



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Magisterio

Mención Audición y Lenguaje

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL TRASTORNO DEL LENGUAJE AUTISTA

Autor: Marta Ramos Morán

Tutor Académico: María Ángeles Manso Arguelles

Curso 2018/2019

RESUMEN

En el siguiente Trabajo de Fin de Grado se expone una revisión del concepto de Educación Emocional enmarcado en el marco general de la Psicología Positiva, revisando los modelos de Inteligencia Emocional, las teorías explicativas sobre el autismo y la relación que mantiene con el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Después de haber recopilado toda la información necesaria, se considera de real importancia elaborar una propuesta de intervención sobre el entorno familiar en el autismo, como contexto esencial a la hora de generar una Educación Emocional saludable. Para ello, se ha realizado un taller para las familias basado en enseñarles la eficacia de una buena educación emocional para mejorar la calidad de vida de los menores.

PALABRAS CLAVE

Psicología positiva - Educación emocional - Trastorno del Espectro Autista (TEA) - Familia - Emociones.

ABSTRACT

In the following End of Degree Project, a review of the concept of Emotional Education framed within the general framework of Positive Psychology is presented, reviewing the models of Emotional Intelligence, the explanatory theories about autism and the relationship it maintains with Spectrum Disorder Autistic (TEA).

After having compiled all the necessary information, it is considered of real importance to elaborate an intervention proposal on the family environment in autism, as an essential context when generating a healthy Emotional Education. To this end, a workshop for families was held based on teaching them the effectiveness of a good emotional education to improve the quality of life of the children.

KEYWORDS

Positive psychology - Emotional education - Autism Spectrum Disorder (ASD) - Family - Emotions.

ÍNDICE

1. Introducción.	1
2. Objetivos	2
3. Justificación del tema elegido	3
4. Fundamentación teórica	4
1. Psicología positiva	4
1.1 Introducción al concepto de psicología positiva	4
1.2 Psicología positiva en la escuela	6
1.3 Modelos psicológicos de bienestar (Vazquez y Hervás, 2008)	8
1.3.1 ModeloMultidimensional de bienestar psicológico de Karol Ryff	8
1.3.2 Modelo de bienestar de Keyes	10
1.3.3 Modelo de Jahoda	12
1.3.4 La teoría de autodeterminación de Decy y Ryan	13
1.3.5 Modelo de las tres vías de Seligman	14
2. La Educación Emocional	16
2.1 Concepto de Educación Emocional	16
2.2 Concepto de Emoción	16
2.3 Competencia emocional	18
2.4 El papel del docente de AyL en la Educación Emocional	19
3. La Inteligencia Emocional	20
3.1 Concepto y tipos de Inteligencia Emocional	20
3.2 Modelos de Inteligencia Emocional	21
3.3 Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner	24
3.4 Inteligencia Emocional y rendimiento escolar	25
4. Trastornos del lenguaje: Autismo	26
4.1 Historia del autismo	26
4.2 Criterios diagnósticos del autismo	28
4.3 Características del lenguaje en las personas autistas	30

5. Educación Emocional y Autismo	31
5.1 Teorías cognitivas y emocionales sobre el autismo	31
5.2 La percepción de las emociones en los autistas	33
5.3 Empleo de las TICs para potenciar las emociones en los autistas	34
5. Propuesta de intervención en el entorno familiar del autismo	36
5.1 Introducción	36
5.2 Objetivos	37
5.3 Contenidos	37
5.4 Metodología	38
5.5 Temporalización	39
5.6 Recursos personales y materiales	39
5.7 Sesiones	40
Sesión 1: Conocemos las emociones	40
Sesión 2: La importancia de la comunicación	42
Sesión 3: ¿Cómo gestionar las emociones negativas?	43
Sesión 4: Nos ponemos en el lugar del otro	44
5.8 Evaluación	46
6. Conclusiones	47
7. Bibliografía	50
8. Anexos	58

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como tema principal la Educación Emocional en el Autismo. En cuanto a la organización, por un lado, se encuentra un marco teórico fundamentado en la investigación y en el estudio de la Psicología Positiva, Inteligencia Emocional, Autismo, Educación Emocional y su relación con el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Este trabajo trata de reflexionar en el ámbito de las emociones ya que son muy significativas en el desarrollo personal. Las personas con autismo tienen bastantes inconvenientes y dificultades en su vida diaria, debido a sus grandes limitaciones para reconocer e identificar las emociones de los demás.

Por otro lado, en la segunda parte de este trabajo, se plantea una propuesta de intervención con objetivos generales, específicos, contenidos, metodología, actividades, etc., empleados en el taller. Dicha propuesta de intervención se encuentra dirigida a las familias cuyos menores padecen TEA con el objetivo de enseñarles y transmitirles la importancia de una buena educación emocional, enriquecer la comunicación entre la familia y los menores, y, además, fomentar las habilidades sociales para que aprendan a valorar sus propias conductas y las de los demás. Esta propuesta, no se llevará a cabo, debido a la falta de tiempo, por lo tanto, únicamente se propondrá.

Para finalizar, se desarrollan unas conclusiones acerca de la propuesta didáctica sobre los resultados esperables, aspectos positivos, sugerencia para el trabajo en el futuro y una conclusión final.

2. OBJETIVOS

Los objetivos a alcanzar en la realización de este trabajo son:

Objetivos generales:

- Investigar, conocer y comprender los conocimientos básicos en relación a la Educación Emocional y el TEA.
- Reflexionar y manifestar la importancia de una buena Educación Emocional.
- Elaborar una propuesta de intervención para las familias cuyos menores padecen dicho trastorno.

Objetivos específicos:

- Analizar y seleccionar información referente a la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional.
- Estudiar la historia, los criterios diagnósticos y las características del lenguaje en las personas autistas.
- Conocer la relación existente entre la Educación Emocional y el Trastorno del Espectro Autista.
- Conocer las ventajas que supone utilizar las TICs para potenciar las emociones en los autistas.
- Proponer actividades motivadoras en la propuesta de intervención para las familias.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

“La vida de las personas con autismo es muy dura porque su discapacidad no se manifiesta a primera vista y es difícil de entender” (Stanton, 2002)

La preferencia por este tema se debe a mi interés por profundizar en las dificultades que presentan los menores con TEA. Durante la realización de las prácticas pasadas y las actuales, me he encontrado con alumnos con dicho trastorno y siempre me creaba una inquietud e inseguridad por no saber como proceder con ellos tanto en el aula ordinaria como en el aula de Audición y Lenguaje.

Cada vez existen más niños con esta patología ya que según fuentes del Instituto Nacional de Estadística (2011), en España son 15.700 personas las que estarían diagnosticadas de TEA, sin embargo, al igual que en otras partes del mundo, se aprecia un aumento de las personas diagnosticadas con TEA desde 1999 y por ello, creo imprescindible para mi desarrollo personal como futura docente, conocer cuáles son sus características, qué necesidades presentan y sobre todo, saber cómo actuar e intervenir ante diferentes situaciones.

Como se desarrolla a continuación, en el marco teórico, las emociones tienen una labor muy importante en la vida de las personas. Los individuos con TEA sí poseen emociones y sentimientos pero les resulta complicado tanto comprenderlas como exteriorizarlas y este fue otro de los motivos que me llevó a la elección del tema con el fin de aportar soluciones.

La familia es el principal apoyo para los hijos, por lo tanto, las familias con niños autistas deben asumir bastantes cosas en el momento que obtienen el diagnóstico de su hijo ya que puede producir cambios en sus vidas. Por ello, se plantea en este trabajo como propuesta de intervención un taller enfocado a los padres para que se pongan en el lugar de los menores, los entiendan e, igualmente, los ayuden a dominar sus propias emociones.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. PSICOLOGÍA POSITIVA

1.1 Introducción al concepto de Psicología Positiva

Hace muchos años, la Psicología prestaba atención a los aspectos más negativos de la vida del ser humano, entre ellos destacaban: emociones negativas, trastornos mentales, etc. Pero a finales del siglo XX, exactamente en el año 1998, se originó la Psicología Positiva, en Estados Unidos, como una corriente innovadora de la psicología.

El principal impulsor fue Martin Seligman, psicólogo estadounidense, presidente de la American Psychological Association, que optó por dar un enfoque contrario al citado anteriormente, cuyo objetivo era centrarse en los aspectos positivos de las personas.

Park y Peterson en 2006 mencionan:

La psicología positiva cuestiona los supuestos del modelo de enfermedad. Exige prestar tanta atención a la fortaleza como a la debilidad, tanto interés a la construcción de las mejores cosas de la vida como a la reparación de las peores y tanta atención a lograr una vida plena para las personas sanas como a curar las heridas de las personas enfermas. Es necesario entonces que los psicólogos interesados en promover el desarrollo del potencial humano partan de unos supuestos diferentes y planteen preguntas distintas a las de sus colegas que asumen tan solo un modelo de enfermedad. (Park & Peterson, 2006)

Según Seligman la psicología positiva es *“el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos”* (Seligman, 2005)

Otros autores como Linley, Stephenm Harrington y Wood (2006) lo definen así:

La Psicología Positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, e integrándolos dentro de nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humanos. En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables. (Linley, Stephenm Harrington & Wood, 2006)

Estas dos definiciones vienen a decir que la psicología positiva es un instrumento primordial a través del cual podemos llegar a alcanzar una vida feliz y plena, y, por lo tanto, esta psicología se centra en el estudio de las emociones positivas del ser humano tratando de solventar los aspectos perjudiciales para la vida.

Seligman y Csikszentmihalyi (2000) establecían que:

El propósito de la Psicología Positiva consiste en comenzar a catalizar un cambio en el foco de la Psicología, superando la preocupación única en reparar las peores cosas de la vida, en pos de la construcción de cualidades positivas. De acuerdo con Seligman (2002), los tres pilares básicos de estudio de la Psicología Positiva son: las emociones positivas, los rasgos positivos (virtudes y fortalezas personales) y las instituciones positivas que facilitan el desarrollo de dichas emociones y rasgos. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)

No hace muchos años, Seligman (2011) añadió *las relaciones personales y los logros*, dos nuevos componentes, al modelo de bienestar.

1.2 Psicología positiva en la escuela

En este apartado trataremos el tema de la educación dentro del campo de la Psicología Positiva. Implementar la Psicología Positiva en la escuela nos hace pensar en la idea de educación que nosotros mismos tenemos.

La escuela es el sitio en el cual todas las personas que lo conforman, alumnos y profesores, tienen la ocasión de desarrollar el crecimiento y el bienestar personal gracias a los conocimientos y fortalezas que se aprenden. Por lo tanto, educar desde la felicidad, comenzando por la escolaridad infantil, brinda mas ventajas que desventajas. Si los docentes se encuentran a falta de este estado de ánimo no se conseguirá un clima escolar saludable y positivo puesto que será complicado realizar cualquier intervención.

Martin Seligman y otros (2009) propusieron **tres razones** por las que debemos de incluir la felicidad en la escuela:

1. El aumento de trastornos depresivos y a edades cada vez más tempranas
2. El escaso incremento del nivel de felicidad en la población mundial
3. El bienestar mejora los aprendizajes

A través del fomento del respeto y valor de la felicidad, de los modelos tanto organizativos como metodológicos flexibles y variados, así como estimulantes, de los espacios y tiempos para la felicidad, de la actitud y bienestar del profesorado y, finalmente, de la formación previa que todo docente debe recibir, se promueve el aprendizaje y el bienestar en la comunidad educativa.

