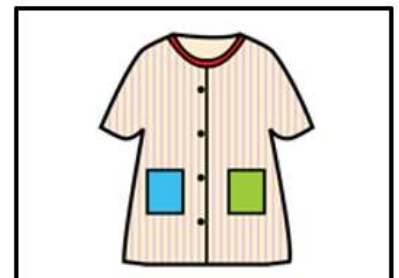
EN CLASE



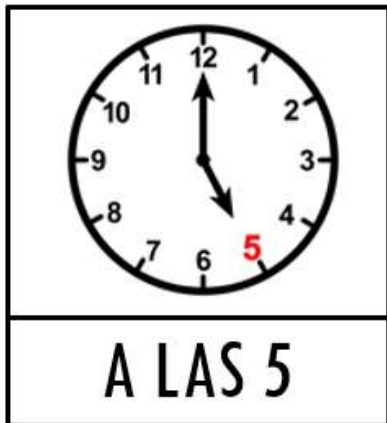
QUITAR ABRIGO



COLGAR MOCHILA



PONER BABI





Anexo II: “Ficha explicativa del método *Los Cokitos*”

El método de lectoescritura “Los Cokitos” creado por Elisa M^a Reyes Vargas, tiene como objetivo principal proporcionar al alumno experiencias cristalizadoras ofreciendo puestos de aprendizaje entre sus inteligencias fuertes hacia sus débiles, de tal modo que nos sirvamos del potencial biológico fuerte que un supuesto alumno pueda tener para desarrollar su inteligencia lingüística, de una manera natural y espontánea para él y basándose en esencia en uno de sus talentos.

Cada niño posee las ocho inteligencias y puede desarrollarlas hasta alcanzar un buen nivel de competencias, los pequeños empiezan mostrando lo que Howard Gardner llama “proclividades” (o inclinaciones) en inteligencias específicas desde edades muy tempranas. Las inteligencias de Gardner son: inteligencia musical, inteligencia cinestésica, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia visual-espacial, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia naturalista. Este método se basa en tres pilares fundamentales:

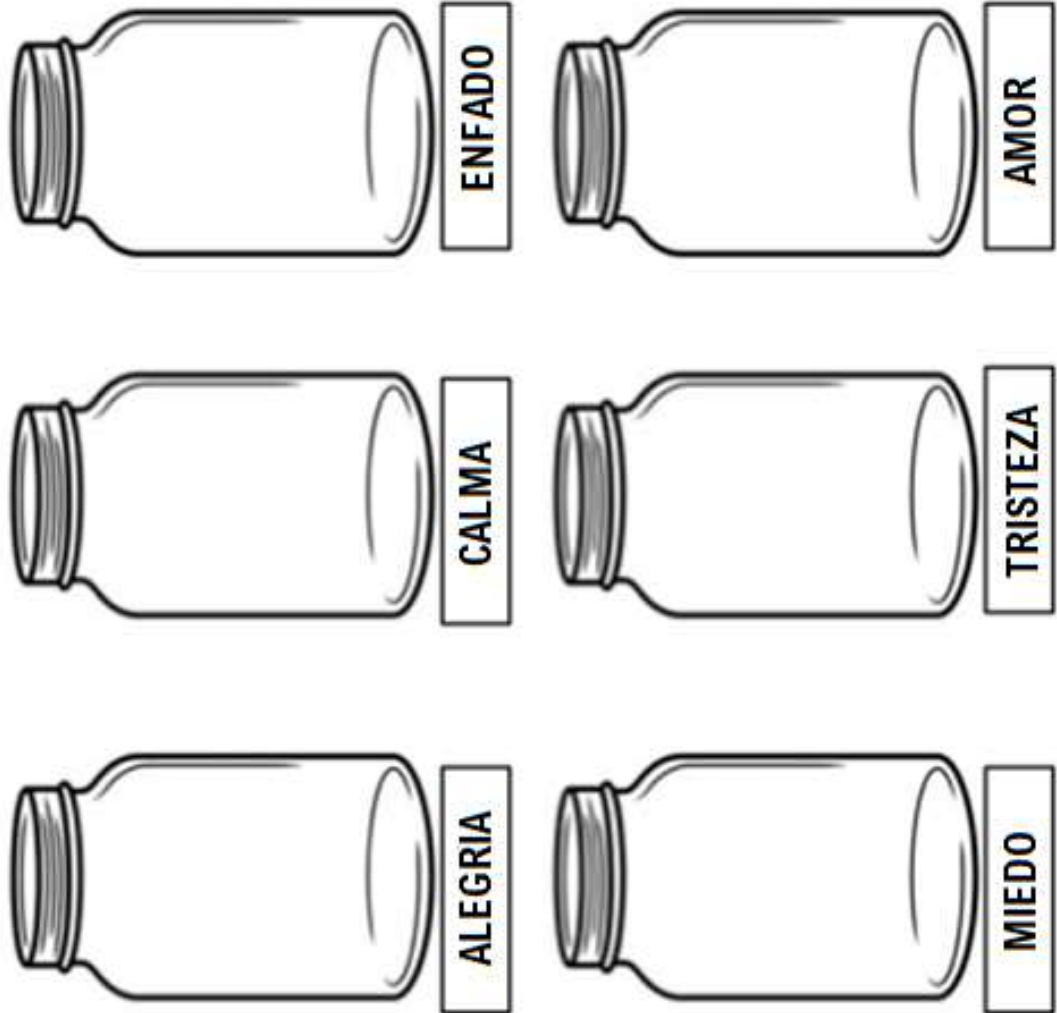
- **El abecedario.** Bits individuales con cada una de las letras del abecedario y una imagen asociada. Cada letra posee también un color propio.
- **Las letriformas.** Son piezas con las que los alumnos van a aprender, de manera significativa, a montar cada letra, así como a realizar la direccionalidad de los trazos de manera correcta. Para formar las letras se ayudan de las Tarjetas de las Letriformas (tarjetas con cada letra formada con sus piezas correspondientes y acompañadas de su retahíla)
- **Los cuadernos de trabajo.** En las portadas de los cuadernos podemos ver a los cokitos. Cada uno está identificado con una inteligencia.





Anexo III: “Frascos de las emociones”

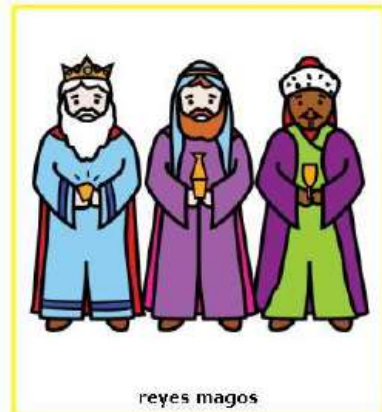
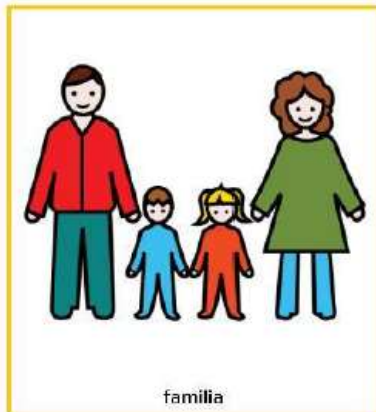
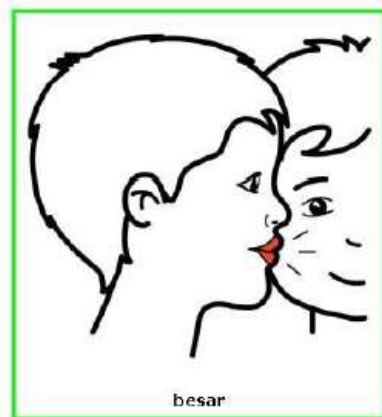
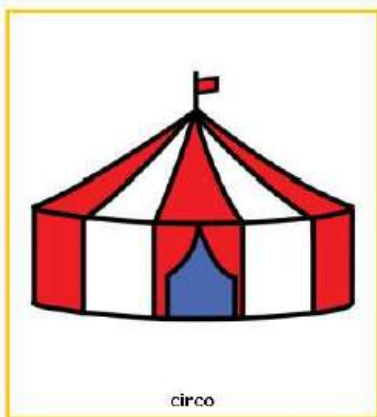
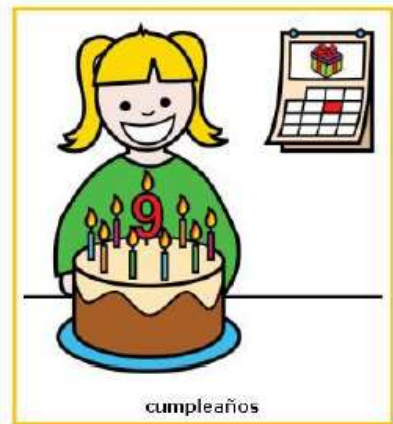
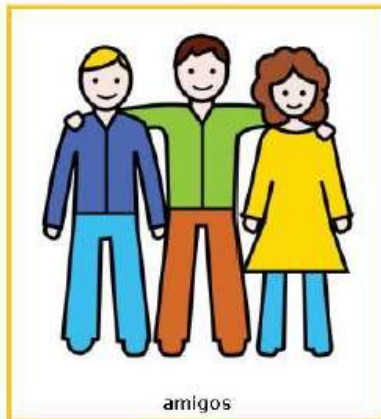
El Monstruo de Colores

