



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

CURSO 2023/2024

**“PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA
MEJORAR LA IDENTIFICACIÓN, REGULACIÓN
Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES, A TRAVÉS
DEL LENGUAJE Y EL JUEGO, EN ALUMNOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA, CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA”**

Presentado por **Raquel Rivas Martínez**

Para optar al **Grado de Educación Primaria**, con mención en **Audición y
Lenguaje**

Por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por: **Efrén Aldebarán Coello Martel**

Resumen

Esta propuesta de intervención se ha elaborado con el objetivo de que se logren mejorías en la identificación, regulación y expresión de las emociones, a través del lenguaje y el juego, en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en educación primaria. Primero se ha realizado una investigación teórica sobre el autismo, las emociones, el juego y el lenguaje, para posteriormente, a partir de toda la información obtenida, llevar a cabo una sucesión de actividades, ordenadas por sesiones, con el propósito de que los niños mejoren sus habilidades emocionales, a través del juego, siguiendo la metodología de Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). En las actividades propuestas, se pretende mejorar las habilidades comunicativas y sobretodo las habilidades sociales, a través del juego, ya que todos estos aspectos mencionados anteriormente están estrechamente relacionados entre sí gracias a la socialización, y son necesarios para relacionarse con los de nuestro alrededor, algo fundamental para obtener un bienestar integral.

Palabras clave: Lenguaje, Emociones, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Juego, Socialización.

Abstract

This intervention proposal has been developed with the aim of improving the identification, regulation and expression of emotions, through language and play, in students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in primary education. First a theoretical research has been carried out on autism, emotions, play and language, and then, from all the information obtained, carry out a succession of activities, ordered by sessions, in order for children to improve their emotional skills, through play, following the Game Based Learning (ABJ) methodology. In the proposed activities, it is intended to improve communication skills and especially social skills, through play, since all these aspects mentioned above are closely related to each other thanks to socialization, and are necessary to relate to those around us, something fundamental to obtain an integral well-being.

Keywords: Language, Emotion, Autism Spectrum Disorder (ASD), Game, Socialization.

ÍNDICE

1	Introducción.....	7
1.1	Justificación	8
1.2	Objetivos.....	9
1.2.1	Objetivo general.....	9
1.2.2	Objetivos específicos.....	9
2	Marco teórico	10
2.1	Autismo.....	10
2.1.1	Concepto de autismo	10
2.1.2	Etiología.....	11
2.1.3	Teorías explicativas	12
2.1.3.1.1	Teoría de la función ejecutiva	12
2.1.3.1.1.1	Teoría de la coherencia central	13
2.1.3.1.2	Teoría de la mente.....	14
2.1.3.1.3	Teoría afectivo-social.....	15
2.1.4	Inclusión educativa de alumnos con acnee	15
2.2	Emociones.....	16
2.2.1	Concepto de emoción	16
2.2.2	Inteligencia emocional	17
2.2.2.1	Modelos de inteligencia emocional	18
2.2.3	Importancia de la inteligencia emocional en el colegio.....	20
2.3	Lenguaje.....	21
2.3.1	Teorías de adquisición del lenguaje	21
2.3.2	Componentes del lenguaje	22
2.3.3	Funciones del lenguaje.....	23
2.3.4	Lenguaje y socialización	23
2.4	El juego	24
2.4.1	Concepto de juego	24
2.4.2	Tipos de juego	24
2.4.3	Aprendizaje basado en el juego (abj).....	25
3	Propuesta de intervención	27
3.1	Presentación	27
3.2	Contextualización	27
3.3	Intervención en el aula	28
3.3.1	Objetivos didácticos	28

3.3.1.1. Generales.....	28
3.3.1.2. Específicos	28
3.3.2. Contenidos	28
3.3.3. Competencias.....	29
3.3.4. Metodología.....	29
3.3.5. Temporalización.....	30
3.3.6. Actividades.....	32
3.4. Evaluación	41
4 Conclusiones	42
5 Referencias bibliográficas	44
6 Anexos	48
Anexo A.....	48
Anexo B.....	49

Índice de tablas

Tabla 1: Cronograma.....	31
Tabla 2: Sesión 1, Actividad 1	32
Tabla 3: Sesión 1, Actividad 2	33
Tabla 4: Sesión 2, Actividad 3	34
Tabla 5: Sesión 2, Actividad 4	35
Tabla 6: Sesión 3, Actividad 5	36
Tabla 7: Sesión 4, Actividad 6	37
Tabla 8: Sesión 5, Actividad 7	38
Tabla 9: Sesión 5, Actividad 8	39
Tabla 10: Sesión 6, Actividad 9	40

1 INTRODUCCION

A lo largo de este trabajo, se llevará a cabo una propuesta de intervención para mejorar la identificación, regulación y expresión de las emociones, a través del lenguaje y el juego, en alumnos con Trastorno del Espectro Autista en un aula de educación primaria.

En esta propuesta se presenta una argumentación donde se expresa el motivo por el cual se ha escogido este tema y se ha realizado este trabajo. Seguidamente, se establecen los objetivos generales y específicos de dicho trabajo.

En lo que engloba al marco teórico, aparecen los aspectos más relevantes de los temas tratados, incluyendo a diversos autores que gracias a sus estudios, podemos conocer esa información de dichos temas. En primer lugar la definición de autismo, su etiología, las diferentes teorías explicativas y la inclusión educativa para los alumnos con necesidades especiales; después el concepto de emoción, la inteligencia emocional y su importancia en la escuela, seguidamente el concepto de lenguaje, las teorías de adquisición, los componentes y funciones del lenguaje, y la relación entre lenguaje y socialización, finalmente encontramos el juego, los tipos que existen y el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ).

Una vez terminado el apartado más teórico, se observa la propuesta de intervención, la cual aborda una presentación que argumenta dicha propuesta, un apartado de contextualización, donde se detalla el lugar y los alumnos a los que va dirigida, los objetivos que se van a trabajar, tanto generales como específicos, y los contenidos, la metodología utilizada en el aula, la temporalización de la misma, y las diferentes sesiones, cada una con sus actividades, organizadas por tablas individuales en las que se recoge toda la información necesaria de cada actividad y, por último una evaluación donde aparecen los distintos instrumentos para evaluar la propuesta.

Finalmente la conclusión. En este apartado se utilizan todos los aspectos mencionados anteriormente y se realiza una valoración final de todo el documento. Asimismo, se efectuará un repaso de todas las limitaciones que se han encontrado en su ejecución, de manera concisa.

1.1 JUSTIFICACIÓN

Hoy en día, expresar, sentir y comprender las emociones propias y ajenas es imprescindible para conseguir un buen crecimiento personal. Debido a la inteligencia emocional somos capaces de comprender lo que sentimos en los diferentes acontecimientos que pasan a lo largo de la vida, dando significado a nuestros sentimientos, empatizando con los demás para sentir su felicidad, su tristeza o enfado y del mismo modo que los demás sientan los nuestros. En cambio, las personas con Trastorno del Espectro Autista, no pueden expresar sus sentimientos ni comprender los de los demás. Este es un trastorno que afecta a sus interacciones sociales, ya que no les permite comprender a los demás ni a ellos mismos, lo que les produce una gran frustración. Por lo tanto, observamos una estrecha correspondencia con la socialización y la dificultad que tienen para poder relacionarse con sus iguales.

Las personas con TEA presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje, lo que significa que lo adquieren de una manera más lenta. Esto provoca un mayor impedimento para relacionarse con los demás, reduciendo la interacción social (Aguado, 2007). Debido a estos problemas en el lenguaje, estos niños sufren a la hora de socializar, ya que presentan muchas dificultades para llevarlo a cabo. Por otro lado, como bien podemos comprobar desde la primera etapa de educación infantil, el juego es la manera más fácil y rápida de socializar. Durante el juego, los niños se expresan libremente y comparten experiencias con sus iguales. No solo trabajan aspectos cognitivos y motores, sino también aspectos afectivos y emocionales. En los alumnos con TEA, esto también es una dificultad, ya que prefieren jugar solos y presentan impedimentos a la hora de realizar esa parte de socialización.