En el pasado y en la actualidad, se han desarrollado y se están desarrollando programas de bienestar. Para comenzar, destacaremos algunas referencias dirigidas por el propio Seligman: “**Penn Resiliency Program**”, que tiene como objetivo fomentar la capacidad de los adolescentes frente a problemas de la vida cotidiana y a manejar los estresores. Este programa enseña técnicas de relajación, toma de decisiones, control del pensamiento, aumenta el estado de ánimo y ayuda a reducir y prevenir los problemas de conducta,

ansiedad, depresión. Otro programa es el “**Strath Haven Positive Psychology Curriculum**” de Philadelphia, cuyos objetivos son tres: mejorar las emociones positivas, ayudar a los alumnos a reconocer sus fortalezas y de esta manera, poder usarlas en la vida diaria e impulsar el significado y la finalidad de la vida. Este programa no previene sino mejora los resultados escolares porque gracias a él los alumnos aumentan el interés por aprender, las ganas de ir al colegio, las habilidades sociales. Otro de los proyectos de Seligman es “**Geelong Grammar School**” de Australia, compuesto por cuatro centros dentro del Estado de Victoria, en el cual se divide la educación en tres partes:

- enseñar (fortalezas, superación, gratitud, resiliencia, es decir, elementos positivos).
- incorporar (la psicología positiva en literatura, en música, en cursos académicos, en educación física).
- vivir (se trabaja para compartir anécdotas).

También en Australia, el programa “**Bounce Back!**” (“¡Recupérate!”; McGrath & Noble, 2011), publicado en 2003 y actualizado en 2011, está orientado a favorecer la resiliencia y el bienestar. Se basa en la Psicología Positiva y Cognitiva. Va dirigido a alumnos desde Educación Infantil hasta los primeros cursos de Educación Primaria.

Por último, finalizaremos con un programa español “**Aulas Felices**” dirigido a alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Este programa tiene como objetivos: potenciar el desarrollo social y personal del alumnado e impulsar la felicidad de profesores, alumnos y familias. Las Competencias Básicas, la Educación en Valores y la Acción Tutorial son los tres elementos del currículo educativo en los que se integra. Interviene en las aulas, en los equipos de ciclo/Departamentos, en el Centro Educativo y en la Comunidad Educativa. Los componentes del programa son los siguientes:

1. La atención plena
2. La educación de las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004)
 - (1) Propuestas específicas
 - (2) Propuestas globales

(3) Planes personalizados

(4) Trabajo conjunto entre familias y centros educativos

En definitiva, según López, Piñero, Sevilla y Guerra (2011) “no podemos obviar el importante papel que juega la escuela, siempre y cuando ésta no sea sólo un lugar feliz, donde los niños disfruten y acudan con ganas, sino también un lugar donde se aprenda a ser feliz” (López, Piñero, Sevilla & Guerra, 2011).

1.3 Modelos psicológicos de bienestar (Vázquez y Hervás, 2008)

Modelo Multidimensional de bienestar psicológico de Karol Ryff (1989)

Esta autora (Ryff, 1989) define el concepto de bienestar psicológico centrándose en el funcionamiento óptimo del ser humano, a partir de elementos no hedónicos (eudaimónicos).

Karol Ryff plantea 6 dimensiones dentro de este modelo (Ryff, 1989): 1. Control ambiental, 2. Crecimiento personal, 3. Propósito en la vida, 4. Autonomía, 5. Autoaceptación, 6. Relaciones positivas con otros, (véase tabla 1) diferenciando en cada uno de estos elementos el nivel óptimo y el nivel deficitario. Las dos primeras dimensiones son las más eudaimónicas.

Tabla 1: Dimensiones del modelo de bienestar de Karol Ryff (1989)

DIMENSIONES	NIVEL ÓPTIMO	NIVEL DEFICITARIO
1. Control ambiental	<ul style="list-style-type: none">• Sensación de control y competencia.• Control de actividades.• Saca provecho de oportunidades.• Capaz de crearse o elegir contextos.	<ul style="list-style-type: none">• Sentimientos de indefensión.• Locus externo generalizado.• Sensación de descontrol.

2. Crecimiento personal	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de desarrollo continuo. • Se ve a sí mismo en progreso. • Abierto a nuevas experiencias. • Capaz de apreciar mejoras personales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de no aprendizaje. • Sensación de no mejora. • No transferir logros pasados al presente.
3. Propósito en la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos en la vida. • Sensación de llevar un rumbo. • Sensación de que el pasado y el presente tienen sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de estar sin rumbo. • Dificultades psicosociales. • Funcionamiento premórbido bajo.
4. Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Capaz de resistir presiones sociales. • Es independiente y tiene determinación. • Regula su conducta desde dentro. • Se autoevalúa con sus propios criterios. 	<ul style="list-style-type: none"> • B a j o n i v e l d e asertividad. • No mostrar preferencias. • Actitud sumisa y complaciente. • Indecisión.
5. Autoaceptación	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva hacia uno mismo. • Acepta aspectos positivos y negativos. • Valora positivamente su pasado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionismo. • Más uso de criterios externos.
6. Relaciones positivas con otros	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones estrechas y cálidas con otros. • Le preocupa el bienestar de los demás. • Capaz de fuerte empatía, afecto e intimidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit en afecto, intimidad, empatía.

Fuente: Extraído de Vázquez, C. y Hervas, C. (2008) Psicología Positiva Aplicada (pp. 17-39)

En este modelo, cada dimensión progresa a un ritmo diferente por lo que la persona puede desarrollar mayores fortalezas en algunas áreas que en otras. Esto depende del período en el que se encuentre el individuo.

Para medir ese bienestar, Ryff fabricó un aparato utilizado en investigación psicosocial, pero también en otras investigaciones, denominado *Psychological Well-Being Scales* (PWBS).

En los últimos años, Karol Ryff y su equipo han mostrado que estos elementos no hedónicos guardan relación con parámetros de salud física además de estar correlacionados con el bienestar subjetivo y justificaron que estas habilidades se caracterizan por la edad, el nivel socioeconómico, la cultura...es decir, por las características sociodemográficas, pero también, por las experiencias y acontecimientos vividos por los individuos. El bienestar “eudaimónico” junto con formulaciones “hedónicas” acentúan las características positivas, la felicidad y el sentirse satisfecho con la vida.

Modelo de bienestar de Keyes (2002)

Corey Keyes, partiendo del modelo de Ryff, ha propuesto un modelo denominado “bienestar social” ampliando los aspectos hedónicos. El modelo consta de tres ámbitos que sirven para ejercitar la salud mental positiva (Banco & Diaz, 2005):

- A. Bienestar emocional: Alto efecto positivo, bajo efecto negativo y elevada satisfacción con la vida.
- B. Bienestar subjetivo (las 6 dimensiones del modelo de Karol Ryff): Control ambiental, crecimiento personal, propósito en la vida, autonomía, autoaceptación y relaciones positivas con otros.
- C. Bienestar Social

Este bienestar social manifiesta hasta qué punto el entorno en el que una persona vive se considera nutritivo y satisfactorio. Keyes lo define como «la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad» (Keyes, 1998). No sólo se juzga de manera individual, sino también valorando el aspecto de salud de otras personas.

Dentro del ámbito de bienestar social diferenciamos 5 dimensiones:

1. Coherencia social: Entender la lógica, la coherencia y la predicción del mundo social. En definitiva, es “la percepción de la cualidad, organización y funcionamiento del mundo social, e incluye la preocupación por enterarse de lo que ocurre en el mundo” (Keyes, 1998).
2. Integración social: Sentir que formamos parte de la sociedad, sentir apoyo y tener elementos para compartir con los demás. Keyes (1998) en su definición de integración social, añade un elemento en el cual se aprecia la presencia de Émile Durkheim en *El Suicidio*: «Las personas sanas se sienten parte de la sociedad».
3. Contribución social: Colaborar en la sociedad con algo valioso, tener confianza en el resto de personas y en uno mismo. Keyes menciona que esta confianza va unida al término utilidad “de que se es un miembro vital de la sociedad, que se tiene algo útil que ofrecer al mundo” (Keyes, 1998).
4. Actualización social: Percibir que la sociedad favorece el crecimiento y desarrollo personal ya que ésta crece y se actualiza. Según Keyes (1998), la gente con buena salud mental cree en su talento para llevar a cabo el bienestar, el crecimiento y el desarrollo y sobre todo, confía en el porvenir de la sociedad.
5. Aceptación social: Poseer actitudes eficaces y generosas hacia las personas y sentir que el mundo es un lugar benévolo y compasivo. Es importante que la persona tenga dos aptitudes: aceptar los aspectos positivos del resto de la gente y aceptar las propias actitudes positivas y negativas.

Modelo de Jahoda (1958)

Marie Jahoda fue la encargada de elaborar documentación sobre la idea de salud mental y de aquí surgió su libro. Esta autora afirma que para tener una buena salud mental se ha de tener una buena salud física porque es un requisito necesario, pero no suficiente.

Jahoda (1958) planteó seis criterios (aplicables tanto a personas sanas como a personas enfermas con trastornos mentales) que podrían ser los componentes de una salud mental positiva (SMP). En definitiva, estos criterios divididos en dimensiones son los siguientes: 1) Actitudes hacia sí mismo, 2) Crecimiento, desarrollo y autoactualización, 3) Integración, 4) Autonomía, 5) Percepción de la realidad y 6) Control ambiental. (Véase tabla 2) Tenemos que lograr mantener el equilibrio de estos criterios para alcanzar el bienestar.

Tabla 2: Características de la salud mental positiva según Jahoda (1958)

CRITERIOS	DIMENSIONES
1. Actitudes hacia sí mismo	<ul style="list-style-type: none">• Accesibilidad del yo a la conciencia• Concordancia yo real-yo ideal• Sentimientos hacia uno mismo (Autoestima)• Sentido de identidad (Sense of identity)
2. Crecimiento, desarrollo y autoactualización	<ul style="list-style-type: none">• Motivación general hacia la vida• Implicación en la vida
3. Integración	<ul style="list-style-type: none">• Equilibrio de las fuerzas psíquicas (Equilibrio entre el ello, el yo y el superyó o entre los fenómenos psíquicos conscientes, preconcientes e inconscientes).• Visión integral de la vida• Resistencia al estrés
4. Autonomía	<ul style="list-style-type: none">• Autorregulación• Conducta independiente
5. Percepción de la realidad	<ul style="list-style-type: none">• Percepción no distorsionada• Empatía o sensibilidad social

CRITERIOS	DIMENSIONES
6. Control ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de amar • Adecuación en el amor, el trabajo y el juego • Adecuación en las relaciones interpersonales • Eficiencia en el manejo de demandas situacionales • Capacidad de adaptación y ajuste • Eficiencia en resolución de problemas

Fuente: Extarído de Vázquez, C. y Hérvas, C. (2008) en Psicología Positiva Aplicada (pp.17-39)

La teoría de autodeterminación de Decy y Ryan (2000)

La teoría de autodeterminación está basada en los principios humanistas y fue elaborada por Edward Decy y Richard Ryan. Estos autores definen la teoría de autodeterminación como empírico-humanista. Dicha teoría vincula la motivación humana, la personalidad y el funcionamiento óptimo. Hay dos tipos de motivación: la motivación extrínseca (realizar acciones para obtener recompensas externas como: dinero, premios, reconocimiento personal) y la motivación intrínseca (realizar acciones porque resultan gratificantes personalmente como: jugar a un juego, hacer deporte porque nos gusta) y es en esta motivación intrínseca en la que se centra la teoría de la autodeterminación.

