



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: NOELIA GARRIDO ÁLVAREZ

Tutor: ANTONIO CERVERO FERNÁNDEZ CASTAÑÓN

JUNIO 2024

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. METODOLOGÍA	4
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)	5
3.1.1. Evolución histórica del concepto TEA	5
3.1.2. Características del TEA	6
3.1.2.1. Características cognitivo-conductuales	6
3.1.2.2. El lenguaje en el TEA	7
3.1.2.3. Las emociones en el TEA	8
3.1.3. Criterio diagnóstico	9
3.1.4. Prevalencia e incidencia del TEA	10
3.1.5. Modelos explicativos	11
3.2. EL TEA EN EL ENTORNO EDUCATIVO	12
3.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	13
3.3.1. Qué es la inteligencia emocional	13
3.3.2. La inteligencia emocional en los alumnos de TEA	14
4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	16
4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	16
4.2. CONTEXTO DE APLICACIÓN	16
4.3. OBJETIVOS	17
4.4. CONTENIDOS	17
4.5. METODOLOGÍA	17
4.6. ACTIVIDADES	18
4.6.1. Primera sesión	18
4.6.2. Segunda sesión	19
4.6.3. Tercera sesión	20
4.6.4. Cuarta sesión	21
4.6.5. Quinta sesión	22
4.6.6. Sexta sesión	23
4.6.7. Séptima sesión	24

4.6.8.	Octava sesión	25
4.6.9.	Novena sesión.....	26
4.6.10.	Décima sesión	27
4.7.	RECURSOS	28
4.8.	TEMPORALIZACIÓN	28
4.9.	EVALUACIÓN	30
5.	CONCLUSIONES.....	32
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33

1. INTRODUCCIÓN

El Reglamento sobre la asignatura correspondiente al Trabajo Fin de Grado en la Universidad de Oviedo (Acuerdo de 5 de marzo de 2020), establece en sus artículos 2 y 3 que el TFG es un proyecto en el cual cada estudiante demostrará, de forma individual o en grupo, la adquisición de las competencias propias de la titulación.

Por ello, el presente TFG ha optado por la modalidad de programa de intervención, en concreto para el alumnado TEA, tratando de incidir sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, una competencia básica para la evolución personal que está deteriorada en este tipo de alumnos.

Así, trabajar este aspecto resulta fundamental, ya que uno de los problemas más apreciables en este tipo de alumnos parte del déficit para relacionarse con los demás e identificar sus emociones (tanto las propias como las ajenas), lo que exige brindarles todas las herramientas posibles para su evolución.

La elección de la temática parte de un interés personal, pues por desgracia es un campo del que no se ha informado con mucha amplitud a lo largo de la carrera y del cual se debería tener conocimiento para poder tratarlo en el ámbito profesional.

Artículos como el publicado por Hernández (2018), que comenta el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo, apoyándose por las teorías explicativas del Trastorno del Espectro Autista, y similares, han servido como apoyo e inspiración para la elección y elaboración de este TFG.

El objetivo principal que se plantea en este TFG es, por tanto, desarrollar un programa sobre la Inteligencia Emocional válido para su aplicación en cualquier centro, aunque de manera más concreta para las personas que pertenecen al espectro del autismo, siempre buscando su correcto desarrollo y adaptación.

El trabajo comenzará, pues, con una definición del Trastorno del Espectro Autista y explicará su posición en el sistema educativo en la actualidad, para posteriormente definir la inteligencia emocional y concretar su relación con el TEA.

2. METODOLOGÍA

El presente TFG consta de una breve introducción en la que se justifica la elección del tema seleccionado y el presente apartado de metodología en la que se detallan las estrategias utilizadas para su desarrollo.

A continuación, se desarrolla el marco teórico, que se divide a su vez en dos grandes bloques: uno que trata sobre el Trastorno del Espectro Autista y otro que versa sobre la Inteligencia Emocional. Para su realización se ha realizado una revisión bibliográfica, apoyada en bases de datos como Dialnet o Google Académico.

Para recabar información sobre este tema se han seleccionado fundamentalmente artículos o revistas académicas, que se han filtrado en función de valores como el año de publicación, el nivel de especialización de los autores del documento, etc.

