



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

“MEJORA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN ALUMNADO CON TEA”

Autor: Mercedes González Velicia

Tutor académico: María Valle Flores Lucas

CONTENIDO

CONTENIDO	1
INTRODUCCIÓN.....	3
JUSTIFICACIÓN	3
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO Y DE LA MENCIÓN.....	4
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
Definición trastorno del espectro autista	6
Origen TEA.....	7
Criterios diagnósticos	8
Niveles de severidad del TEA.....	10
Incidencia y prevalencia	11
La Teoría de la mente.....	12
Inteligencia emocional.....	13
Modelos IE	13
Importancia de la educación emocional.....	14
Desarrollo evolutivo en la infancia dentro de la competencia emocional.....	16
Dificultades emocionales en alumnos TEA.....	16
Programas de intervención emocional en alumnos TEA	17
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	18
Contextualización	18
Objetivos.....	19
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos	19
Objetivos transversales	19
Áreas curriculares ligadas a la propuesta	19
Metodología y propuesta de intervención.....	20
Temporalización	21
Metodología.....	22

Actividades.....	23
Descripción de las actividades	23
Actividad 1.....	24
Actividad 2.....	25
Actividad 3.....	26
Actividad 4.....	27
Actividad 5.....	28
Actividad 6.....	29
Actividad 7.....	30
Actividad 8.....	31
Actividad 9.....	32
Actividad 10.....	33
Actividad 11.....	35
Cronograma de actividades	36
Evaluación	36
Evaluación del alumnado	36
Evaluación del proyecto	38
CONCLUSIÓN.....	40
REFERENCIAS.....	40
ANEXO 1.....	44

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado hace un recorrido por los aspectos más importantes que unen el Trastorno del Espectro Autista y el trabajo de las emociones.

En primer lugar, a través de un trabajo de investigación en el que se muestran tanto los aspectos esenciales del TEA como de las emociones y la Inteligencia Emocional, y la conexión existente entre ambas, además de incidir en la importancia que tiene dentro de la educación.

En segundo lugar, una propuesta de intervención relacionada y llevada a cabo desde el marco teórico de este trabajo para ser compartida con alumnos de estas características. La propuesta no se ha podido llevar a cabo en la práctica, pero confío en que pueda ser utilizada en un futuro tanto por mi parte como por parte de otros profesionales de la educación.

JUSTIFICACIÓN

El trabajo de las emociones en las aulas y en especial en niños con TEA es un tema que cada día está más presente en la educación. Pero es un tema tan actual que no existe material ni recursos suficientes para trabajarlo de forma efectiva. Por lo que es tarea de los propios docentes crear contenido y generar ideas nuevas que puedan ayudarnos a establecer una incidencia más alta en la educación emocional.

Que este tema aparezca en muchos de los Trabajos de Fin de Carrera y exista una larga hilera de investigaciones sólo enfatiza la importancia del argumento, y que no existan resultados claros ni una opinión unánime indica la necesidad de seguir siendo estudiado.

Por mi parte, la elección del tema viene justificado debido a las prácticas que he realizado durante el cuarto curso de Educación Primaria en la mención de Audición y Lenguaje. Durante mis prácticas he convivido entre dos aulas CLAS de dos colegios diferentes, que estaban integrados por alumnos TEA además del aula de 2º de primaria de uno de los colegios. Y en los tres casos el trabajo de las emociones ha estado muy presente durante el curso, siendo un tema muy importante para las tutoras con las que he trabajado.

Debido a la situación COVID este año el PRACTICUM y el desarrollo de las clases en general ha tomado un matiz diferente y aunque en muchos momentos ha resultado un hándicap para todos, a mí me ha permitido vivir una experiencia muy enriquecedora ya que hasta ahora no había tratado con alumnos o infantes con necesidades educativas especiales, por lo que sumergirme en el aula CLAS ha sido muy positivo y gratificante en mi caso. Dentro de esta aula, en las intervenciones que realizaba con mi tutora de AL no solo desarrollamos la comunicación, sino que incidía en la funcionalidad de esta, por lo que el todo el contenido relacionado con sus necesidades y emociones era trabajado diariamente. Esto añadido a la experiencia de la profesora con este tipo de alumnado y a todos los recursos que ha acumulado durante sus años de profesión han sido el factor fundamental por el que el tema elegido en mi proyecto de fin de carrera haya sido este.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO Y DE LA MENCIÓN

Como futura maestra de Educación Primaria con mención en Audición y Lenguaje he de tener en cuenta las competencias que mi grado exige, no solo para el desarrollo de la propuesta si no como documento que refleje un análisis de mi paso por la carrera.

Para ello me baso en las Competencias Generales de maestro de Educación Primaria recogidas en la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro – o Maestra – en Educación Primaria por La Universidad de Valladolid. Documento en el que se mencionan los requisitos exigibles para la obtención del título y los cuales están relacionados con mi TFG (2010, 27-30):

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:
 - a. Aspectos principales de terminología educativa.
 - b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
 - c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.
 - d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
 - e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
 - f. Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum.
 - g. Rasgos estructurales de los sistemas educativos.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
 - b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
 - c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.

- d. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
- a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
 - b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
 - c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Esta competencia conlleva el desarrollo de:
- a. Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
 - b. Habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
 - c. Habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.
 - d. Habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
- a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
 - b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
 - c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje
 - d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación

- e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:
 - a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.
 - b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
 - c. La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.
 - d. El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
 - e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

Están todas ellas reflejadas en mayor o menor medida durante el transcurso de este trabajo, no solo en el texto, la elaboración de este y la puesta en práctica durante el curso y el Prácticum II han sido realizados de acuerdo con estas competencias y se cumple el aprendizaje de cada punto mencionado.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Definición trastorno del espectro autista

Existen numerosos autores que tratan de acuñar una definición acertada para el término TEA, si atendemos a la descripción dada por la Confederación Española del Autismo, (2019): “El TEA es un trastorno de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en dos áreas principalmente: la comunicación e interacción social y la flexibilidad del pensamiento y de la conducta”.

Aun así, hay dificultades para establecer una definición unánime de este trastorno. Debido a su complejidad y a las características tan variables que presenta cada sujeto las instituciones no se ponen de acuerdo en establecer un criterio diagnóstico común.

La CIE-11 ha actualizado los criterios en la misma línea que el DSM-5, y estos están en consonancia con la definición propuesta por la Confederación Española de Autismo, estableciéndose dos categorías y eliminando de la anterior versión una tercera referida a problemas del lenguaje:

- Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social a través de diversos contextos.
- Patrones de conductas, intereses o actividades restrictivas o repetitivas.

Como señalan Ramírez Vargas, Sánchez Prieto y Quiroga Ayala (2019), en el XX Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría se han dado otros dos cambios importantes con la elaboración del DSM-5. En primer lugar, del DSM-IV en el que se engloba al autismo dentro de los “Trastornos Generalizados del Desarrollo” (TGD) y estos dentro de los “Trastornos de Inicio en la Infancia, la Niñez o la Adolescencia” ha pasado a denominarse cómo “Trastornos del Espectro del Autismo” (TEA) y ha pasado a estar dentro de una categoría más amplia llamada “Trastornos del Neurodesarrollo), (2019:3).

En segundo lugar y siguiendo la referencia de los mismos autores del XX Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, los subtipos que hasta ahora el DSM-IV dividía en cinco han pasado a englobarse cuatro de ellos en uno único y el otro subtipo ha quedado fuera.

“En el DSM-IV, la categoría de los trastornos generalizados del desarrollo la forman cinco subtipos de autismo: el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD no especificado) y el síndrome de Rett. El DSM-5 ha unificado cuatro de estos subtipos (trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y TGD no especificado) por la categoría general “Trastornos del Espectro del Autismo” (TEA). El síndrome de Rett ya no forma parte de este sistema de clasificación” (Ramírez Vargas, Sánchez Prieto, Quiroga Ayala; 2019:4).

Pero para llegar a esta definición debemos hacer un breve recorrido histórico en el que analicemos la terminología de este trastorno y cómo hemos llegado hasta estas apreciaciones.

Origen TEA

El término autismo fue por primera vez utilizado por el psiquiatra Eugen Bleuler en 1908 y lo hizo para referirse a un paciente con esquizofrenia que se había retirado a su mundo. Recogido de la “Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría” en su versión online, la palabra griega “autós” que significa en español “uno mismo” e “ismos” que hace referencia al modo de estar, le sirvió a Bleuler para dar sentido a este trastorno, entendiéndolo como “estar aislado del mundo”, “encerrado en uno mismo” (Artigas-Pallaresa, Pérez; 2012:569).

Si seguimos atendiendo a la información que nos proporciona este artículo, sacado de la “*Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*”, más adelante en la historia, en los años 40 convivieron dos pioneros en este campo que trabajaron de forma separada el autismo, estos fueron Hans Asperger y Leo Kanner. Asperger dio nombre a los niños con características de este trastorno pero que en sus facultades eran muy capaces, en cambio Kanner centró la investigación en los niños con serias dificultades (Artigas-Pallares, Pérez; 2012:570).

