



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

**TRABAJO DE FIN DE GRADO: GRADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA. MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

GESTIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Alumna: Andrea Ovelleiro Jimeno

Tutor académico: Jesús Antonio de Diego Vallejo

Convocatoria: Junio 2022

RESUMEN

El trastorno del espectro autista (TEA) consiste en una alteración en el neurodesarrollo causado por una afectación en el sistema nervioso central. Las disfunciones del sistema nervioso central repercuten en la interacción social, en la adaptación, en la comunicación y en el desarrollo cognitivo y conductual.

Se observa la necesidad de intervenir mediante un programa de educación emocional enfocado a la eliminación de conductas disruptivas en niños con TEA y trastorno de conducta. Se trabajará a través de la gestión emocional en las aulas de centros específicos, ya que algunos de estos alumnos discentes presentan una serie de dificultades, como pueden ser la autorregulación emocional y el reconocimiento, procesamiento y expresión de las emociones.

En este trabajo de fin de grado, previamente se ha realizado una investigación bibliográfica sobre el trastorno del espectro autista y el trastorno de conducta, las necesidades que posee el alumnado y las metodologías más adecuadas de aprendizaje.

Además, se ha desarrollado un programa de intervención destinado a alumnos con necesidades educativas especiales en un centro de educación especial, más concretamente para alumnado con trastorno del espectro autista con una competencia curricular de 2º de infantil.

PALABRAS CLAVE: Trastorno del espectro autista, conducta disruptiva, trastorno de conducta, necesidades educativas especiales, gestión emocional.

ABSTRACT

Autism spectrum disorder consists of an alteration in neurodevelopment caused by an affectation in the central nervous system. Dysfunctions of the central nervous system affect social interaction, adaptation, communication, and cognitive and behavioral development.

The need to intervene through with emotional education program focused on the elimination of disruptive behaviors in children with ASD and conduct disorder is observed. We will work through using emotional management in the classrooms of specific centers, since some of these students present a series of difficulties, such as emotional self-regulation and the recognition, processing and expression of emotions.

In this end-of-degree project, a bibliographical research has been previously carried out on autism spectrum disorder and behavioral disorder, the needs of students

and the most appropriate learning methodologies. In addition, an intervention program has been developed for students with special educational needs in a special education center, more specifically for students with autism spectrum disorder with a curricular competence of 2nd year of pre-school.

KEYWORDS: Autism spectrum disorder, disruptive behavior, conduct disorder, special educational needs, emotional management.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| 2. OBJETIVOS..... | 7 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 8 |
| 3.1. Relevancia de la temática elegida | 8 |
| 3.2. Relación competencias del título y competencias generales..... | 9 |
| 4. MARCO TEÓRICO | 13 |
| 4.1. Trastorno del espectro autista. (TEA) | 13 |
| 4.1.1. Historia..... | 13 |
| 4.1.2. Conceptualización y sintomatología | 14 |
| 4.1.3. Etiología | 15 |
| 4.1.4. Clasificación del autismo | 16 |
| 4.1.5. Epidemiología | 17 |
| 4.1.6. Comorbilidad..... | 17 |
| 4.1.7. Principales teorías explicativas del TEA..... | 17 |
| 4.1.8. Respuesta educativa al alumnado con TEA. Detección y metodologías del aprendizaje. | 20 |
| 4.2. El trastorno de conducta en alumnado con TEA (TC) | 23 |
| 4.2.1. Historia y desarrollo..... | 23 |
| 4.2.2. Conceptualización del trastorno de conducta..... | 23 |
| 4.2.3. Etiología | 24 |
| 4.2.4. Influencia de los síntomas del TEA en los trastornos de conducta. | 24 |
| 4.2.5. Respuesta educativa en los alumnos con TEA con trastorno de conducta (TC). | 25 |
| 4.3. Educación emocional | 26 |
| 4.3.1. Conceptualización | 26 |
| 4.3.2. Contenidos educación emocional..... | 27 |
| 4.3.4. La agresividad como respuesta a las dificultades de autorregulación | 28 |
| 4.3.5. La educación emocional en alumnado con TEA..... | 29 |
| 5. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN | 30 |
| 5.1. Programa de intervención..... | 30 |
| 5.2. Contexto | 30 |
| 5.3. Descripción del alumnado | 31 |
| 5.4. Objetivos específicos..... | 33 |
| 5.5. Temporalización..... | 34 |
| 5.6. Evaluación inicial | 35 |
| 5.7. Desarrollo de sesiones | 36 |

| | |
|-------------------------------------|-----------|
| 5.8. Evaluación..... | 44 |
| 5.8.1. Evaluación del alumno | 44 |
| 5.8.2. Evaluación del programa..... | 46 |
| 6. CONCLUSIONES..... | 49 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA..... | 51 |
| 8. ANEXOS | 53 |

1. INTRODUCCIÓN

La gestión emocional es de gran importancia para que el alumno reconozca sus emociones, las procese y sepa expresarlas de forma adecuada. Los trastornos del desarrollo, más específicamente el trastorno del espectro autista (TEA), en algunos casos tiene una alta comorbilidad con trastornos de conducta. Estos trastornos de conducta perjudican a nivel emocional, personal, social y educativo al alumnado, y, por ende, también a su entorno, ya sea familiares o profesionales. Existe una gran influencia de los síntomas nucleares del autismo en los trastornos de conducta como pueden ser disfunciones comunicativas, alteraciones sensoriales, comportamientos estereotipados, inflexibilidad, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, entre otros. Todo lo nombrado anteriormente puede desarrollar en el aula dificultades en el aprendizaje, en la adaptación o problemas de socialización.

En el presente trabajo se va a realizar un programa de educación emocional para la disminución o eliminación de conductas agresivas en alumnado con Trastorno Espectro Autista (TEA).

El trabajo se va a dividir en varias partes, en la primera parte se ha recopilado determinada información con el fin de efectuar una fundamentación teórica y sustentar el programa citado anteriormente. Después se continuará con un estudio de caso y finalmente se realizará dicho programa mediante una intervención que se efectuará en un aula de un colegio específico para dar respuesta a las necesidades que presenta el alumnado. Previamente a la ejecución de la intervención, se observará las diferentes metodologías de aprendizaje que más benefician a los alumnos discentes y se efectuará una intervención específica acorde con las necesidades de educación especial. Asimismo, se realizará una evaluación inicial antes de la intervención educativa, otra evaluación durante la implantación del programa y otra evaluación final para observar y analizar los progresos del alumnado.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo de fin de grado es la realización de un programa de educación emocional mediante el reconocimiento, expresión y regulación de emociones, con el fin de eliminar conductas agresivas en alumnado con trastorno del espectro autista.

Los objetivos de la parte bibliográfica son:

- Ahondar en conocimientos sobre TEA y trastorno de la conducta.
- Adquirir conocimientos sobre las teorías explicativas del TEA con el fin de analizar más a fondo los problemas y poder dar una respuesta educativa adecuada.
- Estudiar las metodologías que beneficien y potencien el aprendizaje de los alumnos con TEA.

Respecto a la segunda parte del trabajo, es decir, la intervención educativa, se han de recalcar los siguientes objetivos:

- Analizar las necesidades que presentan el alumnado con TEA y trastorno de conducta.
- Realizar un programa con el fin de eliminar o disminuir las conductas agresivas del alumnado.
- Diseñar determinados materiales acordes a las necesidades del alumnado.

En relación con los objetivos del programa se detallarán en el punto 5. Propuesta de intervención.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. Relevancia de la temática elegida

Como profesionales en el ámbito educativo, debemos ser conscientes de la necesidad que existe desde edades tempranas de que los alumnos discentes aprendan a reconocer sus propias emociones, procesarlas y comunicarlas de forma asertiva. Es fundamental que el alumnado disponga de estos conocimientos y herramientas o estrategias para convivir en el aula con otros compañeros y disminuir los problemas de conducta, pudiendo llegar a un desarrollo pleno, tanto a nivel personal, como a nivel social.

El trastorno de conducta consiste en una serie de comportamientos repetitivos de gran intensidad y frecuencia, que alteran los derechos de otras personas, y como consecuencia de esto se ve afectado el ámbito escolar, social y familiar.

Los alumnos que padecen algún trastorno del neurodesarrollo, más concretamente niños con TEA, tienen una mayor predisposición a tener trastornos de conducta por diferentes causas como son las alteraciones en la comunicación o el lenguaje. Por esta razón los individuos presentan dificultades a la hora de comunicar los sentimientos y emociones, y por consiguiente en algunos casos emplean conductas agresivas para comunicarse.

También, es preciso destacar que otros síntomas que afectan en la conducta de los alumnos TEA es la inflexibilidad, junto con la hiposensibilidad o hipersensibilidad ya que no captan favorablemente las sensaciones y esto puede llegar a desencadenar en niveles altos de frustración. Por otro lado, muestran dificultades a la hora de empatizar con los pensamientos de otras personas, debido a alteraciones en la teoría de la mente y en la cognición. Además, en algunos casos el TEA va asociado a una discapacidad intelectual, TDAH u otros trastornos como puede ser trastorno de ansiedad.

Por todo esto se considera fundamental y de gran necesidad crear una intervención fundamentada en un marco teórico, con el fin de tratar las emociones en alumnado con TEA para que tengan la capacidad de superar las adversidades y sepan cómo actuar ante los estados de ánimo, frustraciones, pensamientos o emociones del alumnado, dejando de lado la agresividad, las autolesiones y la oposición a las normas

sociales y respondiendo de manera adecuada, evitando el fracaso escolar y la exclusión social.

Del mismo modo se ha elegido realizar este programa porque el tema abordado es un asunto muy hablado a nivel teórico en muchas instituciones, pero se considera que en la práctica el currículum se centra en contenidos académicos y no se tratan estos aspectos esenciales para el desarrollo integral del alumnado. Este trabajo de fin de grado servirá para adquirir conocimientos sobre los alumnos con TEA y los trastornos de conducta. Además, valdrá de ejemplo a la hora de realizar una intervención educativa, ofreciendo a otros profesionales herramientas y estrategias sobre educación emocional y el trato de las conductas disruptivas en los colegios ordinarios y específicos.