Según esta teoría Decy y Ryan (2000), para conseguir el funcionamiento psicológico sano se necesitan:

A. Necesidades psicológicas básicas :

- Vinculación: Las personas tienen que relacionarse con otras personas.
- Competencia: Las personas necesitan aprender y controlar diferentes capacidades/habilidades.
- Autonomía: Las personas necesitan controlar sus comportamientos y sus fines o propósitos.

B. Estas necesidades básicas son necesarias para el bienestar psicológico. Sistema de metas congruente y coherente: metas mejor intrínsecas que extrínsecas, tienen que ser coherentes con los intereses y con los valores propios pero también, coherentes entre sí.

Decy y Ryan detallan que las personas necesitan apoyo social (interacciones con otros) para aumentar el bienestar y el crecimiento personal.

Modelo de las tres vías de Seligman (2003)

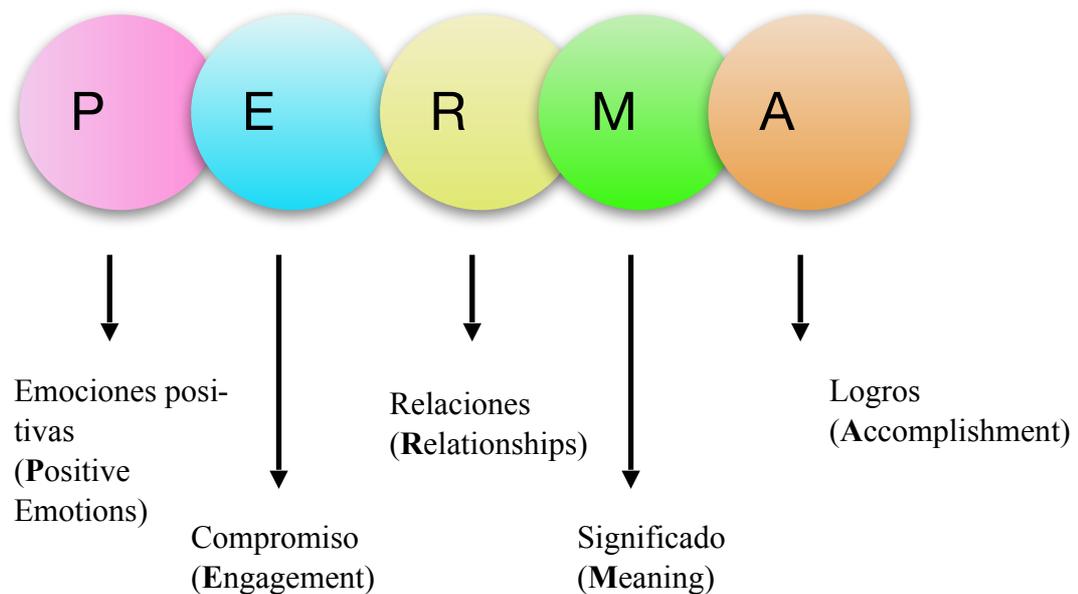
Martin Seligman expuso un modelo en el que planteaba que a través de **tres vías** se podía conseguir la felicidad:

1. La vida placentera o «pleasant life»: Incrementar la cantidad de emociones positivas en el presente (atención plena, alegría, entusiasmo), en el pasado (satisfacción, orgullo, gratitud, perdón) y en el futuro (optimismo, confianza, esperanza, son recursos que facilitan la superación, el crecimiento y la maduración personal).
2. La vida comprometida o «engaged life»: Experimentar las emociones positivas desde la práctica cotidiana para conseguir mayores experiencias óptimas. Flujo o «flow» es el estado mental operativo donde la persona se encuentra sumergida en la actividad que está realizando, esta sensación se aprecia cuando la actividad está en curso.
3. La vida significativa o «meaningful life»: Desarrollar los objetivos por encima de uno mismo para conseguir un significado vital. Es la vía más duradera y superior de la felicidad.

Según Seligman, para conseguir ese bienestar, el desarrollo de la vida comprometida y de la vida significativa tiene mayor importancia que el de la vida placentera. Seligman no hace muchos años, añade dos nuevas dimensiones: las relaciones personales y los logros. Para adquirir éste bienestar, es necesario alcanzar los objetivos y las metas propuestas en la vida para obtener tanto la satisfacción como la motivación. Así, Seligman creó el modelo P.E.R.M.A, acrónimo que abarca 5 elementos principales.

El **primer elemento** (emociones positivas) se basa en aumentar las emociones positivas durante un mayor tiempo. El **segundo elemento** (compromiso) destaca la significación de identificar los aspectos positivos (generosidad, amor, bondad, etc.) que todas las personas poseen ya que son una fuente llena de gratificaciones e intervienen en la aptitud de las relaciones interpersonales que se originan. El **tercer elemento** (relaciones positivas) se fundamenta en el empleo de las fortalezas personales con el fin de ayudar y proteger a las demás personas para que, de esta forma, sean capaces de desarrollar sus potencialidades. En el **cuarto elemento** (significado de la vida), Seligman señala la importancia de mantener buenas relaciones con los individuos para vivir en comunidad y conseguir una vida interior magnífica. El **quinto elemento** (autopercepción de logros) trata sobre la preferencia que tiene el ser humano por querer triunfar y mejorar mediante sus acciones.

Gráfico 2: Modelo P.E.R.M.A



Fuente: Elaboración propia a partir de Seligman (2011)

2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

2.1 Concepto de Educación Emocional

Para desarrollar el concepto de Educación Emocional, nos centraremos en la definición de Bisquerra:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2000).

La Educación Emocional tiene que ayudarnos a gestionar y comprender las emociones para llegar a desarrollar la Inteligencia emocional pero, también, ayudarnos a ser más cualificados y autónomos.

Entre los **objetivos** de la Educación Emocional destacaremos: Conseguir un mejor conocimiento de nuestras emociones, reconocer las emociones de los demás, desarrollar la habilidad de generar y regular nuestras emociones, prevenir emociones negativas, automotivarse y aprender a fluir.

2.2 Concepto de Emoción

Necesitamos conocer el concepto de Emoción para poder hablar de Educación Emocional. Aunque es difícil definir el término de emoción, se puede considerar que “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que pre-dispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento interno o externo” (Bisquerra, 2008).

“Las emociones son tendencias de respuesta con un gran valor adaptativo, que tienen evidentes manifestaciones a nivel fisiológico, en la expresión facial, la experiencia subjetiva, el procesamiento de la información, etc., que son intensas pero breves en el tiempo y que surgen ante la evaluación de algún acontecimiento antecedente.” (Fredrickson, 2001; citado en Vecina, 2006).

Las emociones se pueden clasificar en positivas o negativas según Casassus (2006). Las emociones positivas son sentimientos agradables como la alegría, la felicidad y el amor, en cambio, las emociones negativas son sentimientos desagradables como el miedo, la ansiedad, la ira, etc. Ambas son necesarias ya que nos ayudan a comprender y a adaptarnos a ciertas situaciones que se nos presentan en nuestra vida.

Constan de tres componentes (Bisquerra, 2003): neurofisiológico, conductual y cognitivo

- **Neurofisiológico:** Respuestas involuntarias que pueden producir problemas en la salud como taquicardia, hipertensión, sudoración, respiración, etc. Se pueden impedir a través de relajaciones.
- **Conductual:** Respuestas regulables que se producen a través de la expresión facial, movimientos del cuerpo, tono, volumen, es decir, del lenguaje verbal y no verbal. La madurez y el equilibrio están ligados a la acción de aprender a regular la expresión emocional con efectos positivos a la hora de relacionarnos con otras personas.
- **Cognitivo:** Etiquetar un estado emocional y darlo un nombre. Al componente cognitivo, en ocasiones, se le denomina sentimiento. Es necesario tener un buen vocabulario y conocimiento emocional porque las limitaciones del lenguaje pueden causar la sensación de “no sé que me pasa” y dificultar la toma de conciencia sobre las propias emociones.

2.3 Competencia Emocional

La Competencia Emocional se basa en la Inteligencia Emocional. El desarrollo de esta competencia da lugar al objetivo de la Educación Emocional.

La Competencia Emocional se puede entender como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra & Pérez, 2007).

Marey y Salovey (2007) diferencian entre:

- Inteligencia emocional (IE): Habilidad de la persona para razonar emociones.
- Logro emocional: La persona ha logrado el aprendizaje de las emociones.
- Competencia emocional: La persona ha alcanzado el éxito.

Bisquerra (2000) presenta un modelo denominado “pentágono de las competencias emocionales” en su representación gráfica, llamado así porque incluye cinco competencias emocionales: **1. Conciencia emocional:** Tomar conciencia tanto de nuestras emociones como de la de los demás. **2. Regulación emocional:** Manejar las emociones correctamente. **3. Autonomía personal:** Dentro de esta competencia se introducen unas características, que son asumir la responsabilidad, tener autoestima, capacidad de automatización y auto-eficacia emocional, actitud positiva en la vida, buscar recursos y evaluar las normas sociales de forma crítica. **4. Inteligencia interpersonal:** Relacionarse con otras personas, para ello tenemos que tener respeto, buena comunicación verbal, ser amables, etc. **5. Habilidades de vida y bienestar:** Tener buenos comportamientos y saber solucionar problemas.

2.4 El papel del docente en la Educación Emocional

Nias (1996) establece que existen dos razones por las que las emociones resultan esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje: la primera es que dentro del sistema educativo se establecen interacciones sociales y la segunda, que los docentes en el aula se transforman en elementos de influencia tanto del bienestar personal y social como de la autoestima.

El papel del docente es muy importante en el proceso educativo de los alumnos. El docente debe promover el desarrollo de las competencias emocionales y la capacidad emocional en todos los niveles y etapas del desarrollo de un modo saludable, pero antes de inculcarlo a sus alumnos, tiene que tener un dominio de estos valores y suficientes recursos ya que uno de los objetivos de la educación es enseñar a los alumnos a ser capaces de manejar sus propias emociones. Es probable que sin la ayuda del maestro los alumnos no lleguen a alcanzar este objetivo.

Un profesor con buen carácter y motivador transmitirá aspectos positivos a sus alumnos; por lo contrario, si un profesor es exigente, recto y con mal sentido del humor tendrá un impacto negativo sobre sus alumnos. Por lo tanto, los sentimientos y emociones de los estudiantes dependerán, en muchas ocasiones, del trato que el maestro les preste debido a que las emociones son contagiosas.