“La incorporación del término autismo al significado actual se debe a Leo Kanner, tras la aparición en 1943 del que se puede distinguir como el artículo fundacional del autismo actual: “*Autistic disturbances of affective contact*” (Artigas-Pallares, Pérez; 2012:570).

En el que estableció la triada de elementos que dan criterio al diagnóstico TEA, y que hoy en día siguen vigentes:

- a. Trastornos cualitativos de la relación
- b. Alteración en la comunicación y el lenguaje
- c. Falta de flexibilidad mental y comportamental

Según el Programa de Formación Continuada en Pediatría Extrahospitalaria, tras la publicación de este y posteriores artículos, este trastorno comenzó a ser más conocido y surgieron numerosas interpretaciones, en algunos casos completamente contradictorias. Ni en la primera elaboración del manual diagnóstico DSM-I que aparece en el año 1952, ni en el DSM-II de 1968 tratan el autismo como un diagnóstico específico, contemplándose como una característica propia de la esquizofrenia infantil o como posible asociación al retraso mental (Hervás Zúñiga, Balmaña, Salgado; 2017).

El DSM-III (APA, 1980) es el primero en tratarlo de forma aislada, denominándose “autismo infantil” y en el DSM III-R se trata por primera vez como condición de trastorno, cambiando su denominación a “trastorno autista”.

Por su parte el DSM-IV (APA, 1994) y el DSM IV-TR (APA, 2000) definieron las 5 categorías del autismo: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Y se incorporó el término trastornos generalizados del desarrollo para englobar los subtipos de autismo.

Finalmente, el DSM-5 (APA, 2013) cambia el nombre y refleja este trastorno tal y como lo conocemos actualmente, denominándose Trastorno del Espectro Autista (TEA), que pretende agrupar los subtipos descritos en el anterior manual, en trastornos con una afectación permanente en la comunicación y la interacción social.

Criterios diagnósticos

Si tenemos en cuenta la publicación más reciente del manual diagnóstico DSM 5, aparecen los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista (TEA) (APA, 2013):

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

A.1 Deficiencias en la reciprocidad socioemocional, por ejemplo:

- Acercamiento social anormal.
- Fracaso en la conversación normal en ambos sentidos.
- Disminución en intereses, emociones o afectos compartidos.
- Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

A.2 Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, por ejemplo:

- Comunicación verbal y no verbal poco integrada.
- Anormalidad en el contacto visual y del lenguaje corporal.
- Deficiencias en la comprensión y el uso de gestos.
- Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

A.3 Déficit en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones, por ejemplo:

- Dificultad para ajustar el comportamiento a diversos contextos sociales.
- Dificultades para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos.
- Ausencia de interés por las otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos).

B.1 Movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva; por ejemplo:

- Estereotipias motrices simples.
- Alineación de juguetes.
- Cambio de lugar de los objetos.
- Ecolalia.
- Frases idiosincráticas.

B.2 Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal, por ejemplo:

- Elevada angustia ante pequeños cambios.
- Dificultades con las transiciones.
- Patrones de pensamiento rígidos.
- Rituales de saludo.
- Necesidad de seguir siempre la misma ruta o de comer los mismos alimentos cada día.

B.3 Intereses muy restrictivos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad y focos de interés se refiere, por ejemplo:

- Fuerte vínculo o elevada preocupación hacia objetos inusuales.
- Intereses excesivamente circunscritos y perseverantes.

C. Los síntomas del autismo tienen que manifestarse en el periodo de desarrollo temprano. No obstante, pueden no revelarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasen sus limitadas capacidades. Estos síntomas pueden encontrarse enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.

D. Los síntomas causan deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras importantes para el funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).

Niveles de severidad del TEA

Según *American Psychiatric Association, 2014*. Para el diagnóstico completo se debe incluir los grados de severidad tanto en los síntomas relacionados con la comunicación social como comportamientos restringidos y repetitivos. Pasamos de una aproximación categorial a una conceptualización con perspectiva dimensional.

Categoría dimensional del TEA en el DSM5	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Mínima comunicación social	Marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco atención
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas	Interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin apoyo <i>in situ</i> , aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social	Interferencia significativa en, al menos, un contexto
Síntomas subclínicos	Algunos síntomas en este o ambas dimensiones, pero sin alteraciones significativas	Presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere
Dentro de la normalidad	Puede ser peculiar o aislado, pero sin interferencia	No interferencia

**Fuente: American Psychiatric Association, 2014.*

Tabla 1: Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (TEA)

“El concepto del autismo como un espectro de trastornos de diferente severidad y una conceptualización más dimensional, no es una observación actual, si no que tiene su origen prácticamente en los orígenes de la definición del autismo” ... “existe una tendencia con la edad a la mejora de sus síntomas y mejor adaptación funcional, aun tratándose de un trastorno crónico” todo ello extraído del “Programa de Formación Continuada en Pediatría Extrahospitalaria” (Pediatría Integral 2017; XXI (2): 92-108)

Esta organización hace que los criterios de clasificación sean más acotados y específicos, lo que reduce la posibilidad de diagnósticos incorrectos, pero esto a su vez hace más difícil realizar diagnósticos cuando el grado de severidad es menor, como es el caso del Grado 1 en el que el área afectada es el de la comunicación social y el área afectiva, por lo que su diagnóstico puede inclinarse erróneamente hacia un trastorno de la comunicación social.

Incidencia y prevalencia

Los estudios más recientes, como lo es el “*Estudio Sociodemográfico desarrollado por Autismo España*” en 2019, se comprueba que hay un incremento, aunque lento, de los diagnósticos positivos. Probablemente se deba a los cambios en los criterios diagnósticos dados por el DSM-5 y por un reconocimiento mayor de este trastorno por parte de los profesionales tanto sanitarios como educacionales (Autismo España, 2019).

Las primeras estimaciones de la prevalencia de TEA lo situaban como un trastorno raro que afectaba a 4-5/10.000, en las estimaciones más actuales, 1 de cada 68 niños de 8 años cumple con las características diagnósticas de TEA, según el “*Centers for Disease Control and Prevention*” (CDC) en EE. UU. en su “*Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*”, basadas en datos del 2012.

Resultados más recientes del CDC en EE. UU., encuentran que el TEA tiene una prevalencia del 2,24% en el 2014, otros trastornos del desarrollo (OTD) del 3,57% y discapacidad intelectual (DI) del 1,10%. Este incremento del diagnóstico e identificación del TEA en los datos del 2014 coincide, entre otras razones, con un cambio metodológico, como es el cambio de cuestionario para hacerlo más sensible a la detección de casos de TEA. Esto según “*Estimated Prevalence of Autism and Other Developmental Disabilities Following Questionnaire Changes in the 2014 National Health Interview Survey*”.

Por último, según Zúñiga, Balmaña y Salgado (2017), cabe destacar que más del 62% de la población con TEA tiene una capacidad intelectual dentro de la normalidad, con un CI mayor o igual a 70, de los que un 38% tiene un CI mayor o igual a 85. Por lo que el Autismo aparece de forma más frecuente en niños, los cuales no presentan alteraciones evolutivas muy marcadas en los primeros años de vida y que están escolarizados en educación ordinaria. Además, la discapacidad intelectual asociada a TEA es superior proporcionalmente en chicas que en chicos (Pediatria Integral, 2017).

La Teoría de la mente

Si entendemos el Trastorno del Espectro Autista como una patología del desarrollo neurológico podemos relacionarla con la Inteligencia Emocional y abordar diferentes planteamientos que explican el porqué de las dificultades en este ámbito emocional.

Desde un enfoque cognitivo la Teoría de la Mente es uno de los modelos explicativos más defendidos del autismo, el cual afirma que este trastorno es consecuencia de un déficit en la capacidad de atribuir estados mentales a deseos, creencias, intenciones y otros, y así diferenciarlos de los estados mentales propios (Gómez Echeverry, 2010:116).

De este mismo artículo extraemos el origen del concepto de “Teoría de la Mente”. Nace de los trabajos de Premack y Woodruff (1978), para quienes este término consiste en:

"Al decir, que un sujeto tiene una Teoría de la Mente, queremos decir que el sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás, ... Un sistema de inferencias de este tipo se considera, en un sentido estricto, una teoría; en primer lugar, porque tales estados no son directamente observables, y en segundo lugar, porque el sistema puede utilizarse para hacer predicciones, de forma específica, acerca del comportamiento de otros organismos (...)" (Premarck y Woodruff, 1978:515-526).

A esta se le suman otras hipótesis explicativas como la teoría del Déficit Afectivo-social o la teoría de las Funciones Ejecutivas, entendida como la capacidad mental que permite al individuo ejecutar una conducta de un modo eficaz y socialmente correcto. Pero ninguna de estas logra darle sentido unánime a la definición de Inteligencia Emocional, estas teorías han sido objeto de estudio en innumerables investigaciones, y aunque en todas ellas existan características comunes no son capaces de exponer un marco concreto en el que exponer una definición común (Gómez Echeverry, 2010:120-121).