El campo de investigación del autismo es bastante extenso, pero es importante estudiar más en profundidad el aspecto emocional, ya que a pesar de que cada persona es única, la mayoría presenta inconvenientes en el área emocional, suponiendo un distanciamiento con la sociedad. De esto trata el programa de intervención, con el cual, a partir de diferentes actividades, los niños con TEA aprenderán a identificar las emociones propias y de los demás, así como a intentar expresarlas de la manera más adecuada posible, ya que, como se ha mencionado anteriormente, las emociones son fundamentales para socializar y lo que se pretende con esta propuesta de intervención es ayudar a estos niños a aprender a socializar para mejorar su bienestar.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

- Diseñar una propuesta de intervención para mejorar la identificación, regulación y expresión de las emociones, a través del lenguaje y el juego, en alumnos con trastorno del espectro autista.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar actividades para mejorar la identificación, regulación y expresión de las emociones, a través del lenguaje y el juego, en alumnos con trastorno del espectro autista.
- Conocer, a través de diferentes artículos académicos, el concepto de autismo y sus teorías explicativas.
- Conocer, a través de diversos artículos académicos, aspectos sobre las emociones y la inteligencia emocional en el aula.
- Describir, a través de una revisión bibliográfica, diferentes aspectos sobre la metodología del Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 AUTISMO

2.1.1 CONCEPTO DE AUTISMO

El trastorno del espectro autista es un trastorno neurobiológico que comienza en los primeros tres años de vida y persiste durante toda la vida, afectando los dominios cognitivo, social y de comunicación. Actualmente, el autismo se considera un trastorno del desarrollo que puede causar dificultades en la socialización, la comunicación y el comportamiento. Como señalan León y Lasso (2006), el autismo es de carácter biológico y afecta al desarrollo infantil, por lo que los niños se presentan con problemas tanto cognitivos como conductuales, con distintas causas y diversos valores de severidad, dado que es un trastorno.

Leo Kanner (1943), también llamado “padre del autismo”, propuso una definición más precisa del autismo, clasificando las conductas autistas. Esta clasificación se divide en cinco áreas (Benito, 2011)

- Ausencia de sentimiento y desinterés, no realizan contacto visual ni muestran ningún tipo de respuesta emocional hacia los demás.
- No soportan los cambios. Suelen tener fijación con el orden, son muy perfeccionistas.
- Amor por las cosas peculiares.
- Problemas de comunicación.
- Su potencial cognitivo es muy alto, con una apariencia clara y reflexiva.

Kanner (1943) realizó un estudio con niños que padecían este trastorno y confirmó estas conductas, llegando a la conclusión de que el rasgo más característico de una persona con autismo era la gran dificultad que presentan a la hora de establecer relaciones con otras personas en distintas situaciones.

Además, le llamó la atención la gran oposición que presentaban ante los cambios, añadiendo que hay una gran sensación de aislamiento autista extremo desde el principio, y todo lo que viene desde fuera es rechazado, ignorado o impedido en la medida de lo posible. Cualquier contacto físico directo, movimiento o ruido que amenace con romper su soledad es tratado como si no existiera o, por si fuera poco, percibido como una perturbación dolorosa (Kanner, 1943).

Por otro lado, Zúñiga et al. (2017) señalan que es una alteración del neurodesarrollo de origen neurobiológico que comienza en los primeros años de vida, y afecta a la mejora de la comunicación social y el desarrollo conductual, provocando limitaciones en el comportamiento y los intereses. Gracias a la evolución y el estudio de este trastorno, el número de casos ha aumentado significativamente, llegando a 1 de cada 150 niños, uno de cada cuatro hombres y uno de cada cuatro mujeres; siendo un proceso continuo, ya que comienza en la niñez y se mantiene eternamente (Bonilla y Chaskel, 2016).

2.1.2 ETIOLOGIA

El autismo se considera un trastorno de etiología multifactorial, lo que se refiere a que su origen puede ser por distintas causas. Actualmente no se puede proporcionar una causa específica de la enfermedad, aunque a través de distintas investigaciones se ha sugerido que ciertos agentes biológicos y algunos factores no identificados como factores genéticos, neuropsicológicos y del entorno, tienen bastante influencia (Rivas et al., 2009).

La importancia de los factores genéticos, como recogen, Varela et al. (2011), tiene mucho valor, porque la demostración de esto está fundamentalmente en el cromosoma 15q11-q13, que participa en la regulación del ácido glutámico y la serotonina, produciendo diversos cambios. En familias donde un hijo padece autismo, existe un 5% de posibilidades de que el segundo hijo también lo tenga. No obstante, un estudio en gemelos idénticos muestra que si un gemelo tiene la enfermedad, hay entre un 70 y un 90 por ciento de posibilidades de que el otro también la padezca, mientras que en los gemelos fraternos la afección es menos común, hasta un 10 por ciento. Como conclusión, Bonilla y Chaskel (2016) afirmaron que la influencia del factor genético en esta enfermedad es algo muy enrevesado ya que pueden involucrarse hasta 1000 genes.

Respecto a los factores del entorno, Varela et al. (2011) sugieren posibles influencias en el TEA como: malas costumbres alimenticias que, a veces, provocan deficiencias vitamínicas, alergias, intolerancias, intoxicaciones, o la presencia continua de la madre en zonas muy contaminadas durante el embarazo, edad de ambos padres, etc. Durante años se ha pensado que un ingrediente de las vacunas puede estar relacionado con el autismo porque contiene mercurio, pero en cantidades muy pequeñas, y no se consideraba perjudicial para la salud, aunque el timerosal fue excluido de las inyecciones infantiles (Bonilla y Chaskel, 2016).

En relación a los factores neuropsicológicos, las resonancias magnéticas sugieren que las estructuras cerebrales en los niños con autismo, particularmente la amígdala, el cerebelo y el hipocampo, experimentan un mayor crecimiento durante la primera y segunda infancia, pero que durante la adolescencia permanece estancada, por lo que se puede observar que la estructura cerebral es ligeramente diferente a la de los jóvenes con un desarrollo neurotípico. Todo esto puede verse estrechamente relacionado con las complicaciones de las personas con autismo para relacionarse y comunicarse con las demás personas de su alrededor (Talero et al., 2003).

2.1.3 TEORÍAS EXPLICATIVAS

2.1.3.1.1 TEORIA DE LA FUNCIÓN EJECUTIVA

Todas aquellas tareas que requieran un razonamiento tienen lugar en el lóbulo frontal y las capacidades que se necesitan para poder solucionar aquellas complicaciones de mayor dificultad y lograr nuestras metas se denominan funciones ejecutivas. Estas nos indican el camino a partir de nuestras propias representaciones y nos apartan del entorno. Dentro de estas funciones aparece la memoria operativa, los procesos de programación, la plasticidad, el autocontrol, etc. (Rumsey y Hamburger, 1998).

Los individuos con daño en el lóbulo frontal tienen una discapacidad en las funciones ejecutivas como por ejemplo movimientos repetitivos sin significado ni habla, problemas de planificación, problemas para detener la atención en un objeto y centrarse en nuevos estímulos.

Algunas carencias son similares a las características de las personas con autismo, ya que esa falta de dominio puede ser motriz, reflejándose a través de aleteos, de pensamiento, por lo que les resulta difícil no expresar lo que piensan sobre un tema, y/o de atención, dado que presentan dificultades para continuar con un tema, sobre todo si no es de su interés. La organización y planificación, son funciones que están dentro de otro criterio que influye en el autismo; por eso es muy importante realizar tareas de forma muy organizada, a través de rutinas (Russel, 2000).

Rumsey y Hamburger (1990 y 1998) fueron las primeras personas que investigaron sobre individuos con esa enfermedad, detectando un defecto en el Wisconsin Card Sorting Test (WCST). Las conclusiones obtenidas fueron que estas personas tenían complicaciones en la proyección y en las tácticas de resolución de problemas.

2.1.3.1.1. TEORIA DE LA COHERENCIA CENTRAL

Una evolución adecuada de la personalidad implica internalizar e integrar información sobre las causas y consecuencias del comportamiento. Los individuos con TEA demuestran cambios en el entendimiento de una variedad de situaciones en las que otros presentan determinación. Les resulta muy complejo alcanzar un alto nivel de aceptación. Las personas con autismo tienen problemas para hacer interpretaciones comprensivas de las relaciones con los demás por medio de sus gestos, miradas, etc.

Destaca, como autora principal, Frith (2003), que muestra lo difícil que es para las personas autistas comprender la realidad en su conjunto, y que estas dificultades no pueden solucionarse a través de la teoría de la mente. Como resultado, a veces nos centramos sólo en detalles específicos, lo que nos impide establecer conexiones entre diferente información. Un aspecto de esta teoría que cabe destacar es que todas las personas autistas tienen dificultades de comunicación, pero varía según la gravedad de la discapacidad. Conforme a Happe (1996) esta coherencia está partida en: la coherencia encargada de las ilusiones ópticas, denominada perceptiva, la coherencia viso-espacial (cubos de escalas Weschler) y la coherencia verbal-semántica (aprendizaje de historias en sentido literal).