Las emociones son de real importancia en el tema de las relaciones sociales. Los afectos son constantes en el aula y se experimentan emociones como: miedo, tristeza, alegría, vergüenza,... El docente debe percatarse de estos movimientos y conducirlo de la forma más beneficiosa dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Convertirse en maestros competentes emocionalmente es un desafío. Para ello, el docente debe conocerse, crecer y luchar contra sus problemas y temores. Dentro del aula, el profesor debe identificar sus propias sensaciones y las de sus alumnos, ayudar a sus alumnos a expresar las emociones, clasificarlas y hablar sobre ellas, preguntar cómo podrían mejorarlas y sobre todo cómo se sienten, respetar sus emociones y ser paciente y comprensivo.

3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.1 Concepto y tipos de Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional fue introducido por Salovey y Mayer en 1990. Se fundamenta en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Daniel Goleman construyó el concepto de Inteligencia Emocional definiéndolo como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995). Este autor diferenció dos tipos de inteligencia: La inteligencia emocional intrapersonal y la inteligencia emocional interpersonal.

La **inteligencia intrapersonal** comprende tres habilidades citadas anteriormente: Conciencia de uno mismo, autorregulación y auto-motivación. Algunos de sus fines son: aceptarse y conocerse, buscar la felicidad, respetar las propias emociones y sentimientos, establecer prioridades, etc. La **inteligencia interpersonal** se compone de dos habilidades también citadas con anterioridad: Empatía y habilidades sociales. Algunos de sus objetivos son: valorar las acciones y las emociones de los demás, aceptar las emociones negativas, relacionarse con otras personas, etc.

3.2 Modelos de Inteligencia Emocional

Se diferencian dos grandes modelos: Modelos de habilidades y modelos mixtos.

Modelos de habilidades

Este modelo percibe la IE como la habilidad para adaptar las emociones y aplicarlas al pensamiento (Fernández & Extremera, 2005). Tienen muy poca relación con los factores de personalidad y es más reducido que el modelo mixto. Destaca el modelo de Salovey y Mayer (1990)

El modelo de Salovey y Mayer (1990) (en Fernández & Extremera, 2005)

Dichos autores definen la IE como: “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”. (Salovey & Mayer, 1990). Esta fue la primera conceptualización que hicieron ambos autores, pero en el año 1997 y en el año 2000 la reformularon obteniendo una mejora del modelo.

Abarca distintas habilidades emocionales y éstas se subdividen en *la experiencial* y *la estratégica* (dos áreas generales) Mayer y Salovey (1997):

- Percepción, evaluación y expresión de emociones (*Experiencial*): Habilidad para identificar nuestras propias emociones y las de los demás a través del comportamiento, el lenguaje, expresiones faciales y demás componentes.
- Facilitación emocional del pensamiento (*Experiencial*): Habilidad con la finalidad de priorizar y redirigir el propio pensamiento para atender la información más importante y usar las emociones para facilitar los recuerdos, la creatividad y solucionar problemas.
- Conocimiento emocional (*Estratégica*): Habilidad para entender y percibir las emociones, sus causas y su evolución, comprender la relación de las emociones y combinar sentimientos.

- Regulación de emociones (*Estratégica*): Habilidad para manejar, escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones y las de otras personas, para captar o distanciar una emoción y sobre todo, para estar abierto tanto a sentimientos placenteros como a los sentimientos desagradables.

Modelos mixtos

Son contrarios al modelo de habilidad. Los modelos mixtos incluyen aspectos que tienen relación con la personalidad (impulso, optimismo, empatía, motivación y el control, entre otros).

A continuación, se desarrollan los principales modelos mixtos: Modelo de Bar-On y Modelo de Goleman.

Modelo de Bar-On

En el año 1997, este modelo estaba compuesto por 5 áreas (habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, habilidades de adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general) subdivididas en 15 componentes. Pero, en el año 2006, Bar-On renovó su modelo contando con 4 áreas y 10 componentes.

Según Bar-On (2006) las habilidades que configuran el modelo son:

1. Habilidades Intrapersonales:

- Autoconsideración: Habilidad para respetar y aceptar los aspectos positivos y negativos de uno mismo.
- Autoconocimiento: Habilidad para entender los sentimientos personales.
- Asertividad: Habilidad para defender nuestros derechos y exteriorizar los sentimientos y creencias, teniendo en cuenta los sentimientos de los demás para no dañarlos.

2. Habilidades Interpersonales:

- Empatía: Capacidad para comprender los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales: Capacidad para mantener relaciones satisfactorias.

3. Habilidades de Adaptabilidad:

- Validación: Capacidad para aprobar y distinguir lo experimentado de lo verdadero.
- Flexibilidad: Capacidad para amoldar nuestras emociones, pensamientos y comportamientos a las condiciones del medio.
- Solución de problema: Capacidad para definir e identificar, implementar y generar soluciones.

4. Componentes Manejo del Estrés:

- Tolerancia al estrés: Habilidad para aguantar situaciones que generen estrés.
- Control de impulsos: Habilidad para controlar y soportar emociones.

Modelo de Goleman

Goleman manifiesta que el Cociente Emocional (CE) se complementa con el Cociente Intelectual (CI) y viceversa. Este modelo se centra en el ámbito empresarial, por ello se diferencia del resto de modelos.

La IE se compone de cinco habilidades según Goleman (1995):

- Conciencia de uno mismo: Conocer y reconocer nuestras sensaciones en el momento en el que ocurren.
- Autorregulación: Manejar los propios sentimientos, impulsos y recursos internos.
- Auto-motivación: Impulsar el éxito de los objetivos propuestos.
- Empatía: Comprender las emociones de los demás.
- Habilidades sociales: Manejar relaciones con los demás.

3.3 Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner

La teoría de las Inteligencias Múltiples fue creada por el psicólogo estadounidense, Howard Gardner en 1983 para contraponer la idea de una única inteligencia. Howard Gardner propuso que se necesitan varios tipos de inteligencia para el desarrollo de la vida humana.

Para Gardner la inteligencia es “un potencial psicobiológico para resolver problemas o crear nuevos productos que tienen valor en su contexto cultural” (Gardner, 1983). Señala que algunas personas tienen capacidades cognitivas muy poco desarrolladas, y otras bastante desarrolladas, por ello, pensó que existen muchos tipos de inteligencia.

Howard y su equipo identificaron siete tipos de inteligencias básicas (Gardner, 1983): Inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, intrapersonal e interpersonal.

1. **Inteligencia lingüística:** Capacidad de utilizar con dominio el lenguaje oral y escrito para poder comunicarnos con los demás. Se desarrolla desde los primeros años de vida. Ejemplos: escritores, políticos, etc. Estas personas tienen una alta inteligencia lingüística.
2. **Inteligencia lógico-matemática:** Esta inteligencia se relaciona con la capacidad para resolver e investigar problemas matemáticos, lógicos y usar los números correctamente. El máximo desarrollo se da en la adolescencia. Ejemplos: científicos, matemáticos. Esta inteligencia se mide con el test de cociente intelectual (IQ)
3. **Inteligencia espacial o viso-espacial:** Capacidad para observar desde diferentes puntos de vista el mundo y los objetos. Ejemplos: arquitectos, pintores, etc. Estas personas cuentan con una buena inteligencia espacial se orientan mejor en el espacio y son creativos.

4. **Inteligencia corporal-cinestésica:** Esta inteligencia permite la habilidad de aprender, controlar movimientos y expresar ideas y sentimientos a través del cuerpo. Se desarrolla en los primeros meses de vida. Ejemplos: deportistas, actores, etc. Estas personas utilizan y manejan sus habilidades físicas.
5. **Inteligencia musical o rítmica:** Habilidad de interpretar, transformar y percibir diferentes formas musicales, tocar instrumentos y componer piezas musicales. Ejemplo: músicos.
6. **Inteligencia intrapersonal:** Inteligencia que permite controlar y comprender las emociones internas. Ejemplos: monjes, filósofos, etc.
7. **Inteligencia interpersonal:** Habilidad para entender y comprender a los demás (emociones, deseos, comportamientos, etc.). Ejemplo: maestros, miembros de ONGs, etc.

En el año 2001, añadió la inteligencia naturalista, por lo tanto, existen un total de **ocho tipos de inteligencia**.

8. **Inteligencia naturalista:** Se refiere a la capacidad de comprender, diferenciar y detectar características vinculadas con la naturaleza. Ejemplos: biólogos, físicos, etc.

3.4 Inteligencia Emocional y rendimiento escolar

Las evidencias experimentales han señalado que no sólo se necesita ser inteligente para garantizar el éxito académico (personal y profesional), ya que no es suficiente. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995).

En la actualidad, el interés por examinar la relación entre IE y éxito escolar se ha incrementado. Salovey y Mayer (1990) fueron los que empezaron el estudio sobre la función que tienen las habilidades emocionales en el aprendizaje, con la perspectiva de incorporar en él la literatura emocional. (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006b).

Un aspecto a puntualizar es que las calificaciones del alumnado son utilizadas como indicador de rendimiento, pero estas no siempre recogen el grado de atención, participación, actitud hacia la materia, trabajo en equipo, etc., del propio niño (Adell, 2006).

Es importante destacar que la educación de las competencias emocionales comienza en casa y que los niños llegan a la escuela con distintas habilidades emocionales, por lo tanto, el profesor debe ayudar a sus alumnos a cambiar esas capacidades para favorecer el bienestar y el rendimiento escolar. Muchos de los estudios realizados, demuestran que existen relaciones positivas entre el éxito académico y la IE (Fernández-Berrocal, Extremera & Palomera, 2008).

Los niños con bajas habilidades emocionales experimentan mayores dificultades para adaptarse tanto a la escuela como al entorno social y tienen un rendimiento escolar más bajo, mientras que los alumnos con altas habilidades emocionales se concentran mejor, mantienen buenas relaciones sociales, comprenden y regulan sus emociones y tienen un buen rendimiento académico (Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006).

Numerosos estudios manifiestan que el rendimiento académico está relacionado con la auto-eficacia y la auto-regulación emocional (Vallés & Vallés, 2000). Estudiar la relación entre IE y rendimiento académico es complicado e incluso, algunos estudios resultan contradictorios. En definitiva, la relación entre IE y rendimiento escolar tiene aspectos positivos y negativos.

4. TRASTORNOS DEL LENGUAJE: AUTISMO

4.1 Historia del autismo

La primera persona en utilizar el término “autismo” fue el psiquiatra Eugen Bleuler en 1908 para describir a pacientes esquizofrénicos.

En el año 1943, Leo Kanner (psiquiatra americano) publicó un artículo denominado “Autistic disturbances of affective contact”, en español “Trastornos Autistas de Contacto Afectivo” en donde investigó las características de 11 niños: incapacidad para interactuar de forma adecuada con las personas, dificultades de comunicación y adquisición del lenguaje, poca imaginación, actividades espontáneas limitadas, aparece el trastorno hacia los 3 primeros años, buena memoria, etc.

Hans Asperger en 1944, un año después de Leo Kanner, describió a un grupo de niños varones, los cuales tenían características semejantes que los niños que estudió Kanner, sin embargo, éstos no presentaban ecolalia, eran torpes y tenían dificultades en las habilidades motoras.

El autismo empezó a ser más conocido en los años 70. Lorna Wing y Judith Gould lo definen así:

Como un continuo más que como una categoría diagnóstica, como un conjunto de síntomas que se puede asociar a distintos trastornos y niveles intelectuales, que en un 75% se acompaña de retraso mental, que hay otros cuadros con retraso del desarrollo, no autistas, que presentan sintomatología autista. (Gould & Wing, 1979).