3.2. Relación competencias del título y competencias generales

Tabla 1

Relación de las competencias generales con el TFG.

| Competencias título | |
|--|--|
| 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 ha podido demostrar mediante la aplicación del programa en el aula y el progreso que se ha observado en el alumnado. Por otra parte, en todos los problemas planteados a la hora de ejecutar la planificación se han podido solucionar mediante la adaptación o modificación de algunas de las actividades o contenidos. |
| 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 ha podido observar en el momento en el que se ha llevado a cabo el marco teórico. También en el apartado de propuesta de intervención, se ha requerido emitir reflexiones sobre los niños, la evaluación, las sesiones etc. |

| | |
|---|--|
| <p>4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p> | <p>Mediante la defensa del TFG se pueden transmitir conocimientos, información e ideas a público especializado. No obstante, también en el colegio a través de la realización de las actividades, en algunas ocasiones se las he mostrado a personal no docente.</p> |
| <p>5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</p> | <p>La realización del TFG ha servido de ayuda para desarrollar capacidades de reflexión y análisis. A su vez, se ha podido concluir datos e información que me servirán en un futuro próximo.</p> |
| <p>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.</p> | <p>Uno de los objetivos de este trabajo consiste en ofrecer oportunidades a alumnado con TEA. Con este fin, se ofrecen diferentes materiales y recursos para aquellos alumnos con problemas de conducta fomentando una inclusión de calidad y el desarrollo integral del alumnado.</p> |

Tabla 2*Relación de las competencias específicas con el TFG.*

| Competencias título | |
|---|--|
| <p>Módulo de Formación básica. Materia: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.</p> <p>1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.</p> | <p>Esta competencia era necesaria para realizar el análisis de las necesidades del alumnado con la finalidad de poder adaptar toda la propuesta. De la misma manera, esto ha ayudado a indagar más sobre los contextos familiares, sociales y escolares.</p> |
| <p>Módulo de Formación básica. Materia: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.</p> <p>2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.</p> | <p>Durante la aplicación del programa, he podido poner en práctica todo lo aprendido durante el grado en relación con la planificación, programación y la puesta en práctica.</p> |
| <p>Módulo de Formación básica. Materia: Procesos y contextos educativos.</p> <p>4. Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.</p> | <p>Para la realización del trabajo de fin de grado, previamente se ha hecho un análisis riguroso con diferentes métodos y estrategias de investigación, tanto de estudios científicos y bibliográficos, como de las diferentes terapias y actividades empleadas.</p> |
| <p>Módulo de Formación básica. Materia: Procesos y contextos educativos.</p> | <p>Se ha tenido en cuenta en todo momento la sociedad actual en la que nos encontramos y la evolución del sistema educativo. Existe</p> |

| | |
|--|--|
| <p>7. Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.</p> | <p>un nuevo modelo de sociedad, vivimos en un mundo globalizado y multicultural, por lo tanto, como profesionales en la docencia debemos adaptarnos a ello.</p> |
| <p>C. Módulo de Prácticum y Trabajo Fin de Grado. Materia: Prácticum.</p> <p>1. Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.</p> | <p>He tenido que estar coordinada con los profesores para realizar las diferentes sesiones planificadas y además han sido un gran apoyo. En todo momento, me han informado de las características del centro y de los recursos y servicios disponibles que estaban a mi alcance.</p> |
| <p>D. Módulo de Optatividad. Materia: Educación Especial.</p> <p>7. Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas.</p> | <p>Todas las actuaciones realizadas en el aula requieren una atención personalizada para cada uno de los alumnos con el fin de que realmente se potencie el aprendizaje y el alumno se pueda desarrollar a nivel social, académico y personal.</p> |
| <p>D. Módulo de Optatividad. Materia: Educación Especial.</p> <p>8. Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos.</p> | <p>Como se ha nombrado con anterioridad, se proporciona al alumnado diferentes oportunidades para fomentar la inclusión en el aula.</p> |

4. MARCO TEÓRICO

En el presente trabajo se ha recogido una serie de documentación bibliográfica sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el trastorno de conducta y el termino de educación emocional.

La finalidad principal de este marco teórico es la adquisición de conocimientos sobre estos términos, con el objetivo de sustentar la intervención educativa que se va a efectuar posteriormente, en respuesta a los problemas de conducta en niños con TEA.

Para ello, en primer lugar, se va a conceptualizar el termino de trastorno del espectro autista y se expondrán asuntos importantes sobre este. En segundo lugar, se tratará el trastorno de conducta y se relacionará con el TEA. Además, se ofrecerán indicaciones para emplear en el aula diferentes metodologías y estrategias que beneficien a estos alumnos. Finalmente, se va a tratar el termino de educación emocional.

4.1. Trastorno del espectro autista. (TEA)

4.1.1. Historia

El termino autismo es acuñado primeramente por el psiquiatra Bleuler (1911, como se citó en Domínguez y Rodríguez, 2020) para explicar las psicosis de los usuarios con esquizofrenia. Posteriormente, a mediados del siglo XX, dos autores primordiales como son Leo Kanner y Hans Asperger hacen grandes aportaciones sobre el TEA en niños mediante el estudio de diferentes casos. El psiquiatra austriaco Kanner designa a los niños con TEA como psicopatía autística. En el caso de Asperger, sus estudios son más concretos ya que se dan en personas con mayor edad y no existen dificultades en el aprendizaje del lenguaje ni atraso en el desarrollo cognitivo. Ambos autores definen este trastorno con las mismas características: dificultades en sus relaciones sociales, alteraciones en la comunicación, repetición de frases o sonidos, no utilizan el juego simbólico y poseen aptitudes significativas en determinadas áreas concretas. Sin embargo, Hans Asperger en sus estudios con personas con este trastorno, a diferencia de Kanner, resaltó que a pesar de las dificultades en la interacción social y en la comunicación de su grupo de personas de estudio, este grupo de sujetos tenían buenas

habilidades lingüísticas y vocabulario y a su vez grandes intereses por temas concretos (Domínguez y Rodríguez, 2020).

A finales del siglo XX, en el año 1980 con la creación del DSM-III se incluye al autismo como trastorno generalizado del desarrollo y los autores Wing y Gould (Domínguez y Rodríguez, 2020) nombran el síndrome de Asperger con las características descritas por Hans Asperger.

En los años 90, se llevan a cabo estudios sobre dificultades socioemocionales de las personas con autismo y se investigan nuevas fundamentaciones teóricas que explican este trastorno, como la Teoría de la Mente, Teoría de la Coherencia Central y la Teoría de la Función Ejecutiva (Domínguez y Rodríguez, 2020).

4.1.2. Conceptualización y sintomatología

Atendiendo al manual DSM-V, actualmente el TEA consiste en un trastorno del neurodesarrollo con diferentes niveles de gravedad caracterizado por deficiencias sociales y de comunicación, junto con actividades e intereses restringidos. El autismo se trata como un espectro de trastornos, o un conjunto, que representan discapacidades complejas del desarrollo con una considerable variabilidad en su presentación clínica. En consecuencia, existe grandes diferencias individuales en la edad de comienzo del trastorno, las respuestas al tratamiento o los perfiles de desarrollo socio emocional.

Por lo general suele darse en los primeros años de vida, alrededor de los dos años. Los síntomas se dan en edades tempranas, no obstante, en algunos casos no se manifiesta por completo hasta pasada una edad. A continuación, se puede observar la sintomatología de este trastorno (Rodríguez, 2015).

- Dificultades profundas y generalizadas en las relaciones sociales: comunicación, dificultad a la hora de reconocer estímulos sociales, lenguaje no común, incoordinación en las expresiones faciales, deficiencias en la imitación social, deficiencias en el lenguaje expresivo, alteraciones en la atención conjunta, dificultades en la comprensión de emociones y sentimientos suyos y de otras personas.

- Retraso en la comunicación verbal y no verbal: Entonación, sonidos, prosodia atípica, repetición de las palabras, transposición de los pronombres, desmotivación social, contacto ocular reducido.
- Ausencia de juego simbólico, falta de expresión social.
- Conductas e intereses restringidos, estereotipias: Movimientos repetitivos, estimulación sensorial inusual, inflexibilidad en las rutinas, interés por algunos objetos inusuales e hipersensibilidad o hiposensibilidad a determinados estímulos.

4.1.3. Etiología

Las causas por las que se padece este trastorno no son claras. Diversos estudios avalan la existencia de diferentes estructuras y organizaciones en el sistema nervioso en las personas con TEA (Hervás y Rueda, 2018). Las regiones más relacionadas con el autismo son lóbulos frontal y temporal, cerebelo, el cuerpo caloso y el sistema límbico. Se han contemplado complicaciones en el sistema serotoninérgico cerebral y un aumento de la acción dopaminérgica. Al mismo tiempo, es importante agregar la importancia de las variaciones en la amígdala. Esta estructura está relacionada con el sistema emocional y las conductas sociales (Domínguez y Rodríguez, 2020).

Cabe destacar la gran importancia de los elementos genéticos en este trastorno ya que intervienen numerosas variantes de genes. En los genes analizados en personas con TEA también se han comprobado su existencia en otros trastornos como la esquizofrenia o la discapacidad intelectual. Además, en algunas ocasiones se ha demostrado mediante estudios que los familiares de las personas con TEA presentan dificultades en ámbitos como la socialización o la comunicación.

Por otro lado, otras causas pueden ser complicaciones durante el parto (prenatales, perinatales, postnatales) como pueden ser infecciones, la edad de los progenitores o el consumo de sustancias (Hervás y Rueda, 2018).

4.1.4. Clasificación del autismo

Según el DSM-IV-TR clasifica los trastornos del espectro autista como:

- Trastorno del espectro autista.
- Trastorno de Rett: Es un trastorno del desarrollo. Principalmente afecta a niñas. Consiste en una alteración a nivel craneal puesto que hay una ralentización de su crecimiento. Dificultades a nivel motor debido a incoordinación en la marcha, movimientos estereotipados, discapacidad intelectual, alteraciones en el lenguaje y comunicación.
- Trastorno de Asperger: Es otro de los trastornos del desarrollo. Presentan dificultades en la socialización, además muestran interés excesivo por determinados intereses. Resulta importante recalcar que los temas cognitivos y las habilidades de comunicación no suelen estar afectadas.
- Trastorno Desintegrativo Infantil: Trastorno del desarrollo. Se da en el momento que un niño tiene adquiridas algunas habilidades y con el paso de varios años (2 años aproximadamente) va perdiendo la capacidad para la realización de las habilidades ya adquiridas.
- TGD no especificado: Trastorno generalizado del desarrollo no especificado, se da cuando no se cumplen la sintomatología de los trastornos anteriores.

Se postulan diferentes niveles de gravedad en relación con el TEA según el DSM-V:

- Nivel 3: Apoyo social sustancial. En referencia a la comunicación social, presenta grandes limitaciones y deficiencias graves en todo lo referido a la comunicación. Por otra parte, respecto a los comportamientos restringidos, el alumno con TEA no es flexible y tiene una gran cantidad de conductas repetitivas.
- Nivel 2: Apoyo sustancial. En referencia a la comunicación social se observa alteraciones notables en las habilidades de comunicación. Como en el nivel anterior, el alumnado es inflexible en los comportamientos y presenta conductas repetitivas con frecuencia, en este caso presentan ansiedad intensa.
- Nivel 1: Necesita apoyo. En este nivel también tiene alteraciones en la comunicación social junto con poco interés en las relaciones sociales. En referencia a los comportamientos restringidos y repetitivos no presentan

flexibilidad, y tienen problemas en la organización y planificación. Como consecuencia, tienen problemas en la autonomía personal.

Se ha de tener en cuenta que el manual DSM-V no clasifica el autismo, sino que una gran mayoría de los trastornos generalizados del desarrollo se integran en el término trastornos del espectro autista (TEA). No obstante, en función del manual que se utilice, se clasificará de diferentes formas.

4.1.5. Epidemiología

En la década de los ochenta, entre 2 y 5 sujetos presentaban autismo por cada 10000 habitantes (Domínguez y Rodríguez, 2020). En cambio, actualmente según la OMS las cifras de las personas que presentan TEA es de 1 caso por 160 habitantes. Este incremento de casos se da gracias a los novedosos instrumentos de evaluación, los diagnósticos y la sensibilización sobre este trastorno.

En referencia al sexo de las personas con TEA, se recalca que la incidencia de casos se da más en niños. Aproximadamente se dan entre cuatro y cinco casos de niños por uno de niñas. No obstante, cabe destacar que los casos en niñas suelen tener mayor gravedad. Además, en el caso de las niñas, suele estar asociado a una discapacidad intelectual más grave (Hervás y Rueda, 2018).

4.1.6. Comorbilidad

El trastorno del espectro autista está asociado a otras discapacidad o dificultades como pueden ser una discapacidad intelectual. Más del 62% de las personas con TEA posee una capacidad intelectual normativa (Hervás y Rueda, 2018).

4.1.7. Principales teorías explicativas del TEA

Se pueden contemplar una gran cantidad de teorías que sustentan la sintomatología de este trastorno. A continuación, se explicarán las teorías consideradas más importantes acorde al presente trabajo.

- **Teoría de la Mente (Theory of Mind- TEO)**

La Teoría de la Mente se basa en la habilidad que poseen los seres humanos para representar y comprender pensamientos, conocimientos, deseos, intenciones, creencias o emociones propias y de otras personas.