2.1.3.1.2. TEORIA DE LA MENTE

La indagación sobre el autismo ha generado diversas teorías que explican los distintos enfoques que posee.

La teoría de la mente, fue una de las primeras y por tanto es una de las más conocidas. Este concepto surge de los estudios de Premack y Woodruff (1978). Con esta teoría intentaban explicar los cambios que experimentan las personas con trastorno del espectro autista, tanto a nivel social, como a nivel comunicativo. En primer lugar, la mayor desventaja de este trastorno es que resulta difícil comprender y superar situaciones de privación propias y ajenas.

Uno de los experimentos que se realizaron sobre esta teoría, con niños TEA, es el de “Sally y Anne”. Esta prueba se basaba en que los niños observan a un experimentador que les narra un cuento que trata de dos niñas: la primera se llama Sally y lleva una cesta, y la segunda niña lleva una caja y se llama Anne. Primero entra Sally en una habitación con su cesta y coloca, dentro de ella, una pelota y, se va. A continuación, entra Anne y cambia la pelota, de la cesta de Sally, a su caja.

Después, Sally entra otra vez en la misma habitación y el experimentador pregunta a los niños: ¿En qué lugar buscará Sally la pelota? Sus respuestas proporcionaron diferentes opciones. Aquellos niños que no presentan ninguna alteración en su neurodesarrollo, es decir, niños que no padecen TEA, responden que la niña buscará la pelota en su cesta, donde ella la puso. Por otro lado, los niños con autismo respondieron que la pelota estaba en la caja, donde la puso Anne. Por lo tanto, se concluye que los niños autistas experimentan ciertas dificultades mentales, ya que no son capaces de atribuir a su personalidad creencias distintas a las suyas propias (Reyna, 2011).

Otro acontecimiento importante en el progreso de esta teoría se produjo en 1985, donde dos autores, Baron-Cohen, Leslie y Frith suponiendo que es imposible aplicar estados mentales propios y a los demás, utilizaron la investigación de Leslie (1987), que sostiene que la teoría de la mente es innata en el ser humano, pero se desarrolla en el segundo año de vida. Porque es cuando empiezas a crear ficciones que luego crecen y se convierten en teorías psicológicas complejas. Estas ideas supusieron un gran avance en la comprensión del autismo, debido a que los individuos con este trastorno carecen de juego expresivo o simbólico y de habilidades mentales (Ortiz et al., 2010).

2.1.3.1.3. TEORIA AFECTIVO-SOCIAL

Uno de los grandes problemas que se defendía en esta teoría era, la gran dificultad que presentan los niños autistas a la hora de relacionarse, lo cual implica que tuvieran grandes defectos emocionales, hallados en las relaciones, por lo tanto, el niño no tendría las experiencias suficientes para poder desarrollar las estructuras cognitivas necesarias para adquirir la comprensión social (Hobson, 1989).

Lo que nos hace posible entrar en la mente de los demás es la capacidad de imitación y el reconocimiento de las emociones de las otras personas. Las personas con autismo parecen tener dificultades para procesar estímulos emocionales. Para Hobson, este déficit es de naturaleza emocional y conduce a déficits cognitivos. Además, los esquemas de conductas que suelen tener los niños para compartir algo con otra persona (protodeclarativos) se basan en tres cosas vinculadas entre sí, normalmente, niño-objeto-adulto (esquemas triádicos) que permite intereses y atención compartidos se alteraría significativamente en niños y niñas con trastorno del espectro autista.

Dentro de esta teoría destaca otro autor, Trevarthen (1997), que defiende que desde el momento en que nacen los bebés, pueden mantener una relación con sus cuidadores a través de los gestos que realiza con la cara (sonreír, poner puchero) o expresiones con intención comunicativa. Las habilidades intersubjetivas permiten a los niños desarrollar el significado cultural de su lengua materna, pero a los niños con autismo, esto no les sucede. Valdez (2009) afirma que esta alteración en el desarrollo se produce debido a un mal funcionamiento del sistema nervioso central (SNC) cerebral modificando e impulsando los estímulos del niño para que sea capaz de adquirir el sentido de la comunicación.

2.1.4. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON ACNEAE

La inclusión educativa tiene como objetivo principal fomentar la participación real de todos los alumnos, sin importan las características de estos, y proporcionar todas la experiencias posibles para mejorar su aprendizaje, reduciendo así la exclusión de aquellos alumnos que necesitan una atención educativa diferente.

Además, según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se establece la educación inclusiva como principio fundamental, para poder atender a la diversidad de todos los alumnos, tanto dentro como fuera del aula, potenciando la aceptación de los demás y la igualdad de todos los estudiantes.

Explorando los beneficios de la una educación inclusiva para los alumnos con necesidades especiales, en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, cabe destacar el objetivo número 4: educación de calidad, la cual implica una educación para todos por igual. Además, se quiere reflejar el objetivo 10: reducción de las desigualdades, potenciando una educación inclusiva y trabajando con los alumnos la igualdad, desde los primeros años de vida, consiguiendo así un mundo más equitativo.

La educación inclusiva de alumnos con necesidades especiales no solo beneficia a los alumnos directamente afectados, sino que también promueve una sociedad más integradora y equitativa, donde podamos convivir todos en paz e igualdad.

2.2 EMOCIONES

2.2.1 CONCEPTO DE EMOCIÓN

La mayoría de personas creen conocer el significado de emoción hasta que tratan de definirla. Inmediatamente, casi nadie asegura conocerlo (Wenger et al., 1962). Como defienden estos autores, sabemos lo que es, sin embargo es una idea muy difícil de explicar. Las emociones son un campo muy amplio y complejo. A sí mismo, a través de la investigación podemos ver que, aparecen innumerables descripciones para conocer el significado de emoción, por lo tanto conoceremos algunas de ellas para conseguir acercarnos lo máximo posible a la definición más adecuada.

Salovey y Mayer (1990) definen las emociones como respuestas organizadas que incluyen agentes cognitivos, psicológicos, motivacionales y experienciales. Sostienen que las emociones surgen en respuesta a eventos internos y externos que transmiten valores favorables o desfavorables al individuo. Dicho de otra forma, las emociones son respuestas adaptativas, que pueden transformar las interacciones personales y sociales en vivencias más enriquecedoras.

Por otro lado, Goleman (1996) se refiere a las emociones y los pensamientos, las características genéticas, fisiológicas y mentales y los patrones de comportamiento de cada individuo. Por lo tanto, dichas emociones facilitan la toma de decisiones y guían nuestro comportamiento.

Maganto y Maganto, (2010) señalan que para conseguir un bienestar individual es necesario un bienestar social. Las emociones también se definen como estados anímicos que una persona experimenta internamente e incluyen cambios físicos como aumento de los latidos del corazón, sudoración, etc. Además, el bienestar o malestar psicológico como pensamientos o acciones que forman parte de nuestra vida diaria y que solemos dar un nombre concreto, como alegría, tristeza, enfado, etc. No obstante, estas emociones son de naturaleza evolutiva, es decir, no nacemos con una variedad de emociones, pero a medida que los niños crecen, las formas en que se adquieren y experimentan los diferentes estados emocionales varían.

Dadas las definiciones anteriores, se pueden obtener una serie de características comunes. Podemos concluir que la emoción es una contestación a los acontecimientos, que incluyen factores psicológicos, cognitivos, motivacionales y experienciales que, cuando se interpretan subjetivamente, dan como resultado una respuesta adaptativa, basada en la información recibida del entorno, regulando su comportamiento.

2.2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en dar una definición de inteligencia emocional. Por lo tanto, ofrecen un significado más relevante socialmente que incluye la capacidad de monitorear y comprender las emociones, diferenciarlas y utilizar esta información para orientar nuestro juicio y nuestros hechos.

Asimismo, Goleman (1995) explica que la agrupación de habilidades, conductas, talentos y competencias que deciden el comportamiento, el estado mental o las reacciones de un individuo son inteligencia emocional. Por todo ello, el autor atribuye la inteligencia emocional a la conciencia de nuestras emociones y las de los demás, la automotivación y la adecuada gestión de las conexiones con los demás.

A posteriori, en 1998, redefinió dicha explicación de otra manera, la suficiencia para poder interpretar las emociones propias y ajenas, de motivarse y gestionar las relaciones y las emociones (Muñoz, 2016).