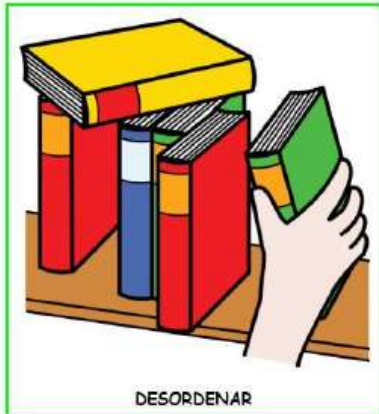


Ayúdame a poner mis emociones en su lugar. Pinta cada frasco del color que corresponde.



Anexo IV: "Pictogramas accione





DESORDENAR



QUITAR LOS JUGUETES



QUITAR LA COMIDA



TIRAR LAS COSAS



PELLIZCAR



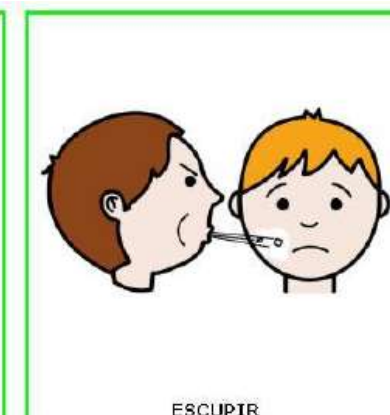
SACAR LA LENGUA



EMPUJAR



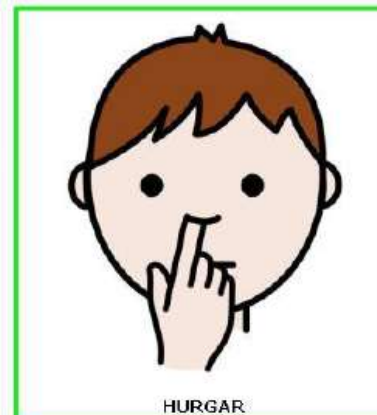
ARAÑAR



ESCUPIR



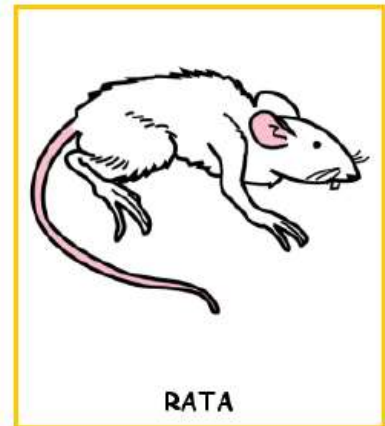
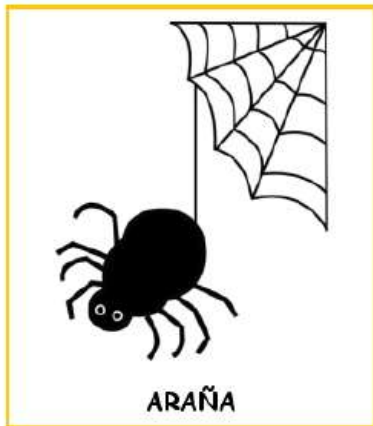
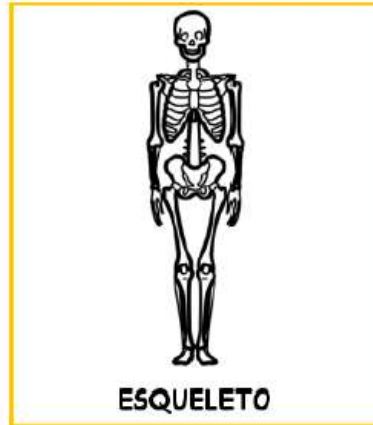
PISAR

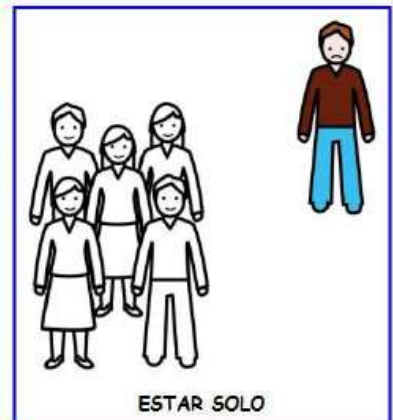
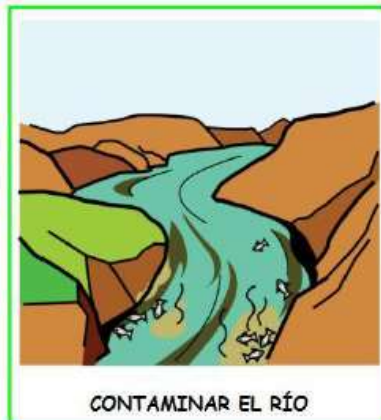
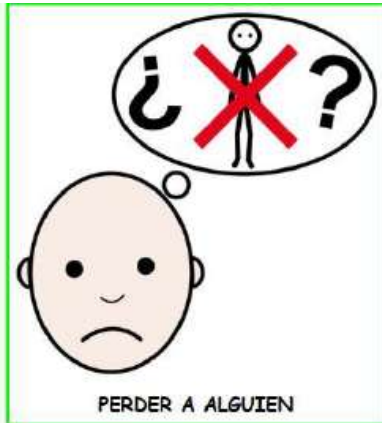


HURGAR



SALPICAR







Anexo V: “Ficha diario de emociones”