Actualmente, mediante la realización de estudios, los resultados demuestran que la teoría de la mente se divide en TOM cognitiva y TOM afectiva, debido a una diferencia entre las bases neuronales de cada una de ellas. La TOM cognitiva está relacionada con la capacidad de pensar o deducir pensamientos, creencias o intenciones tanto personales como de su entorno. En cambio, la TOM afectiva está más relacionada con las emociones. Las estructuras que participan en estas funciones son: córtex cingulado dorsal anterior, surco temporal superior, córtex prefrontal dorsolateral y córtex prefrontal dorso medial (Calderón et al., 2012).

Es preciso señalar que una gran cantidad de personas con autismo tienen daños en esta capacidad de mentalización. Una de las consecuencias del TEA es la ausencia de juego simbólico y de lenguaje, esto puede representar la ausencia de la teoría de la mente, ya que no tienen la capacidad de verbalizar ni siquiera sus propios pensamientos y además no tienen la suficiente mentalización para llegar a estas habilidades. Esto conlleva a un gran desfase a la hora de entender sus emociones y la de los demás y por ende puede desencadenar en una gran diversidad de problemas, entre ellos y bastante frecuentes los problemas de conducta (Calderón et al., 2012).

- **Teoría de la Coherencia Central Débil. (Weak Central Coherence, WCC)**

Esta teoría radica en la tendencia a prestar mayor atención a objetos o elementos de forma individual, en lugar de observarlos de forma completa. En relación con las personas con TEA, los niños suelen enfocar la atención en los detalles más minuciosos en vez de observar el contexto global. Esto hace que no tengan la habilidad de comprender el significado contextualizado, por lo que presentan preocupación por los detalles más pequeños. En el alumnado con este trastorno del neurodesarrollo, se puede ver afectada la memoria, la organización espacial y la comprensión del lenguaje, ya que se recuerda con mayor facilidad de forma general. Es por ello por lo que muchas personas con TEA tienen una comprensión del lenguaje literal ya que no lo entienden de forma integral, por

ejemplo, para comprender la ironía es inevitable entender el contexto. Del mismo modo ocurre para aprender el lenguaje (López y Leekam, 2014).

- **Teoría Función Cognitiva**

Se basa en un conjunto de procedimientos cognitivos de un gran nivel que nos permiten desarrollar diferentes habilidades. Algunas de las habilidades son: memoria a corto plazo, control de la inhibición, planificación, toma de decisiones, fluidez verbal, flexibilidad cognitiva, autorregulación emocional y conductual, atención y la resolución de problemas (Calderón et al., 2012). El resultado de algunos estudios como son el de Ozonoff y Rogers detectaron diferencias en los lóbulos frontales en personas con TEA, ya que es la región donde se gestionan estas operaciones (Calderón et al., 2012).

- **Otras teorías**

Existen otros enfoques y aportaciones que se consideran importantes como es el pensamiento visual. Para abordar este concepto se ha de destacar el libro “Pensar con imágenes- Mi vida con Autismo” de Temple Grandin (Grandin, 2006). Esta autora es una doctora en ciencia animal que padece TEA. Su pensamiento se basa en imágenes. Es interesante resaltar que según la autora existen 3 formas de pensamiento:

- Pensadores visuales. Tienen aptitudes en el dibujo, diseño gráfico, construcción y robótica (p.53).
- Pensadores musicales y matemáticos: Pensamiento en base a patrones. Son habilidosos en las matemáticas y programación informática (p.54).
- Pensamiento lógico verbales: Piensan con palabras (p.54).

En conclusión, se halla una gran cantidad de niños con TEA con muchas de estas habilidades afectadas, y es por ello por lo que a continuación se darán unas metodologías para potenciar al máximo las fortalezas de los niños en el aprendizaje.

4.1.8. Respuesta educativa al alumnado con TEA. Detección y metodologías del aprendizaje

Una vez que se han adquirido los conocimientos necesarios sobre las teorías que sustentan los estilos cognitivos de las personas con TEA, se considera importante realizar un apartado a modo resumen para exponer las metodologías de aprendizaje que más se adapten a alumnado con TEA. Es fundamental conocer los estilos de aprendizaje como futuros docentes, para poder crear recursos, materiales y espacios adaptados a cada una de las necesidades educativas y potenciar el aprendizaje de estos niños lo máximo posible, obteniendo un desarrollo integral completo en todos los ámbitos de su vida.

Antes de nada, es esencial contemplar algunos indicadores que se dan en el aula para detectar el TEA (Rodríguez, 2015).

Área de comunicación:

- Mirada ausente y falta de expresión facial.
- Incoordinación de la mirada.
- No responde a su nombre.
- No saluda, ni señala.
- Falta de lenguaje oral, ecolalias, dificultades en la prosodia.
- Repite determinadas palabras.
- Conductas extrañas, se ríe o llora por ningún motivo aparente.
- Entendimiento literal del lenguaje.

Área social

- Preferencia a la soledad.
- No emplea el juego simbólico.
- No reacciona ante juegos grupales.
- No muestra contacto visual directo.
- No le interesan las demás personas.

Área motriz

- Movimientos repetitivos (Estereotipias).
- Estimulación e intereses de algunos objetos que a simple vista parecen simple.

Área conductual, exploración del entorno y juego

- Algunos alumnos caminan de puntillas y tienen mayor sensibilidad a la hora de lavarse los dientes.
- Repite conductas seguidas.
- Obsesiones por algunos objetos.
- Necesita unas rutinas y determinado orden.
- Le es difícil escuchar algunos sonidos y no le gustan algunas texturas.
- No saben comunicar emociones y por tanto utilizan la violencia.

Metodología Teacch (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children)

El objetivo de esta metodología consiste en preparar al alumnado con el fin de proporcionarles la suficiente independencia y ofrecerles facilidades en las actividades que se realizan en el aula.

Para ello se establece una enseñanza estructurada, por diferentes rincones, estructuras físicas y horarios, anticipando las actividades y enseñanzas, adaptándolas y originando contextos accesibles (Rodríguez, 2015).

Se tienen en cuenta las necesidades y curiosidades del alumnado. Se establece una organización determinada (Rodríguez, 2015):

1. Organización del espacio: La clase se debe organizar por áreas o rincones que sean claros, con el fin de que el alumnado comprenda las actividades que se realizan en ese espacio. Por ejemplo: rincón sensorial, rincón de la relajación... Por otra parte, los materiales y recursos se organizarán en muebles o cajones a los que el alumno pueda acceder y tenga la capacidad de ser autónomo para coger sus materiales. En cada rincón y en cada cajón irá asociado un pictograma o imagen para facilitar la identificación de las pertenencias de cada uno de los niños.
2. Indicaciones claras y sencillas para que puedan comprender las instrucciones, evitando las ironías y las metáforas.
3. Ayudas visuales: Organizan la secuenciación y apoyan a los datos verbales. Por ejemplo, ayudas visuales en las acciones que ellos realizan a diario (ir al aseo). Con estas ayudas se tiene en cuenta el método de aprendizaje del alumnado,

fomentando su autonomía personal y además aumentando el desarrollo de su autoestima.

4. Horarios y agendas: Anticipar lo que van a realizar durante la mañana, dónde lo van a hacer y cómo. Con la finalidad de que puedan adaptar sus comportamientos a la acción que van a realizar.
5. Rutinas: El alumnado con este tipo de trastorno tienen dificultades en los cambios, por lo tanto, les beneficia el empleo de rutinas en el aula para saber lo que va a ocurrir y tener conocimientos sobre cómo actuar. Además, es posible aprender mediante el uso de rutinas. Sin embargo, también es necesario salir de la rutina para romper con la inflexibilidad del alumnado.

SAAC (Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación)

Son herramientas de comunicación con el propósito de aumentar el lenguaje oral o compensarlo mediante la sustitución del lenguaje. Están dirigidos a personas con déficits en la comunicación y lenguaje, como pueden ser algunos niños con TEA. Algunas de estas alternativas se basan en imágenes con textos para que el alumno se pueda comunicar, eliminando la ansiedad y el aislamiento y fomentando las relaciones sociales (Mira y Grau, 2017).

Algunos ejemplos más adaptados a las personas con TEA pueden ser los comunicadores, con programas como Proloquo2Go, los tableros de comunicación o los PECS.

Se debe partir de la idea de que cada niño con TEA tiene una personalidad y unos intereses, junto con unas habilidades y aptitudes, por lo tanto, se requiere una adaptación individualizada siempre. Es imprescindible la enseñanza de contenidos de interés para el alumnado y el aprendizaje sin error para evitar la frustración.

4.2. El trastorno de conducta en alumnado con TEA (TC)

Es frecuente que el TEA se asocie a trastornos de la conducta. Estos problemas de conducta se dan en edades muy tempranas y continúan en la edad adulta.

En muchas ocasiones en los colegios ordinarios, el aprendizaje no es individualizado, existe un elevado nivel sensorial, las actividades son espontáneas y poco motivadoras y no persiguen los intereses de los niños (Martínez, 2020).

4.2.1. Historia y desarrollo

La primera vez que se nombra este trastorno es el manual DSM. El trastorno de conducta se agrava con el paso de los años, es decir, de la infancia a la adolescencia y suele iniciarse en los primeros años de vida (Martínez, 2020).

4.2.2. Conceptualización del trastorno de conducta

Según el DSM-V el trastorno de la conducta es un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad.

Algunas de las características de este trastorno son (Hervas y Rueda,2018):

- Autolesiones: Darse golpes en la cabeza o morderse.
- Conductas agresivas hacia sus familiares, compañeros de clase o profesionales.
- Descontrol emocional, explosiones emocionales y ansiedad.
- Quebrantamiento de leyes y normas.
- Acciones negativistas frente a un adulto o mutismo.

Este trastorno se clasifica en tres niveles según el DSM-V:

- Leve: Pocos problemas de conducta. Actuaciones como mentir, absentismo escolar.
- Moderado: Las conductas afectan a las personas de su entorno. Como por ejemplo vandalismo.
- Grave: Variedad de problemas de conducta y causan un gran daño a las personas de su alrededor. Como por ejemplo agresiones o invasión.

4.2.3. Etiología

El origen de este trastorno tiene diversas causas (Martínez, 2020)

- **Factores biológicos:** En algunos casos el TAC puede ser heredado de familiares que también lo presenten. Por lo que tiene bastante peso genético.
- **Personales y psicológicos:** Deficiencias en la cognición social, características de la personalidad, dificultades en las relaciones sociales por falta de lenguaje, dificultades para empatizar, dificultades en la teoría de la mente y otros trastornos asociados, como puede ser el TEA.
- **Ambientales:** Consumo de sustancias por parte de los padres, familias desestructuradas, estilos de aprendizaje o educativos.

4.2.4. Influencia de los síntomas del TEA en los trastornos de conducta

Como se ha nombrado anteriormente existen muchos síntomas relacionados con este trastorno que interfieren en los trastornos de conducta como pueden ser (Hervás y Rueda, 2018):

- Alteraciones socio comunicativas y trastornos del lenguaje: Dificultades a la hora de expresarse y como consecuencia de esto, frustración y mala regulación emocional.
- Conductas estereotipadas, intereses y déficits en el ámbito sensorial. Frustración con los cambios de rutina e inflexibilidad. La hipersensibilidad hace que en algunas ocasiones no se sientan comprendidos por las personas de su entorno o la hiposensibilidad que no sientan el dolor, entre otros síntomas.
- Discapacidad intelectual asociada. Un 30% de personas con TEA tiene una discapacidad intelectual ligada al trastorno.
- TDAH. El 30% de las personas con TEA tienen asociado TDAH, y por ende los síntomas se agravan de ambos trastornos. Afecta a la autonomía personal, el autocontrol, explosiones emocionales y al rendimiento escolar.
- Ansiedad. En algunas ocasiones no se observa la ansiedad a pesar de que el sujeto con TEA la sufra, y por lo tanto no hay una comprensión por parte del entorno que le rodea. Esto hace que la sintomatología aumente.
- Alteraciones en las teorías de la mente y cognitivas, como se ha nombrado con anterioridad.
- Déficits en la regulación emocional.