Por otro lado, hallamos otro significado en el modelo de Mayer y Salovey, quienes creen que la inteligencia emocional es la capacidad de centrarse en el procesamiento de la información emocional, combinando las emociones y el razonamiento, permitiéndonos utilizar las emociones para promover un razonamiento objetivo y verdadero, de nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Gardner (1983), mantiene que existen ocho inteligencias distintas y que cada individuo es bueno en una de ellas. La inteligencia interpersonal te permite trabajar contigo mismo para comprenderte mejor; la intrapersonal se refiere a la auto comprensión, de tu vida emocional propia, tus sentimientos, la capacidad de diferenciar entre estas emociones y ser capaz de nombrarlas y utilizarlas. A su vez, nos ayuda a comprender y trabajar mejor con los demás.

Aludiendo a lo anterior, Gardner (1983) definió la inteligencia emocional como el potencial biológico y psicológico para procesar información derivada del trasfondo cultural y ser capaz de resolver problemas.

2.2.2.1. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Modelos de habilidades

Estos modelos no tienen en cuenta los factores de personalidad, por lo tanto se caracterizan en una percepción más escasa de la inteligencia emocional y se basan en la capacidad de elaborar dicha información emocional. El más notable es el estudio de Salovey y Mayer (1997) donde dividen la inteligencia emocional en cuatro competencias básicas:

- ❖ Percepción emocional: es la capacidad de sentir las emociones propias y las de los demás a través de factores como la voz, las expresiones y los movimientos corporales.
- ❖ Facilitación emocional: es la capacidad de tener en cuenta las emociones al resolver problemas. Esta habilidad nos ayuda a centrarnos y procesar la información de lo que tiene mayor importancia, ya que nuestra perspectiva cambia según nuestro estado de ánimo.

- ❖ **Comprensión emocional:** es la capacidad para reconocer el origen de nuestro estado de ánimo y el efecto de nuestras emociones.
- ❖ **Regulación emocional:** expresa la necesidad de regular las emociones propias y ajenas, reforzar las emociones positivas, regular las negativas y gestionar el mundo interno e interpersonal. Por eso es la capacidad más difícil.

Modelos de rasgos

Este tipo hace referencia a capacidad que tiene cada individuo de adaptarse al entorno en el que se desenvuelve, como la impulsividad y la empatía, y amoldar su personalidad, a través de pruebas cuyas respuestas son subjetivas, midiendo así su inteligencia intrapersonal. En este modelo destacan Petrides y Furnham (2001).

- ❖ **Modelo de Petrides y Furnham**

La evaluación entre las dimensiones de la personalidad y la inteligencia emocional fue descubierta por estos autores, sirviendo de base para resaltar la inteligencia emocional como un rasgo de la personalidad a un nivel inferior. Su definición de inteligencia emocional abarca una combinación de elementos emocionales y habilidades de autoconciencia que forman el marco de la personalidad. (Petrides y Furnham, 2001).

Modelos mixtos

Este modelo es una combinación de los dos modelos anteriores y se basa en una variedad de competencias sociales y emocionales, y las características específicas de cada individuo, sus disposiciones emocionales y habilidades cognitivas. Un autor que destaca es Bar-On (1997)

- ❖ **Modelo de Bar-On**

Este autor usa la frase “inteligencia social y emocional” para referirse a las habilidades sociales que se necesitan tener para funcionar en el día a día y consta de:

- **Componente intrapersonal:** incluye la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorrealización y la autonomía.
- **Componente interpersonal:** entran en juego la empatía, las relaciones interpersonales y la participación social.

- Componentes de adaptabilidad: donde se encuentran la felicidad y el entusiasmo.
- Componentes de empleo del estrés: incluye la resistencia al estrés y la dominación de los impulsos.

2.2.3. IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL COLEGIO

Según Goleman (1999) la educación emocional es tan importante como cualquier otra materia y no debería ser una materia separada, sino que debería funcionar de forma transversal en todas las materias del colegio. Las emociones deben considerarse un elemento más de la educación, tanto en el hogar como en el colegio. De este modo contribuimos al desarrollo completo de las personas; al igual que el lenguaje, las matemáticas o la educación física, las emociones deberían enseñarse en las escuelas (López, 2005).

Martínez y Ruiz (2015) afirmaron que la manera en la que interpretamos y expresamos las emociones en la escuela mejora la vida y el desarrollo de los alumnos en gran medida, y en este caso ese es el propósito de esta intervención. Invirtiendo tiempo y esfuerzo en desarrollar habilidades emocionales para contribuir a mejorar la integración social de estos niños que padecen TEA. Sin embargo, es importante tener en cuenta que aprender estas habilidades es un trabajo complejo y que necesita trabajarse durante mucho tiempo, a lo largo de la etapa escolar, ya que es algo que les acompañará durante el resto de sus vidas.

La educación emocional todavía es algo que hay que trabajar en todas las aulas, y aunque se está haciendo mucho esfuerzo para conseguirlo, todavía no es suficiente. Por tanto, los profesores necesitan una formación sólida en este ámbito para poder realizar todo esto en el aula de la manera más adecuada posible. Lo primordial sería que los docentes obtuvieran una formación inicial en lo que respecta a las emociones y las habilidades emocionales, ya que para poder enseñar algo primero se debe aprender sobre ese tema, y del mismo modo, los estudiantes deben comprender bien los temas que se van a tratar para promover su propio desarrollo (Bisquerra, 2005). Los docentes deben reconocer la gran ventaja que supone trabajar la inteligencia emocional en el aula, en cuando a sus beneficios preventivos, y como ellos son los principales responsables de este proceso, deben enseñarla en el aula, a través de lenguaje.

Además, como señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2002), los docentes poseen una responsabilidad primordial en el aula y son responsables de la educación de los alumnos, y por ello deben saber qué importancia tiene la educación emocional para los alumnos, sobre todo conociendo que la mayor parte de sus dificultades recaen en este ámbito.

2.3. LENGUAJE

El lenguaje es un sistema de comunicación, exclusivo del ser humano, compuesto por un conjunto de signos que permite al emisor componer su mensaje y al receptor comprenderlo. Es un recurso complejo que se aprende por una serie de intercambios con el medio ambiente, a través de otros interlocutores más competentes.

Clemente (1995) defiende que el lenguaje, en un sistema tradicional y arbitrario de símbolos hablados o escritos, los códigos se utilizan para transmitir ideas sobre el mundo y comunicarlas eficazmente a los demás.

Las teorías sobre la adquisición del lenguaje son diversas, lo que indica la ausencia de una explicación universalmente aceptada para este proceso. Por ello, se recomienda consolidar los aspectos clave de diversas investigaciones, realizadas bajo diferentes marcos teóricos, incluidos el nativismo, el cognitivismo y el interaccionismo.

Si bien estos estudios no han proporcionado una comprensión completa de la adquisición del lenguaje, han contribuido significativamente a la comprensión de los hitos del desarrollo alcanzados por los niños en las diversas etapas del crecimiento (Quintana, 2005).

2.3.1. TEORIAS DE ADQUISICION DEL LENGUAJE

Teoría innatista

Su creador fue Chomsky, que defendía que el proceso de aprendizaje de la lengua es innato, por lo que los niños no están sujetos a ningún aprendizaje dirigido, ya que el lenguaje se adquiere y se desarrolla con el apoyo de mecanismos de adquisición del lenguaje. Es decir, ve el lenguaje como una habilidad natural del ser humano.

Teoría cognitiva

Creada por el psicólogo Jean Piaget, que defendía que el lenguaje era producto de la inteligencia por lo que su desarrollo tenía que ver con el desarrollo cognitivo del individuo (Piaget, 1923). Gracias al intercambio de información con su entorno, el niño va construyendo su inteligencia y elaborando métodos y habilidades para resolver los problemas que le van surgiendo

Teoría sociocultural

Vygotsky (1979) defendía que la aparición del lenguaje se debía a la comunicación y la interacción social. Decía que para adquirir el lenguaje, es necesario conocer sus reglas y aprender a usarlo correctamente, ya que el ser humano es un ser social. Además, añade que el aprendizaje es el motor del desarrollo, y que estas interacciones con el entorno residen en los procesos de adquisición del lenguaje.

2.3.2. COMPONENTES DEL LENGUAJE

Existen tres componentes, en los que se divide el lenguaje:

- Forma: Hace referencia a la manera de decir las cosas y se incluye:
 - o Fonética: estudia los sonidos del lenguaje y la fisiología de su producción.
 - o Fonología: estudia los fonemas y la manera en la que se unen para construir palabras con significado.
 - o Morfología: estudia cómo se unen unos morfemas a otros para modificar su significado.
 - o Sintaxis: es el estudio de las palabras en la oración.
- Contenido: en el que se incluye la semántica, que estudia el significado que se codifica con el lenguaje.
- Uso: incluye la pragmática, que estudia las interacciones comunicativas de los hablantes, es decir, lo que realmente quiere comunicarse en los intercambios comunicativos. Siempre teniendo en cuenta el contexto, ya que esto repercutirá en la interpretación del significado.