Inteligencia emocional

Según Hernández Núñez (2018), en el artículo *"Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo"* No es hasta 1990 cuando aparece el concepto de Inteligencia Emocional, al que dio forma Salovey y Mayer (1990) y popularizado por Goleman (1995). Esta se define como "la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos. Se organiza en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear nuestras propias motivaciones y manejar las relaciones interpersonales" (Salovey y Mayer, 1990:185-211)

Según Romero (2008), en su artículo sobre *"La Inteligencia Emocional: abordaje teórico"*, la neurociencia aporta credibilidad a esta teoría ya que tras varios estudios se ha situado esta inteligencia en el sistema límbico, un área fundamental en el intelecto humano que entre muchas de sus funciones tiene la tarea de conectar emoción y razón. Si añadimos que se ha demostrado que su desarrollo se genera de forma gradual y a la par que los otros factores (cognitivo, lingüístico, social, etc.) le hace ganar más credibilidad. (Romero, 2008:75).

Modelos IE

El modelo de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990), solo es el punto de partida de muchos otros trabajos en los que se ha tratado este concepto, en el mismo artículo mencionado antes, el autor Romero expone otras teorías que han tenido repercusión y que expongo a continuación.

La Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer está “basada en el uso adaptativo de las emociones en nuestra cognición de forma que el individuo pueda resolver problemas y adaptarse eficazmente al ambiente” (2008:73), es decir, tiene un enfoque cognitivo (Romero, 2008).

El modelo mixto (Bar-On, 2000; Goleman, 2006) trata este concepto como un rasgo de personalidad. Al darle esta acepción, la palabra inteligencia ya no parece tener sentido, es entonces cuando la asignación de “competencias” o características personales parece más adecuado a la hora de “medir las capacidades de los niños” (Romero, 2008).

Howard Gardner (1983) en su obra “Frames of Mind”, da a conocer la teoría de las “inteligencias múltiples”, en la que defiende que el ser humano está constituido por siete inteligencias, estas crean las fortalezas y las debilidades de cada individuo y lo hacen único (Romero, 2008).

En esta misma dirección Goleman (1998) pone por encima del Coeficiente Intelectual, es decir, de la parte cognitiva, la inteligencia emocional para el éxito en la vida y lo conceptualiza en la “teoría de ejecución” de competencias emocionales, la cual fue muy valorada en el mundo empresarial y dio pie a nuevos descubrimientos relacionados con la “Inteligencia Social” (Romero, 2008).

LeDoux (1996), aporta a través de su trabajo “El cerebro emocional” una dimensión biologicista, en la que se determina que existe una parte cognitiva y otra emocional y que ambas están relacionadas con este y otros factores. La forma en la que el cerebro procesa las emociones es el planteamiento central de su estudio. LeDoux (op.cit.) descubre que existe un pequeño “puente” que comunica la amígdala con los sentidos, lo cual hace que generemos respuestas ante estos estímulos antes de que puedan ser registrados por el neocórtex (cognición). Este descubrimiento es de gran importancia ya que da solución a por qué nuestras reacciones emocionales ocurren antes de procesarlas o de siquiera ser conscientes de ellas (Romero, 2008).

Importancia de la educación emocional

La educación emocional se define como “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000:27).

De esta forma la educación emocional se convierte en una:

“construcción teórica cuyo objetivo fundamental es resolver la problemática derivada de la inteligencia emocional a través de la adquisición de diferentes competencias y habilidades emocionales que preparen a la sociedad para afrontar la vida de una forma positiva y previniendo aspectos negativos como depresiones, baja autoestima, estrés etc.” (Walker & Townsend, 1998:9).

Es importante brindar una educación no solo a nivel intelectual, sino atender el nivel físico, social y emocional desde la primera infancia para que la vida adulta sea de calidad y bienestar. A nivel emocional es importante trabajar las cinco competencias emocionales que el mismo autor señaló englobantes de la educación emocional y las cuales forman parte del pilar de mi propuesta de intervención.:

1. Conciencia emocional: para Bisquerra esta competencia consiste en “Reconocer las propias emociones y las de los demás, distinguir entre pensamientos, acciones y emociones, utilizar un lenguaje emocional apropiado y comprender las causas y consecuencias de las emociones, así como, su intensidad” (Bisquerra, 2008:23).
2. Regulación emocional: el autocontrol emocional se consigue cuando “se logra un equilibrio entre la represión y el descontrol” (Bisquerra, 2008:23).
3. Autonomía personal (autogestión): entendida como la autonomía emocional como la capacidad de las personas para que los estímulos del entorno que le rodean no le terminen por afectar y determinar en el transcurso de su vida.
4. Inteligencia interpersonal: hace referencia a la relación existente entre personas en las que se pone en práctica diferentes habilidades que facilitan la socialización. Muchas de estas tienen un carácter emocional. “Esta competencia implica dominar habilidades sociales, de comunicación afectiva, respeto y asertividad entre otras” (Bisquerra, 2008:25).
5. Competencias para la vida y el bienestar: “Son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social” (Bisquerra, 2008).

No solo deben trabajarse estas aptitudes en el contexto del hogar, desde las escuelas es importante y necesaria la colaboración con las familias para lograr que estas competencias se desarrollen lo mejor posible.

Hasta hace pocos años, y aún en ocasiones, se define la escuela como un lugar de desarrollo meramente académico, sin pararnos a pensar el tiempo que pasan los alumnos dentro del centro y todas las relaciones y los hándicaps emocionales con los que se encuentran a lo largo de toda su escolarización. Es inevitable e indispensable educar en valores emocionales dentro de estas paredes, ya que aquí suceden sus primeras relaciones inter e intrapersonales y es labor de los profesores guiarlos para que puedan adquirir estas aptitudes de igual manera que las otras referentes a otro tipo de inteligencia.

Si hablamos del alumnado con TEA debemos tener entonces especial cuidado en la educación de las emociones, ya que son un grupo vulnerable y con necesidades especiales en lo referente a

la educación social y emocional. Es por ello de mayor importancia incluir esta educación en sus vidas y abordar en las limitaciones que presentan tanto en carácter general como específico, tratando de cerrar la brecha que separa al resto del alumnado con este grupo.

Desarrollo evolutivo en la infancia dentro de la competencia emocional

Queda claro en este marco teórico la importancia que tiene el desarrollo de la Inteligencia Emocional desde la infancia, y por ende el de las competencias emocionales. La escuela es el segundo foco de aprendizaje más importante y su labor es favorecer el desarrollo integral del alumno.

Según los autores Heras Sevilla, Cepa Serrano, y Lara Ortega (2016) del artículo sobre “*Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas*”, la educación se ha centrado a lo largo de la historia en formar la parte cognitiva de los infantes. No es desde hace mucho cuando ha empezado a cobrar valor la importancia de una educación emocional, y aunque no se encuentre de forma explícita dentro del currículo escolar sí que aparece de manera transversal en los objetivos y competencias tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil. (Heras Sevilla, Cepa Serrano, Lara Ortega, 2016).

Durante el periodo de Educación infantil se pretende desarrollar las cinco competencias propuestas por Bisquerra: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, inteligencia interpersonal y habilidades de la vida para el bienestar. Estas están reflejadas en el currículo escolar de cada comunidad. Si tomamos como ejemplo la comunidad de Castilla y León, en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, “se establece en su artículo tercero que la finalidad de la educación es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños” (Heras Sevilla, Cepa Serrano, Lara Ortega, 2016:68).

Dificultades emocionales en alumnos TEA

Antes de entrar en los paradigmas relacionados con este tema, me parece importante recalcar la idea que proyecta Sirera Conca, Pedagoga y Coordinadora de Diagnósticos e Intervención en los Trastornos del Neurodesarrollo en RED CENIT Valencia (2018), quien quiere derribar el falso mito de la falta de sentimientos en los niños con autismo. Esta apariencia se debe a que tienen problemas para expresarlos o relacionarse ya que los procesos mentales funcionan de forma distinta, por lo que afecta a la comunicación, a sus percepciones sensoriales y por ende a la hora de reconocer y proyectar sus sentimientos.

Reyna (2011) presenta en el artículo “*Desarrollo emocional y trastornos del espectro autista*” un artículo que pretende explicar la dificultad emocional que muestran las personas con TEA. Parte de dos teorías que justifican esta dificultad:

- La teoría de la intersubjetividad, Hobson (1993): hace referencia a la falta de habilidades afectivo-perceptuales básicas en personas con autismo, lo que impide la relación con otras personas, y por tanto su incapacidad para comprender la mente de los demás y de relacionarse de acuerdo a las formas propias de cada contexto.
- Teoría de la mente, Baron-Cohen, et al. (1985): de la cual hemos hablado anteriormente, se trata de una alteración de los procesos cognitivos que impide un procesamiento no sólo de los propios pensamientos, si no de interpretar los de los demás, lo cual les hace incapaces de comprender las acciones ajenas.

Existe también una dificultad persistente en el reconocimiento de expresiones faciales, hay investigaciones que muestran la dificultad de personas con autismo para reconocer la tristeza, la felicidad o la sorpresa, es decir, emociones básicas (Baron-Cohen, Spitz & Cross, 1993).

Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill (2001) realizaron un estudio para probar si es posible enseñar a comprender las emociones en personas TEA. Aunque los resultados fueron positivos vieron que esto no se generalizaba a otras tareas si no se enseñaban de forma específica, lo cual parecía señalar que los alumnos comprendían las “reglas” pero no comprendían los conceptos aprendidos (Reyna, 2011).