4.2.5. Respuesta educativa en los alumnos con TEA con trastorno de conducta (TC)

A continuación, se han recogido algunas estrategias para la modificación de conducta de niños con TEA (Hervás y Rueda, 2018).

- Adaptar el entorno. Eliminar los objetos o personas cercanos que puedan ser peligrosos o pueda agredir.
- Actividades para el reconocimiento, procesamiento y comunicación de sus emociones para evitar conductas agresivas.
- Previamente anticipar las actividades mediante un horario y apoyarlo mediante la utilización de imágenes como se ha nombrado anteriormente, después realizar actividades en las que el alumno se sienta realizado y no produzcan una hiperestimulación.
- Actividades cortas en el tiempo y a poder ser visuales y manipulativas. En todo momento establecer un rincón donde el alumnado pueda relajarse junto con pictogramas sobre cómo respirar y las acciones que debe realizar para calmarse.
- Indicaciones claras y concisas, para que el alumnado pueda comprender bien los mandatos.
- Realizar ejercicio físico para disminuir la ansiedad, el nerviosismo y los comportamientos estereotipados.
- En el caso de que vaya a emplear una conducta negativa, utilizar la distracción y sorpresa.
- Ante el bloqueo emocional, distraer el foco de atención mediante actividades de interés y en el momento en el que el alumno esté más regulado emocionalmente, continuar.
- En el momento que realice comportamientos no deseados y efectúe llamadas de atención continuas, se ha de ignorarlo en el caso de que no perjudique a nadie. Sin embargo, en el momento que efectúe conductas deseadas, se ha de reforzar esas conductas positivas mediante la felicitación o una recompensa.
- Realizar actividades para reforzar la autoestima del alumnado.
- Programas de habilidades y competencias sociales. Realizar con frecuencia actividades para fomentar la comunicación.
- Programas de autorregulación y tolerancia a la frustración.
- Modelado: Imitación de la conducta.

- Entrenamiento de resolución de problemas.

4.3. Educación emocional

4.3.1. Conceptualización

Se considera primordial abordar el concepto de emoción antes de introducir el concepto de educación emocional.

Las emociones influyen en nuestra salud de forma positiva o perjudicial, y tienen un papel muy importante en nuestra vida puesto que ejercen unas funciones fundamentales en el comportamiento, en las funciones ejecutivas, en las habilidades sociales, la creatividad, etc. Según Ortega (2010) las emociones consisten en un conjunto de reacciones que permiten regular el organismo y adaptarnos al entorno en el que vivimos. Son un mecanismo de supervivencia.

Por otro lado, Bisquerra (2003) afirma que una emoción es un estado complejo del organismo que se caracteriza por una exaltación o alteración debido a un estímulo externo o interno, que necesita una respuesta organizada (p.12).

De igual manera, se ha de resaltar el termino de Inteligencia emocional. Según Mayer y Salovey definen inteligencia emocional, como inteligencia genuina, que consiste en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento (p.67). Estos dos autores la entienden como una habilidad para regular las emociones (1997, como se citó en Fernández y Extremera, 2005).

Por consiguiente, como aspectos importantes a resaltar, al ser las emociones un mecanismo de defensa y fundamentales en nuestro organismo, es necesario que las personas seamos inteligentes emocionalmente y tengamos unas competencias necesarias. Es por ello por lo que es imprescindible que el alumnado disponga de educación emocional para responder a las necesidades sociales y personales. La educación emocional según Bisquerra (2005) se concibe como un procedimiento educativo, constante y duradero, que trata de impulsar el desarrollo de las competencias emocionales. El objetivo de la educación emocional es un desarrollo íntegro de la persona en todos los ámbitos de su vida, incrementando la calidad de vida de las personas.

Es necesario adquirir conocimientos sobre el reconocimiento de las propias emociones y las de otras personas, fomentar las habilidades de autorregulación de emociones y comunicación, adquirir destrezas para mejorar en la tolerancia a la frustración y a su vez saber adquirir actitudes positivas eliminando las negativas ante la vida. Se busca formar personas inteligentes emocionalmente.

La educación emocional proporciona una mejora del reconocimiento y control de las emociones, evitando enfermedades que resultan dañinas para la salud. Además, permite comprender a otras personas y a uno mismo (Ortega, 2010).

4.3.2. Contenidos educación emocional

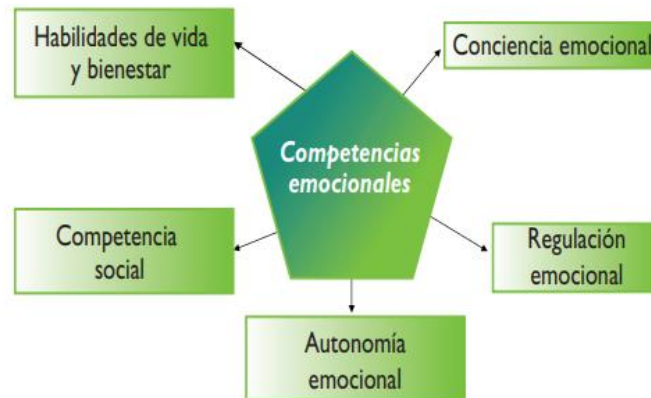
Con relación a los contenidos de educación emocional, en función del público al que vaya dirigido se ha de ir adaptando, pero por lo general estos son los contenidos y competencias generales de la educación emocional según Bisquerra (2011). Se debe tener conocimiento sobre las emociones principales como son el miedo, ira, vergüenza, ansiedad, etc.

Es importante resaltar, las inteligencias múltiples. Estas inteligencias fueron nombradas por Howard Gardner, rompieron la idea de inteligencia tradicional, dando importancia a las diversas capacidades del ser humano. Las inteligencias múltiples son aquellas aptitudes que te capacitan para resolver determinados problemas (Macías, 2002). Algunas de ellas son: cinética, musical, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Estas dos últimas son la base de la inteligencia emocional.

Para ser competente emocionalmente se deben desarrollar una serie de aptitudes como son las siguientes (Bisquerra, 2011).

Figura 1

Competencias emocionales



La conciencia emocional se basa en reconocer las propias emociones y las emociones ajenas. Para ello es necesario tener en cuenta las emociones que existen y contemplar las conductas o comportamientos de otras personas del entorno, con el fin de comprender las emociones, saber actuar ante ellas, entender las causas y consecuencias de estas etc.

La regulación de las emociones es la base de la educación emocional. Se pretende conseguir que el alumnado gestione o controle sus impulsos de forma adecuada. Algunos de los aspectos que entran dentro de este término es la tolerancia a la frustración, la gestión de la rabia y el desarrollo de la empatía. Se pueden adquirir conocimientos sobre la regulación de emociones mediante técnicas como puede ser la meditación, relajación, respiraciones, control de la agresividad...

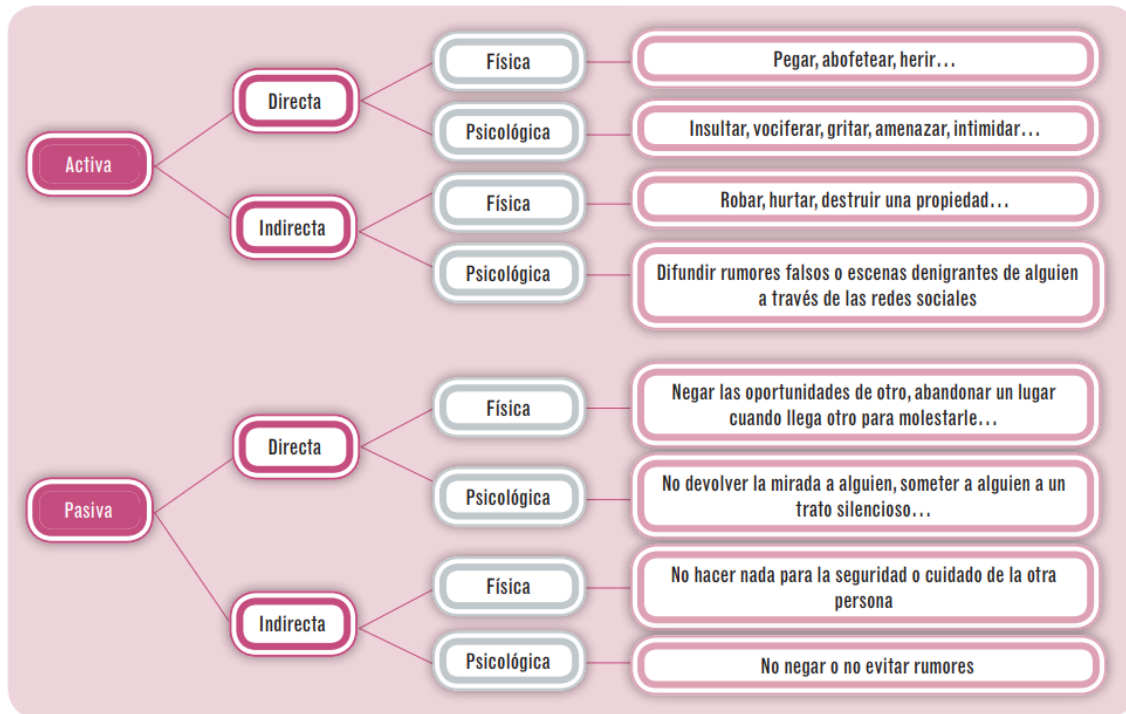
Finalmente, la competencia social se entiende por el conjunto de destrezas sociales que nos permiten actuar ante los problemas del entorno social y facilitan nuestra integración al contexto (Macías, 2002).

4.3.4. La agresividad como respuesta a las dificultades de autorregulación

Se entiende por agresividad la respuesta a un proceso psicológico de pensamientos, emociones y conductas (Andreu, 2017). La expresión de la agresividad se muestra de varias formas, puede ser psicológica o a nivel físico. A continuación, se puede observar las diversas formas de expresión de la agresividad más detallado:

Figura 2

Formas de expresión de la agresividad.



Se estima oportuno obtener conocimientos sobre las causas de la agresividad, para poder obtener los factores que pueden desencadenar conductas agresivas.

Algunas de las causas son la baja tolerancia a la frustración, mala regulación de la ira, no tener habilidades para empatizar con otras personas, conductas aprendidas de modelado, entre otras (Andreu, 2017). Todas estas dificultades están asociadas a la sintomatología de las personas con trastorno del neurodesarrollo, como se ha nombrado en otros puntos del presente trabajo.

4.3.5. La educación emocional en alumnado con TEA

Previamente a toda la recopilación bibliográfica efectuada, es innegable las dificultades emocionales que presentan los alumnos con TEA.

Esto no significa que no puedan aprender y progresar respecto a este tema. Según un estudio con 12 alumnos (Lozano et al., 2010) sobre competencias emocionales, afirman que el aprendizaje de estos alumnos es costoso y paciente, pero progresivo.

Recalcan la importancia de dos variables esenciales como son las adaptaciones a cada uno de los alumnos y la extensión y complejidad de las intervenciones.

Para que el alumnado con este trastorno reconozca las emociones, sepa gestionarlas y expresarlas es necesario utilizar metodologías innovadoras y de interés para el alumno, con el fin de que les permita progresar tanto en las habilidades sociales, cognitivas y comunicativas.

5. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

5.1. Programa de intervención

La propuesta de intervención que se ha desarrollado es un programa para la gestión de los problemas de conducta en niños con trastorno del espectro autista a través de la gestión emocional.