Al definirlo como “continuo” surge la nueva denominación “Trastorno del Espectro de Autismo” (TEA) que actualmente sigue vigente.

Se han realizado numerosos estudios a finales de los 80 y principio de los 90, que han permitido entender las causas de muchas de las conductas características de las personas que poseen TEA.

Actualmente, para reconocer la aparición del autismo, existen indicadores que lo detectan desde edades muy tempranas (Barthélemy y cols., 2008). Entre los manuales destacamos el **DSM**, Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales y el **CIE**, Manual de Clasificación Internacional de las Enfermedades.

El **DSM-5** es la quinta edición y fue desarrollado por la Asociación Americana de Psiquiatría, este manual reemplaza al DSM-IV-TR en el cual se habla de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) que abarcaban: el Trastorno Autista, el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo Infantil, el Trastorno de Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado. El DSM-5 omite dichos trastornos diferenciados y engloba estas categorías dentro del concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El **CIE-10**, pertenece a la Organización Mundial de la Salud (OMS) y en este Manual se encontraría el Autismo dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo: Autismo Infantil, Autismo atípico, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo de la Infancia, Síndrome de Asperger, Trastorno Hiperkinético con Retraso Mental y movimientos este-reotipados, Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado y otros.

4.2 Criterios diagnósticos del autismo

Tabla 3: Criterios diagnósticos según DSM V

DSM V
<p>A. Deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, que se manifiesta en todos los síntomas siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultades en reciprocidad socio-emocional (Acercamiento social anormal, fracaso en la conversación normal en ambos sentidos, disminución en intereses, emociones, ...) 2. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social (Comunicación verbal y no verbal poco integrada, anormalidad en el contacto visual, deficiencias en la comprensión,...) 3. Dificultades para desarrollar, mantener y comprender relaciones (Ausencia de interés por otras personas, dificultades para compartir el juego manipulativo,...)

B. Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en al menos dos de los siguientes:

1. Movimientos, uso de objetos, habla repetitiva o estereotipada (Estereotipias motrices simples, alineación de juguetes,...)
2. Adherencia excesiva a rutinas, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal (Elevada angustia frente a pequeños cambios, necesidad de seguir siempre la misma rutina,...)
3. Intereses muy restrictivos y fijos que no son normales por su intensidad o focos de interés (Fuerte preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente perseverantes,...)
4. Hiper/hipo-reactividad sensorial o intereses inusuales en aspectos sensoriales del entorno (Indiferencia al dolor/temperatura, oler o tocar excesivamente objetos,...)

C. Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasen sus capacidades)

D. Limitación e impedimento en el funcionamiento diario (área social, laboral, etc)

E. Las alteraciones descritas no se explican mejor por la discapacidad intelectual o el retraso global en el desarrollo (La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden para hacer el diagnóstico comórbido la comunicación social debe ser inferior a la esperada para el nivel de desarrollo general)

Fuente: Extraído de Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA.

4.3 Características del lenguaje en las personas autistas

Los niños con autismo manifiestan alteraciones más o menos graves en su desarrollo comunicativo-lingüístico, estas alteraciones van desde el mutismo hasta un lenguaje caracterizado por: falta de formación espontánea de frases, falta de gesticulación, ecolalia (repetición literal de palabras o frases que han escuchado) inmediata (en el momento) o diferida (después de unos segundos, hasta años), suele estar afectada la comprensión además de la expresión, desconocimiento del significado de muchas palabras, tono alto y monótono, uso incorrecto de los pronombres personales átonos (me, te, se, os), frecuente uso del no, presencia de verbos muy limitado.

Siguiendo a Rapin et al (1997) se exponen a continuación, los diferentes trastornos del lenguaje que pueden presentar los niños autistas y que describe dicho autor:

- **Agnosia auditiva verbal:** Según Rapin et al (1997) es la incapacidad para descodificar el lenguaje percibido por la vía auditiva. En estos casos, los menores no muestran interés en comunicarse, aunque tampoco, a través de medios no verbales (gestos y dibujos), por lo tanto, utilizan al adulto como un objeto para satisfacer sus deseos.
- **Síndrome semántico-pragmático:** Es el más estudiado en los menores con autismo. En personas con TEA pueden verse alterados ciertos aspectos por su incapacidad para comprender la mente de la otra persona, los sentimientos y los afectos (Artigas, 1999). Entre estos aspectos pragmáticos a los que se refiere este autor, encontramos: el turno de palabra, los inicios y cambios de conversación, el lenguaje figurado (metáforas, dobles sentidos, etc.).
- **Síndrome fonológico-sintáctico:** Implica una pobreza semántica y gramatical junto con una defectuosa vocalización, lo que repercute en un lenguaje poco inteligible. Si la comprensión se encuentra alterada, entonces se trata de un déficit expresivo.
- **Síndrome léxico-sintáctico:** Se encuentra afectada la capacidad para encontrar las palabras adecuadas presentando una inmadurez en la estructura gramatical y en la fonología. Las personas con este síndrome tienen muchas dificultades para construir frases complejas.

- **Mutismo selectivo:** Aunque los niños con este trastorno poseen capacidad para hablar, no utilizan el lenguaje en situaciones concretas como en el colegio o para hablar con desconocidos. Muchos de estos aspectos son semejantes a los encontrados en los autistas, por lo tanto, es posible que exista un vínculo entre dichos trastornos (Kopp, Gillberg & Girls, 1992).
- **Trastornos de la prosodia:** Hace referencia a las dificultades en la entonación y el ritmo de hablar. En niños autistas, este trastorno puede agregarse a otros problemas de tipo lingüístico.

5. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AUTISMO

5.1 Teorías cognitivas y emocionales sobre el autismo

En cuanto a las diferentes teorías sobre el autismo, se encuentran:

- Teoría de la Mente

Esta teoría permite a las personas, sin parecer presentar un trastorno mental, diferenciar entre el punto de vista de uno mismo y del de los demás. Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) investigaron que los niños con TEA no tienen esta capacidad, por ello, es necesario potenciarlo. Leslie y Frith (1985) las personas con autismo presentan “ceguera mental” ya que no se imaginan lo que puede estar pensando otra persona, mientras que, las personas normales tienen la capacidad de distinguir los deseos, pensamientos, sentimientos, intenciones, etc., propios y los de el resto de personas (Leslie & Frith, 1985). Baron-Cohen (1989) expresa que los trastornos imaginativos, sociales y comunicativos están relacionados con la “ceguera mental”. En el mismo año, Frith dice que los niños con TEA “no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás” (Frith, 1989),

Para evaluarla, la prueba más común que se utiliza es el test de “Sally y Anne” (véase anexo 2) son dos muñecas las cuales tienen una caja cada una. “Sally” mete la bola en la caja y “Anne” la cambia a la otra caja sin que ella se dé cuenta. Después se pregunta al niño dónde buscará Sally la bola. Consiste en representar un pequeño teatro. Los niños con Trastorno del Espectro Autista dirán que la buscará en la caja de Anne ya que tienen problemas con la comprensión de pensamientos de las personas, por lo tanto, no ejecutan la actividad de forma correcta.

- Teoría del Déficit Afectivo Social

Esta teoría fue formulada primero por Kanner (1948) y después por Hobson. Hobson (1993) afirma que los déficits en las relaciones sociales y emocionales de los autistas son congénitas desde que nacen. Señala que son incapaces de desarrollar estrategias para establecer relaciones sociales, de comprender el juego simbólico y de conocer y percibir las emociones de los demás.

- Teoría de la Disfunción Ejecutiva

Las funciones ejecutivas son habilidades que permiten a las personas, de forma autónoma, realizar actividades. Russell y otros (1997) propusieron esta teoría centrada en explicar los intereses, comportamientos y actividades limitadas de los autistas. Russell (1997) sugiere que en la “teoría de la mente” los niños tienen dificultades en ubicar el objeto y no una falta de mentalización.

- Teoría de la Hiperselectividad

Dicha teoría señala que las personas con autismo tienen inconvenientes en prestar atención en una tarea concreta. Tienen poca concentración y se distraen con facilidad.

- Teoría de la Coherencia Central Débil

Frith (1989), Joliffe y Cohen (1999) propusieron dicha teoría para explicar que las personas con TEA tienen dificultades para procesar e integrar la información. Estas personas a la hora de observar una imagen, en primer lugar, fijan su atención en los pequeños elementos de la imagen en vez de contemplar la imagen completa. A veces, no comprenden algunas situaciones vividas previamente.

- Teorías neuropsicológicas y emoción

Williams James (1984) destaca la importancia de la amígdala y los lóbulos frontales formados por la corteza frontal y la corteza prefrontal, en el control de las emociones. Una lesión en el córtex frontal del cerebro produce la incapacidad de reconocer tanto sus propias emociones como las de los demás, es decir, provoca una pérdida en el dominio emocional como es el caso de los sujetos con TEA.

5.2 La percepción de las emociones en los autistas

Kanner (1943) señala en su artículo “Las alteraciones del contacto afectivos en los autistas” que igual que otros niños nacen con cualquier otra dificultad, los niños autistas nacen con la incapacidad para establecer relaciones emocionales con los demás.

Estas personas tienen un déficit para leer, entender y comprender las emociones y sentimientos de otras personas como se ha mencionado anteriormente, pero sí son capaces de hablar de emociones primarias. Las emociones primarias son la tristeza o la alegría y las emociones secundarias la vergüenza, la sorpresa o el orgullo. No adquieren la empatía de forma innata ya que éstos no son los suficientemente capaces de interpretar sus propias emociones. Cabe destacar que las personas autistas sí tienen sentimientos pero lo expresan de una forma diferente.

El déficit en las habilidades entorpecen e impiden la socialización con sus compañeros en la etapa de la escolaridad primaria. Durante la secundaria suelen sufrir *bullying*, por lo tanto, Rivière (1999) afirma que el profesorado debe ser la persona encargada de promover la mejora de las emociones en los alumnos con TEA para fomentar las relaciones afectivas, interpersonales e intrapersonales.

A través de la expresión facial, se pueden percibir y comunicar emociones, de esta forma, se pueden mejorar las integraciones personales y sociales no sólo de los sujetos con TEA, sino también de personas que sufren depresión, esquizofrenia, etc.

Algunos autores, como Frith (1994), señalan que es necesario realizar actividades que traten sobre el pensamiento y la comprensión de los demás para favorecer y comprender las emociones de las personas que les rodean. Para ello, se deben utilizar todos los medios y métodos disponibles.

Para finalizar, debemos comprender sus sentimientos, entenderlos y ponernos en su situación para poder ayudarlos de la mejor forma posible.

5.3 Empleo de las TICs para potenciar las emociones en los autistas

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ofrecen muchas ventajas, entre ellas una gran cantidad de recursos que contribuyen a potenciar el día a día de los alumnos, transmitiendo conocimientos e información de una forma diferente. Dentro del ámbito de las discapacidades, fomenta la calidad de vida, la comunicación y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En estos medios tecnológicos también se tienen que tener en cuenta diferentes aspectos, como las emociones, tanto en los alumnos que presenten necesidades educativas especiales (NEE) como en los que no, para beneficiar su desarrollo evolutivo y conseguir el éxito en el aprendizaje. Según Warnock los NEE son “aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas” (Warnock, 1981).