Programas de intervención emocional en alumnos TEA

Este último apartado deja clara la dificultad que existe para realizar una intervención efectiva en alumnos TEA. En primer lugar, porque existen numerosas teorías en cuanto a el por qué, lo cual impide establecer un punto de partida común, y en segundo lugar porque los resultados no terminan de ser claros con respecto a la adquisición de habilidades emocionales o IE (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill, 2001). Esto no impide que existan numerosas propuestas de intervención que apliquen el aprendizaje de las emociones en personas con autismo.

Lozano Martínez y Alcaraz García (2012) presentan a través de una investigación un programa de intervención múltiple para el aprendizaje de la comprensión y expresión emocional. El diseño de está adaptado a las necesidades específicas de cada individuo y responde a los objetivos que este buscaba, aprendizaje de emociones y creencias y valorar los efectos de la enseñanza. Los materiales utilizados están basados en las contribuciones de Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (1999). Tras comparar la evaluación inicial y final se comprobó que los tres alumnos que participaron *“mejoraron su rendimiento en tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias y que esta mejora se relaciona con las percepciones que docentes y familiares tienen sobre los avances de las habilidades sociales básicas”* (Lozano Martínez y Alcaraz García, 2009:1).

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, presento un plan de intervención dirigido al alumnado ACNEE diagnosticado como TEA. Diseñado para un alumnado de 5 a 6 años, escolarizado dentro del aula CLAS de un colegio ordinario que realiza inclusiones dentro de su aula ordinaria en la etapa de 3º de Infantil.

Contextualización

Para darle vida y poder entenderlo, debo antes dar a conocer al alumno con el que he decidido realizar la intervención. Aunque se trate de un trabajo que se puede llevar a cabo con otros alumnos, tanto ACNEE como de aula ordinaria, este ha sido diseñado específicamente para un alumno, basándome en sus gustos y centrándome en las necesidades de aprendizaje concretas del alumno.

Se trata de un alumno de 5 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, escolarizado en un centro ordinario dentro del aula CLAS (comunicación, lenguaje, autonomía y socialización) con otros cinco alumnos. Esta aula es un proyecto experimental que lleva realizándose desde hace cinco años, están dotada de las herramientas necesarias para el trabajo con alumnos ACNEE y permite la inclusión en el aula ordinaria de cada niño, lo que promueve la inclusión. Pretende según el propio Gobierno autonómico, "propiciar una atención educativa especializada al alumnado con necesidades educativas especiales, permanentes y muy graves". Aunque esté pensado especialmente para alumnado TEA, en la práctica puede ampliarse a alumnado con otro tipo de necesidades, queda esto bajo la decisión del propio centro.

Atendiendo a las características del alumno, tiene un lenguaje bastante fluido, aunque realiza ecolalias, le cuesta establecer contacto visual y mantener conversaciones duraderas tanto con otros alumnos como con los profesores y en muchas ocasiones no es capaz de responder correctamente a las preguntas que se le realizan, su lectoescritura está poco desarrollada por lo que es necesaria la adaptación de estos ejercicios.

Se frustra rápidamente y lo expresa en modo de llanto y grito, no es capaz de pedir las cosas o expresar cómo se siente o lo que quiere. Su motricidad fina está bastante desarrollada pero no realiza tareas de larga duración y cuando comete errores se frustra sin ser capaz de pedir ayuda o buscar una solución.

De forma contradictoria a lo esperado en un alumno TEA su imaginación está muy desarrollada, juega mucho solo y es capaz de realizar juego simbólico, juega a los muñecos cada vez que se le deja tiempo libre. Para entender el nivel de abstracción que tiene, es un alumno capaz de recrear escenas inventadas, que varían cada día, establece papeles teatrales para cada uno de los muñecos, y realizar figuras elaboradas de plastilina o el material que utilice en el momento. Por el contrario, en el juego colectivo le es muy difícil mantener el turno y se frustra si pierde, por lo que nunca quiere jugar con sus compañeros.

Objetivos

Objetivo general

El objetivo general de esta propuesta de intervención es mejorar el aprendizaje emocional en un alumno con Trastorno del Espectro Autista, en la etapa de 2º ciclo.

Objetivos específicos

Para lograr este objetivo, planteamos otros de carácter específico que trabajamos durante el proyecto planteado que se suman y completan el objetivo general.

- Aprender a identificar las emociones propias y ajenas.
- Saber diferenciar las emociones y el contexto en el que aparecen.
- Saber expresar las emociones de manera adecuada.
- Aprender a regular las respuestas conductuales en los momentos de frustración.
- Aprender a utilizar la comunicación verbal para expresar y regular emociones como la frustración y la ira.

Objetivos transversales

Como especialista en Audición y Lenguaje, existen otra serie de objetivos indirectos que nos permiten trabajar de forma transversal otras áreas de aprendizaje necesarias en el alumnado con TEA.

- Desarrollar la capacidad comunicativa basada en el lenguaje. Aprender vocabulario relacionado con las emociones y expresar verbalmente sus emociones.
- Aprender a mantener una atención duradera con personas y actividades.
- Mejorar la conducta en el juego colectivo, y en las relaciones con los demás.
- Trabajar la motricidad fina a través de actividades manuales.

Áreas curriculares ligadas a la propuesta

Estos objetivos están ligados al currículo del segundo ciclo de infantil, al cual va dirigida la intervención, trabajamos con ellos el área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”

Esta área de conocimiento y experiencia hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas con los demás y a la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios. (BOE, 2007).

Como la propuesta está diseñada para ser puesta en práctica dentro de las intervenciones de Audición y Lenguaje no podemos olvidar los objetivos relacionados con el área de comunicación, es por ello por lo que aparecen los objetivos transversales ya mencionados y se relacionan con el área de “Comunicación y representación” del segundo ciclo de Infantil y que complementan al trabajo de las emociones.

Esta área de conocimiento y experiencia pretende también mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás. (BOE, 2007). REAL DECRETO 1630/2006

Metodología y propuesta de intervención

El proyecto está compuesto por 11 actividades que se enlazan a través de un cuento, el cual nos sirve como hilo conductor. El relato está diseñado teniendo en cuenta los gustos y aficiones del alumno y está enfocado en la adquisición de las cuatro habilidades de la Inteligencia Emocional, que son:

1. Percepción emocional
2. Asimilación Emocional
3. Comprensión Emocional
4. Regulación Emocional

Para trabajar estos cuatro puntos planteamos un recorrido por cada una de ellas a lo largo de las sesiones.

La programación, en cuanto a los materiales utilizados, que he realizado es específica para un alumno en concreto, como explico durante el trabajo, cada alumno tiene intereses muy restringidos y es muy difícil crear algo que capte la atención de todos por igual. Aun así, intento que los ejercicios puedan adaptarse sin problemas para otros alumnos de edad y características similares, cambiando el objeto de atención.

La forma de organizar la programación es a través de un cuento, en el que, con sus personajes favoritos, creamos una historia en la que el alumno va superando retos en los que se aplican las habilidades emocionales correspondientes a cada nivel. El libro está formado por actividades en las que trabajamos cada habilidad tanto de forma aislada como conjunta. El libro lo vemos a lo largo del curso escolar ya que el objetivo es mejorar su nivel de Inteligencia Emocional al terminar el curso.

Utilizar materiales con los que juega nos permite tener un apoyo visual de referencia con el que atraer al alumno, el juego simbólico es una herramienta muy útil a la que si prestamos atención nos permite conocer los intereses, pensamientos y emociones de un niño, ya que los proyecta sobre los personajes que inventa. Además, a lo largo del cuento los podremos utilizar y manipular para realizar alguno de los ejercicios, ponerlos delante de su tarea ayuda a que estén más concentrados y dispuestos a trabajar.

Temporalización

La propuesta se va a realizar a lo largo de aproximadamente un trimestre, aplicándolo en este caso durante cinco semanas, en las que se trabajarán las emociones entre 10 y 15 minutos dentro del aula de Audición y Lenguaje. Los días de intervención de los que goza el alumno en esta aula son tres: lunes, jueves y viernes, en la segunda hora de la mañana, por lo que se desarrollará en este momento.

Debido a que una hora supone mucho tiempo para un alumno con TEA, se dividirá cada sesión en momentos de trabajo y de descanso, organizado siempre de la misma manera para que el alumno siga una rutina previamente establecida.

Para entender el momento de trabajo con las emociones presento la organización de las sesiones en las que participa el alumno, estas siempre están estructuradas de igual forma, pero aun así debemos tener en cuenta que debido a la especialidad de AL y a las características del alumno, las sesiones no siempre se pueden desarrollar de igual manera o en el mismo momento del día, por lo que la temporalización puede variar.