5.2. Contexto

El centro de educación especial en el que se ha desarrollado la propuesta de intervención es el “Centro de Educación Especial Sagrada Familia, Fundación Caja Granada”. Se trata de un centro concertado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, para alumnado con necesidades educativas especiales. Anteriormente, era un colegio en el que acudían exclusivamente personas sordas, dirigido por las Hermanas Franciscanas de la Inmaculada. Una vez que se observó la variedad de discapacidades que asistían al centro, se ampliaron los recursos y servicios, con la finalidad de que pudieran escolarizarse alumnado con otras discapacidades.

El colegio se encuentra en uno de los barrios céntricos de Granada Capital, en las proximidades al río Genil, más concretamente en el barrio Cervantes, Carretera de la Sierra, número 9. Pertenece al distrito Genil, y limita con otros barrios como son San Matías- Realejo, Bola de Oro o Camino de los Neveros.

El barrio cuenta con un total de 14.093 habitantes, se caracteriza por la gran cantidad de recursos y servicios de los que se disponen en sus proximidades, como pueden ser zonas juveniles, áreas de recreo, parques, diversidad cultural y gran variedad de

recursos y servicios por lo que el alumnado puede realizar actividades enriquecedoras a nivel curricular, cultural y personal.

Además, en la cercanía existen establecimientos comerciales, cafeterías, parques, varios centros educativos, paradas de bus, taxi, instalaciones deportivas como “La bola del oro” o Cruz Roja entre otros lugares de gran importancia. Cabe destacar la proximidad al centro histórico de la ciudad.

Debido a las cualidades del centro, al ser un colegio de educación especial, el alumnado que acude proviene de distintas partes y poblaciones de la provincia. Es por ello por lo que hay una gran diversidad a nivel cultural, social y económico. En el colegio se encuentran alumnos con diferente etnia (gitana, marroquí, etc.), diferentes estructuras familiares (monoparentales, padres separados...) y distintos niveles de economía. También se pueden observar familias en riesgo de exclusión social.

El colegio dispone de un total de 39 profesionales: 14 maestros de pedagogía terapéutica, 4 maestros de transición a la vida adulta, 3 profesionales de apoyo educativo (PTIS), 2 orientadoras, 3 logopedas, 1 maestro de audición y lenguaje junto con personal no docente, como la fisioterapeuta, audio protésica, administrativa, etc.

5.3. Descripción del alumnado

Esta propuesta de intervención va destinada a un alumno que tiene reconocido un grado de discapacidad del 69% por presentar Trastorno del Desarrollo, más concretamente, Trastorno del Desarrollo Autista (TEA). Por otra parte, el alumno manifiesta trastorno de comportamiento perturbador no especificado y TDAH tipo combinado. El alumno tiene 11 años de edad cronológica. Es hijo único, y de lunes a viernes vive con la madre, lo que supone un desgaste físico y psicológico para la progenitora debido a los problemas de conducta.

El nivel de competencia curricular del alumno es de 2º ciclo de Educación Infantil, y por lo tanto se sitúa en un nivel notablemente inferior a su grupo de referencia, necesitando una atención específica, por lo que está en una clase de Formación Básica Obligatoria (F.B.O). El currículum está adaptado y presenta una ACI y un programa específico para la mejora de la conducta.

A la clase del sujeto acuden otros cuatro niños también con TEA y utilizan la metodología TEACCH. Las actividades han sido realizadas dentro del aula, excepto en momentos de crisis que el alumno ha podido salir con el permiso del docente, para la eliminación de la ansiedad y de las conductas agresivas.

El clima del aula en algunos momentos era desfavorable debido a los problemas de conducta. El alumno está situado en una determinada posición para que pueda tener más control sobre los contenidos que se imparten en el aula.

Manifiesta limitaciones en el desarrollo cognitivo. Se expresan dificultades en las conductas prerrequisitos de aprendizaje, como son la atención, memoria, o la comprensión. No obstante, comprende algunas ordenes básicas como son: comer, ven, dame o siéntate. No ha desarrollado el juego simbólico ni funcional, y existe una ausencia de motivación en referencia a las tareas de clase.

Respecto a los contenidos curriculares, identifica y discrimina formas básicas, colores básicos, partes del cuerpo humano y tiene conocimiento de los números hasta el 10. Posee una buena discriminación perceptiva, empareja formas y explora el entorno. Sin embargo, no tiene adquiridas habilidades de lectoescritura. El estilo de aprendizaje es dependiente, ya que ha necesitado atención constante debido a la falta de atención. Si no obtiene la atención, el alumno se tira al suelo o se va del aula. Es muy impulsivo y quiere hacer las tareas en el menor tiempo posible. Requiere de aprendizaje sin error, para evitar la frustración, pero en algunas ocasiones es necesario trabajar la espera y la frustración. Necesita rutinas y anticipación visual, y la vía sensorial más adecuada es la visual. Exige una enseñanza personalizada y estructurada, utilizando un lenguaje básico.

Se observa potencial de aprendizaje, pero las conductas disruptivas y la impulsividad que presenta son un gran obstáculo para el progreso. En relación con el desarrollo psicomotor, en algunas ocasiones tiene dificultades en la motricidad fina, pero por lo general tiene un desarrollo psicomotor funcional. A nivel sensorial no tiene problemas a simple vista.

La capacidad de comunicación y lenguaje están muy limitadas. El alumno no tiene lenguaje oral y su contacto visual no ayuda, ya que no suele mantenerlo, a no ser que sea

con objetos de interés. Necesita apoyos visuales continuos tanto para la comprensión como para la expresión de necesidades básicas. Por lo que de vez en cuando utiliza el sistema PECS (Picture Exchange Communication System). Emite algún sonido vocálico y algunas palabras como puede ser mamá o papá, pero con dificultades. Debido a la falta de motivación hay escasa intuición comunicativa, y se ve muy afectada por las conductas del alumno.

Respecto al ámbito de autonomía, controla esfínteres, pero no expresa la necesidad, sabe vestirse y desvestirse, es capaz de hacer el aseo personal de forma autónoma, y la comida es su primer foco de ansiedad y frustración.

En cuanto al desarrollo social y afectivo, el alumno suele estar aislado. No se relaciona de forma espontánea con sus compañeros ni los docentes. En el ámbito conductual, presenta trastorno de conducta. El alumno tiene baja tolerancia a la frustración, inflexibilidad, dificultades para solicitar ayuda cuando lo necesita o para expresar sus emociones. Tiende a autolesionarse, agresiones a otras personas, morder, romper mobiliarios o lanzar objetos de su alrededor. Como se ha nombrado anteriormente, presenta dificultades emocionales y conductuales persistentes y graves que requieren una atención específica. Todo esto hace que se muestren dificultades a la hora de mantener relaciones sociales tanto como con su grupo de iguales como con los profesionales.

5.4. Objetivos específicos

Antes de nada, se ha de tener en cuenta que, debido al grado de discapacidad del alumnado, los objetivos específicos que se han tratado en esta intervención son concretos y básicos. Los objetivos han sido los siguientes:

- Conocer e identificar las emociones básicas (Alegría, tristeza, rabia, miedo, calma).
- Reconocer las propias emociones para saber cómo afrontarlas.
- Saber gestionar las emociones, tanto negativas o positivas, evitando conductas agresivas.
- Expresar los sentimientos y emociones de forma asertiva.
- Eliminar o disminuir las conductas disruptivas o agresivas.
- Reducir la ansiedad y la tolerancia a la frustración.

5.5. Temporalización

La propuesta de intervención se ha realizado durante 3 semanas, en el tercer trimestre. Las fechas exactas han sido del 18 de abril al día 6 de mayo. Se han realizado 3 sesiones a la semana, excepto en la última semana que se realizaron 2. La duración de las sesiones ha sido de un tiempo mínimo debido a la falta de atención y concentración del alumno. Es necesario aclarar que algunas propuestas como el trabajo de la espera y el contrato de conductas deben seguir estableciéndose como rutina en el aula.

| | SESIONES | ACTIVIDADES | TIEMPO |
|------------------|----------|---|-------------|
| 1ª semana | 1 | ¡El Monstruo de Colores! | 30 minutos. |
| | 2 | Reconocimiento de emociones en el monstruo de colores | 20 minutos. |
| | 3 | ¡El libro de nuestras emociones! | 20 minutos. |
| 2ª semana | 4 | Relajación con diferentes instrumentos | 30 minutos. |
| | 5 | Musicoterapia | 20 minutos. |
| | 6 | Musicoterapia | 20 minutos |
| 3ª semana | 7 | Gamificación: Tolerancia a la frustración. | 20 minutos. |
| | 8 | ¡NOS ENCANTAN LOS CIRCUITOS! | 20 minutos. |

5.6. Evaluación inicial

Se ha realizado una hoja de registros durante una semana mediante la observación de las conductas del alumnado previamente a la realización del programa a modo de evaluación inicial. En la hoja de registro se han expuesto las veces al día que realizan las conductas citadas.

Tabla 3

Hoja de registro previa sobre las conductas del alumnado

| Conducta | Día 1 | Día 2 | Día 3 | Día 4 | Día 5 | Total |
|---|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|--------------|
| Se autolesiona al no conseguir lo que se propone o cuando se pone nervioso. | 1 | 1 | 1 | 2 | | 5 |
| Agrede a alguno de sus compañeros cuando se enfada. | 1 | | 1 | | | 2 |
| Agrede a la docente o los profesionales en el momento que le mandan hacer algo que no quiere. | | | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Muerde a algún profesional. | | | 1 | | | 1 |
| Tira algún mobiliario de la clase. | | | 2 | 1 | | 3 |
| Reclama al adulto mediante un golpe sutil. | 2 | 3 | 2 | 1 | | 8 |
| Llora para reclamar la atención del adulto. | | | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Si no sabe hacer algo de contenidos curriculares, se frustra y tira el libro a la basura. | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| Busca contacto visual como refuerzo positivo. | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 14 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Se frustra en el momento que tiene que esperar y por lo tanto agrede. | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 9 |
| Necesita aprobación en todas las actividades que realiza. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 11 |

5.7. Desarrollo de sesiones

La propuesta se ha dividido en varias sesiones. La primera sesión ha consistido en una introducción donde se ha anticipado al alumnado las actuaciones que se iban a realizar. Se ha de resaltar que algunos contenidos se han trabajado en todas las sesiones para poder alcanzar los objetivos propuestos. Por otro lado, el alumno no tiene trabajo autónomo, por lo que se le ha apoyado en todo momento.

Después se efectuaron varias sesiones sobre las emociones que existen y cómo se reconocen, ya que se considera fundamental que el alumno sea consciente y tenga conocimiento de estas, para saber gestionarlas y poder eliminar la violencia y conductas disruptivas como respuesta. Finalmente se realizaron diferentes sesiones para la gestión de estas emociones.

Los contenidos que se van a trabajar de forma unánime son los siguientes:

- **La espera:**

En todas las sesiones se ha trabajado la espera. Como se puede comprobar en el registro, el alumno tiene unos altos niveles de frustración en el momento que tiene que esperar por algo. Es por ello por lo que se ha creado, impreso y plastificado unas manos y en los momentos de espera, el cartel se ha situado en la mesa, para que el alumno mantuviese en esa posición sus manos (*Anexo I*). Para anticipar al alumno de la espera se le ha enseñado diferentes pictogramas como se ven adjuntos en el anexo II. (*Anexo II*)

- **Acuerdos de conducta:**

Al alumno le gusta mucho todas las actividades que se realizan de autonomía personal en el aula, ya sea hacer la cama o doblar la ropa. También le gustan muchos los juguetes multisensoriales. Es por ello por lo que cada vez que el alumno se ha puesto nervioso por los ruidos y él lo ha expresado de forma asertiva se ha podido salir del aula a una colchoneta para poder calmarse mediante la respiración y se le ha ofrecido los juguetes multisensoriales a modo de recompensa. En cambio, en el momento que ha tirado objetos, se ha dirigido al alumno a una colchoneta de la clase y se le ha castigado sin realizar actividades de autonomía personal. Para la comprensión de estos acuerdos se le ha facilitado un cartel, y en cada uno de estos rincones se han colgado estos carteles. (*Anexo III*).