Las personas con TEA poseen una gran conexión a la hora de trabajar con las TICs ya que les parecen un elemento sencillo de manejar y les ofrece una atención particular, un entorno de confort y oportunidades para volver a realizar los ejercicios (Hardy, Ogden, Newman & Cooper, 2002; Moore & Taylor, 2000). Además, son muy importantes para estas personas en el desarrollo de la comunicación y en la educación.

Bauminger (2002) destaca que con un proceso de enseñanza útil y favorable, además de un buen funcionamiento cognitivo, estas personas pueden llegar a ser capaces de resolver problemas sociales, progresar en las interacciones sociales y comprender emociones.

Las tareas que se llevan a cabo mediante la utilización de las TICs producen motivación en estos alumnos y les resultan mucho más atractivas que a cualquier otro niño. Cabe mencionar la realidad virtual que proporcionan estas tecnologías en las personas autistas: mejora la atención, disminuye las distracciones, incrementa la imaginación, etc.

En la actualidad, contamos con una gran cantidad de herramientas tecnológicas que van avanzando con el paso de los años. Las tecnologías de apoyo a la discapacidad reciben el nombre de TAD y se adaptan perfectamente a las NEE de estas personas.

A través de estas herramientas, se desarrolla la relación intrapersonal debido a que manifiestan más interés por relacionarse, comunicarse y pueden compartirlas con otras personas (Autistec, 2010).

Se deben seleccionar los recursos más adecuados para atender a sus necesidades y conseguir un autocontrol sobre sus propias emociones. Algunas aplicaciones para mejorar las emociones de las personas con TEA son las siguientes: “Proyecto emociones” para desarrollar la empatía y las relaciones sociales, tiene cinco niveles; “EmoPlay” para trabajar las emociones a través de la expresión facial; “¡Emociones y colores!” para identificar emociones mediante diferentes cuentos; “Autismo-Descubra Emociones” esta aplicación se puede personalizar con fotografías del propio alumno y sirve para que comprenda las expresiones faciales.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL ENTORNO FAMILIAR DEL AUTISMO

5.1 Introducción

Partiendo del modelo de la psicología positiva y educación emocional se hace una propuesta de intervención dirigida a las familias/tutores cuyos menores tienen trastorno del espectro autista.

Como se ha señalado anteriormente, tanto la psicología positiva como la educación emocional buscan fomentar las fortalezas, y experimentar todas las emociones positivas, entre otras cosas, con la finalidad de proporcionar bienestar. Ese bienestar se refiere a lo que las personas piensan y sienten respecto a sus vidas. Según Seligman, para conseguirlo, resulta necesario lograr los objetivos y las metas propuestas en la vida para alcanzar tanto la satisfacción como la motivación (Seligman, 2003).

Sabiendo las dificultades que se encuentran en los alumnos con TEA, resulta de especial importancia el papel de la familia para enriquecer la convivencia, ayudar a los menores a ponerse en el lugar del otro y comprender las diferentes emociones (positivas y negativas) ya que, siguiendo a Casassus (2006) son necesarias porque ayudan al individuo a adaptarse a las situaciones que se producen en la vida. El término “teoría de la mente” permite “ponerse en el lugar del otro”, es decir, entender que todas las personas tienen deseos y diferenciar entre el punto de vista propio y el de los demás.

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención, se utilizarán diferentes lecturas, páginas web, cortos educativos, etc., para que se pongan en situación y adquieran conocimientos con la finalidad de inculcárselos a sus hijos.

5.2 Objetivos

Generales:

- Enseñar información y transmitir a las familias la importancia de una buena educación emocional a través de un taller, para ayudar a los menores a comprenderlo.
- Enriquecer la comunicación entre las familias y los menores, las habilidades emocionales y, por consiguiente, la calidad de vida de los alumnos con TEA.

Específicos:

- Generar un clima agradable y de confianza entre los profesionales del taller y los padres.
- Adquirir conocimiento sobre las emociones.
- Reconocer y diferenciar las emociones.
- Reducir las emociones negativas.
- Transmitir el interés a la familia de que los menores dominen sus emociones.
- Saber intervenir ante diferentes situaciones de forma adaptativa expresando emociones.
- Establecer técnicas de intervención para atender los obstáculos.

5.3 Contenidos

- Autoconocimiento y reconocimiento de las emociones básicas propias y de los demás.
- Ampliación del vocabulario emocional.
- Estrategias para la identificación de las diferentes emociones.
- La expresión emocional mediante el empleo del lenguaje verbal y no verbal.
- Técnicas de relajación para la gestión del manejo de los impulsos y la facilitación del autoconocimiento así como de la expresión emocional

5.4 Metodología

En este caso, para realizar dicha propuesta de intervención, se planteará una propuesta enfocada en que los familiares trabajen las emociones con los menores, los cuales padecen TEA.

Sigue una metodología **activa, participativa y comunicativa** debido a que parte de los intereses de la familia, experimentan intercambios de opiniones entre lo que saben y lo que aprenden dentro del taller, llevan a cabo reflexiones individuales y colectivas acerca de cómo lo han hecho, qué dificultades han tenido y qué resultados obtienen.

Es **constructivista** porque se les entrega todos los instrumentos necesarios para poder solucionar los problemas que presenten los menores, modificando sus ideas con la finalidad de conseguir una reconstrucción de los saberes.

También se basa en el **aprendizaje significativo** de Ausubel. Es un aprendizaje donde es necesario enlazar los conocimientos nuevos con los previos, los cuales se han adquirido con anterioridad. Los familiares tienen que profundizar y ampliar los significados. Se promueve la responsabilidad y la toma de decisiones para reforzar todo el proceso.

Con las actividades se pretende que las familias/tutores aprendan de una manera más sencilla los contenidos para que perduren en ellos y puedan transmitírselos a sus hijos. Según Gallimore, Weisner, Kaufman y Bernheimer:

“La familia crea y mantiene unas rutinas diarias con las que cubre las necesidades de todos los miembros y las exigencias del entorno. Los adultos proporcionan a los niños oportunidades de aprendizaje, concretadas en rutinas diarias, a través del modelado, de la participación conjunta, y otras formas de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las interacciones familiares” (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer, 1989).

5.5 Temporalización

La propuesta de intervención está diseñada para desarrollarla a lo largo del mes de mayo, más específicamente, en cuatro semanas. Cada semana habrá una sesión que tendrá una duración de una hora y media aproximadamente.

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

 Días no lectivos

 Sesiones

5.6 Recursos materiales y personales

- Recursos materiales:

Sala amplia con grandes ventanales, cuenta con un mobiliario propio de un aula: mesas, sillas, ordenadores, una pizarra digital y otra tradicional.

Se utilizarán diferentes páginas web, fichas, tres diarios, pluma de relajación, cuentos metafóricos y metáforas, lecturas, cortos educativos, libros, juegos y aplicaciones educativas.

- Recursos personales:

La persona encargada del taller, preparará todo el espacio y los recursos necesarios a utilizar.

5.7 Sesiones

SESIÓN 1: “NOS PONEMOS EN EL LUGAR DEL OTRO”

Objetivos:

- Evaluar al línea base.
- Reflexionar sobre la empatía y experimentarla a través de dinámicas.
- Favorecer el encuentro entre las familias y la comunicación emocional entre personas a las que une el mismo interés.
- Mostrar a las familias diferentes recursos y dinámicas y cómo utilizarlos en familia para educar emocionalmente.
- Presentar la tarea principal y línea conductora de los talleres que es el Diario emocional como herramienta que les permitirá recoger progresos y anotar impresiones individuales.

Desarrollo de la sesión:

Al comenzar, se realizará una pequeña presentación de bienvenida a las familias a nuestro taller y se agradecerá la participación en el curso. En esta primera sesión, se les hará una serie de preguntas como evaluación del pre-taller:

- ¿Qué esperáis conseguir con este taller?
- ¿Qué sabéis sobre educación emocional?
- ¿Qué sabéis sobre las emociones que experimentan las personas con TEA?
- ¿Prestáis atención a los sentimientos de los menores?
- ¿Os preocupáis por lo que sienten?
- ¿Les ayudáis a cultivar amistades?

Después, los padres experimentarán el conocimiento de sus propias emociones para que se pongan en el lugar de los menores y entiendan cómo trabajar con ellos las emociones. Se enseñará a las familias una serie de técnicas para fomentar la empatía, ya que es muy importante porque permite establecer vínculos muy positivos con los demás. Las actividades son las siguientes:

- Buscar una serie de lecturas que traten de ponerse en el lugar del otro (véase anexo 1)
- Ver diferentes cortos, como por ejemplo, el de la gallina y el huevo https://www.youtube.com/watch?v=U8bohrpp_nQ que hace meditar sobre lo importante que es adaptarse a diferentes circunstancias y personas y ponerse en su lugar que es lo primordial.
- Realizar diferentes dinámicas, como por ejemplo:
 - Jugar con ellos a adivinar qué pueden pensar y sentir otras personas.
 - El juego de “Me pongo en tu lugar” que consiste en colocar unas tarjetas bocabajo con diferentes personajes (mamá, papá, policía, profesor, etc.), el niño tendrá que coger una tarjeta sin que nadie se lo vea y tendrá que pensar en cómo habla, cómo se mueve, que suele llevar puesto, etc., para después representarlo y que la persona con la que esté jugando lo adivine (véase anexo 2)
 - El juego de mesa de “Mundo Cruel” de Ellen Duthie (véase anexo 3), es un libro-juego con diferentes escenas que tratan sobre la crueldad, como es el castigo o la violencia animal.
- Descargar diferentes aplicaciones a través de “Play Store”:
 - El Proyecto Emociones Software es una aplicación gratuita que ayuda a la mejora de la empatía en los niños con TEA. El programa se divide en cinco niveles de diferente complejidad. (Véase anexo 4)
 - La aplicación Tuli-Emociones que enseña el reconocimiento de emociones relacionadas con la vida diaria (véase anexo 5).

Se comentará que todas las semanas llevarán tarea para casa la cual realizarán con los menores y deberán anotar los resultados en un diario. (véase anexo 6).

Tareas:

1. “Observarán las emociones que experimentan los niños durante toda la semana y anotarán en un diario los resultados”.
2. Diario 1

SESIÓN 2: “CONOCEMOS LAS EMOCIONES”

Objetivos:

- Adquirir información sobre qué son las emociones.
- Entender qué es la competencia emocional, sus características, y la educación emocional.
- Conocer los distintos tipos de emociones y la diferencia entre las emociones básicas y secundarias.

Desarrollo de la sesión:

Se comenzará haciendo un breve comentario o reflexión resumen de lo que han vivido y recogido en el diario, las familias pondrán nombre a lo que han experimentado.

Después, para lograr los objetivos propuestos, se utilizarán los siguientes enlaces en los cuales se expone un breve resumen:

- <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html>
- <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/81-competencias-emocionales/100-concepto-competencia-emocional.html>
- <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional.html>
- <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/81-competencias-emocionales/100-concepto-competencia-emocional.html>
- <https://www.psicologia-online.com/las-6-emociones-basicas-segun-la-psicologia-4205.html>

Tras haber visto las diferentes páginas, los familiares expondrán qué es lo que saben y han entendido sobre estos temas y los profesionales matizarán conceptos e ideas que deben de tener claro.