La propuesta de intervención, en segundo lugar, toma la forma de programa para un centro educativo concreto, pero que podría aplicarse contextualizándose a más centros si fuese oportuno. En este caso, la metodología utilizada ha partido de la búsqueda de recursos didácticos diversos, programas semejantes y guías de apoyo para alumnos con estas dificultades.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

3.1.1. Evolución histórica del concepto TEA

Los trastornos del espectro del autismo (TEA) se refieren a un conjunto de condiciones neurobiológicas caracterizadas por dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social, así como por patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (Alcalá y Ochoa, 2022). De este modo, los TEA se consideran trastornos del neurodesarrollo, lo que implica que los síntomas y las manifestaciones pueden variar ampliamente entre los individuos afectados.

El término "autismo" fue utilizado por primera vez en 1911 por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler para describir la tendencia al aislamiento social observada en algunos individuos con esquizofrenia. Sin embargo, fue Leo Kanner, un psiquiatra infantil estadounidense, quien en 1943 publicó el primer estudio detallado sobre el autismo infantil temprano, describiendo las características distintivas del trastorno y estableciendo la base para su diagnóstico.

Los trastornos del espectro autista (TEA) se agrupan bajo una sola categoría llamada Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta categoría incluye diferentes niveles de gravedad y manifestaciones sintomáticas que pueden variar ampliamente entre las personas afectadas, si bien ya no se utilizan términos como "autismo infantil", "síndrome de Asperger" o "trastorno generalizado del desarrollo no especificado"

Dentro del Trastorno del Espectro Autista, se mencionan diferentes niveles de apoyo necesarios para las personas diagnosticadas. Estos niveles están determinados por el grado de afectación en la comunicación social, los patrones de comportamiento repetitivo y las dificultades sensoriales:

- **Nivel 1. Requiere ayuda:** Las personas en este nivel presentan dificultades sociales notables. Pueden tener problemas para establecer interacciones sociales, mostrar rigidez en sus rutinas y patrones de comportamiento repetitivos. Sin embargo, suelen ser personas funcionales, aunque con apoyos mínimos. Pueden tener dificultades para adaptarse a cambios o enfrentar situaciones sociales.
- **Nivel 2. Requiere apoyo sustancial:** Aquí, las deficiencias en la comunicación social son más notables. Las interacciones sociales para estas personas en este nivel de afectación suelen suponer un desafío. Además, sus comportamientos repetitivos o restringidos pueden afectar significativamente a su funcionamiento. Por otro lado, necesitan apoyo más significativo para llevar una vida independiente, tanto en entornos sociales como en tareas cotidianas.
- **Nivel 3. Requiere apoyo muy sustancial:** Este nivel implica una grave deficiencia en la comunicación social. Las personas en este nivel pueden tener patrones de comportamiento repetitivos muy marcados, lo que puede afectar

significativamente su vida diaria y su capacidad para interactuar con los demás. Además, necesitan un apoyo muy significativo y pueden tener dificultades importantes para funcionar de manera independiente en varios aspectos de su vida.

3.1.2. Características del TEA

3.1.2.1. Características cognitivo-conductuales

Las personas con TEA tienen dificultades significativas en la comunicación y la interacción social. A menudo enfrentan desafíos en la comunicación verbal y no verbal, así como en la comprensión de señales sociales sutiles (Baron-Cohen, 2000). Además, las dificultades en el contacto visual, gestos y expresiones faciales son muy notables. Por otro lado, experimentan dificultades para entender y responder a señales sociales, con problemas a la hora de interpretar las emociones de los demás, o comprender los turnos de conversación.

Las personas con TEA tienen comportamientos repetitivos y restricciones en sus intereses, muestran patrones de comportamiento repetitivos, intereses específicos intensos y una preferencia por mantener rutinas rígidas (American Psychiatric Association, 2013). Asimismo, muestran movimientos o comportamientos repetitivos, pueden manifestar movimientos motores repetitivos, como balancearse, aletear las manos o alinear objetos de manera precisa. Este tipo de conducta suele aparecer en momentos de excitación y/o nerviosismo.