DIARIO DE LAS EMOCIONES

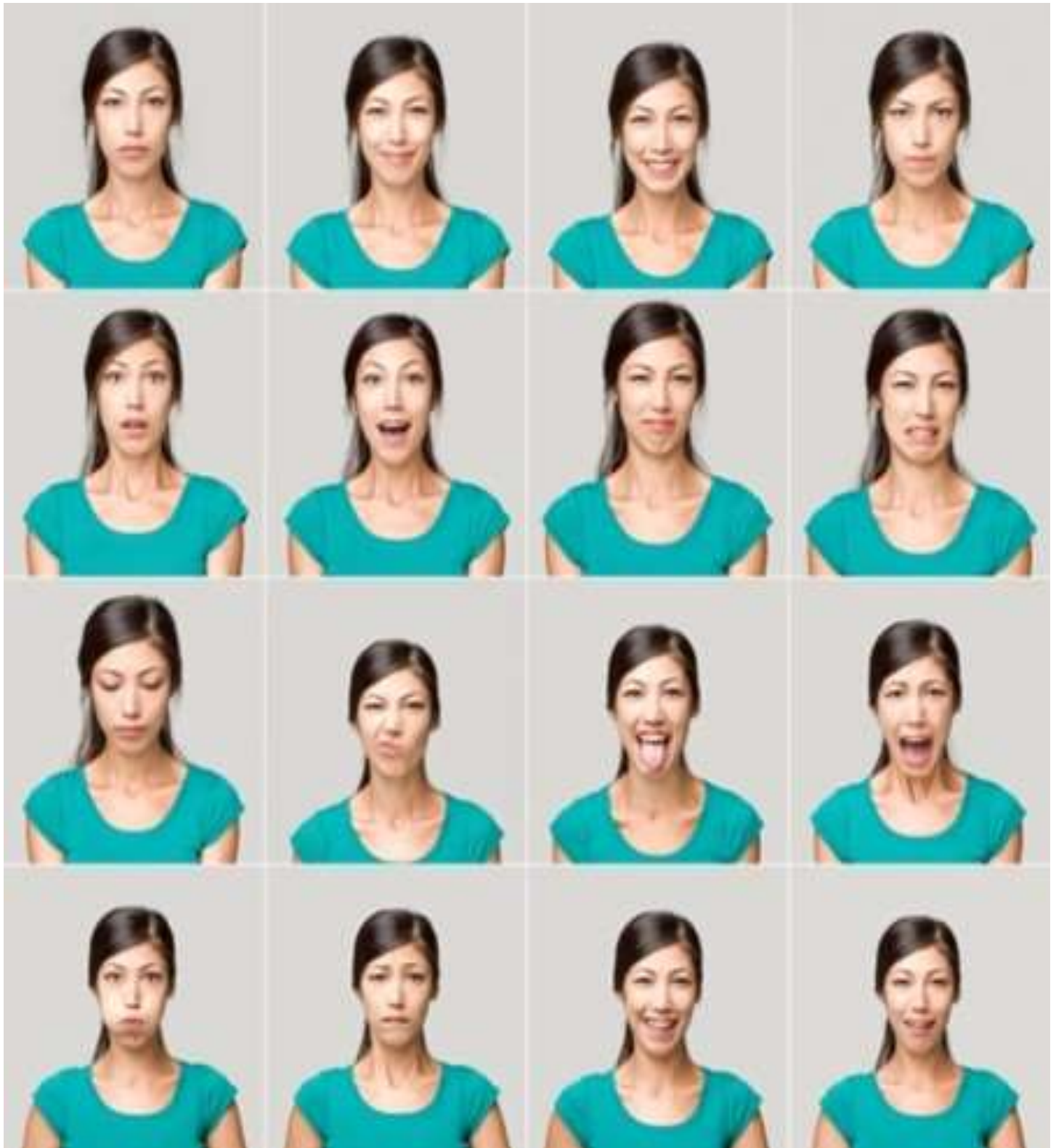
★ ¿QUÉ DÍA ES HOY?: _____

★ ¿CÓMO TE SIENTES HOY?

★ ¿POR QUÉ?

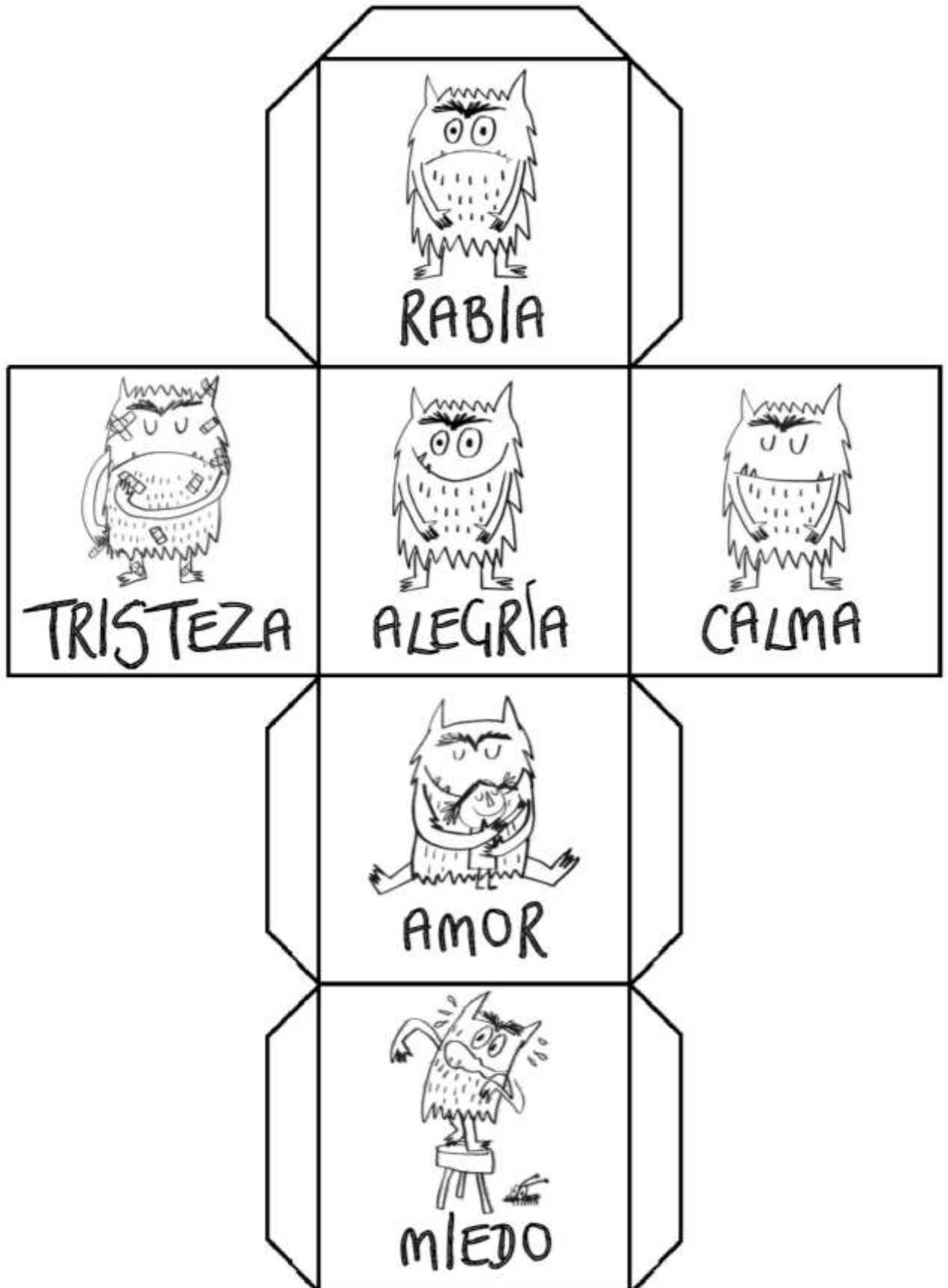


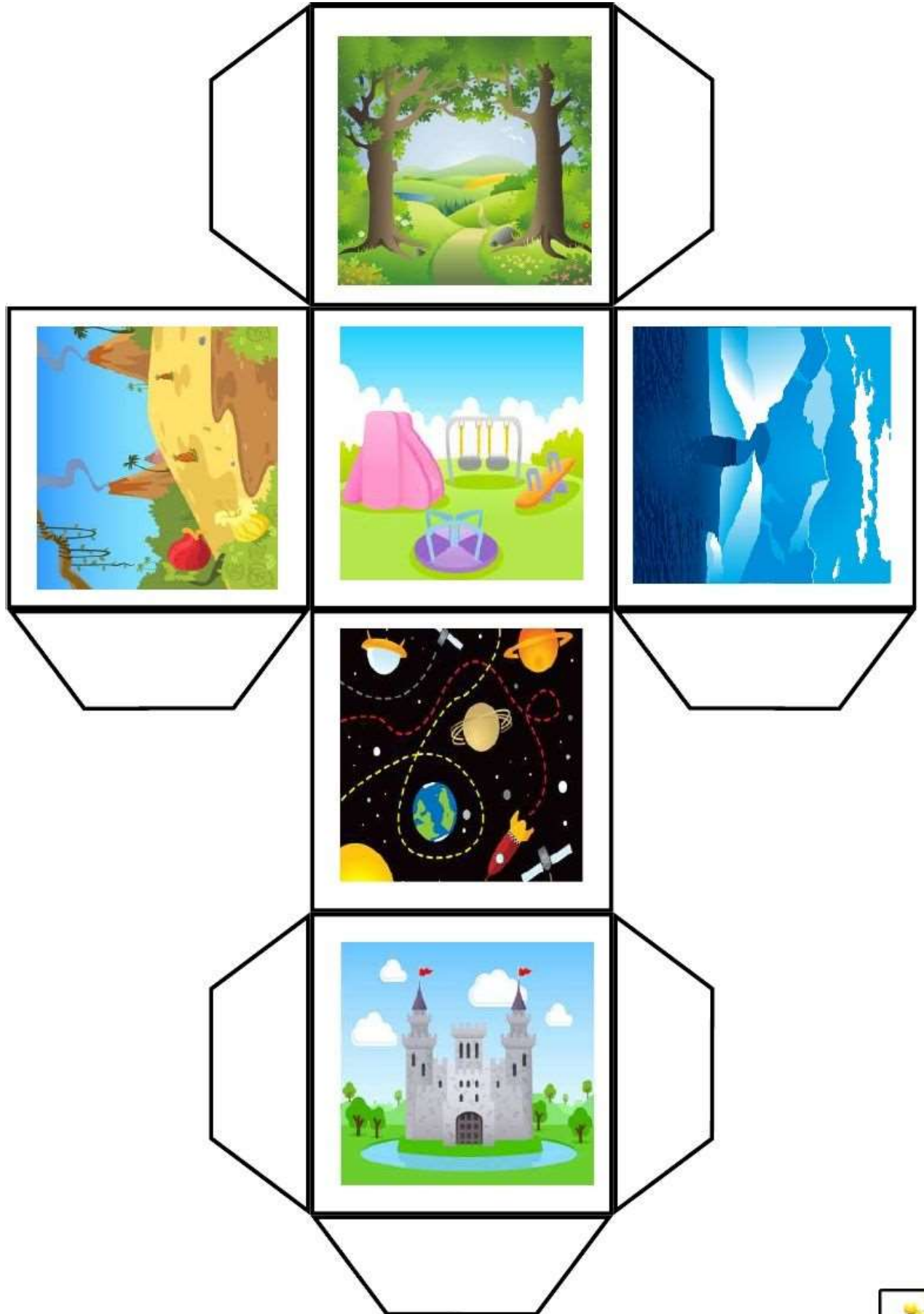
Anexo VI: “Tarjetas emociones rostros reales”