Tareas:

1. “Tendrán que explicar brevemente a los menores en qué consiste las emociones de alegría, tristeza, sorpresa, etc., y poner ejemplos de la vida cotidiana para representarlos a través del cuerpo con el objetivo de que puedan observar qué expresiones son características de dichas emociones. Después, a través de un papel con seis caras emocionales, tendrán que mostrarles el dibujo correspondiente a cada emoción” (véase anexo 7)
2. Diario 2

SESIÓN 3: “LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN”

Objetivos:

- Enseñar a las familias la importancia de la comunicación sobre las emociones.
- Reconocer las emociones de sus hijos.

Desarrollo la sesión:

Para comenzar la sesión se comentarán los resultados obtenidos durante la semana. A continuación, se les pondrá, en youtube, el cuento metafórico de “El monstruo de colores” <https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI> para introducir a los familiares en la comunicación sobre las emociones. Después, hablaremos sobre las impresiones que les ha causado y les haremos ver la importancia de reconocer las emociones de los menores, así cómo, la comunicación de los sentimientos ya que favorece la empatía, la comprensión y la expresión emocional.

Por lo tanto, se les hará una serie de preguntas para conocer cómo es la relación que mantienen con los menores:

- ¿Os contáis lo que habéis hecho en el día y cómo os habéis sentido?
- ¿Tenéis buena comunicación?
- ¿Consideráis fundamental tener una buena comunicación con ellos?
- ¿Cuándo el menor os lleva la contraria le escucháis?
- ¿Cuándo hace algo bien os sentís orgullosos y se lo decís?

Tareas:

1. “Vean otra vez el vídeo del “El monstruo de colores” pero, esta vez con los menores para que en varios folios, dibuje a través de expresiones faciales todas las emociones que aparecen en el vídeo”.
2. “Todos los días, tanto la familia como el niño tendrán que contar lo que han hecho y cómo se han sentido”.
3. Diario 3

SESIÓN 4: “¿CÓMO GESTIONAR LAS EMOCIONES NEGATIVAS?”

Objetivos:

- Reflexionar sobre el taller.
- Explicar la eficacia de la relajación.
- Enseñar técnicas de relajación.

Desarrollo de la sesión:

Para empezar, comentaremos si llevaron a la práctica la última tarea encomendada. En esta sesión, los padres llevarán los diarios y comentaremos cómo lo han realizado, si han tenido dificultades, cuáles han sido, etc., es decir, se reflexionará sobre todo el proceso, sobre lo que han entendido, lo que fue útil y lo que no se llegó a entender. Durante este debate, se intentará motivarles para superar las dificultades que se van a encontrar en la educación emocional de los menores.

Una vez que las familias han mantenido una buena comunicación con los niños y poco a poco van conociéndoles y acercándose más a ellos, en esta última sesión, les preguntaremos si las tareas realizadas les han aportado ayuda y beneficio a la hora de conocer determinadas situaciones que con anterioridad no conocían.

A continuación, se les contará la metáfora de las “Arenas Movedizas” relacionada con las emociones negativas para que reflexionen sobre cómo podríamos controlarlas:

Metáfora de las Arenas Movedizas (Luciano & Hayes, 2001; citado en Lozano & otros, 2017): “ Imaginaos que os caéis en unas arenas movedizas. ¿Qué pasaría? Que cuanto más lucháis por salir de las arenas, más os hundís, pero vosotros seguirías moviándoos e intentándolo” ¿Verdad? ¿Tendríais otra reacción? ¿Controláis en alguna ocasión vuestras emociones? ¿Cómo lo hacéis?

Se les explicará que en esta situación, lo mejor sería relajarse al igual que pasa en cualquier otra circunstancia en donde predominen las emociones negativas, por lo tanto, hay que tener una gestión del manejo, aunque también, son emociones que aparecerán igual que las positivas y se deben de saber encaminar.

Para ello, realizaremos algunas actividades de relajación:

1. Se organizará a las familias por parejas y se sentarán en el suelo de la sala. Se les pondrá un sonido de relajación que tendrá una duración de 2 minutos y con una pluma deberán dar masajes a su compañero por todo el cuerpo, primero por la cara, después el cuello, las manos, etc. Cuando la música haya terminado, se cambiarán y el que ha dado el masaje, ahora es quien lo recibe.
2. Se pedirá a las familias que se tumben en el suelo y pongan sus manos en el abdomen. Primero, tendrán que expulsar el aire de sus pulmones varias veces haciendo suspiros. Después, tendrán que inspirar llevando el aire hacia el abdomen, y retener el aire. Por último, expulsar el aire lentamente.

Las familias deberán enseñar a los menores que es bueno contar lo que nos pasa para que otras personas nos puedan ayudar, también pueden enseñarles a que se relajen por sí solos, ya que cuando los niños se enfadan, tienen miedo o se produce un conflicto con un compañero, se dejan llevar por el impulso y esto puede conllevar a tener consecuencias.

Tarea:

Como tarea para casa, la cual pueden realizar durante el período que crean oportuno:

1. “Utilizarán 6 cajas diferentes, una para cada emoción (sorpresa, asco, miedo, felicidad, tristeza y enfado). Tendrán que hablar con los menores sobre distintas circunstancias que les creen esas emociones y ellos mismos escribirán en un papel las acciones y las meterán en la caja correspondiente. Cuando se trate de emociones negativas, entre la familia y el hijo han de encontrar soluciones para que se produzcan de la menor manera posible o traten de llevarlo de una manera más adecuada.”
2. “Hacer relajación con los menores: mecer el osito al ritmo de una nana o simulando que el niño es una marioneta, mover los hilos y él tendrá que dejarse llevar haciendo que estire los brazos, las piernas, etc.”

5.8 Evaluación

Con respecto a la evaluación de este programa de intervención (véase anexo 8) se utilizará la evaluación inicial-global a través de unas preguntas realizadas en la primera sesión del taller (pre-taller), para valorar el nivel de conocimiento de las familias y se completará con la observación directa que se lleve a cabo. También, se empleará la evaluación post-taller para finalizar el curso y valorar el grado de eficacia, para ello, se pasará un cuestionario a las familias con las siguientes preguntas:

- ¿Os ha parecido beneficiosa la asistencia en este taller?
- El grado de aprendizaje conseguido ha resultado: ¿alto o bajo?
- ¿Os han resultado de ayuda las técnicas enseñadas?
- ¿Habéis conseguido mantener una buena comunicación con los menores?
- ¿Qué es lo que más os ha gustado del taller?

- ¿Qué es lo que menos os ha gustado del taller?
- ¿Recomendaríais a otras familias este taller?
- ¿Qué sugerencias propondríais para mejorar el curso?

6. CONCLUSIONES

- **Resultados esperables, los aspectos positivos.**

En cuanto a la propuesta de intervención, he elaborado un taller para las familias porque su participación me parece fundamental en el desarrollo personal de los alumnos. Con esta propuesta de intervención intento conseguir que los alumnos con TEA sean capaces de comprender sus emociones y las de los demás. Desarrolla actitudes colaborativas entre la familia y sus hijos mediante unas actividades activas, participativas y motivadoras.

Esta propuesta no se ha llevado a la práctica debido a la falta de tiempo, por lo tanto, no se ha podido analizar los resultados. A pesar de ello, considero que las actividades realizadas van a ayudar tanto a las familias como a los menores con TEA a obtener beneficios y también, a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Me hubiera gustado realizar la intervención para darme cuenta de si las actividades y los recursos educativos expuestos son los adecuados para realizarla.

Respecto a los aspectos positivos, creo importante resaltar la oportunidad que las prácticas pasadas y las actuales nos han brindado para poder actuar y evaluar todo lo que se ha aprendido durante la carrera y comprender lo difícil que resulta planificar y programar. Gracias a las prácticas de este último año, me he dado cuenta de lo que de verdad quiero ser y es continuar apostando por ser una maestra de Audición y Lenguaje.

Al trabajar con el tema de la Educación Emocional y el Trastorno del Espectro Autista, mi conocimiento sobre ello se ha incrementado al elaborar la fundamentación teórica, donde he tenido que buscar información en diferentes artículos, libros, capítulos de libros, etc., y seleccionar lo que consideraba más importante para la elaboración de mi trabajo.

- **Líneas de futuro**

Como sugerencia para trabajar en el futuro, creo de especial interés, en primer lugar, realizar un estudio y búsqueda de información sobre Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), y finalmente, elaborar un programa de intervención.

La ACT, es un tipo de terapia que se ha reconocido como la más completa de las Terapias de Conducta de la tercera generación (Luciano & Valdivia, 2006) que tiene como objetivo “tratar la evitación emocional, como una respuesta excesiva a los contenidos cognitivos y emocionales, y tratar también la falta de habilidad para hacer y tomar compromisos para cambiar la propia conducta” (Hayes, McCurry, Afari & Wilson, 1995; Kohlenberg, Hayes & Tsai, 1993). Se centra en dos procesos: desarrollar la aceptación y desarrollar el compromiso y la acción para una vida eficaz. Las principales técnicas que utiliza son: metáforas, paradojas y ejercicios experienciales. La ACT “no plantea cambiar los pensamientos de las personas, sino que apuesta a aprender a convivir con ellos, siguiendo la dirección de los valores personales que marquen” (Luciano, Páez-Blarrina, Valdivia & Gutiérrez, 2006) por ello, creo importante trabajar las emociones de las personas autistas a través del marco de la ACT.

- **Conclusión final**

Una vez terminado este trabajo, me gustaría añadir que el TEA es un trastorno generalizado del desarrollo que nunca se debe dejar de lado, sino que se ha de seguir investigando debido a la gran cantidad de características y necesidades que estos presentan y, sobre todo, se ha de incidir en las emociones de los mismos.

“No es el mundo un lugar mejor con las personas con autismo? ¿Por qué perder esto? La gente con autismo es especial, son únicos. Y con la ayuda y el apoyo correctos ellos también pueden hacer algo junto con el resto de la sociedad” (Congreso Autismo Europa, 2000, en prólogo de Ródenas de la Rocha, 2002).