5 minutos	<i>Inicio</i> La profesora acude a buscar al alumno al aula, si está en una hora de inclusión, o al aula CLAS, y suben al aula, en el que se establece un diálogo mínimo con el alumno. Se trata de establecer un diálogo muy corto en el que sea capaz de expresarnos cómo se siente, y preguntarnos cómo nos sentimos nosotros.
10 minutos	<i>Se realiza una tarea de clase</i> Trabajamos la atención, mientras se le explica debe permanecer con las manos en las huellas y coger el lápiz o pinturas para realizar el trabajo
10 – 15 minutos	<i>Jugamos con las emociones</i> Realizamos una actividad en la que trabajemos las emociones, estas serán progresivas a lo largo del curso, y estarán relacionadas con la función de AL
15 minutos	<i>Juego libre</i> Tiempo de descanso en el que el alumno puede jugar a lo que él quiera, en compañía o solo, pero tiene que jugar máximo a dos juegos diferentes, y nos sentamos con él primero para que piense a que quiere jugar.
5 minutos	<i>Recoger y despedida</i> Guardamos todo lo que hayamos utilizado durante la clase, nos volvemos a sentar en la silla, estableciendo contacto visual y preguntamos cómo se ha sentido y que es lo que más le ha gustado de esa hora, también le expresamos que nos ha gustado a nosotros y destacamos algo que haya hecho bien. Esto nos sirve para poder adaptar la enseñanza a sus gustos. Por último, le acompañamos al aula correspondiente.

Tabla 2: estructura clases de Audición y Lenguaje

Metodología

La metodología que utilizo en el proyecto es una recopilación de todo lo aprendido durante las prácticas, de los propios métodos utilizados por las profesoras y los que he generado durante mi participación. No obstante, me ha sido de ayuda la información recogida en otros trabajos académicos de fin de carrera, de la autora Ayuso Martín (2018) y el TFG de Estremera Escribano (2016).

Para trabajar con alumnos de estas características debemos seguir una metodología bien estructurada y organizada que nos permita dotar de todos los recursos necesarios que atiendan a las necesidades del colectivo TEA. Por lo que mi propuesta de intervención se hila a través de una enseñanza guiada que se adapta a las dificultades que contempla cada alumno y las aborda de forma multidisciplinar.

Para conseguir un aprendizaje efectivo debe ser guiado en todo momento por el maestro, anticipando al alumno lo que va a realizar a continuación. Además de no debemos dar posibilidad a error, las actividades y las órdenes que les damos tienen que estar adaptadas a los conocimientos que ellos manejan ya que se frustran con mucha facilidad, también debemos tener en cuentas sus capacidades motoras y utilizar el que mejor controlan. Esto hace que el aprendizaje sea lento pero seguro y nos permite dejar que se sientan más seguros y se comuniquen y no tiendan a las conductas agresivas. El cual recordamos, es nuestro principal objetivo.

Además, ejercicios, tareas, órdenes y todas nuestras indicaciones deben ser muy concretas y cortas, para que el alumno sepa exactamente qué es lo que tiene que hacer y que no suponga una tarea pesada.

En momentos de frustración recurrimos al “quiero...”. Se trata de un método que está dando resultado en mi aula cuando un alumno se enfada y no es capaz de controlar sus emociones. Para ello, en el momento de tensión, hablamos con voz relajada y les pedimos que nos digan que quieren, ellos suelen responder positivamente respondiendo con “quiero” en lenguaje de signos, o les ayudamos a hacer el gesto y terminan explicando que les pasa o que necesitan. Por lo que resulta una herramienta muy útil durante las sesiones del proyecto, ya que nos permite seguir trabajando las emociones.

Por último, los descansos son frecuentes, momentos en los que se les permita realizar el juego o actividad que ellos desean. Esto no solo ayuda a que no se estresen, también nos permite conocer sus gustos, lo cual ayuda en el aprendizaje, además podemos proponer juegos nuevos, el cual puede rechazar en un primer momento, pero si le llega a gustar nos resultará otra herramienta útil en nuestro trabajo y le ayudará a salir de los intereses que mantiene.

Todo esto, genera un ambiente de confianza profesor-alumno, lo cual mejora el clima y la presencia de esa comunicación funcional tan necesaria. Por lo que jugar con estos tiempos de descanso y que nos permitan una comunicación espontánea es muy importante ya que nos ayuda a avanzar en el aprendizaje de las emociones.

Actividades

Las actividades se forman a partir de una historia plasmada en un cuento creado por mí, estas trabajan cada una de las habilidades emocionales tanto de forma conjunta como individual, pero manteniendo el orden ascendente en la adquisición. Estos ejercicios se trabajarán a lo largo de las semanas que dura el plan de intervención.

El cuento ha sido elaborado de forma personal, únicamente tomando como referencia el juego simbólico visto al alumno y los juguetes que manipula. Para la elaboración de las actividades he consultado plataformas de internet relacionadas con alumnado TEA que he utilizado como primera idea, pero luego en su mayoría son ejercicios de creación propia.

El relato se trabaja a través del apoyo de los tutores que interpretarán el cuento de forma oral para reforzar el aprendizaje del alumno. El alumno trabajará de forma activa tanto en la resolución de los ejercicios como en la interpretación del cuento.

Al haber tenido en cuenta las características del alumno los ejercicios no requieren adaptaciones más allá de la propia ayuda tanto del alumno de prácticas como del tutor. El cuento está pensado, no para ser leído por el alumno si no contado por el alumno en prácticas con la constante participación del alumno intervenido. En cuanto a los ejercicios de motricidad fina están regulados para que el alumno pueda manipularlo sin dificultad o con una mínima ayuda por parte de los adultos presentes.

Descripción de las actividades

A continuación, se describen los personajes utilizados durante el cuento y las actividades que realizamos en el orden establecido.

Personajes:

- Fisher: pez
- Lucho: lobo feroz
- Bruno: conejo
- Carlitos: perro
- Piolín

Actividad 1

CONOCEMOS EL ENFADO

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Aprender a identificar las emociones propias y ajenas.- Saber diferenciar las emociones y el contexto en el que aparecen.
TEMPORALIZACIÓN	10 – 15 minutos
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">- Cuento de Bruno y las emociones.- Lápiz- Pinturas de colores
DESCRIPCIÓN	<p>Tras la lectura del texto el alumno tiene que identificar a través del diálogo y de la voz del intérprete que es lo que siente Fisher en este fragmento.</p> <p>Cuando identifique la emoción del enfado podrá resolver el laberinto que aparece a continuación, en el que debe buscar el camino correcto para continuar a la siguiente actividad. (ANEXO 1)</p> <p>En el laberinto aparecen varios caminos y al final de cada uno la imagen de Fisher con distintas emociones, el alumno debe colorear la imagen de Fisher enfadado.</p>
TEXTO	<p><i>¡Hola! Yo soy Bruno, y tengo un problema, ¿me puedes ayudar? Estaba jugando al balón con mis amigos, pero no nos poníamos de acuerdo con quién iba a ser el portero porque todos querían serlo. Carlitos ha tirado el balón tan fuerte cuando le hemos dicho que no que ha desaparecido.</i></p> <p><i>Ahora todos han ido a buscarlo y no les encuentro ¿Los buscas conmigo?</i></p> <p><i>Bruno - ¡Mira ahí está Fisher! ¿Vaya que te ocurre? ¿Por qué pones esa cara?</i></p>

	<p><i>Fisher – No es justo, yo me había pedido ser el primero en ser portero y nadie me hizo caso.</i></p> <p><i>Bruno – No te preocupes cuando encontremos a los demás lo hablaremos y podremos llegar a una solución seguro. Pero ahora debemos buscar al resto... ¡Y parece que nos hemos encontrado con un laberinto!</i></p>
--	---

Origen actividad: La idea está proporcionada por Rodríguez Ruiz (2020). “Educa y Aprende. Juego educativo: El laberinto de emociones.” Posteriormente adaptada al cuento.

Actividad 2

CONOCEMOS EL MIEDO

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a identificar las emociones propias y ajenas. - Saber diferenciar las emociones y el contexto en el que aparecen.
TEMPORALIZACIÓN	10 – 15 minutos
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de Bruno y las emociones. - Lápiz - Pinturas de colores
DESCRIPCIÓN	<p>En esta segunda actividad encontramos de nuevo como primera parte del ejercicio el relato, tras leerlo la actividad que el alumno debe resolver para continuar el reto.</p> <p>El ejercicio consta de una imagen de un bosque encantado y varias imágenes de lobos escondidos, el alumno debe marcar el lobo con la expresión facial correspondiente a la emoción del miedo.</p>
TEXTO	<p><i>¡Vaya! Pero ¿qué es esto?, ahora nos hemos metido en un bosque encantado, y esto parece un pelo de nuestro amigo Lucho el Lobo Feroz, tendremos que buscarlo.</i></p>

Fisher - Pero bueno Lucho ¿tú asustado? Pues si el Lobo Feroz puede asustarse cualquiera de nosotros también. No te preocupes, conocemos el camino de vuelta, síguenos.

Origen actividad: creación propia.