Por otro lado, suelen tener una sensibilidad sensorial alterada, pueden ser hipersensibles o hiposensibles a estímulos sensoriales como sonidos, luces, texturas o sabores, lo que puede afectar sus respuestas y comportamientos en entornos sensorialmente estimulantes (Leekam et al., 2007). Todo ello puede provocar respuestas externas, como cubrirse los oídos frente a ruidos intensos o buscar estimulación sensorial adicional.

Por todo ello, muchas personas con TEA tienden a enfocarse en detalles y tener dificultades para comprender conceptos abstractos o intenciones sociales implícitas, por lo que tienen un procesamiento cognitivo específico (Happé & Frith, 2006), caracterizado por un procesamiento muy detallado y literal de la información.

Finalmente, otra de las características conductuales más destacadas del trastorno es la dificultad en la flexibilidad y adaptación al cambio. Las personas con TEA experimentan problemas para adaptarse a cambios en las rutinas o situaciones nuevas, lo que puede generar ansiedad o comportamientos disruptivos (Cai et al., 2018).

3.1.2.2. El lenguaje en el TEA

El trastorno del espectro autista (TEA) se caracteriza también por dificultades en la comunicación social, siendo los primeros signos de alerta en estos niños la ausencia de balbuceo y retraso en el desarrollo del lenguaje. Los niños con TEA pueden mostrar un retraso significativo en el inicio del balbuceo y en el desarrollo del lenguaje expresivo (Brian et al., 2008).

No obstante, antes del desarrollo del lenguaje productivo como tal, se suele producir una falta de respuesta a los sonidos o una falta de intentos de comunicación vocal. De hecho, estos rasgos se observan como algunos de los signos más tempranos en el desarrollo de este tipo de trastornos (Ozonoff et al., 2010).

Los niños y niñas con TEA muestran, asimismo, dificultades en la atención compartida y en la reciprocidad social, pudiendo tener dificultades para mantener la atención en un objeto en común con un adulto, además de serias dificultades a la hora de señalar objetos o compartir la atención con otros (Mundy y Crowson, 1997). En definitiva, muestran retrasos en habilidades precursoras, como el desarrollo de gestos, la atención conjunta (compartir la atención sobre un objeto o evento con otra persona) y la imitación social (Canal-Bedia, 2020). Estas habilidades tempranas suelen ser indicadores importantes del futuro desarrollo del lenguaje.

A nivel de lenguaje expresivo, en general, los niños con TEA muestran una falta de interés en compartir experiencias sociales y dificultades para iniciar o responder a interacciones sociales (Lord et al., 2000).

Por otro lado, a nivel particular, muestran una amplia variabilidad en el desarrollo del lenguaje. Algunos tienen un desarrollo lingüístico típico, mientras que otros experimentan retrasos significativos o ausencia total de lenguaje hablado (Tager-Flusberg, Paul y Lord, 2005). Esto ha llevado a una comprensión más refinada de los perfiles lingüísticos dentro del espectro autista.

En todo caso, suele ser característico que los niños con autismo desarrollen un lenguaje más formal o peculiar, con ecolalias (repetición de palabras o frases) o un discurso muy literal. Otros pueden tener dificultades para comprender las sutilezas sociales del lenguaje, como el tono de voz, el lenguaje no verbal o el uso del lenguaje en contextos sociales (Cuña, 2022).

Otra de las dificultades en el desarrollo del lenguaje se centra en la capacidad para utilizar el lenguaje de manera pragmática, como mantener una conversación adecuada, respetar los turnos de comunicación y comprender las sutilezas de la comunicación social (Adams et al., 2002), pudiendo algunos utilizar gestos y expresiones faciales de manera comunicativa y expresiva (Wan et al., 2013).

Como se puede observar, en términos generales, las dificultades comunicativas de los niños con TEA son patentes, pudiendo cuestionarse en todo caso la causa que está

en la base de estas dificultades: cuáles son los mecanismos afectados que llevan a estos niños a desarrollar un cuadro tan característico y lo que les diferencia de los niños con desarrollo típico.

Teniendo todo esto en cuenta, parece obvio que en el Trastorno del Espectro Autista, el lenguaje expresivo-productivo y la comunicación intencional pueden presentar desafíos significativos. Así, algunos alumnos pueden tener dificultades para expresar sus pensamientos y sentimientos verbalmente, lo cual puede manifestarse en retrasos en el desarrollo del lenguaje, vocabulario limitado, dificultades gramaticales o pragmáticas, y en la capacidad para iniciar o mantener una conversación de manera fluida (Tager-Flusberg, 2001).