2.3.3. FUNCIONES DEL LENGUAJE

El lenguaje cumple múltiples funciones:

- *Comunicativa*: función que permite al individuo relacionarse con el entorno
- *Cognoscitiva*: la herramienta utilizada para aprender y ser capaces de conformar el pensamiento.
- *Instrumental*: la función encargada de expresar las necesidades del individuo
- *Personal*: la función que permite a la persona expresar sus pensamientos y opiniones.
- *Informativa*: aquella que permite al individuo obtener información sobre su entorno.
- *Adaptativa*: función que permite a la persona adaptarse a los cambios que suceden en su entorno.
- *Reguladora del comportamiento*: la cual permite influir en el comportamiento y la conducta de los demás, contribuyendo al condicionamiento de las reglas de conducta social.

2.3.4. LENGUAJE Y SOCIALIZACIÓN

Como hemos podido comprobar, el ser humano es un ser social, que necesita la interacción con su entorno y con otras personas para poder alcanzar un bienestar y desarrollo integral, es decir, necesita el lenguaje.

Una de las funciones del lenguaje es la comunicación, y como se ha mencionado anteriormente, los alumnos con TEA presentan grandes problemas con respecto a la adquisición del lenguaje, ya que su habilidad para comunicarse varía, al igual que el uso del lenguaje depende de su desarrollo intelectual y social. Además, no pueden entender el lenguaje corporal y el significado de los tonos de voz.

Por otro lado, el desarrollo del lenguaje es paralelo al desarrollo social, emocional, cognitivo y psicomotor. Se va desarrollando en la medida en que se utiliza en situaciones sociales o en interacciones directas con otras personas, situaciones que los niños con TEA evitan a toda costa, ya que se sienten mucho más cómodos en una rutina, lo que puede afectar su capacidad de adaptarse a los cambios y situaciones sociales.

Por eso estos alumnos presentan tantas dificultades a la hora de socializar. Las personas con TEA a menudo tienen dificultades para entender y responder adecuadamente a las señales sociales, lo que dificulta la formación y mantenimiento de relaciones. Del mismo modo, presentan dificultades para comprender las emociones y perspectivas de los demás, lo que dificulta la interacción social y la empatía.

2.4. EL JUEGO

2.4.1. CONCEPTO DE JUEGO

La palabra juego proviene del latín y su significado es diversión, broma. Además, es un derecho fundamental reconocido en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

Huizinga (1949) realizó una definición del concepto de juego bastante precisa, en la cual defendía que el juego es una acción que se ejecuta de forma voluntaria, dentro de un espacio y tiempo limitado, sin beneficio material, según unas reglas libremente acordadas pero completamente arbitrarias; que tiene un propósito en sí mismo y acompañado de un sentimiento de alegría.

Por lo tanto, el juego es un momento placentero, inherente al ser humano, ya que todas las personas juegan o han jugado en algún momento de sus vidas. Además, el juego es una fuente de estímulo y experimentación, a través del cual se puede conocer el entorno y desarrollar la capacidad intelectual y social.

Durante los primeros años de vida, los niños satisfacen la mayoría de sus necesidades a través del juego, y tiene una gran importancia en su desarrollo. Mediante el juego el niño investiga, descubre, discrimina, supera los distintos conflictos emocionales que van surgiendo, empieza a socializar con sus iguales y a aprender las distintas normas de comportamiento necesarias para la vida diaria.

2.4.2. TIPOS DE JUEGO

- En función de su desarrollo evolutivo

Se trata de un tipo de juego que va cambiando o evolucionando, a medida que los niños se van desarrollando. Esto se realiza añadiendo mayor dificultad o complejidad a los juegos que realizan.

- En función de si hay reglas o no

La existencia de reglas guía a los niños hacia un fin determinado. Los juegos no reglados suelen aparecer los primeros años de vida, como por ejemplo los juegos funcionales; mientras que los juegos reglados surgen después, comenzando a tener una cierta estructura y una reglas a cumplir, como por ejemplo el juego simbólico.

- En función del número de participantes

Se clasifican en juegos individuales o juegos grupales o cooperativos. En estos juegos se pueden observar las habilidades comunicativas, sociales de participación y de liderazgo que presenta cada alumno.

- En función de la capacidad de desarrollo

Se divide en juegos psicomotores, juegos cognitivos, juegos sociales y juegos afectivos. Garaigordobil (2008) defiende que el juego está relacionado con las dimensiones del desarrollo infantil, psicomotor, intelectual, social y emocional; por lo tanto esta última función es la más importante.

2.4.3. APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO (ABJ)

El Aprendizaje Basado en el Juego es una metodología basada en la utilización del juego para adquirir aprendizajes.

Ruiz (2010) defiende que son todos aquellos tipos de juegos o actividades que impulsan las capacidades educativas de los niños de una manera divertida y cooperativa, a través del juego, ya que jugando los niños alcanzan un estado de atención y serenidad con los que alcanzan resultados bastante más elevados.

El ABJ posibilita que los alumnos se diviertan y disfruten de lo que están realizando en ese momento para que cuando finalice, se mantenga esa sensación agradable generándoles motivación y ganas de seguir trabajando, generando hábitos de trabajo mediante el juego.

Además, se trata de una metodología activa y participativa, en la que el propio alumno es el gran protagonista y no un mero observador. A su vez, este método se puede utilizar en una unidad didáctica o en una programación.

Según Sánchez (2017) existen muchos beneficios a la hora de usar esta metodología dentro del aula, como puede ser el papel activo del alumno, el fomento de la imaginación y el entretenimiento, el crecimiento de las ganas de aprender y, por último, la socialización.

Como bien se ha mencionado anteriormente, la socialización es un aspecto muy importante para la vida diaria, y en los alumnos con TEA supone una gran dificultad. Dentro del juego aparecen diversos elementos que lo conforman, entre ellos la comunicación, las emociones y las relaciones. Desde los primeros años de vida los niños juegan con sus iguales de una forma espontánea, sin embargo, estos alumnos prefieren jugar de manera solitaria y a juegos individuales, por eso se ha considerado importante trabajar ese aspecto dentro de esta propuesta de intervención.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. PRESENTACION

Como bien se menciona anteriormente, identificar, distinguir y entender tanto los sentimientos como las acciones de las demás personas es algo muy característico de los alumnos que tienen TEA. Todo esto influye enormemente a la hora de establecer un vínculo con los demás y en su desarrollo personal, por ello se pretende dotar a dichos alumnos de los recursos necesarios para que puedan superar estas dificultades en un ambiente cálido de convivencia, tanto dentro como fuera del aula.

Esta propuesta tiene como objetivo ayudar a superar los déficits emocionales del alumnado con necesidades educativas especiales, en concreto a aquellos con trastorno del espectro autista. Presentando diferentes actividades que ayuden a mejorar las habilidades emocionales de estos niños de educación primaria, para conseguir su desarrollo integral, reforzando las relaciones interpersonales, incrementando su bienestar personal y minimizando aquellos problemas de conductas, evitando conflictos y mejorando su calidad de vida.

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta propuesta se efectuará en un centro público de educación infantil y primaria. En concreto en un AULA CLASS, que son unidades específicas experimentales de Comunicación y lenguaje, dirigidas a alumnos con un diagnóstico TEA o Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL).

En concreto, el aula donde se realizará esta propuesta de intervención está formado por 5 alumnos, escolarizados en 3º de Ecuación Primaria. Todos ellos tienen 8 años y son alumnos con TEA. Excepto uno de ellos que, además presenta una discapacidad intelectual; este alumno tiene 9 años, pero se encuentra en la misma clase ya que el año pasado repitió. El clima del aula es bastante favorable, debido a que llevan muchos años juntos y son muy amigos, sin embargo, siempre existe algún conflicto por alguna causa concreta.

Antes de comenzar la intervención, les hemos ido anticipando que íbamos a realizar una serie de actividades relacionadas con las emociones, ya que no son muy partidarios de realizar cambios en su rutina y siempre necesitan una buena organización para que no les pille de sorpresa y se pongan nerviosos.