Actividad 3

CONOCEMOS LA TRISTEZA

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a identificar las emociones propias y ajenas. - Saber diferenciar las emociones y el contexto en el que aparecen.
TEMPORALIZACIÓN	10 – 15 minutos
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de Bruno y las emociones. - Lápiz - Pinturas de colores - Tijeras - Pegamento
DESCRIPCIÓN	<p>Esta actividad se divide en dos partes.</p> <p>En la primera parte debemos crear varios puentes a partir de una imagen que aparece en el libro y unos recortables que van incluidos detrás del libro. En la imagen se ve un río y en una de las orillas emoticonos con cada una de las emociones, en los recortables aparece el nombre de cada emoción. El alumno debe emparejarlo correctamente.</p> <p>Para la segunda parte aparece un fragmente con un hueco vacío que debe rellenar con el nombre de la emoción. Al realizar la lectura en alto el alumno identifica que es lo que sienten los amigos. Una vez haya resuelto la emoción de la tristeza puede colorear el puente en el que se indica dicha emoción y continuar hacia la siguiente actividad.</p>

TEXTO	<p>Parte 1</p> <p><i>Bruno - Chicos, ¡acabo de ver unas cuantas plumas de Piolín! No nos teníamos que haber separado, dice llorando.</i></p> <p><i>Lucho - Deberíamos seguir el rastro para encontrarle lo antes posible. ¿Pero qué es esto?, ¡si hay un río sin puente!</i></p> <p><i>Fisher - Claro, Piolín habrá pasado volando, pero creo que nosotros debemos construir un puente, ¿te unes al reto?</i></p> <p>Parte 2</p> <p><i>Bruno - Y ahora, ¿qué camino debemos coger? ¿Nos puedes ayudar?, necesitamos encontrar a Piolín, estamos muy _____ porque no está con nosotros.</i></p>
--------------	--

Origen actividad: tutora en prácticas de AL. Posteriormente adaptada al cuento.

Actividad 4

CONOCEMOS LA CURIOSIDAD

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a identificar las emociones propias y ajenas. - Saber diferenciar las emociones y el contexto en el que aparecen.
TEMPORALIZACIÓN	10 – 15 minutos
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de Bruno y las emociones.
DESCRIPCIÓN	<p>En esta actividad el alumno tiene que ser un poco curioso, como la emoción que trabajamos, ya que en el propio cuento aparecen unas tiras hechas a partir de trozos de folios con emociones escritas que ocultan una imagen, debe</p>

entonces romper las correspondientes a esta emoción para descubrir la imagen oculta.

TEXTO	<p><i>Lucho - ¡Mirad! Si es Piolín, ¿qué hace? Tiene la cabeza metida en los arbustos, ¿qué será lo que está mirando? ¡Vamos a acercarnos! Vaya no se ve nada, hay muchas ramas... ¿cuáles debemos quitar?</i></p>
--------------	--

Origen actividad: creación propia.

Actividad 5

CONOCEMOS LA ALEGRÍA

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a identificar las emociones propias y ajenas. - Saber diferenciar las emociones y el contexto en el que aparecen.
TEMPORALIZACIÓN	10 – 15 minutos
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de Bruno y las emociones. - Lápiz - Pinturas de colores - Tijeras - Pegamento
DESCRIPCIÓN	<p>Esta actividad es la última en el reconocimiento de emociones y trabajamos la alegría, consiste en recortar y pegar a los personajes en cada atracción. Posteriormente dibujará una cara sonriente en cada uno de ellos.</p>
TEXTO	<p><i>Bruno - ¡Pero si es un parque de atracciones! ¡Piolín que sitio más divertido has descubierto, y podemos montarnos en todo lo que queramos! ¡Es genial! ¡Vamos a jugar chicos.</i></p> <p><i>Ahora puedes pegar a tus amigos en el parque de atracciones y dibujarles con una sonrisa enorme, deben pasárselo en grande así que procura que estén muy contentos.</i></p>

Origen actividad: creación propia.

Actividad 6

UN LÍO DE EMOCIONES

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Saber diferenciar las emociones y el contexto en el que aparecen.
TEMPORALIZACIÓN	10 minutos
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">- Cuento de Bruno y las emociones.- Lápiz
DESCRIPCIÓN	<p>Esta actividad, nuevamente guiada por el relato, consta de una serie de preguntas que formulamos al alumno en las que debe identificar correctamente cada una de las emociones. Nos permite repasar lo trabajado en las actividades anteriores y ver si el alumno ha asimilado y relacionado cada una correctamente.</p> <p>Si durante la actividad el alumno no es capaz de enlazar alguna de las respuestas los tutores o adultos presentes le pueden ayudar formulando preguntas relacionadas con cada una de las oraciones.</p>
TEXTO	<p><i>Con tanto sube y baja y tanta montaña rusa, nuestros amigos se han vuelto un poco locos y sus emociones han salido disparadas, ¡vaya lío se ha preparado! Ahora ya no saben cómo se tienen que sentir. ¿Por qué no les ayudas a ordenar sus sentimientos? Seguro que nos podemos ayudar de alguna pista.</i></p> <p><i>Completa con las emociones que hemos visto en el capítulo anterior para saber que le ha pasado a cada personaje.</i></p> <p><i>emoción – miedo – curiosidad – preocupación – enfado</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Fisher está jugando a pescar patos y ha perdido, ¿no es justo! Si él es el mejor en eso. _____</i> - <i>Bruno ha conseguido el peluche más grande de la feria, al haber ganado a Fisher, está tan contento. _____</i> - <i>Lucho está observando con atención el juego de los patos, y empieza a oír gritos. Vaya, ¿qué será eso? Voy a asomarme a ver. _____</i> - <i>¡Carlitos se ha subido a una montaña rusa y va muy rápido, el maquinista no puede parar la atracción! _____</i> - <i>Piolín ve como Carlitos está en la atracción y no sabe cómo ayudar. _____</i>
--	--

Origen actividad: Idea extraída de Ayuso Martín (2018). *El Trastorno del Espectro Autista y la Educación Emocional. Propuesta de Intervención en un Centro de Educación Especial* (Trabajo de Fin de Carrera). Posteriormente adaptado al cuento.

Actividad 7

VOLVEMOS AL PARTIDO

OBJETIVOS	- Saber expresar las emociones de manera adecuada.
TEMPORALIZACIÓN	15 minutos
MATERIALES	- Cuento de Bruno y las emociones.
DESCRIPCIÓN	<p>Esta actividad requiere completa y únicamente de la intervención activa y oral por parte del alumno como de los tutores.</p> <p>El alumno debe buscar una solución al problema, relacionado con la interacción social y conflicto emocional, que se les ha planteado a los personajes, para ello debe dialogar y explicar que posibles soluciones daría él y qué haría si estuviese en el lugar de ellos.</p>

	<p>Para fomentar la conversación y ayudar a buscar una solución se le pueden plantear preguntas que ayuden a conducir hacia la respuesta.</p>
<p>TEXTO</p>	<p><i>Nuestros amigos ya están cansados del parque de atracciones. Normal, con todo lo que les ha sucedido es hora de regresar al parque y jugar el partido de fútbol que tanto revuelo ha causado.</i></p> <p><i>Cuando llegan al campo comienza otra vez la discusión, ¿quién va a ser el portero? Lucho y Carlitos no se ponen de acuerdo.</i></p> <p><i>Lucho - ¡tengo las manos más grandes así que puedo atrapar mejor la pelota!</i></p> <p><i>Carlitos - pero yo soy más rápido y seguro que la veo antes que tú.</i></p> <p><i>Lucho - no porque yo soy más grande y tapo más la portería.</i></p> <p><i>Carlitos - no es justo sabes que yo siempre he sido mejor.</i></p> <p><i>Piolín - calma chicos calma, seguro que podemos buscar una solución, quizá nuestro amigo nos pueda ayudar a encontrar una forma de que todos estemos contentos.</i></p> <p><i>Posibles soluciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Que estén de portero un rato cada uno.</i> - <i>Que cada día se turnen.</i> - <i>Que tengan en cuenta al resto de compañeros.</i>

Origen actividad: Idea extraída de Estremera Escribano (2016). La Inteligencia Emocional en la infancia con autismo (Trabajo de Fin de Carrera). Posteriormente adaptado al cuento.

Actividad 8

AHORA TE TOCA A TI

<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber expresar las emociones de manera adecuada. - Aprender a utilizar la comunicación verbal para expresar y regular emociones como la frustración y la ira.
<p>TEMPORALIZACIÓN</p>	<p>10 minutos</p>
<p>MATERIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de Bruno y las emociones.

DESCRIPCIÓN	<p>Para llevar a cabo este ejercicio, el alumno debe repasar las emociones que hemos estado viendo, tras revisar qué emociones hemos visto las reproducirlos en cartulinas de colores de tamaño grande para que no se pierdan, las haremos un agujero y pasaremos un trozo de lana para usarlas como llavero.</p> <p>Durante en día, en las diferentes situaciones en las que se encuentre el alumno puede utilizar el llavero para expresar como se siente y facilitar una conversación con el adulto más cercano explicando por qué está así. Los profesores también pueden ser los que inicien el juego con el llavero.</p> <p>Por lo que en momentos en los que se cree tensión o el alumno no sepa cómo reaccionar podrá usar el llavero como método de ayuda y apoyo para la comunicación.</p>
TEXTO	<p><i>Seguro que tú a lo largo del día también te encuentras en momentos en los que discutes con tus amigos, o que te pones muy feliz, o qué quieres saberlo todo. ¿Te acuerdas de las emociones que hemos visto con nuestros amigos?</i></p> <p><i>Pues durante el día de hoy utilizaremos esos emoticonos para expresar cómo nos sentimos, si en algún momento algo nos enfada mucho puedes sacar la carita, o si algo te emociona y estás muy muy feliz cambiarla por la carita feliz.</i></p>

Origen actividad: Idea extraída de Compartir es vivir: blog educativo (2019). Llavero de las EMOCIONES. Posteriormente adaptado al cuento.