SESIÓN 1: EL MONSTRUO DE COLORES

Objetivo:

- Conocer las emociones básicas.

Temporalización:

30 minutos.

Recursos materiales:

Los materiales que se han utilizado para la realización de la actividad son:

- Libro del Monstruo de Colores.
- Bengalas.
- Lanas.
- Confetis de corazones.
- Ordenador.

Recursos humanos:

Maestra de pedagogía terapéutica.

Desarrollo:

Esta actividad ha consistido en la realización de un cuento interactivo. El cuento es “El Monstruo de Colores”. El alumno ha sido participe en el cuento y se han explicado las emociones. El cuento consiste en que a un monstruo se le ha desordenado las emociones, y por lo tanto se tienen que ordenar y a cada una de ellas meter en una cajita.

Para la representación del cuento se han asociado diferentes materiales a cada

emoción. En el cuento dice que la alegría brilla como el sol y es por ello por lo que se han encendido bengalas para representar la alegría, para la tristeza se apagaron las luces, para la calma se emplearon lanas suaves, para el amor se tiró confeti de corazones, para el miedo se puso una canción de miedo y finalmente para el enfado pudo tocar una bandeja sensorial con serrín. Todo esto el alumno lo ha ido metiendo en diferentes cajas para ordenar las emociones.

SESIÓN 2: RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN EL MONSTRUO DE COLORES

Objetivos:

- Reconocimiento de emociones.
- Relacionar las emociones con expresiones faciales.
- Identificar sus propias expresiones faciales.

Temporalización:

20 minutos

Recursos humanos:

Maestra de pedagogía terapéutica.

Recursos materiales:

- Ficha del monstruo de colores.
- Pegatinas con diferentes expresiones.
- Pinturas.

Desarrollo:

Una vez que ya se contó el cuento, al día siguiente se recordaron las emociones y el color de cada una de ellas. Después se entregó al alumno una ficha (*Anexo IV*). En esta ficha pintó cada cajita del color de la emoción y después puso diferentes pegatinas en cada una de ellas, con expresiones faciales. Debido a la ausencia de la lectoescritura, la actividad se ha tenido que apoyar con diferentes pictogramas (*Anexo V*).

SESIÓN 3: ¡EL LIBRO DE NUESTRAS EMOCIONES!

Objetivos:

- Reconocer sus propias emociones básicas.
- Aliviar la ansiedad identificando el estado en el que se siente.

Temporalización:

20 minutos.

Recursos materiales:

- Cuaderno personalizado de las emociones.
- Ordenador
- Aplicaciones para realizar el cuaderno.
- Imágenes del alumno.
- Impresora.
- Plastificadora.
- Belcro.
- Rotuladores.

Recursos personales:

- Maestra de pedagogía terapéutica.

Desarrollo:

En esta actividad el alumno ha completado un cuaderno hecho específicamente para él. Para facilitar la actividad, se han impreso fotos del alumno con diferentes expresiones faciales representando las diferentes emociones y se ha colocado belcro detrás de estas imágenes para que pueda situarlas. De la misma manera, también se ha colocado belcro en las etiquetas de cada una de las emociones con el propósito de que pudiera ir colocándolas acorde a la imagen que viene en cada página con mi ayuda. En la primera hoja escribió su nombre con rotuladores. (*Anexo VI*).

SESIÓN 4: RELAJACIÓN SENSORIAL

Objetivos:

- Liberar tensiones para evitar agresiones.
- Facilitar la expresión de emociones y sentimientos mediante la respuesta a estímulos.

Temporalización:

30 minutos.

Recursos materiales:

- Plumeros.
- Abanicos.
- Esponjas.
- Pelotas estimulantes.
- Palas.
- Ordenador.
- Altavoces.

Recursos humanos:

Maestra de pedagogía terapéutica.

Desarrollo:

En esta actividad se he realizado una relajación con diferentes materiales sensoriales llamada TAC- PAC. El TAC-PAC es un material de comunicación sensorial, por el cual a través del tacto y la música las personas con diversas discapacidades pueden expresar emociones y comunicarlas como respuesta a los estímulos que se proporcionan. Para efectuar la relajación se puso una determinada melodía extraída de YouTube llamada “Kiwi Lessons- Tac Pac- Set 1”.

Esta melodía está compuesta por varias canciones, y la propia canción va indicando el material que se va a utilizar y al ritmo que se debe ir dando el masaje. Los masajes se realizaron con materiales como esponjas, pelotas, abanicos, agua, palas... Finalmente, en la última canción se dejó a los alumnos solos con todos los materiales y una manta, para que interaccionasen entre ellos. (*Anexo VII*).

SESIÓN 5 y 6: MUSICOTERAPIA

Objetivos:

- Trabajar la gestión de emociones a través de la musicoterapia.

Temporalización:

60 minutos. La sesión se ha dividido en dos días.

Recursos materiales:

- Instrumentos musicales: Pandero, triangulo, caja, palo de lluvia, maracas, pandereta, xilófono y claves.

Recursos humanos:

Maestra de pedagogía terapéutica.

Desarrollo:

La actividad consistió en que al alumno se le ofrecieron diferentes pictogramas (*Anexo VIII*) con los instrumentos de los que se disponían en el colegio. Después, de acuerdo con los intereses del alumno, se puso música flamenca. El juego consistía en enseñarle el pictograma de un instrumento y él tenía que saber identificarlo y tocar ritmos como indicaba la profesora acorde a la música. Las melodías eran ritmos básicos y sin dificultad para el alumno.

Finalmente, se contó una historia con unos contenidos muy básicos y a la vez se fueron realizando sonidos en consonancia a las emociones que se iban nombrando.

Historia:

Érase una vez un niño llamado Julio. El niño estaba muy enfadado (tambor) porque no le gustaban los días de lluvia (palo de lluvia). Inesperadamente, llegaron unos animales muy raros (ruido de pisadas). Los animales estaban muy contentos (maracas) porque les gustaba mucho la lluvia (palo de lluvia).

De repente cayó un rayo en un árbol (pandereta), y Julio se asustó mucho (caja china) y se juntó con los animales. Los animales le arrojaron (triangulo) y le protegieron de la tormenta (pandereta). Cuando paso la tormenta, Julio estaba muy contento (maracas) porque ya no le daba miedo.

Una vez terminada esa actividad, se le pondrá música para que pueda bailar de forma libre y pueda desprenderse de los nervios y ansiedad.

SESIÓN 7: GAMIFICACIÓN. TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Objetivo:

- Trabajar la tolerancia a la frustración mediante el uso de la gamificación.
- Potenciar el trabajo en equipo y la comunicación.

Temporalización:

20-30 minutos.

Recursos materiales:

- Ordenador.
- Impresora.
- Aplicación para crear el juego.
- Plastificadora.

Recursos humanos:

Maestra de pedagogía terapéutica.

Desarrollo:

Este juego está compuesto por unas tarjetas con forma de círculo (*Anexo IX*). En cada tarjeta se pueden observar diferentes prendas de ropa, ya que el alumno en esta unidad didáctica está estudiando las prendas de ropa. En este caso, el juego se realizó con otros dos alumnos. El juego consiste en que se reparte a cada jugador un determinado número de cartas (aproximadamente 5) y el resto de las cartas se ponen en un montón pudiendo observar los objetos. Cada alumno debe buscar el objeto que tiene en común su carta y la primera del montón, quien primero encuentre el objeto en común, podrá quedarse con la carta que estaba en el montón. Para ello señalará el objeto en común y finalmente gana quien se lleva todas las cartas. El alumno perdió y por lo tanto quiso jugar otra vez, pero supo controlar su frustración.

SESIÓN 8: ¡NOS ENCANTAN LOS CIRCUITOS!

Objetivo:

- Fomentar la cultura del esfuerzo y la motivación para desarrollar tolerancia a la frustración mediante circuitos.

Temporalización:

20 minutos.

Recursos materiales:

- Sala de psicomotricidad o gimnasio.
- Diversos materiales como bancos, colchonetas...

Recursos humanos:

Maestra de pedagogía terapéutica.

Desarrollo:

En esta actividad se ha ido con el alumno al gimnasio del colegio. En el gimnasio del colegio se encuentra una gran variedad de materiales como son bancos, colchonetas grandes y pequeñas, espalderas, columpios etc. Con estos materiales se han formado circuitos con el fin de que el alumno se esforzase en superarlos en un tiempo determinado, trabajando así la baja tolerancia a la frustración. Al comienzo de la actividad se ha ido apoyando y motivando al alumno, aunque se han observado dificultades. Finalmente se han ido quitando los apoyos.

El primer circuito consistió en subir por un banco haciendo equilibrio, después se tenía que pasar por un potro de pies, saltar en las colchonetas, subirse en las espalderas, tocar en la última barra y bajar por los bancos (*Anexo X*). Cuando el alumno ya tenía superado el circuito, se iba modificando.

5.8. Evaluación

5.8.1. Evaluación del alumno

Como se ha nombrado con anterioridad, la evaluación se ha realizado mediante hojas de registros, a través de una observación directa al alumno. En primer lugar, se realizó una hoja de registro con anterioridad al programa y finalmente se ha realizado otra hoja de registros después de realizar el programa. A continuación, se puede ver adjunta.

Tabla 4

Hoja de registro posterior al programa.

| Conducta | Día | Día | Día | Día | Día | Total |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Se autolesiona al no conseguir lo que se propone o cuando se pone nervioso. | 1 | 1 | 1 | | | 3 |
| Agrede a alguno de sus compañeros cuando se enfada. | 1 | | 1 | | | 2 |
| Agrede a la docente o los profesionales en el momento que le mandan hacer algo que no quiere. | | | | 1 | 1 | 2 |
| Muerde a algún profesional. | | | | | | |
| Tira algún mobiliario de la clase. | 1 | | | 1 | | 2 |
| Reclama al adulto mediante un golpe sutil. | 2 | | 2 | 1 | | 5 |
| Llora para reclamar la atención del adulto. | | | 1 | 1 | | 2 |
| Si no sabe hacer algo de contenidos curriculares, se frustra y tira el libro a la basura. | 1 | 1 | | 1 | | 3 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Busca contacto visual como refuerzo positivo. | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 9 |
| Se frustra en el momento que tiene que esperar y por lo tanto agrede. | 2 | | | 1 | 1 | 4 |
| Necesita la aprobación en todas las actividades que realiza. | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 8 |

Se puede analizar que el programa ha servido de ayuda para que el alumno reconozca sus emociones, tenga un mayor control de estas y, por ende, las conductas agresivas hayan disminuido.

En la siguiente tabla, se puede observar una comparación entre las conductas previas al programa y después del programa.

Tabla 5

Hoja de comparación de la hoja de registro pre-programa y post-programa.

| Conducta | Total (pre-programa) | Total (post-programa) |
|---|----------------------|-----------------------|
| Se autolesiona al no conseguir lo que se propone o cuando se pone nervioso. | 5 | 3 |
| Agrede a alguno de sus compañeros cuando se enfada. | 2 | 2 |
| Agrede a la docente o los profesionales en el momento que le mandan hacer algo que no quiere. | 4 | 2 |
| Muerde a algún profesional. | 1 | 0 |
| Tira algún mobiliario de la clase. | 3 | 2 |

| | | |
|---|----|---|
| Reclama al adulto mediante un golpe sutil. | 8 | 5 |
| Llora para reclamar la atención del adulto. | 3 | 2 |
| Si no sabe hacer algo de contenidos curriculares, se frustra y tira el libro a la basura. | 4 | 3 |
| Busca contacto visual como refuerzo positivo. | 14 | 9 |
| Se frustra en el momento que tiene que esperar y por lo tanto agrede. | 9 | 4 |
| Necesita la aprobación en todas las actividades que realiza. | 11 | 8 |

Es necesario considerar que los cambios de conducta en niños con TEA son procesos lentos y, por lo tanto, los resultados obtenidos son bastantes favorables.