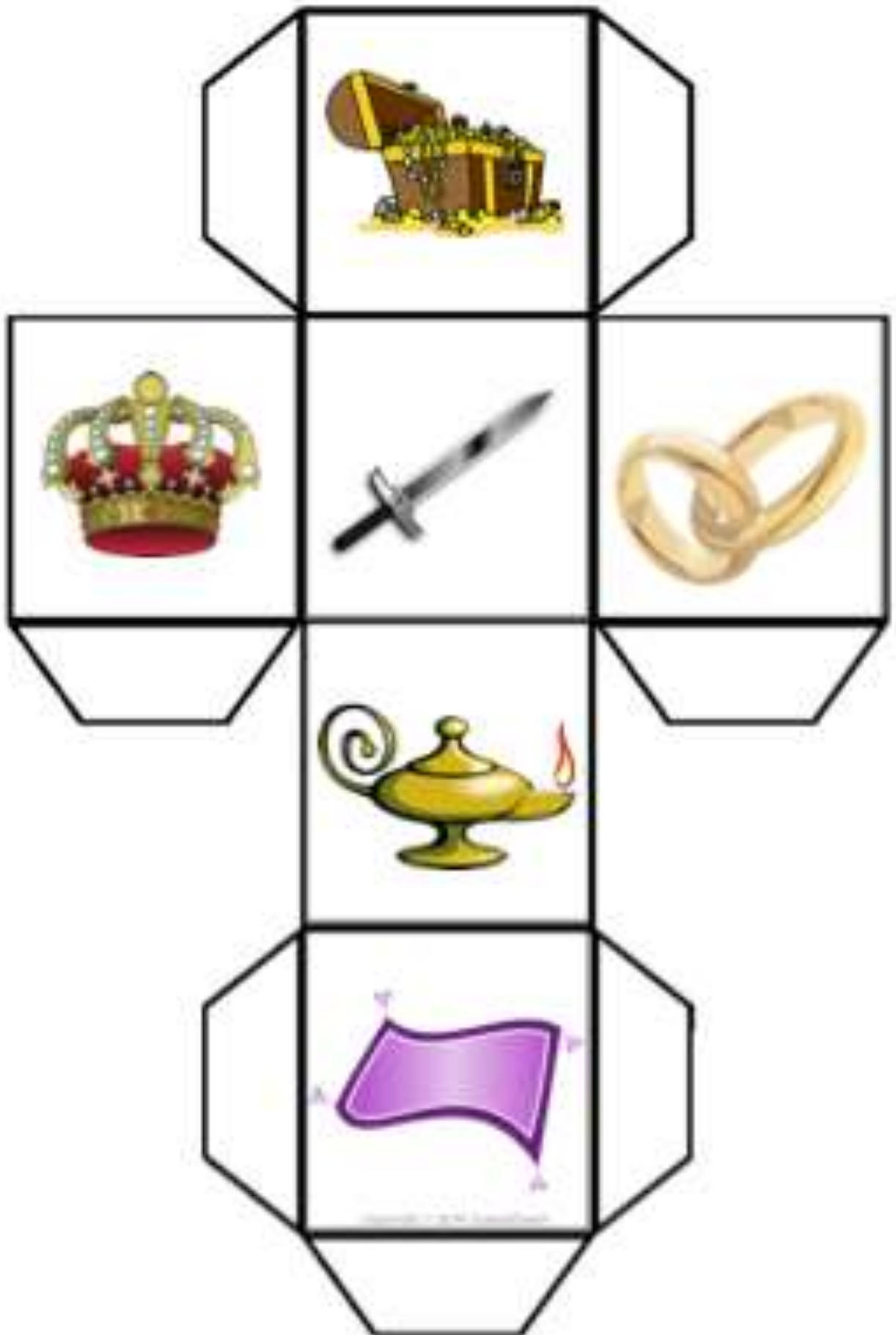




Anexo VII: "Dados emociones y objetos"









Anexo VIII: “Historia relajante”

Colócate en una posición cómoda, si puedes..... tumbado en una colchoneta, con los brazos extendidos cómodamente a los lados, las piernas estiradas, con los pies ligeramente abiertos hacia fuera, con una disposición a relajarte.....cierra los ojos...y siente tu respiración, tranquila, en calma. Vamos a realizar un sencillo ejercicio de relajación:

A partir de este instante vas a tomar conciencia de tu respiración...no la modifique en absoluto, simplemente observa como respiras. Observa tu respiración...sin modificarla, toma conciencia de que algo respira en ti, no te cuesta esfuerzo alguno respirar, respiras y te llenas de calma, respiras y te llenas de paz.

Vas a comenzar visualizando un prado verde.....del color verde que más te gusta.....visualiza una extensión de césped verde que se extiende hasta un bosque cercano..... observas la hierba verde.... los reflejos verdes del sol sobre la pradera.... extiendes la mirada hacia el bosque y ves hojas de todos los tonos de verde posibles.... es relajante ...muy relajante, el sol se refleja en las verdes hojas de los árboles y se forma ante tus ojos... respiro tranquilo y en calma un aire puro, lleno del oxígeno que producen los árboles del bosque, me encuentro respirando un aire puro, verde, relajante.... con cada respiración me relajo más y más....

A partir de este instante vas a visualizar una playa de arena, miro hacia el horizonte y observo un mar tranquilo y azul que se desliza con suavidad hasta la orilla, donde lentamente las olas se deshacen mientras se desgrana el dulce sonido de la espuma.

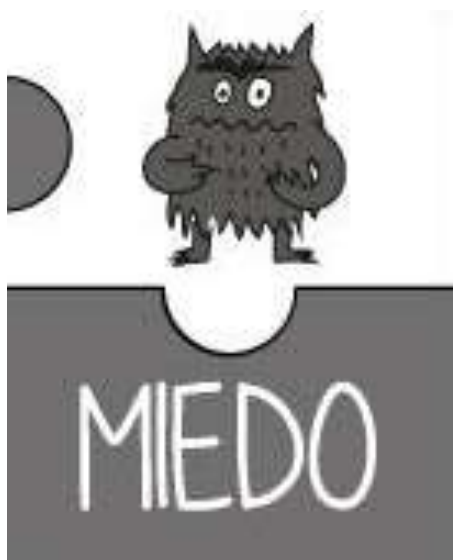
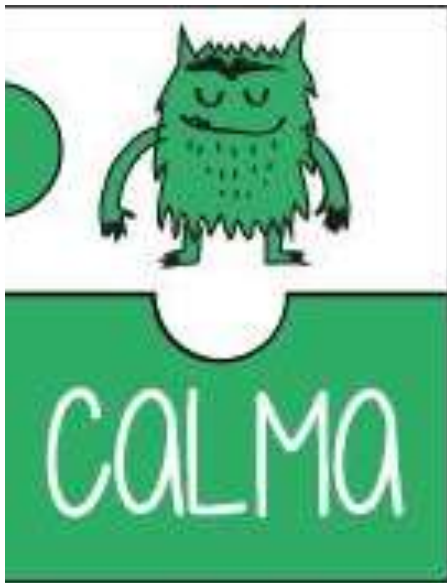
Visualizo toda la playa, el mar azul.... la arena dorada...me tumbo sobre la arena y resulta muy placentero absorber su calor.... la energía del sol acumulada en los granos de arena penetra en mi espalda y la relaja, siento ese calor acumulado y como se infiltra en mi espalda ...es relajante...es muy agradable...el mar azul.... el cielo azul sin nubes.... el sonido del viento en las hojas de los árboles que hay detrás de mí..... el calor en mi espalda..... el sol calienta mi pecho y mis piernas. Escucho el sonido rítmico y balanceado de las olas que parecen mecerse en este mar azul tranquilo... percibo el olor a sal del mar azul.....Tomo conciencia de mi cuerpo descansando relajado... más relajado.