Normalmente trabajan muy bien aunque presentan grandes problemas para relacionarse con los demás compañeros del centro, expresar lo que sienten y empatizar con sus compañeros cuando hacen o dicen algo negativo. Esto es lo que provoca la mayoría de los conflictos del aula, la falta de habilidades sociales y el control de las emociones, sobretodo la dificultad que presentan para controlar su frustración y sus comportamientos disruptivos.

3.3. INTERVENCION EN EL AULA

3.3.1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

3.3.1.1. GENERALES

- Ofrecer actividades que trabajen la identificación, regulación y expresión de las emociones, a través del lenguaje y el juego, en alumnos con TEA

3.3.1.2. ESPECÍFICOS

- Conocer las emociones básicas, su significado y su uso
- Señalar maneras de reconocer el rostro facial de las emociones
- Ofrecer herramientas para regular las emociones en situaciones cotidianas
- Indicar formas para expresar las emociones facial y corporalmente

3.3.2. CONTENIDOS

- Lenguaje verbal y corporal.
- Comunicación verbal y no verbal para expresar emociones
- Expresión emocional: estrategias de comprensión y regulación emocional, expresión corporal y facial de las emociones.
- Emociones y sentimientos.
- La actividad y el juego.
- Desarrollo de habilidades sociales.
- Técnicas de relajación

3.3.3. COMPETENCIAS

Según el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, las competencias clave son aquellas áreas en las que los alumnos deben prepararse y obtener los conocimientos necesarios para poder convivir en sociedad.

En esta propuesta de intervención, la competencia clave que se desarrolla principalmente es la Competencia en Comunicación Lingüística, que es la capacidad de reconocer, comprender, manifestar e interpretar conceptos, sentimientos, reflexiones, actos y opiniones de manera escrita, oral o signada, a través de elementos sonoros, digitales y visuales en distintas situaciones. Todo ello conlleva relacionarse con otras personas de forma adecuada en los diferentes ámbitos. Dado que es una propuesta de intervención que se realiza a través del lenguaje, basada en la estimulación y la mejora del mismo.

3.3.4. METODOLOGÍA

Esta propuesta de intervención pretende trabajar con los alumnos a través del juego y partiendo de sus propias experiencias, donde los niños se conviertan en mediadores activos de su propio proceso de aprendizaje (Bisquerra, 2011).

Estas habilidades permiten a los alumnos aprender cosas nuevas, experimentar y pensar en sus propias emociones o vivencias. Los principios metodológicos que utilizamos para implementar esta intervención son:

- *Globalización*: ya que los niños ven el mundo de manera globalizada y les interesa más todas las propuestas que se presentan de este modo. Escogemos la globalización como herramienta psicológica y metodológica para aumentar la conciencia de los niños.
- *Construir aprendizajes significativos*: esto requiere la capacidad de conectar las experiencias vividas con los nuevos aprendizajes, lo cual requiere motivación de los niños, por lo que los maestros utilizan una variedad de incentivos para lograr dicha motivación (Sanchidrián & Ruiz, 2010).

- *Organización del tiempo y el espacio:* en el aula debe existir un clima adecuado de aprendizaje, donde los niños se sientan cómodos y seguros. Utilizando espacios grandes con suficiente sitio para que los niños se muevan libremente y creando un ambiente agradable y activo donde los niños puedan realizar las actividades sin problema.
- *El juego:* uno de los principios más importantes ya que, aparte de ser un recurso fundamental para la educación, es de gran utilidad para el desarrollo integral de los niños.

Haciendo referencia al juego, mencionado anteriormente, una metodología empleada para realizar esta intervención es el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), que significa todo tipo de juego o actividad que impulse las capacidades educativas de los niños de una manera divertida y cooperativa, a través del juego, ya que jugando los niños alcanzan un estado de atención y serenidad con los que alcanzan resultados bastante más elevados (Ruiz, 2010).

3.3.5. TEMPORALIZACIÓN

Esta propuesta se desarrollará en aproximadamente un mes, dependiendo de las actitudes de los estudiantes, el desarrollo de conocimientos y el ritmo de aprendizaje. También puede variar dependiendo de cómo reaccionan los alumnos ante las diferentes actividades.

Esta propuesta consta de 6 sesiones. Cada una de estas sesiones estará dividida en una o más actividades durante un periodo de tiempo determinado. Cada sesión suele durar aproximadamente 45 minutos.

Las sesiones se realizarán en el AULA CLASS, con alumnos de 3º de Educación Primaria, de 8 años, los lunes y miércoles, a segunda hora, cuando los niños están más concentrados y presentan mayor predisposición.

Tabla 1
Cronograma

Semana	Sesión	Actividad	Duración
1	1	“El monstruo de colores”	15 minutos
1	1	“Vaya cara”	10 minutos
1	2	“Menudas situaciones”	15 minutos
1	2	“Cuéntame”	10 minutos
2	3	“Pinta y colorea”	15 minutos
2	4	“Bingo de las emociones”	20-30 minutos
3	5	“Crea tu historia”	10-15 minutos
3	5	“Somos detectives”	10 minutos
3	6	“Pictionary de las emociones”	20-30 minutos

Fuente 1: Elaboración propia

3.3.6. ACTIVIDADES

Tabla 2
Sesión 1, Actividad 1

NOMBRE: “EL MONSTRUO DE COLORES”
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Trabajar las emociones básicas a través del lenguaje• Conocer las emociones que existen, su significado y su uso
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• Comunicación verbal y no verbal para expresar emociones• Emociones y sentimientos.• La actividad y el juego.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: <p>Comenzaremos preguntando a los alumnos sobre las emociones, como por ejemplo si saben lo que son, las emociones que conocen y la que más les gusta.</p> <p>Para empezar, estarán sentados en la zona de la asamblea. La maestra les contará el cuento del monstruo de colores, que ya hemos trabajado previamente con ellos, recordando las emociones y los colores que corresponden a dichas emociones.</p> <p>Cuando termine de contar el cuento, haremos una serie de preguntas sobre las emociones que siente el monstruo y el color de cada una. En esta actividad trabajaremos la alegría, la tristeza, la ira, el miedo y la calma.</p>
MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Cuento de “El monstruo de colores”
TEMPORALIZACIÓN: <p>La duración será aproximadamente de 15 minutos.</p>

Fuente 2: Elaboración propia

Tabla 3
Sesión 1, Actividad 2

NOMBRE: “VAYA CARA”
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Trabajar las emociones básicas a través del lenguaje• Señalar maneras de reconocer el rostro facial de las emociones
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• Comunicación verbal y no verbal para expresar emociones• Emociones y sentimientos.• La actividad y el juego.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: <p>Para comenzar, la maestra les mostrará imágenes de algunas caras representando las emociones, explicando cada una de ellas y las características propias tanto de la emoción como de su expresión facial.</p> <p>Después, la maestra dirá en voz alta alguna emoción, enseñando su tarjeta correspondiente, y los alumnos deberán imitar el rostro facial que pertenece a esa emoción. A continuación, aumentaremos la dificultad nombrando solo la emoción, sin enseñar la tarjeta correspondiente, para que los alumnos realicen la expresión facial que corresponde.</p>
MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Tarjetas con fotos de rostros faciales.
TEMPORALIZACIÓN: <p>La duración será aproximadamente de 10 minutos.</p>

Fuente 3: Elaboración propia

Tabla 4
Sesión 2, Actividad 3

NOMBRE: MENUDAS SITUACIONES
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Potenciar la identificación de emociones propias y ajenas• Conocer las emociones que existen, su significado y su uso• Indicar formas para expresar la emoción adecuada en diferentes situaciones
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• Comunicación verbal y no verbal para expresar emociones• Expresión emocional: estrategias de comprensión y regulación emocional, expresión corporal y facial de las emociones.• Desarrollo de habilidades sociales.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: <p>Los alumnos se dispondrán delante de la pizarra digital. La profesora irá mostrando imágenes de diferentes situaciones, como por ejemplo, dos niños pegándose.</p> <p>Al alumno que le toque, deberá comentar a los demás que pasa en esa situación y qué sentimientos considera que tienen las personas que aparecen en dicha situación, cómo cree que se sienten y qué sentiría él si le pasara lo mismo.</p>
MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Pizarra digital
TEMPORALIZACIÓN: <p>La duración será aproximadamente de 15 minutos.</p>