El alumno ha mostrado interés por las actividades, aunque en algunos momentos ha tenido algunas crisis. En el momento que el alumno ha tenido las crisis se ha recurrido al contrato de conductas. Es necesario que algunas sesiones del programa se sigan repitiendo para la mejora de estos comportamientos.

5.8.2. Evaluación del programa

La evaluación de este programa sobre educación emocional es positiva. El alumno ha disminuido sus conductas agresivas tanto hacia los profesionales, como hacia su grupo de iguales. Estas conductas suponían grandes atrasos a nivel curricular y asistencial, ya que la maestra tenía que centrar toda su atención en el alumno para que no agrediera a nadie y, por lo tanto, parar la clase.

Se puede observar el progreso en los resultados de las evaluaciones del alumno. Esto ha hecho que el clima del aula mejore y por lo tanto todos los alumnos saquen mayor provecho.

Como se puede comprobar en la tabla 5, las autolesiones y las agresiones a los docentes han disminuido, en cambio las agresiones a sus compañeros no se han visto modificadas. Son de gran dificultad las modificaciones de conducta, requieren tiempo y esfuerzo, por lo tanto, es necesario seguir repitiendo el programa durante todas las semanas. Por otra parte, se puede ver registrado el cambio de conducta a la hora de morder, puesto que después del programa dejó de hacerlo.

Respecto a la espera, se ha trabajado en todas las actividades realizadas, sobre todo en la actividad relacionada con la tolerancia a la frustración, ya que es un juego de mesa y el alumno tenía que esperar su turno. En el momento en el que el alumno se ponía nervioso se le entregaba el cartel de las manos (*Anexo I*) y el alumno era consciente de que tenía que esperar y hacía ejercicios de respiración. Sin embargo, en algunas ocasiones también se le ha entregado el cuaderno de las emociones (*Anexo VI*) y se le ha indicado lo que tenía que hacer dependiendo de la emoción que estaba sintiendo.

En la sesión de relajación (*Anexo VII*), el alumno ha interactuado con sus compañeros y ha mostrado afecto a cada uno de ellos, pudiendo comprobar que las agresiones tan solo son en momentos de una mala gestión de las emociones. Esta sesión se ha repetido varias veces después de la realización del programa.

Finalmente, con la actividad de los circuitos (*Anexo X*) el alumno al principio rechazó la actividad por miedo y se frustró, en el momento en el que le empecé a ayudar y a motivar, fue despacio y progresivamente recorriendo los circuitos y finalmente cuando acabó el primer circuito se puso muy contento. Con el segundo circuito ya no se puso tan nervioso y finalmente lo realizó el solo.

Es importante subrayar la predisposición de todos los profesores y los familiares a la hora de la realización del programa. En todo momento me han apoyado y me han ayudado en cualquier dificultad y a su vez me han ofrecido todo el material y los recursos de los que dispone el centro.

Se ha de comentar que en algunas ocasiones se ha tenido que dedicar más tiempo del programado, ya que depende de muchos factores, es por ello por lo que se puede ir adaptando en función del estado del alumno. Respecto a los materiales creados, es fundamental efectuarlos con materiales de mayor dureza, porque en el caso de que el alumno se ponga nervioso, se pueden romper con facilidad.

6. CONCLUSIONES

Uno de los grandes objetivos de la educación es la inclusión de todo el alumnado de manera global y su desarrollo íntegro, es por ello por lo que se deben ofrecer todo tipo de recursos, materiales y una enseñanza individualizada y de calidad para todos los alumnos.

Efectuar un programa en un colegio de educación especial, con un alumno con problemas de conducta y TEA, me ha resultado muy enriquecedor a nivel personal y académico. Gracias a este programa he podido observar la realidad de ejercer como maestra de pedagogía terapéutica, siendo consciente de las dificultades que esto supone.

En muchas ocasiones se ha intentado utilizar diversas técnicas para erradicar estas conductas en el colegio, pero no se han llevado a cabo debido al poco tiempo del que disponen los docentes. Una vez más, esto nos da a entender que no se considera lo suficientemente importante la educación emocional ni los problemas de conducta, cuando realmente sí lo son para el desarrollo del alumno y para contribuir con la inclusión, independientemente de las capacidades de las que dispongan.

El reconocimiento y la gestión de las emociones nos ayuda a empatizar con otras personas, a expresar como nos sentimos de forma asertiva, a aprender de los errores y evitar conflictos. Esto conlleva a la eliminación de conductas disruptivas, la mejora de las relaciones sociales y por lo tanto una mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los maestros y maestras de niños con TEA y problemas de conducta tienen muchas dificultades a nivel físico y psicológico, ya que esto supone mucho desgaste.

Por todo esto se considera muy necesario realizar este programa con este determinado alumno, motivando al alumno con actividades que le resulten interesantes, haciendo un análisis de sus necesidades y planteando una propuesta de intervención real que cubra las carencias del alumno.

A lo largo del grado, las materias que más me han aportado a nivel curricular y he podido poner en práctica en los colegios de educación especial donde he realizado mis prácticas, han sido las asignaturas de la mención de pedagogía terapéutica, aquellas asignaturas relacionadas con la discapacidad intelectual, motora, sensorial y otras capacidades. Cuando comienzas en un colegio con niños o adolescentes con discapacidad por primera vez, tan solo tienes los conocimientos que aprendes en la carrera, y es por lo que son muy valiosos. Gracias a estas asignaturas reconoces los diferentes trastornos o discapacidades y en muchos momentos sabes cómo actuar.

No obstante, también me parecen necesarias las asignaturas curriculares, como pueden ser lengua, literatura infantil, experimentales o matemáticas. Desde mi opinión considero que es de mayor importancia que en el grado de educación primaria nos muestren cómo debemos enseñar a los alumnos y no centrarnos tanto en contenidos curriculares, con el fin de ser competentes como profesionales de la educación.

Finalmente, el grado de educación primaria, con mención en educación especial, personalmente me ha aportado una gran batería de conocimientos e ilusión. Desde pequeña sabía que quería ser profesora y de niños con discapacidad, gracias a la puesta en práctica de mis conocimientos me he dado cuenta de que tengo una gran vocación y es realmente a lo que me quiero dedicar.

7. BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. (1997). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR* (4th ed.).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andreu, J. M. (2017). “Niños y adolescentes agresivos”. *Padres y maestros*, 371, 55-59. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8046>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. (2011). “Educación emocional”. *Revista de padres y maestros*, 337, 5-8. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CajaGRANADA. (2015). Colegio de Educación Especial Sagrada Familia. <https://eduespecialcajagranada.es/>
- Calderón, L., Congote, C. y Richard, S. (2012). “Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista”. *Revista CES Psicología*, 5 (1), 77-90. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539529008.pdf>
- Domínguez Martín, C y Rodríguez Medina, J. (2020). “Trastornos del desarrollo neurológico: trastorno del espectro del autismo (TEA)”. *Manual básico de la Psiquiatría de la Infancia y de la Adolescencia*, 221-231. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/40393/1/EdUVA-Manual-Psiquiatr%C3%ADa%20infancia.pdf>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). “La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35428/01420073000724.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes. Mi vida con Autismo*. Alba editorial.
- Hervás, A. y Rueda, I. (2018). “Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista”. *Rev Neurol*, 66 (Supl 1), S31-S38. <http://www.teamenorca.org/wp-content/uploads/2020/06/Amaia-Hervas-TEA-y-problemas-de-conducta.pdf>
- López, B. y Leekam, S.R. (2007). “Teoría de la coherencia central: una revisión de los supuestos teóricos”. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (3), 439-457. DOI: 10.1174/021037007781787462

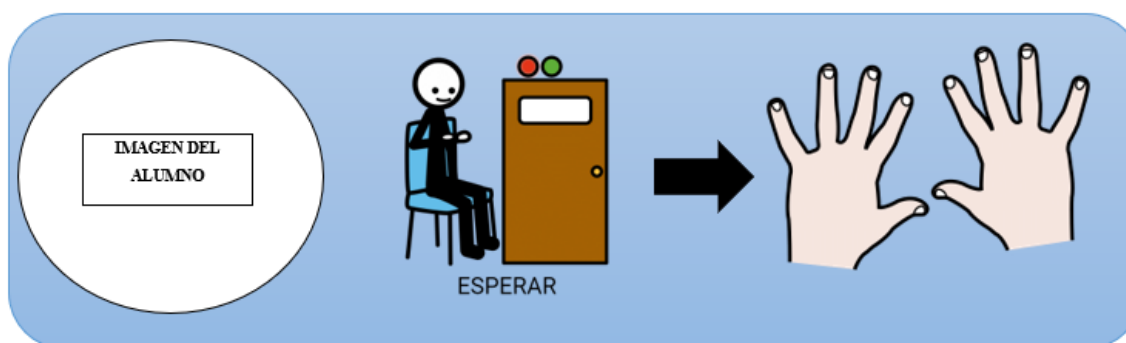
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S., y Colás Bravo, P. (2010) “La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (14), 368-382.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7127/rev141COL1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Macías, M. A. (2002). “Las múltiples inteligencias”. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Martínez Rodríguez, J.M. (2020). “Trastornos disruptivos, del control de los impulsos agresivos y de la conducta”. *Manual básico de la Psiquiatría de la Infancia y de la Adolescencia*, 251-269.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/40393/1/EdUVa-Manual-Psiquiatr%C3%ADa%20infancia.pdf>
- Mira, R. y Grau, C. (2017): “Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso”. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I), 113-132. Doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6023238>
- Ortega Navas, M. C. (2010). “La educación e implicaciones en la salud”. *REOP*, 21 (2), 462-470. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785025.pdf>
- Rodríguez Fuentes, A. (2015). *Un Currículo para Adaptaciones Múltiples*. GiuntiEOS.
- The Bridge Special School (2020). *Kiwi Lessons - Tac Pac - Set I*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KVRIknOGpyA>

8. ANEXOS

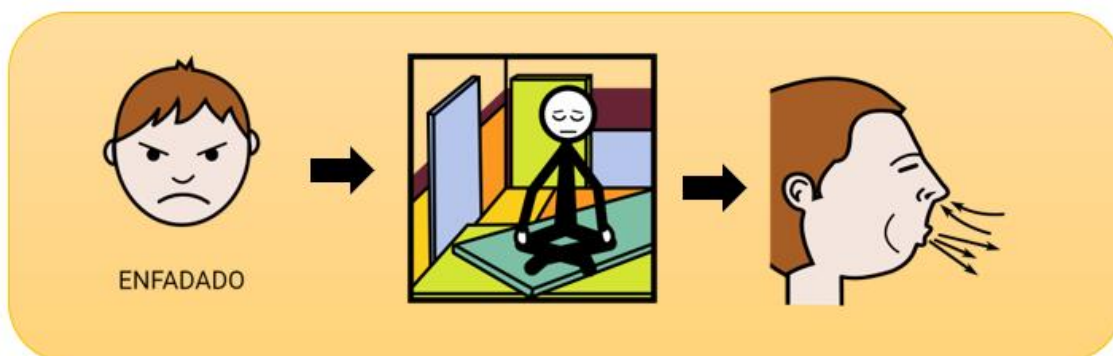
Anexo I

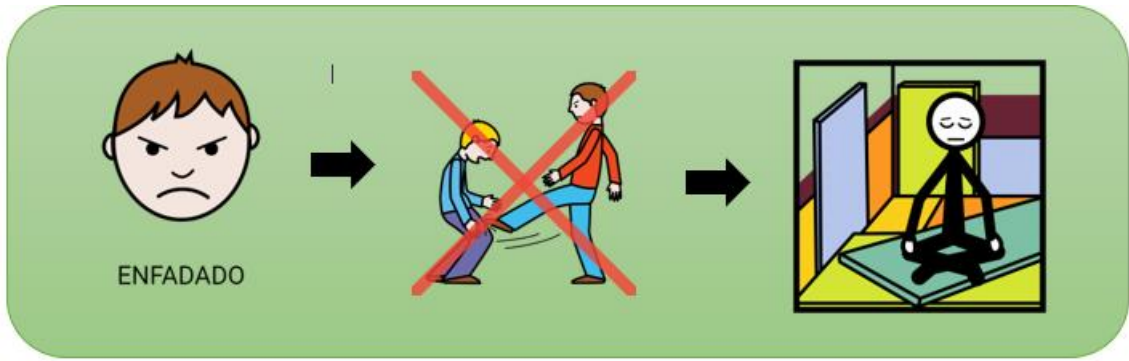


Anexo II



Anexo III





Anexo IV

EL Monstruo de Colores

Ayúdame a poner mis emociones en su lugar. Pinta cada frasco del color que corresponde. ¿Qué emoción guardarás en el último frasco?