Tomo conciencia de este estado de conciencia tranquila, relajante, llena de paz y tranquilidad...y.....

Me preparo para abandonar el ejercicio... contamos lentamente 1 2 3..... abro y cierro los ojos...conservando el estado de relax y calma que he logrado con el presente ejercicio de relajación.

(URL: <http://www.ejerciciosderelajacion.com/articulos/relajacion-bosque-y-mar>)

Anexo IX: “Tarjetas emociones – cómo me estoy sintiendo en el momento”





Anexo X: “App interactiva: ¿Qué tal estas?”





Anexo XI: “Fichas situaciones sociales”

SI VEO QUE OCURRE ESTO...
@entre_tea



DEBO AVISAR A...



ME DEJEN SOLO EN EL PATIO

@entre_tea

QUE NO QUIERAN COMPARTIR
ALGO CONMIGO

@entre_tea

PREGUNTÁNDOLES A QUÉ
VAN A JUGAR

@entre_tea

PREGUNTANDO TRANQUILAMENTE SI
PUEDO USARLO YO TAMBIÉN

@entre_tea

ME GRITEN

@entre_tea

HABLEN DE MI

@entre_tea

DICIENDO TRANQUILAMENTE
QUE NO LO HAGAN

@entre_tea

PIDIENDO A MIS COMPAÑEROS QUE NO
LO HAGAN Y AVISANDO A UN PROFESOR

@entre_tea



LLEGUE UN COMPAÑERO TRISTE A CLASE

@entre__tea

PREGUNTÁNDOLE QUÉ NECESITA Y ANIMÁNDOLE

@entre__tea

ME OBLIGUEN A HACER ALGO QUE NO ES CORRECTO

@entre__tea

PENSANDO SI ESTÁ BIEN LO QUE ME DICEN Y DICRIENDO "NO"

@entre__tea

DOS COMPAÑEROS SE PELEEN

@entre__tea

AVISANDO A UN PROFESOR PARA QUE INTERVENGA

@entre__tea

QUE ME QUITEN ALGO MÍO

@entre__tea

PIDIENDO TRANQUILAMENTE QUE ME LO DEVUELVA

@entre__tea

Anexo XII: "Fichas cómo me siento"

¿Cómo te sientes cuando...?

Alguien te invita a jugar en el parque.

@entre__tea

¿Cómo te sientes cuando...?

Algún compañero se mete contigo.

@entre__tea

¿Cómo te sientes cuando...?

Llegas a un sitio y nadie te saluda.

@entre__tea

¿Cómo te sientes cuando...?

Se te ha olvidado algo en casa.

@entre__tea



¿Cómo te sientes cuando...?

Alguien te habla de cosas que no te interesan

@entre_feo

¿Cómo te sientes cuando...?

No quieres ir al colegio.

@entre_feo

¿Cómo te sientes cuando...?

Quieres abrazar a alguien.

@entre_feo

¿Cómo te sientes cuando...?

Te gritan.

@entre_feo

¿Cómo te sientes cuando...?

Te obligan a hacer algo que no quieres.

@entre_feo

¿Cómo te sientes cuando...?

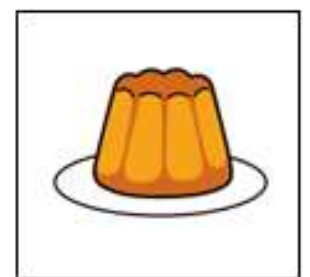
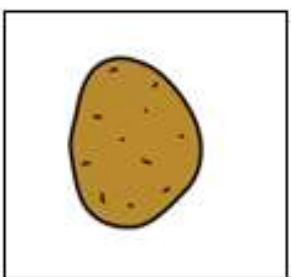
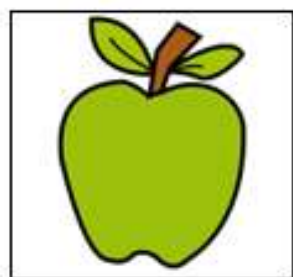
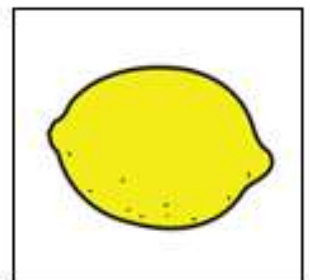
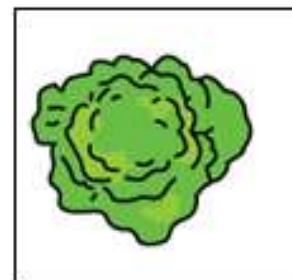
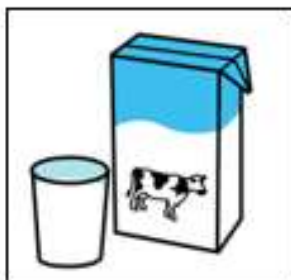
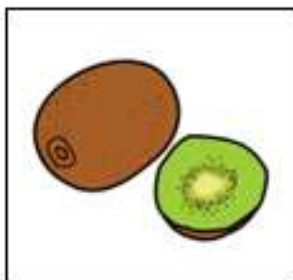
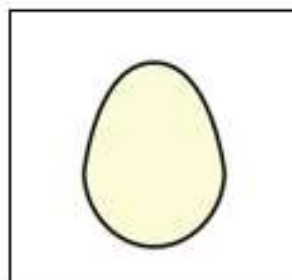
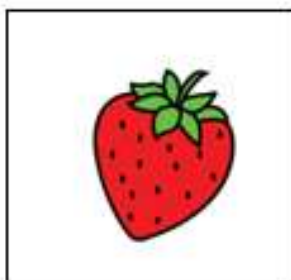
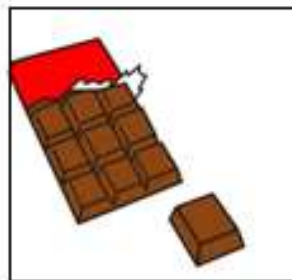
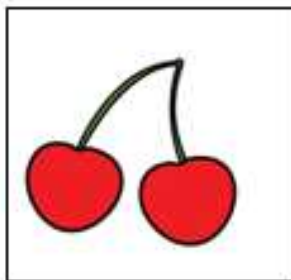
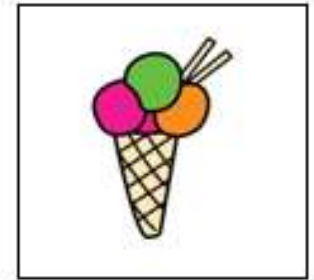
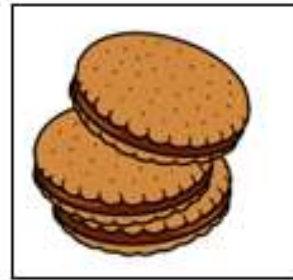
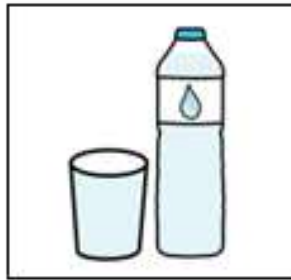
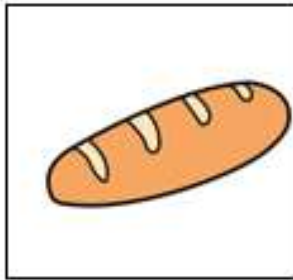
Estás en el patio.