Actividad 9

NOS HINCHAMOS COMO EL BALÓN

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a regular las respuestas conductuales en los momentos de frustración.
TEMPORALIZACIÓN	10 minutos

MATERIALES	- Cuento de Bruno y las emociones.
DESCRIPCIÓN	Este ejercicio sirve para aprender una técnica de relajación que puede utilizar en los momentos de frustración. En el relato los amigos vuelven a tener problemas durante el partido y realizan el ejercicio pidiendo la colaboración del alumno. Esto hace que al alumno le cueste menos realizar el ejercicio y entienda cuando debe utilizarlo.
TEXTO	<p><i>Vaya, parece que vuelve a haber problemas durante el partido, a nadie le gusta perder. Menos mal que Fisher sabe algún truco para que todos podamos volver a la calma.</i></p> <p><i>Fisher - ¡Vale chicos! Todos quietos. Ahora quiero que os imaginéis que sois un globo, tenéis que inspirar muy despacio hasta que os hinchéis tanto como nuestro balón y no os entre ni una gota más de aire. Después exhalaremos el aire muy despacito hasta vaciarnos. ¿Te unes?</i></p>

Origen actividad: Idea extraída de Cornago (2009). El sonido de la hierba al crecer. Ejercicios de respiración. Posteriormente adaptado al cuento.

Actividad 10

BOTE DE LA CALMA

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a regular las respuestas conductuales en los momentos de frustración. - -Aprender a utilizar la comunicación verbal para expresar y regular emociones como la frustración y la ira.
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de Bruno y las emociones. - 1 bote de cristal (más bien alto) o botella de plástico.

	<ul style="list-style-type: none"> - Purpurina del color que quieras (mejor, azul y tonos claros) - Pegamento glitter o transparente. - Agua templada. - Colorante alimentario. - 1 cucharada sopera y otra de postre.
<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>Leemos el texto correspondiente al ejercicio en el que se presenta la actividad que vamos a realizar.</p> <p>Con ayuda de un adulto el alumno construye el bote de la calma y una vez realizado le explicamos con ayuda del fragmento qué ocurre cuando estamos nerviosos o enfadados y como al caer la purpurina simboliza nuestro cerebro relajándose.</p> <p>Este instrumento aparte de servir como explicación del comportamiento de nuestro cerebro y nuestro cuerpo, en colaboración con el ejercicio anterior se puede utilizar en momentos de estrés.</p>
<p>TEXTO</p>	<p><i>Bruno – Chicos, parece que ha funcionado, que juego más guay para cuando estemos enfadados.</i></p> <p><i>Lucho – pues yo no entiendo muy bien por qué ahora estamos más tranquilos....</i></p> <p><i>Bruno - ¡Oh! Es muy fácil, os voy a explicar por qué, pero para ello vamos a crear nuestro propio bote de la calma.</i></p> <p><i>Bruno – Primero agitar el bote muy fuerte. ¿Véis cómo se mueve la purpurina? Está descontrolada y se mueve de un lado para otro, eso nos pasa cuando estamos nerviosos o enfadados.</i></p> <p><i>Carlitos – Es verdad, y mirad, ahora parece que la purpurina baja despacito, está más tranquila, creo que eso nos ha pasado a nosotros cuando hemos hecho el juego del globo</i></p> <p><i>Bruno - ¡Eso es! Lo hemos conseguido.</i></p>

Origen actividad: Idea extraída de Esteban (2018). Guiainfantil.com. Cómo hacer una botella de la calma o bote mágico para niños. Posteriormente adaptado al cuento.

Actividad 11

BOTE DE LA CALMA

<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - -Aprender a identificar las emociones propias y ajenas. - -Saber diferenciar las emociones y el contexto en el que aparecen. - -Saber expresar las emociones de manera adecuada. - -Aprender a regular las respuestas conductuales en los momentos de frustración. - -Aprender a utilizar la comunicación verbal para expresar y regular emociones como la frustración y la ira.
<p>TEMPORALIZACIÓN</p>	<p>20 minutos</p>
<p>MATERIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folio - Material de dibujo - Cuento de Bruno y las emociones
<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>En la última actividad el alumno realizará un dibujo sobre el cuento que ha leído. A medida que lo va creando le preguntaremos qué es lo que ha aprendido, qué le ha gustado más y por qué.</p> <p>También le podemos preguntar si se ha sentido identificado con los personajes y otra serie de preguntas que le ayuden a empatizar con los personajes.</p> <p>De esta forma le será más fácil expresar sus sentimientos y entender las emociones que hemos visto y además nos permitirá extraer información para obtener una pequeña evaluación del proyecto que hemos realizado.</p>
<p>TEXTO</p>	<p><i>Bruno – Ahora todos están contentos y pueden jugar al fútbol, esperemos que no surjan más problemas. Pero ahora tenemos suficientes herramientas para que si tenemos un problema podamos</i></p>

solucionarlo rápido, y expresar que nos pasa. ¡Muchas gracias, compañero!

Todos - ¡Gracias por acompañarnos en esta aventura tan increíble! Esperamos verte pronto y aprender cosas nuevas. ¡Muchísimas gracias!

Origen actividad: Idea extraída de Doble Equipo (2015). Autismo: el dibujo como herramienta para la comunicación. Posteriormente adaptado al cuento.

Cronograma de actividades

SEMANA	LUNES	JUEVES	VIERNES
<i>03-05/07-05</i>	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
<i>10-05/14-05</i>	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6
<i>17-05/21-05</i>	Actividad 7	Actividad 8	Actividad 9
<i>24-05/28-05</i>	Actividad 10	Actividad 10	Actividad 11
<i>31-05/04-06</i>	Actividad 11		

Tabla 3: cronograma propuesta de intervención

El cronograma es un esquema que permite estructurar las sesiones dentro del calendario escolar, pero a la hora de llevarlo a cabo en el contexto real puede sufrir modificaciones e irse adaptando, dependiendo de las circunstancias del proyecto y del alumno.

Es por ello por lo que, aunque la propuesta esté organizada para realizarse durante todo un trimestre la he estructurado en cuatro semanas de trabajo, aunque teniendo en cuenta las características del alumno con el que vamos a trabajar, de el tipo de intervención que realizamos y de posibles cambios en los horarios esta se extiende durante el trimestre que hemos señalado.

Las dos últimas actividades se trabajarán en dos sesiones cada una ya que requieren de mayor tiempo de elaboración y suponen un repaso de todo lo trabajado en la propuesta.

Evaluación

Evaluación del alumnado

Para poder valorar la repercusión que ha tenido el proyecto en el alumno, realizaremos a través de distintos instrumentos de evaluación una recogida de información tanto al inicio como al final del plan de intervención.

Para ello utilizamos tanto la observación directa como la recogida de información a través de una escala Likert, la cual nos permite anotar de forma rápida si se cumplen los objetivos

programados, añadiendo si es necesario alguna observación con respecto a la evolución del aprendizaje.

Tanto para la evaluación inicial como para la final utilizaremos el mismo diseño de tabla, lo que nos permite comparar de forma objetiva y exacta cuál ha sido la evolución en cada uno de los aspectos.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Puede identificar las emociones propias y ajenas.				
Saber diferenciar las emociones y el contexto en el que aparecen.				
Sabe expresar las emociones de manera adecuada				
Regula las respuestas conductuales en los momentos de frustración.				
Utiliza la comunicación verbal para expresar y regular emociones como la frustración y la ira.				
Observaciones:				

Tabla 4: evaluación inicial y final

Evaluación objetivos transversales				
	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Desarrolla una capacidad comunicativa basada en el lenguaje.				

Mantiene una atención duradera tanto con personas como en actividades.				
Su conducta en el juego colectivo y en las relaciones con los demás es adecuada.				
Puede manejar la motricidad fina a través de actividades manuales.				
Observaciones:				

Tabla 5: evaluación objetivos transversales

En ella recogemos los objetivos específicos nombrados anteriormente en el proyecto, ya que es nuestra meta en este proyecto. Pero realizaremos una escala a mayores que nos permita valorar la evolución de los objetivos transversales, ya que como especialistas en AL nos permite evaluar también estos aspectos y utilizarlo en próximas intervenciones.

Evaluación del proyecto

Una vez realizada la evaluación al alumno y comprobar los progresos y el impacto que el proyecto ha tenido en el alumno podemos evaluar nuestra propia intervención, para ello nos ayudaremos de la propia tutora que analizará el proceso de la práctica, nuestra actitud frente al trabajo y a posibles dificultades, y los aspectos positivos y a mejorar tanto en diseño como ejecución.

Para poder tener en cuenta todos estos aspectos y que la valoración sea fiable y eficaz la debemos abordar desde dos instrumentos diferentes. El primero, como en la evaluación del alumnado es una escala Likert, pero para completar esta información la tutora rellenará un pequeño cuestionario en el que aportar alguna idea más sobre aspectos específicos y que considere importantes para próximas intervenciones.