Fuente 4: Elaboración propia

Tabla 5
Sesión 2, Actividad 4

NOMBRE: CUÉNTAME
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Potenciar la identificación de emociones propias y ajenas• Indicar formas para expresar la emoción adecuada en diferentes situaciones• Aprender a expresar de manera adecuada nuestras emociones
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• Lenguaje verbal y corporal.• Expresión emocional: estrategias de comprensión y regulación emocional, expresión corporal y facial de las emociones.• Desarrollo de habilidades sociales.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: <p>La actividad consiste en ir contando de uno en uno, algún momento de su vida que le hizo sentir alguna emoción, ya sea positiva o negativa. Para ello, deberá comentar a sus compañeros qué pasó en esa situación y por qué se sintió así.</p> <p>Lo que se pretende con esta actividad es que el niño sea capaz de identificar y expresar sus emociones, relacionándolo con situaciones cotidianas.</p>
MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• No se necesitan recursos materiales
TEMPORALIZACIÓN: <p>Esta actividad durará 10 minutos.</p>

Fuente 5: Elaboración propia

Tabla 6
Sesión 3, Actividad 5

NOMBRE: PINTA Y COLOREA
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Conocer las emociones que existen, su significado y su uso• Indicar formas de expresar la emoción adecuada en diferentes situaciones• Señalar maneras de reconocer el rostro facial de las emociones
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• Comunicación verbal y no verbal para expresar emociones• Emociones y sentimientos.• La actividad y el juego.• Técnicas de relajación
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: <p>La maestra repartirá un folio, un lápiz y una caja de pinturas a cada alumno.</p> <p>A continuación, los niños deberán realizar un dibujo libre sobre las emociones. Puede ser alguna situación en concreto, los diferentes rostros faciales que representan las emociones, etc.</p> <p>Una vez finalicen, contarán a sus compañeros que han dibujado y por qué.</p>
MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Papel• Lapiceros• Pinturas de cera
TEMPORALIZACIÓN: <p>La duración será aproximadamente de 15 minutos.</p>

Fuente 6: Elaboración propia

Tabla 7
Sesión 4, Actividad 6

NOMBRE: BINGO DE LAS EMOCIONES
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Señalar maneras de reconocer el rostro facial de las emociones• Expresar facial y corporalmente las emociones• Aprender a auto-controlarse y ser tolerante en situaciones de enfado
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• Comunicación verbal y no verbal para expresar emociones• Emociones y sentimientos.• La actividad y el juego.• Desarrollo de habilidades sociales.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: <p>Esta actividad es como un bingo normal pero en vez de números con emociones. La docente irá repartiendo una tarjeta de cartón a cada uno. En esas tarjetas, en lugar de aparecer los números que suelen venir en el bingo, habrá diferentes gestos y emoticonos con expresiones que simulan emociones.</p> <p>La maestra tendrá un recipiente que contiene varias pelotas, y en cada pelota vendrá dibujada una emoción. La maestra irá sacando las pelotas mencionando la emoción que corresponda en voz alta, y los niños deberán ir cubriendo en su tarjeta, con unos círculos de colores, las emociones que coincidan con las pelotas que saca la profesora. Gana el alumno que consiga tapar todas las casillas de su cartón y los demás compañeros no deben enfadarse por perder, ya que es un juego y no pasa nada. Luego, se realizará una pequeña asamblea donde se comentarán las diferencias entre las emociones y cuál es la que más les gusta y por qué.</p>
MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Tarjetas de cartón• Pelotas con las emociones• Círculos de colores
TEMPORALIZACIÓN: <p>La duración será aproximadamente de 20 - 30 minutos.</p>

Fuente 7: Elaboración propia

Tabla 8
Sesión 5, Actividad 7

NOMBRE: CREA TU HISTORIA
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Conocer las emociones que existen, su significado y su uso• Expresar la emoción adecuada en diferentes situaciones• Aprender a expresar de manera adecuada nuestras emociones
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• Comunicación verbal y no verbal para expresar emociones• Emociones y sentimientos.• La actividad y el juego.• Desarrollo de habilidades sociales.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: <p>La maestra les mostrará unos dados de colores, que tienen diferentes dibujos en sus caras. En el azul aparecen lugares, en el amarillo emociones, en el rojo distintos personajes y en el verde diferentes objetos.</p> <p>La actividad consiste en que, por turnos, el alumno tirará los dados encima de la mesa y deberá crear una historia introduciendo los diferentes componentes que aparezcan en los dados. La historia puede tratar de lo que cada uno quiera, y en caso de que sea necesario, la maestra ayudará al alumno si se queda atascado.</p>
MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Dados
TEMPORALIZACIÓN: <p>Esta actividad durará entre 10-15 minutos.</p>

Fuente 8: *Elaboración propia*

Tabla 9
Sesión 5, Actividad 8

NOMBRE: SOMOS DETECTIVES
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Conocer las emociones que existen, su significado y su uso• Expresar la emoción adecuada en diferentes situaciones• Aprender a expresar de manera adecuada nuestras emociones
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• Comunicación verbal y no verbal para expresar emociones• Emociones y sentimientos.• La actividad y el juego.• Desarrollo de habilidades sociales.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: <p>La maestra repartirá una ficha y un lápiz a cada alumno.</p> <p>La maestra les explicará que se han convertido en detectives y tienen que averiguar de qué emoción se trata completando la ficha. Para ello deberán ir leyendo las frases que aparecen en dicha ficha e ir respondiendo correctamente.</p>
MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Fichas• Lápices
TEMPORALIZACIÓN: <p>Esta actividad durará entre 10 minutos.</p>

Fuente 9: *Elaboración propia*

Tabla 10
Sesión 6, Actividad 9

NOMBRE: Pictionary
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Conocer las emociones que existen, su significado y su uso• Indicar formas para expresar facial y corporalmente las emociones• Aprender a auto-controlarse y ser tolerante en situaciones de enfado
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• Lenguaje verbal y corporal.• Emociones y sentimientos.• La actividad y el juego.• Desarrollo de habilidades sociales.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: <p>Cada alumno dispondrá de una ficha, para ir moviéndose por el casillero. De uno en uno, respetando los turnos, deberán lanzar un dado y según el número que salga moverán su ficha. En las casillas del tablero aparecen diferentes frases o emociones, por lo que el que tira el dado deberá dibujar lo que corresponda y el resto de alumnos deberán acertarlo.</p> <p>En el tablero también aparecen algunas casillas negativas, que harán retroceder a los jugadores inmediatamente o si no adivinan la pregunta que aparece.</p> <p>El primero en alcanzar la última casilla será el ganador y los demás compañeros no deben enfadarse por perder, ya que es un juego y no pasa nada.</p>
MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Tablero• Dado• Lápiz• Papel• Fichas
TEMPORALIZACIÓN: <p>Esta actividad durará aproximadamente 20-30 minutos.</p>

Fuente 10: Elaboración propia

3.4. EVALUACIÓN

Primero se debe realizar una evaluación inicial para comprobar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la materia que estamos desarrollando. Para ello, se utiliza una tabla de evaluación en la que aparecen los distintos ítems que se van a evaluar y tres columnas en las que se determina si lo han conseguido, si solo lo realizan a veces o si por el contrario no lo realizan (Anexo A).

En segundo lugar, se realizan evaluaciones de seguimiento para verificar como avanza el proceso de la actividad, y comprobar si se están alcanzando los objetivos y los diversos desafíos a los que se enfrentan para superarlos. Esta evaluación aporta información sobre el desarrollo y la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos, los aspectos más desarrollados y los puntos débiles, tanto de manera individual como global. Este seguimiento se realiza a partir del análisis del día a día y, las notas se registran en un diario.

Para terminar, presentamos una valoración final, durante la cual podremos comprobar y apreciar el proceso de enseñanza realizado, si se han conseguido los objetivos propuestos, los aspectos en los que debemos mejorar, las dificultades que se han presentado, etc. Para ello presentamos la siguiente tabla por separado a cada niño o niña, de manera individual. En ella aparecen los objetivos propuestos en esta intervención y cuatro columnas donde se mide el grado de consecución de los alumnos, siempre si ha conseguido el objetivo totalmente, casi siempre si necesita mejorar en algún aspecto, a veces cuando en ocasiones lo realiza adecuadamente y en otras no y nunca si no ha conseguido alcanzar ese objetivo (Anexo B).

4. CONCLUSIONES

En primer lugar cabe destacar el gran beneficio que supone realizar este tipo de trabajos de fin de grado, ya que no solo complementan los conocimientos adquiridos en el Grado, si no que a través de la investigación e indagación de todos los documentos y artículos académicos, se lleva a cabo un aprendizaje real e íntegro de los conceptos que se tratan a lo largo de todo el documento, los cuales son considerados importantes para el futuro, concretamente para un docente de Audición y Lenguaje.