7. BIBLIOGRAFÍA

- Amarís, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), pp. 27-38. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Arguís, R., Bolsas, A.P, Hernández, S. & Salvador, M^a.M. Programa “Aulas Felices”: Psicología positiva. Recuperado de: <http://www.escuelasconscientes.es/aulas-felices-resumen-ponen.pdf>
- Arguís Rey, R. Bolsas Valero, A.P. Hernández Paniello, S. & Salvador Monge, M.M. (2012) *Programa "Aulas Felices"*. Zaragoza, España. Recuperado de: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentación.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Armstrong, T. (2006). Fundamentos de la teoría de las inteligencias múltiples. *Inteligencias múltiples en el aula*. Guía para educadores (pp.17-36). Barcelona: Paidós.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista Neurología*, vol 28, Recuperado de: <http://www.logopediayfoniatria.es/mediapool/122/1229197/data/lenguaje-en-los-trastornos-autistas.pdf>
- Artigas, J. & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol 32 (115). Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA.
- Ávalos Morer, J.M. (2014). *Psicología Positiva. Aplicaciones en Educación*. (Trabajo fin de máster). Universidad Complutense de Madrid. Facultades de Psicología y Ciencias Políticas y Sociología. España. Recuperado de: https://www.academia.edu/8879728/Psicolog%C3%ADa_Positiva_Aplicaciones_en_Educaci%C3%B3n

- Bisquerra, R. (2019). Características de la competencia emocional. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/81-competencias-emocionales/100-concepto-competencia-emocional.html>
- Bisquerra, R. (2019). Concepto de competencia emocional. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/81-competencias-emocionales/100-concepto-competencia-emocional.html>
- Bisquerra, R. (2019). Concepto de emoción. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html>
- Bisquerra, R. (2019). Concepto de emoción, Educación Emocional, concepto de competencia emocional, características de la competencia emocional. *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP)*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia.html>
- Bisquerra, R. (Coord), Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E., Moreno, C. & Oriol, X. (2011). Educación emocional: propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Bower. Recuperado de: <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433025104.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord), Punset, E., Mora, F., García, E., Lopez-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. & Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): FAROS, Hospital San Joan de Dèu. Recuperado de: https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- Bisquerra, R. (2019). Educación Emocional. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional.html>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol 21(1).

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol 19(3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Barcelona: Síntesis. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/04-Orientacion-tutoria-EE-Sintesis-PI.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis. Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Blanco & Díaz (2005). El bienestar social: su concepto y definición. *Psicothema* 2005, vol 17(4), pp.582-589. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3149>
- Buitrón, S. & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol 4(1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388>
- Caruana, A. & Gomis, N. (2014). *Cultivando Emociones 2*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/39e5fa35-716b-4330-b56b-743d45010db2>
- Cejudo, M.J. (2016). La importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*, vol 23(1). Recuperado de: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1135755X16300331?token=7E12D4F2D457549E20C1D92525F4338E730598C7AE01B650FA70984-B066BE97BCAA56168BC67757EA09CD2F8DB2EA9A6>

- Contreras, F. & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, vol 2(2). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982006000200011
- Danvila del Valle, I. & Sastre, M.A (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, vol 20, pp. 107-126
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Claseshistoria*, (7). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173632>
- Fernández, P. & Extremera, N. (2003). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), pp.97-223. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/39207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo_Hallazgos_cientificos_de_sus_efectos_en_el_aula/links/587-f51a308ae9275d4ede93f.pdf
- Forteza Sevilla, M., Escandell Bermúdez, M. & Castro Sánchez, J. (2013). ¿CUÁNTAS PERSONAS CON AUTISMO HAY? UNA REVISIÓN TEÓRICA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 796-786. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058062.pdf>
- Gabarda, V. La inteligencia emocional: su inclusión en el currículo educativo y en el aula. *Universidad Internacional de Valencia (viu)*. Recuperado de: https://laescuelacolaborativa.files.wordpress.com/2018/07/ebook_inteligencia_emocional.pdf
- García, A. *Psicología Positiva aplicada a la Educación* (Tesis de Maestría). Valladolid. Universidad de Educación y Trabajo Social.

- García, S., Garrote, D. & Jiménez, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno del Espectro Autista: aplicaciones. *Revista de Educación Mediática y TIC*, vol 5(2). Recuperado de: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/5780/5409>
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En claves del pensamiento*, vol 8(16). Recuperado en 28 de marzo de 2019, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879-X2014000200013
- García de la Torre, M.P. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista galego-potuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos de investigación en psicología y educación*, vol 8. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6911/RGP_8-29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Retana, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, vol 36(1), pp. 1-24.
- Gardner, H. (2001). La Inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona. Editorial Paidós.
- González, E. (2015). *Psicología Positiva aplicada a la etapa de Educación Infantil* (Tesis de Maestría) . Segovia. Universidad de Educación y Trabajo Social.
- Grinhauz, A.S.(2015) El estudio de las fortalezas del carácter en niños. Relaciones con el bienestar psicológico, la deseabilidad social y la personalidad. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, ISSN-e 2451-6600, ISSN 1515-2251, Vol. 15, Nº. 1, 2015, págs. 43-68 disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645338>
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol 23(3), pp. 23-41. Recuperado de: http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258587094.pdf

- Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Jodra, M. (2015). Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/30717/1/T36153.pdf>
- Lozano, J., Alcaraz, S. & Colás P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: una investigación colaborativa. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol 14. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL1.pdf>
- Lozano-Segura, M., & Manzano-León, A., & Casiano Yanicelli, C., & Aguilera-Ruiz, C. (2017). PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN FAMILIARES DE NIÑOS CON TEA DESDE ACT PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA FAMILIAR Y ESCOLAR. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 45-55.
- María, E. (2018). La teoría de la autodeterminación. *La mente es maravillosa*. Recuperado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-de-la-autodeterminacion/>
- Menéndez, M. (2018). Las 6 emociones básicas según la psicología. *Psicología-Online*. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/las-6-emociones-basicas-segun-la-psicologia-4205.html>
- Merino, M., Martínez, M.A., Cuesta, J.L., García, I. & Pérez, L. (2012). *Estrés y familias de personas con autismo*. Burgos: Federación Autismo Castilla y León

- Miguel, A.M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol 7(2). Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56512/1/TE2006_V7N2_P169.pdf
- Moreno, B. & Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, vol 6(1), pp. 210-220
- Palomera Martín, R. (2017). Psicología Positiva en la Escuela: Un cambio con Raíces Profundas. *Papeles del Psicólogo/ Psychologist Papers*, vol 38(1), pp. 66-71.
- Park, Nansook, Peterson, Christopher, & Sun, Jennifer K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, vol 31(1), 11-19. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v31n1/art02.pdf>
- Romà, A. (2016). Comprensión y expresión de emociones en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). (Tesis de maestría). Universidad de Alicante, Facultad de Educación, España. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57125/1/Comprension_y_expresion_de_emociones_en_alumnado_con_Tr_ROMA_SOLANO_ALEXIS.pdf
- Rosa, Y., Cartagena, N., Maldonado, Y., Toledo, N. & Quiñones, A. (2014). Dimensiones del bienestar psicológico y su relación con el apoyo social percibido en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol 33(1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/267926455_Dimensiones_del_bienestar_psicologico_y_su_relacion_con_el_apoyo_social_percibido_en_estudiantes_universitarios
- Rose, J. (2015). Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Facultad de Psicología, España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/310420/TJRMJ.pdf?sequence=1>

- Ryff, K. Understanding Positive Aging as an Integrated Biopsychosocial Process. *Institute on Aging*. Recuperado de: <http://aging.wisc.edu/research/affil.php?Ident=55> (Web Oficial)
- Santos, B. (2017). *Psicología Positiva: El sentido del humor aplicado a la etapa de Educación Infantil* (Tesis de Maestría). Segovia. Universidad de Educación y Trabajo Social.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Terol, M.V. (2017). Educación Emocional en alumnos con Trastornos del Espectro Autista. (Tesis de maestría). Universidad de Alicante, Facultad de Educación, España. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67647/1/EDUCACION_EMOCIONAL_EN_ALUMNOS_CON_TRASTORNO_D_TEROL_-SANCHEZ_MARIA_VICTORIA.pdf
- Terrazas, M., Sánchez, S. & Becerra, M.T. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de Educación Inclusiva*, vol 9(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600282>
- Vázquez, C. & Hervás, C. (2008). *Psicología Positiva aplicada*. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2013-02-18-8-SALUD%20MENTAL%20POSITIVA.pdf>
- Vázquez, M.A. (2015). La atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista. México: Instituto de Educación de Aguascalientes.

8. ANEXOS

Anexo 1: Lectura

Nombre: _____

Todos nos sentimos mal cuando alguien nos regaña por algo. En cambio cuando regañan a otro, nos da igual o también nos puede hacer gracia. Al niño de la imagen le están regañando. ¡Vamos a ponernos en su lugar! Para ello responde a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se siente?

- ¿Qué estará pensando?



Anexo 2: Tarjetas con personajes



Anexo 3: Juego de mesa “Mundo Cruel”



«¿Quéeeeeeeeeeeee? ¿Sopa de gatoooooooooooooooooo? ¡Puaj!»,

¿Alguna vez has sentido tristeza por lo que habías en tu plato? ¿Qué era? ¿Por qué crees que te dio tristeza?

¿Hay alguna diferencia entre comer gato? Y comer pollo? ¿Cuál es exactamente la diferencia?

¿Has tomado alguna vez sopa de gato? ¿Por qué nos cuesta pensar en la idea de sopa de gato?

¿Qué es más cruel, comerse un animal que ha vivido una vida feliz o comerse un animal que ha vivido una vida dura? ¿Por qué?

¿Y comer seres humanos? ¿Sería cruel? ¿Sería peor que comer animales? ¿Por qué?

Para que tú comas pollo, alguien tiene que matarlo. ¿Comer pollo es igual que matar pollo?

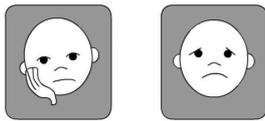
¿Qué cosas no comerías nunca jamás? ¿Por qué?

sextopiso niños WONDER PONDER



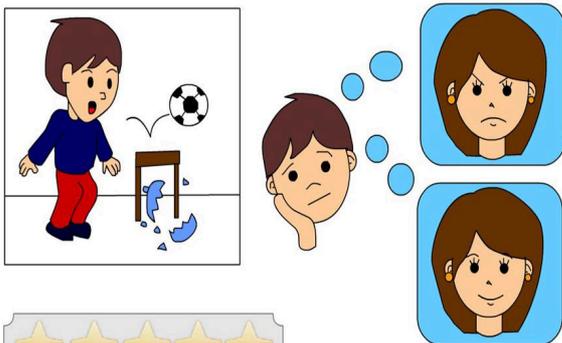
NIVEL 1-1

¿CUÁL ESTÁ TRISTE? 



NIVEL 5-3

¿CÓMO SE SIENTE LA MAMÁ?



Anexo 5: Tuli-Emociones



Anexo 6: Diario

DIARIO SEMANAL 

Semana: _____

Día: _____	

Anexo 7: Caras emocionales

		
ALEGRÍA	TRISTEZA	ENFADO
		
ASOMBRO	MIEDO	VERGUENZA

EVALUACIÓN PRE-TALLER

1. ¿Qué esperáis conseguir con este taller?

2. ¿Qué sabéis sobre educación emocional?

3. ¿Qué sabéis sobre las emociones que experimentan las personas con TEA?

4. ¿Prestáis atención a los sentimientos de los menores?

5. ¿Os preocupáis por lo que sienten?

6. ¿Les ayudáis a cultivar amistades?

EVALUACIÓN POST-TALLER

1. ¿Os ha parecido beneficiosa la asistencia a este taller?

2. El grado de aprendizaje conseguido ha resultado: ¿alto o bajo?

3. ¿Os han resultado de ayuda las técnicas enseñadas?

4. ¿Habéis conseguido mantener una buena comunicación con los menores?

5. ¿Qué es lo que más os ha gustado del taller?

6. ¿Qué es lo que menos os ha gustado del taller?

7. ¿Recomendaríais a otras familias este taller?

8. ¿Qué sugerencias propondríais para mejorar el curso?