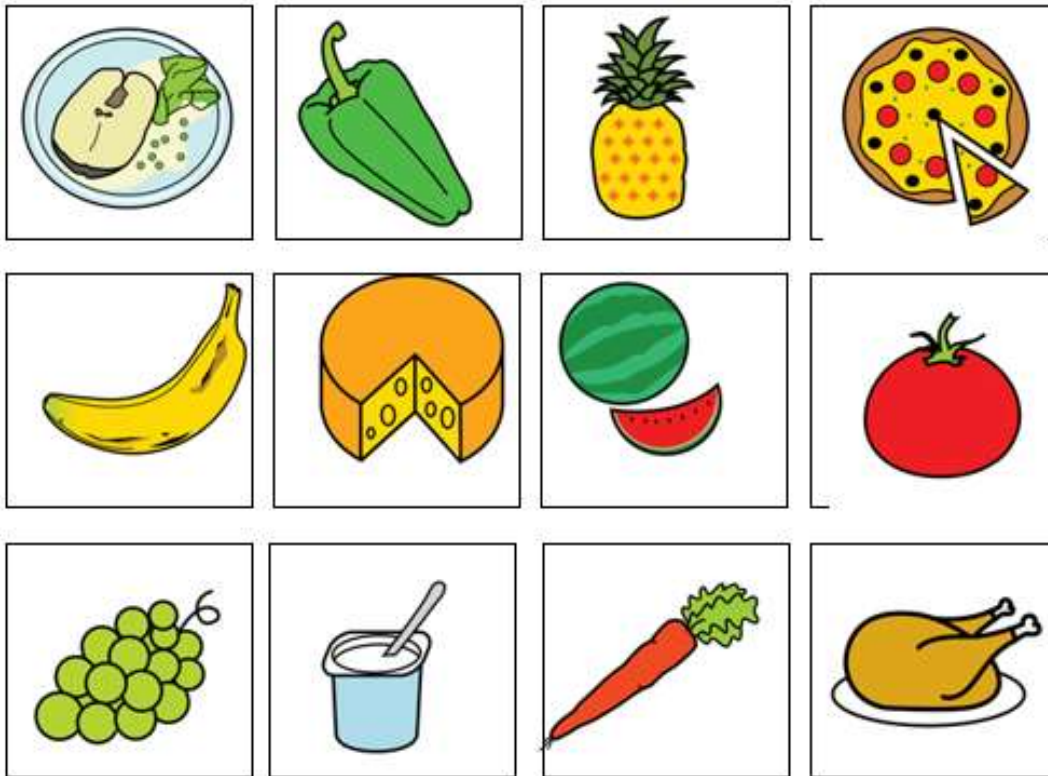
@entre_feo







Anexo XIII: “Juego simbólico – supermercado”








lista de la compra


 **SANDÍA**

 **POLLO**

 **ZANAHORIA**

 **YOGUR**

 **UVAS**

 **TOMATE**

lista de la compra

 **QUESO**

 **PLÁTANO**

 **PIZZA**


 **PIMIENTO VERDE**


 **PESCADO**


 **KETCHUP**





lista de la compra

 **AGUA**

 **CHOCOLATE**


 **CARNE**


 **LIMÓN**


 **CHAMPÚ**


 **PIÑA**


lista de la compra


 **DETERGENTE**

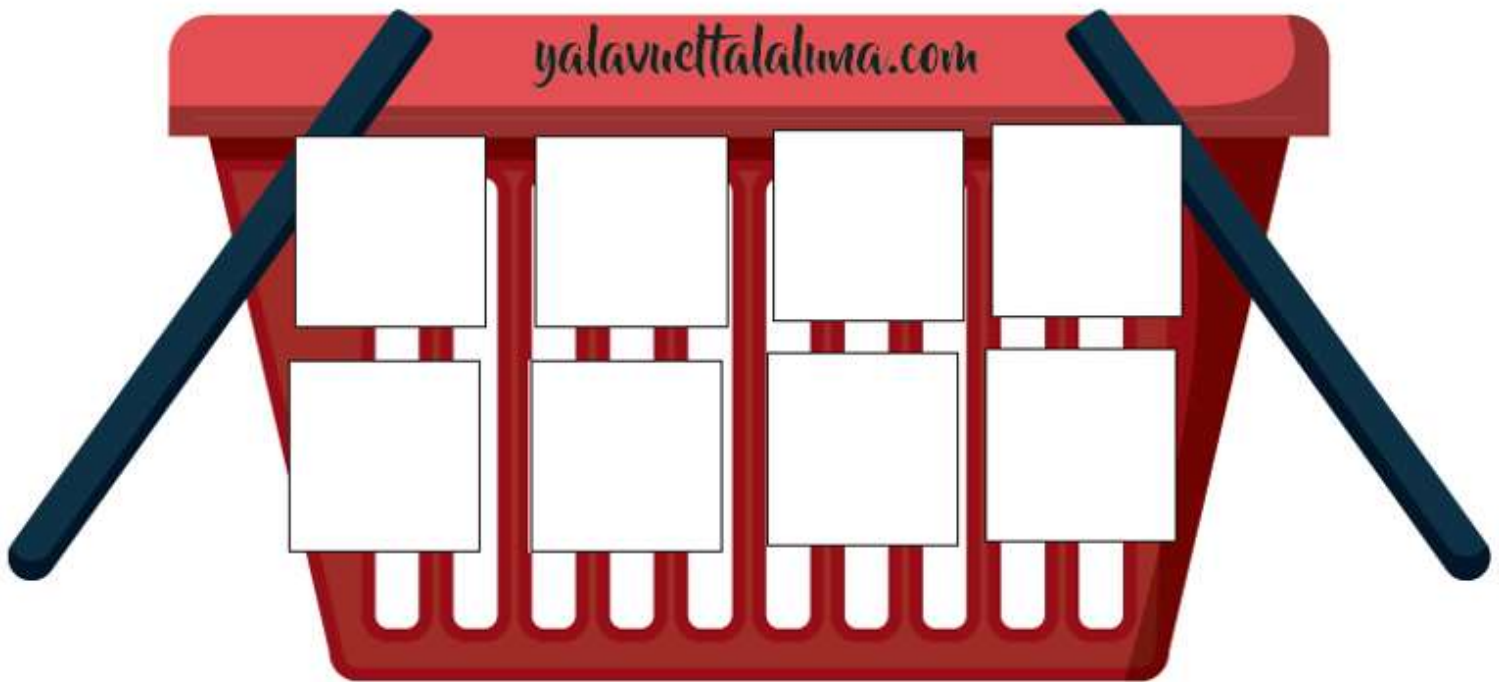
 **KIWI**

 **PAN**

 **MANZANA**

 **HUEVO**

 **HELADO**





Anexo XIV: “Fichas asociación de conceptos”

APRENDEMOS MUCHO
CON ÉL CUANDO
LEEMOS LO QUE
CONTIENE
¿QUÉ ES?

ESTÁN LLENOS DE AIRE
Y SI SE PINCHAN NOS
DAN UN GRAN SUSTO
¿QUÉ ES?

SE COME EN VERANO
CUANDO TENEMOS
MUCHO CALOR
¿QUÉ ES?

TIENE 4 RUEDAS Y CON
ÉL VOY MÁS RÁPIDO A
LOS SITIOS
¿QUÉ ES?

VUELA POR EL CIELO,
PERO NO ES UN ANIMAL
¿QUÉ ES?

CUANDO ESCRIBO Y ME
EQUIVOCO CON ELLA
PUEDO BORRARLO
¿QUÉ ES?

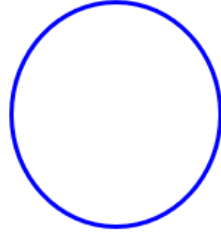
SE COME EN VERANO
CUANDO TENEMOS
MUCHO CALOR
¿QUÉ ES?

ME LAVO LOS DIENTES
CON ÉL Y LOS DEJO
MUY LIMPIOS
¿QUÉ ES?



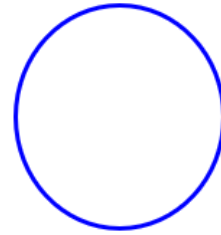
**CON ÉL PODEMOS
LLAMAR Y HABLAR CON
OTRAS PERSONAS**

¿QUÉ ES?



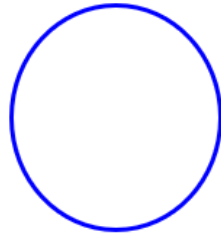
**UN ANIMAL QUE TIENE
EL CUELLO MUUUUUUY
LARGO**

¿QUÉ ES?