Escala Likert evaluación Proyecto de Intervención

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
La metodología es eficaz para el logro de los objetivos establecidos.				
La actitud frente al proyecto es positiva y sabe manejar la situación ante posibles dificultades.				
La programación está organizada de forma coherente y trabaja todos los aspectos de la Inteligencia Emocional.				
El plan está bien adaptado a las necesidades del alumno.				
Se cumplen los objetivos establecidos y se percibe en el alumno intervenido.				
Observaciones:				

Tabla 6: evaluación Proyecto de Intervención

Para completar esta valoración se añade un cuestionario que permite una evaluación más personal por parte de la profesora, esta se puede llevar a cabo tanto de forma escrita como oral, lo que permite un mayor feedback entre tutor y alumno.

- ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta en próximas intervenciones?
- ¿Cuál es la valoración general del ejercicio?

- Como tutora de prácticas, ¿has aprendido de tu alumno que aplicar en tus intervenciones?
- ¿Qué aspectos crees necesario trabajar en tu alumno de prácticas? ¿Cuáles destacan?

CONCLUSIÓN

Las prácticas que he realizado durante este curso y la elaboración del TFG han supuesto un gran reto en mi paso por la carrera, algo parecido a una prueba final que me ha ayudado a cerciorarme de que este es el futuro que quiero en mi vida laboral y personal.

Admito que en un principio comencé renegando de estas, en cierta parte por el temor a no ser capaz de adaptarme a la situación, ya que, aunque he realizado la carrera de Educación Primaria y la mención de Audición y Lenguaje, no poseía casi conocimientos sobre la educación en alumnado ACNEE y ninguna experiencia de prácticas con ellos. Esto hizo que tanto las prácticas como el TFG se me hicieran cuesta arriba y no viese un camino claro.

Pero cambió rápido, las prácticas junto con el apoyo de las tutoras y el autoaprendizaje me han permitido desenvolverme rápidamente y adquirir una gran cantidad de conocimientos sobre la enseñanza-aprendizaje con alumnos de necesidades especiales, lo cual ha hecho que la posterior elaboración del TFG haya resultado más fácil ya que contaba con cierta base.

La elaboración de este trabajo por su parte comenzó bastante descarrilado, debido probablemente a que en un principio tenía tan pocos conocimientos que no sabía por donde abordarlo. Con ayuda y paciencia de mi tutora el trabajo ha sido la última oleada de conocimientos sobre este asunto y sobre la enseñanza en general, lo que hace que en un futuro esté más segura en mi profesión.

En conclusión, puedo decir que este trabajo no ha sido una aplicación de mis conocimientos teóricos antes adquiridos, sino una ampliación de ellos. Otra asignatura que me ha permitido junto a las prácticas adquirir una gran cantidad de información sobre aspectos que hasta ahora no había tenido en cuenta durante mi carrera y que se han convertido en prioritarios en mi futuro laboral, educar en emociones y la adaptación a necesidades específicas de cada alumno.

REFERENCIAS

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro -o Maestra- En Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, 4, de 23 de marzo de 2010, 27-30. Recuperado de <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/CompetenciasGeneralesGEP.pdf>

Autismo España (2019). Sobre el TEA. TEA: Trastorno del espectro del autismo. Recuperado el 8 de junio de 2021, de <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA>

Ramírez Vargas, A., Sánchez Prieto, J. M., Quiroga Ayala, V. (2019). XX Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental. Nuevas categorías diagnósticas en

Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Evolución hacia DSM5 y CIE 11. Recuperado de <https://psiquiatria.com/congresos/pdf/1-5-2019-10PON10Reg2365.pdf>

Artigas-Pallarès, J., Pérez, I. P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-575. Recuperado de <https://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/16534/16374>

Hervás Zúñiga, N. Balmaña, M. Salgado. (2017). Pediatría Integral. Los Trastornos del espectro autista (TEA). *Programa de Formación Continuada en Pediatría Hospitalaria*, 2, 92-108. Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>

American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM – III*, no 79-055868. Washington D.C.: The American Psychiatric Association. Recuperado de <http://aditpsiquiatriaypsicologia.es/images/CLASIFICACION%20DE%20ENFERMEDAD%20ES/DSM-III.pdf>

Versión española de la cuarta edición de la obra original en lengua inglesa *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV* (1995), ISBN 84-458-0297-6. Barcelona: MASSON, S.A. Recuperado de https://psicocode.com/resumenes/DSMIV_2018.pdf

Versión española de la cuarta edición revisada de la obra original en lengua inglesa *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR* (2003), ISBN 84-458-1087-1. Barcelona: MASSON, S.A. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=m6Wdcfn80DwC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Asociación Americana de Psiquiatría, *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5* (2014) ISBN 978-0-89042-551-0. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría. Recuperado de <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Autismo España (2019). *Se confirma el aumento de personas con autismo identificadas en España*. Recuperado el 8 de junio de 2021, de <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/se-confirma-el-aumento-de-personas-con-autismo-identificadas-en-espana>

Christensen, DL, Maenner, MJ, Bilder, D, y otros. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder among 4-year-old Children. *Early Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network* (2012). *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*, 2,1–19. Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/features/asd-data-four-year-old-children.html>

Zablotsky B, Black LI, Maenner MJ, Schieve LA, Blumberg SJ. Estimated Prevalence of Autism and Other Developmental Disabilities Following Questionnaire Changes in the 2014 (2015). *National Health Interview Survey. Natl Health Stat Report*, 87, 1-20. PMID: 26632847. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26632847/>

- Gómez Echeverry I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8 (15), 113-124. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/ART18821/gomez_echeverry.pdf
- Hernández Núñez, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 3 (2), 20-32. Recuperado de <https://riece.es/index.php/riece/article/view/88/139>
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 4, 185-211.
- Romero, M.A. (2008), La Inteligencia Emocional: abordaje teórico. *Anuario de Psicología Clínica y de la salud*, 4, 73-76. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_4_esp_73-76.pdf
- Ardilla, R. (2011). INTELIGENCIA. ¿QUÉ SABEMOS Y QUÉ NOS FALTA POR INVESTIGAR? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35 (134), 97-103. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OztyjzDqDQ0J:www.scielo.org.co/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS0370-39082011000100009+&cd=11&hl=es&ct=clnk&gl=es
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S. (2012). Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas. *Revista de Educación*, 358, 1-18. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/358_082.pdf
- Lozano, J. Alcaraz, S., Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un *Aula Abierta* Específica de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 40 (1), 15-26. Recuperado de <file:///C:/Users/Mercedes/Documents/universidad/UNI/4/TFG/Dialnet-CompetenciasEmocionalesDelAlumnadoConTrastornosDel-3791455.pdf>
- Sirera Conca, M. (2018). *Red CENIT. Centros de desarrollo cognitivo. El mundo de los sentimientos en los niños con autismo*. Recuperado el 13 de julio de 2021, de <https://www.redcenit.com/el-mundo-de-los-sentimientos-en-los-ninos-con-autismo/>
- Reyna, C. (2011). Desarrollo emocional y Trastornos del Espectro Autista. *Revista de Investigación en Psicología (IIPSI)*, 14 (1), 273-280. Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v14_n1/pdf/a16.pdf
- Ayuso Martín, I. (2018). *EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL* (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32409>
- Estremera Escribano, S. (2016). La inteligencia emocional en la infancia con autismo (Trabajo de Fin de Carrera). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/20525>

Heras Sevilla, D.; Cepa Serrano, A.; Lara Ortega, F. (2016). DESARROLLO EMOCIONAL EN LA INFANCIA. UN ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE NIÑOS Y NIÑAS. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, (1), 67-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>

Rodríguez Ruiz,C (2020). *Educa y Aprende. Juego educativo: El laberinto de emociones*. Recuperado el 27 de mayo de 2021, de <https://educayaprende.com/juego-educativo-el-laberinto-de-emociones/>

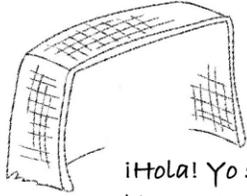
Compartir es Vivir: blog educativo (2019). *Llavero de las EMOCIONES* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vcOaio4Q48k>

Cornago, A. (2009). *El sonido de la hierba al crecer. Ejercicios de respiración*. Recuperado el 27 de mayo de 2021, de <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/2009/03/ejercicios-de-respiracion.html>

Esteban, E. (2018). *Guiainfantil.com. Cómo hacer una botella de la calma o bote mágico para niños*. Recuperado el 28 de mayo de 2021, de <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/manualidades/como-hacer-una-botella-de-la-calma-o-bote-magico-para-ninos/>

Doble Equipo (2015). *Autismo: el dibujo como herramienta para la comunicación*. Recuperado el 28 de mayo de 2021, de <https://www.dobleequipovalencia.com/autismo-dibujo-herramienta-comunicacion/>

ANEXO 1



¡Hola! Yo soy Bruno y tengo un problema, ¿me puedes ayudar? Estaba jugando al balón con mis amigos, pero no nos poníamos de acuerdo con quien iba a ser el portero porque todos querían serlo. Carlitos ha tirado el balón tan fuerte cuando le hemos dicho que no que ha desaparecido