Alegría



Tristeza



Enojo



Miedo



Calma



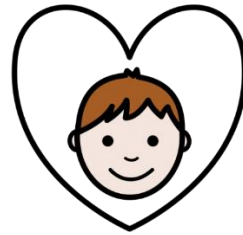
Anexo V



ENFADADO



TRISTEZA



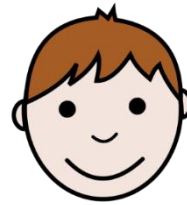
AMOR



CALMA



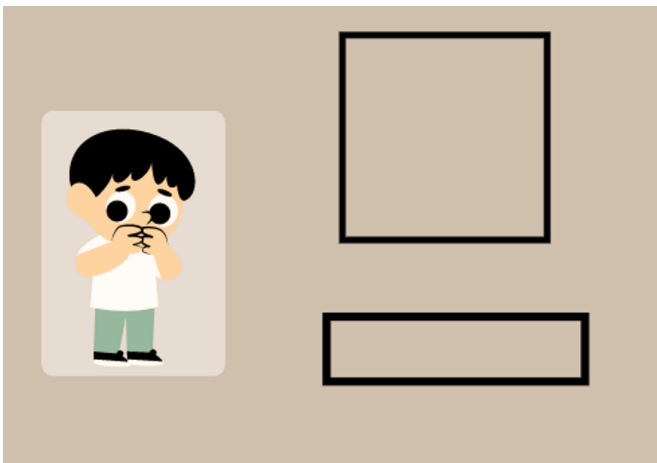
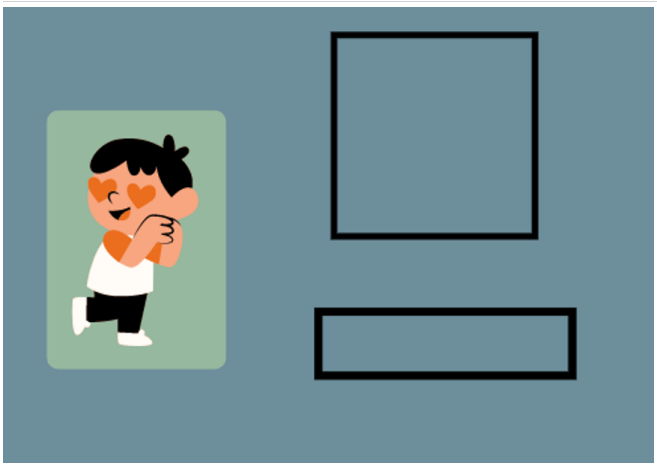
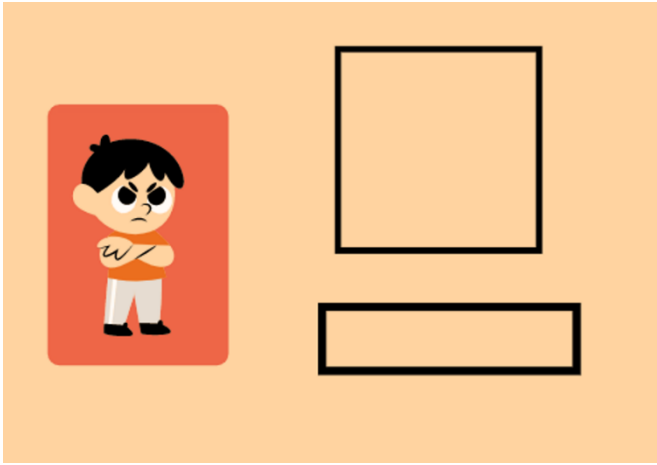
MIEDO

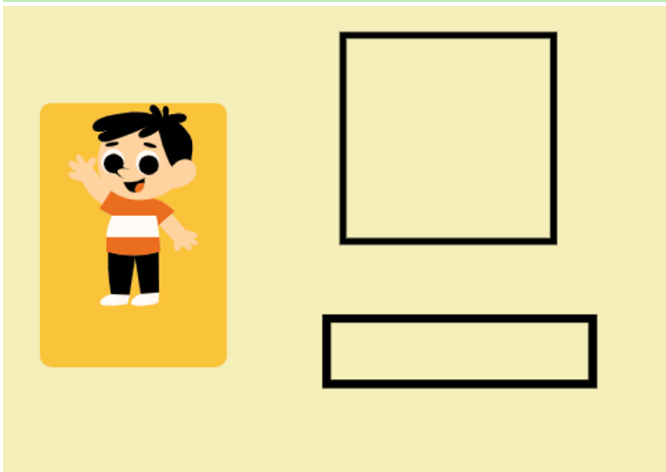
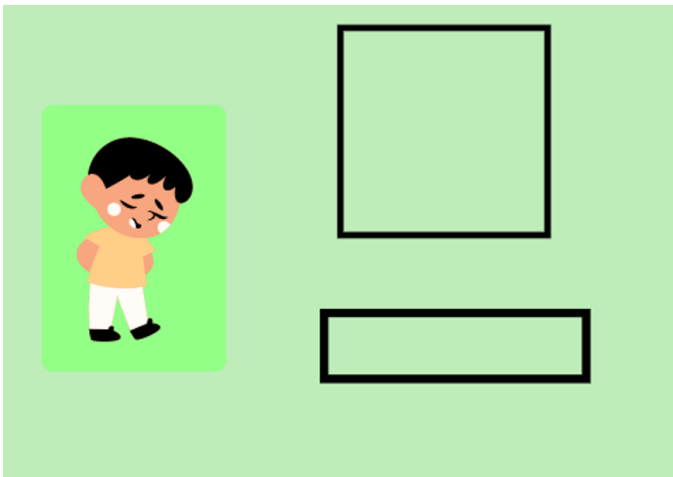
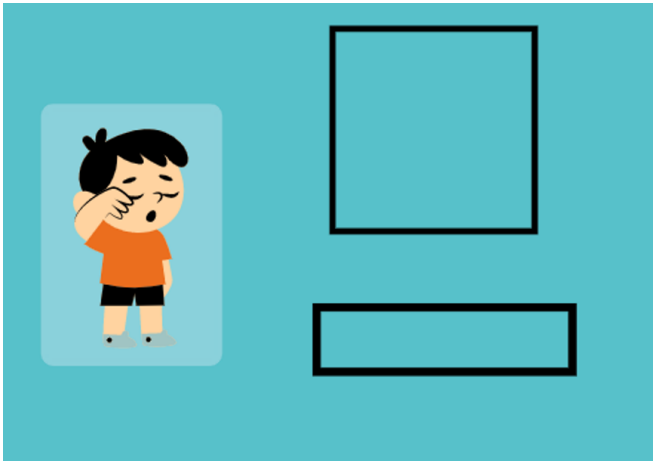


ALEGRÍA

Anexo VI









ENFADADO 😡

AMOR ❤️

TRISTE 😞

MIEDO 😨

CALMADO 😊

NERVIOSO 😬

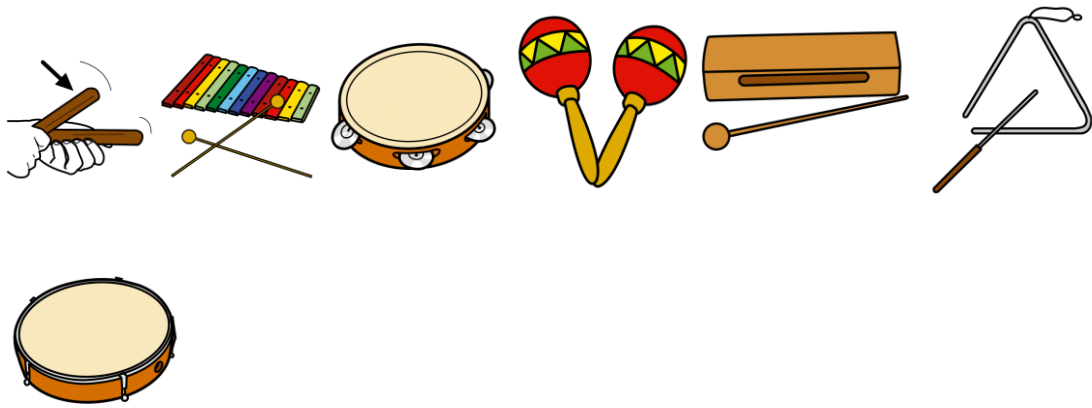
ALEGRE 😄

Anexo VII

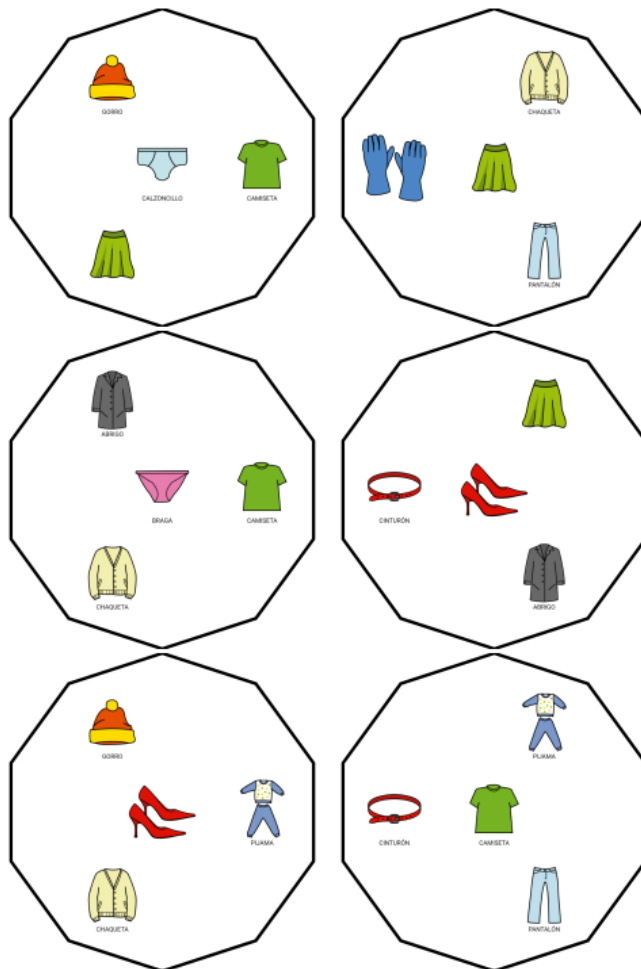
<https://www.youtube.com/watch?v=KVRlknOGpyA>



Anexo VIII



Anexo IX



Anexo X