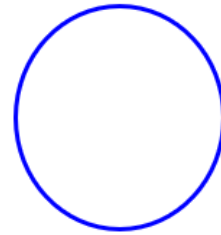
**LO USAMOS CUANDO
LLUEVE PARA NO
MOJARNOS**

¿QUÉ ES?



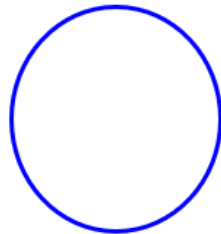
**NOS AYUDA A SABER
QUÉ HORA ES**

¿QUÉ ES?



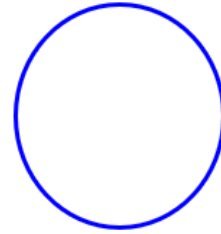
**NOS LAS PONEMOS
PARA PODER VER MEJOR**

¿QUÉ ES?



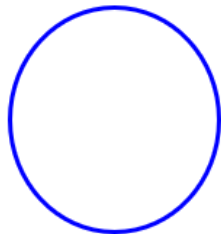
**SE PUEDEN COMPRAR
MUCHAS COSAS CON ÉL
(COMIDA, JUGUETES...)**

¿QUÉ ES?



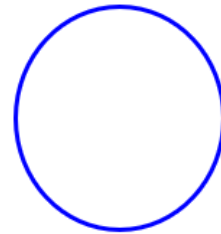
**LOS PONEMOS EN LOS
PIES PARA PODER
ANDAR**

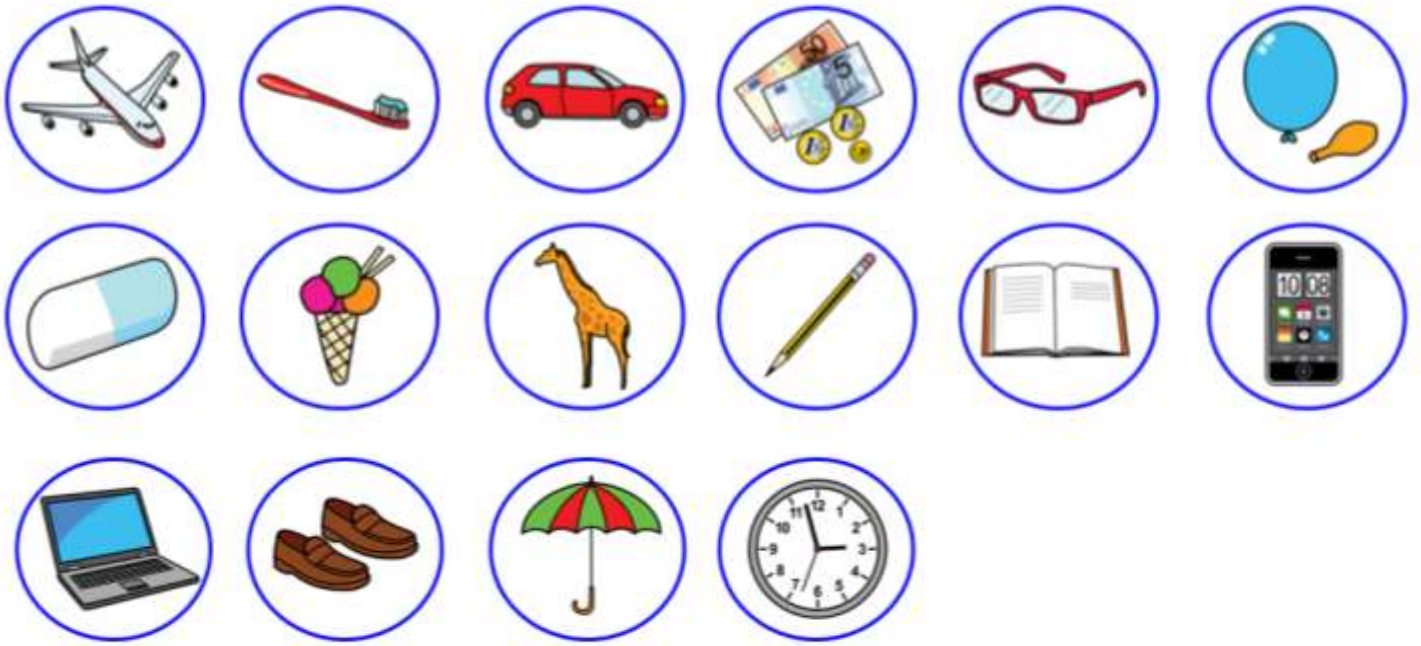
¿QUÉ ES?