Del mismo modo, en cuanto al objetivo general determinado al inicio de dicho documento, podemos determinar que se ha conseguido; dado que se ha realizado una propuesta de intervención basada en una investigación teórica sobre el tema elegido, y con unas actividades lo más adecuadas posibles a las necesidades de los alumnos de Educación Primaria.

Este plan de intervención pretende fundamentalmente trabajar y mejorar la capacidad de expresar e identificar las emociones, y la capacidad de socializar de los alumnos, concretamente los alumnos con trastorno del espectro autista, en una situación de aprendizaje que trabaja de manera lúdica y activa, donde los propios alumnos son los protagonistas de su aprendizaje. Dado que cada sesión se ha diseñado teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada alumno, utilizando recursos adecuados a cada actividad, con materiales cotidianos y fáciles de adquirir y elaborar, y recursos humanos y espaciales adecuados a ñas características, tanto de la actividad como de los alumnos.

Una de las limitaciones que se han presentado a lo largo de la ejecución de este trabajo ha sido que no se ha podido aplicar, lo cual dificulta la obtención de información necesaria sobre la intervención, como por ejemplo, si el tiempo es el adecuado en cada actividad, si los materiales y los espacios se han elegido correctamente, si ha surgido algún incidente que impida su aplicación o se debe realizar alguna modificación, por otro lado tampoco se puede comprobar si existe la implicación y apoyo del resto de los docentes para poder poner en marcha la intervención, lo cual es algo fundamental para llevar a cabo la propuesta con la mayor efectividad posible.

Se considera que si se hubiera llevado a cabo la intervención con los alumnos, el trabajo hubiera resultado mucho más enriquecedor ya que se podría haber obtenido unos resultados para trabajar sobre ellos, además de ganar experiencia para futuras intervenciones, sin embargo, seguramente se podrá llevar a cabo en algún aula en ocasiones futuras. Dado que, por lo que se refiere a esta propuesta, se considera aplicable en cualquier centro y curso, siempre y cuando las actividades se adapten a las necesidades del alumnado con el que se va a realizar.

Con respecto a la evaluación de dicha propuesta, las diferentes herramientas creadas para dicha evaluación, tanto inicial, de proceso y final, son necesarias para obtener unos resultados y poder comprobar los puntos fuertes y débiles de la intervención para mejorar o cambiar diferentes aspectos en el futuro. Cabe destacar la importancia de la participación de las familias y de los docentes implicados, ya que son un aspecto primordial a la hora de llevar a cabo este tipo de intervenciones.

Para finalizar, cabría resaltar un aspecto fundamental sobre el que de un modo u otro se ha tratado a lo largo de todo el documento: la socialización. Un concepto, que como bien hemos podido comprobar, es algo que les resulta muy difícil desarrollar a las personas con TEA y que a su vez, está estrechamente relacionado con otros aspectos como son las emociones y el juego. Por ello se considera que es fundamental trabajar con ellos este aspecto desde el aula, para mejorar su vida futura y su desarrollo integral. La finalidad de esta propuesta de intervención es que en un futuro, otros docentes puedan realizar esta intervención tal y como se ha expuesto, o adaptada a las necesidades de su aula. O al menos, puedan tomar como referencia este modelo para ponerlo en práctica diseñando sus propias actividades y cambiando aquellos aspectos que se adapten mejor a sus objetivos. De mismo modo, al ser actividades fáciles de realizar y con materiales cotidianos, las familias pueden realizar las actividades en casa con sus hijos, para potenciar en mayor medida las habilidades emocionales y sociales de los niños.

Para terminar con este apartado se estima oportuno reflejar una frase, la cual se considera adecuada para poner punto y final a este trabajo.

“Reconoce que somos igual de extraños el uno para el otro, y que mi forma de ser no es simplemente una versión deteriorada de la tuya”

Jim Sinclair

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista De La Asociación Española De Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567–587. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352012000300008>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46
- Benito, M (2011) “*El autismo de Leo Kanner*” recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MONICA_BENITO_2.pdf
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.
- Bonilla, M. y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Programa de Educación continua en Pediatría. Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 19-29 <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- De Andrés, V.C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevos reto en la formación de profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 109-123.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 63-94
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.
- Garaigordobil Landazabal, M. T. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*.

- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples*.
- Goleman, D. (1995). ¿Cuál es tu cociente de inteligencia emocional? Pronto lo descubrirás. *Lector Utne*.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence, New York: Bantman. *Recuperado de* https://www.academia.edu/20220629/Goleman_Daniel_-_La_inteligencia_Emocional_en_la_Practica
- Happé, F. (1996). Studying weak central coherence at low levels: Children with autism do not succumb to visual illusions, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 873-7.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens* IIs 86. Routledge.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217- 250.
- León, R. Laso, E (2006) El espectro autista. *Vox Paedriatica* 2006; 14(2):7-15 *Recuperado de:* <https://spaoyex.es/sites/default/files/pdf/Voxpaed14.2pags7-mpor15.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. [consultado el 17 de mayo 2024]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Maganto Mateo, C. y Maganto Mateo, J.M. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Pirámide
- Martínez, J.L. y Ruiz, S.M. (2015). Utilización de las TIC's para desarrollar habilidades emocionales en alumnado con TEA desde la colaboración escuela-familia-universidad: una experiencia en un aula abierta específica. *Revista DIM: Didáctica, innovación y multimedia*, 3, 1-6.
- Muñoz, S. (2016). Goleman, Daniel - La inteligencia Emocional en la Práctica. *Iberoamericana*. https://www.academia.edu/20220629/Goleman_Daniel_La_inteligencia_Emocional_en_la_Practica
- Ortiz, D. S. U., Botero, M. G., & Tobón, O. E. A. (2010). *Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123758>

- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Rasgo de inteligencia emocional: Investigación psicométrica con referencia a taxonomías de rasgos establecidas. *Revista europea de personalidad, 15 (06)*, 425-448.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Resolución de problemas en el chimpancé: prueba de comprensión. *Ciencia, 202*, 532-535.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel, París: Delachaux et Niestlk.
- Quintana, A. M. (2005). Las familias como colaboradoras en la respuesta educativa a las dificultades del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología, 25(4)*, 203-219.
- Reyna, C. (2011). Desarrollo emocional y trastornos del espectro autista. *Revista de investigación en psicología, 14(1)*, 273-280. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2087>
- Rivas Torres, R. M., López Gómez, S., & Taboada Ares, E. M. (2010). Etiología del autismo: un tema a debate. *Educational Psychology, 15(2)*, 107-121. <https://doi.org/10.5093/ed2009v15n2a3>
- Rumsey, J. M. y Hamburger, S. D. (1990). Neuropsychological Divergence of High-Level Autism and Severe Dislexia. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*, 155-168.
- Russell, J. (2000). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Ed. Médica Panamericana.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Cognición y Personalidad, 9 (3)*, 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Sánchez, Manu. (2017). Aprender jugando. La metodología que funciona. *Educación jugando: un reto para el siglo XXI*, 23-26. España: Nexo Ediciones.
- Sanchidrián, C., Ruiz Berrio, J. (2010). "Historia y perspectiva actual de la educación infantil" Barcelona: Graó, 2010.
- Talero, C., Martínez, L. E., Ovalle, J. P., Velásquez, A., & Zarruk, J. G. (2024). Autismo: estado del arte. *Revista Ciencias De La Salud, 1(1)*. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.793>

- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. y Robarts, J. (1998). *Children with Autism. Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Valdéz, D. (2009), *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*, Buenos Aires, Paidós.
- Viernes, N. 190, & De, 30 de Septiembre, 2022. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Jcyl. Recuperado el 3 de mayo de 2024, de <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- Vigotsky (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

ANEXOS

Anexo A

Evaluación Inicial

	Sí	A veces	No
El grupo está interesado en este tema			
El grupo tiene conocimiento sobre el tema			
El grupo muestra rechazo sobre el tema			
Los alumnos han transmitido sus ideas sobre este tema			
Han mostrado una participación fluida y colaborativa			

Anexo B

Evaluación Final

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
Reconoce las emociones, su significado y su uso				
Reconoce el rostro facial de las emociones				
Expresa oralmente las emociones				
Conoce el lenguaje no verbal de las expresiones				
Expresa la emoción correspondiente en las situaciones				
Expresa facialmente las emociones				
Expresa corporalmente las emociones				
Tiene autocontrol y es tolerante en situaciones de enfado				
Sabe expresar de manera adecuada sus emociones				
Ha cumplido los objetivos planteados				
Ha mostrado alguna dificultad en la realización de las actividades				