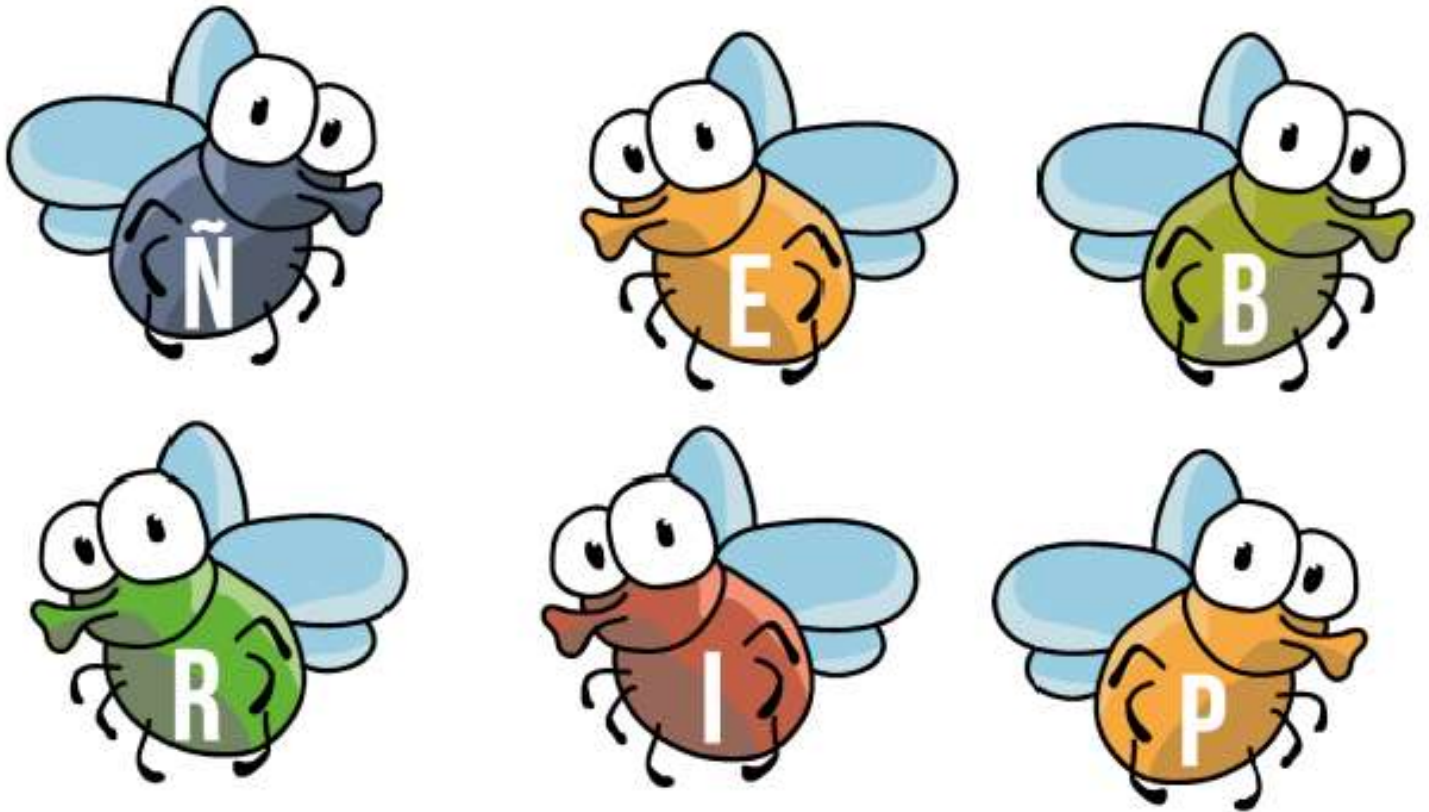
**PUEDO ESCRIBIR Y
DIBUJAR CON ÉL**

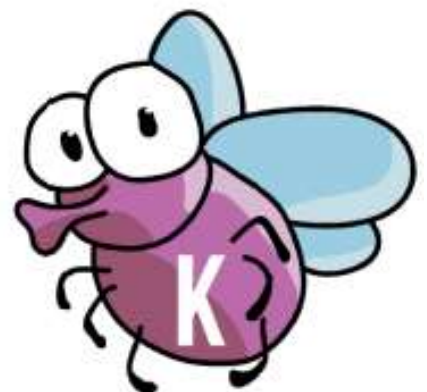
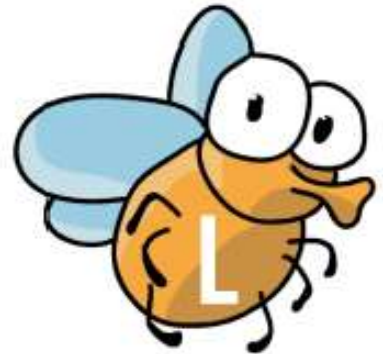
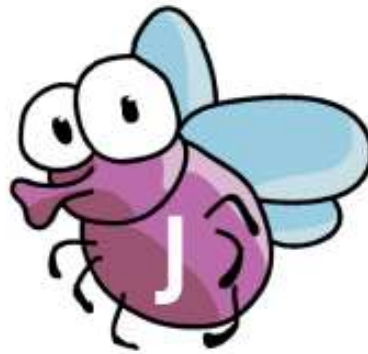
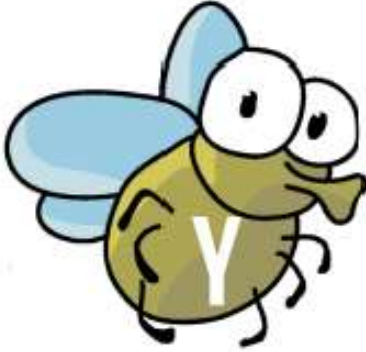
¿QUÉ ES?



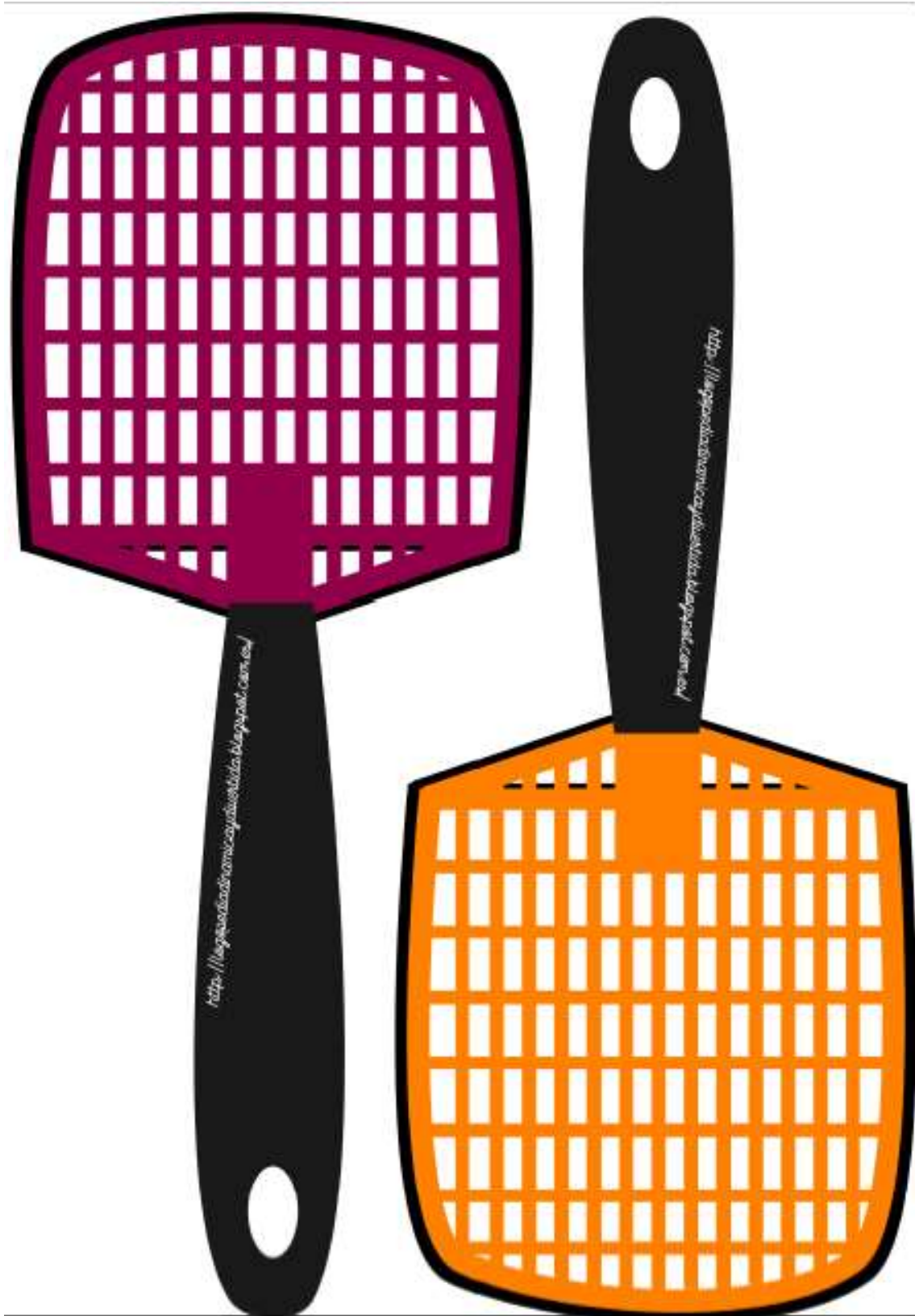


Anexo XV: “Fichas letri-moscas”









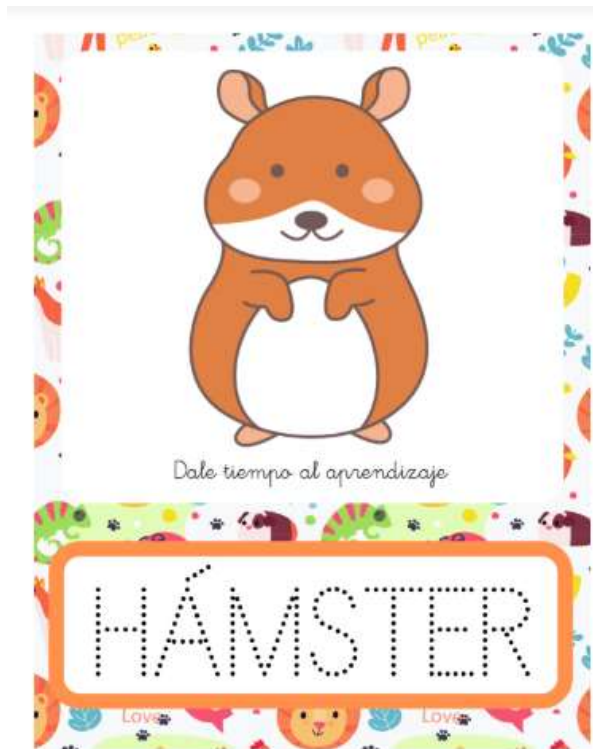


G	A	T	O	M	A	N	O		
Z	U	M	O	A	G	U	A		
G	O	M	A	V	A	S	O		
L	U	N	A	M	O	N	O		
P	E	R	A	K	I	W	I		
F	L	O	R	D	E	D	O		
B	O	C	A	L	E	Ó	N		
P	E	R	R	O	B	U	R	R	O
M	I	E	D	O	L	Á	P	I	Z



Anexo XVI: "Zoológico silábico"







Anexo XVII: “Frases hechas: powerpoint y tarjetas”

“ECHAR UNA MANO” = AYUDAR A ALGOIEN



“ESTAR EN LA LONA” = ESTAR DESPÍSTADO



“METER LA PATA” = HACER ALGO INCORRECTO



“TOMAR EL PELO” = ENGAÑAR A ALGOIEN





¿ Qué quiere decir ?

Estar en la Luna

Estar mirando el cielo

Estar despistado.

Dormir.

Soñar por la noche

¿ Qué quiere decir ?

Echar una mano.

Romperse la mano.

Cocinar.

Ayudar a alguien.

Chocar los cinco.

¿ Qué quiere decir ?

Tomar el pelo.

Quedarse calvo.

Robar.

Engañar a alguien.

Peinar a alguien.