La comunicación intencional, que implica la capacidad de compartir intereses, emociones y pensamientos con otros, es un área especialmente relevante. Las personas con TEA tienen dificultades para comprender y utilizar gestos, expresiones faciales o tono de voz apropiados para diferentes situaciones sociales (Mundy & Sigman, 2006). Esto puede afectar la reciprocidad en las interacciones sociales y la capacidad para establecer conexiones emocionales con los demás.

En muchos casos, se emplean terapias y enfoques educativos centrados en mejorar estas habilidades comunicativas, utilizando estrategias como el entrenamiento en habilidades sociales, el desarrollo del lenguaje y el uso de sistemas de comunicación alternativa o aumentativa para mejorar la comunicación funcional y la interacción social (Kasari & Lawton, 2010). La intervención temprana y personalizada es esencial para abordar estas dificultades comunicativas. Estrategias centradas en fortalecer la comunicación no verbal, mejorar la pragmática del lenguaje y fomentar la reciprocidad en las interacciones sociales pueden ser efectivas para mejorar la comunicación expresiva en personas con TEA (Paul, 2008).

3.1.2.3. Las emociones en el TEA

Los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tienen dificultades para interactuar con los demás, lo que incluye también su comunicación social. Por tanto, se les debe ayudar a comprender y expresar sus emociones, así como las ajenas, lo que será clave para adaptarse emocional, social, escolar y familiarmente (Cogolludo, 2014). De hecho, y al contrario de lo que se puede pensar, los niños con TEA interaccionan y se comunican con el resto de los niños, a pesar de hacerlo de manera distinta o más limitada. Sus problemas afectan a la interacción social, a la comunicación verbal y no verbal y a su capacidad de imaginación.

También tienen problemas para comprender los gestos o expresiones de los demás, lo que les limita la información recibida y les impide ajustar su conducta. Además, tienden a evitar el contacto visual, o no lo utilizan de manera correcta.

Finalmente, tienen gran dificultad para establecer empatía, lo que además les dificulta las relaciones con sus iguales, ya que se pueden sentir desconcertados, no sabiendo responder de forma adecuada. Esto en ocasiones los lleva a conflictos, los cuales tampoco saben solucionar.

3.1.3. Criterio diagnóstico

Para hacer un diagnóstico correcto del TEA, se han de tener en cuenta diferentes áreas, siendo la primera la capacidad de comunicación e interacción social, que suele estar deteriorada.

Además, presentan dificultades también a la hora de comprender el significado de algunas frases, a la hora de identificar ironías o dobles sentidos y, en general, con todo aquello que no se presente de manera literal en el lenguaje. También la comunicación no verbal está deteriorada.

Del mismo modo, manifiestan problemas a la hora de iniciar o mantener conversaciones y para elegir los temas de conversación, lo que conlleva posteriores problemas para el establecimiento de relaciones sociales y para desenvolverse correctamente.

En cuanto a su comportamiento y pensamientos, existe una importante inflexibilidad, no aceptando bien los cambios en su rutina y necesitando ayuda para enfrentarse correctamente a ellos. Por este motivo, es esencial que exista una rutina diaria en su vida.

Algunas de las pruebas que pueden utilizarse para la detección del TEA pueden consultarse en la Tabla 1. Existen además otros instrumentos para niños de mayor edad como el “Test Infantil del Síndrome de Asperger” (CAST: Scott et al., 2002), el “Social Communication Questionnaire” (SCQ: Rutter et al., 2003) y el “Social Responsiveness Scale” (SRS: Constantino, 2005).

Tabla 1
Pruebas diagnósticas TEA

	<i>Edad</i>	<i>Tiempo de administración</i>	<i>Coste</i>	<i>Sensibilidad</i>	<i>Especificidad</i>
Instrumentos de screening específicos de Autismo					
M-CHAT: Checklist Modificado para Autismo en niños	16-30 m.	5 min.	Gratuito	85%-87% 95%-99%	93%-99% 95%-99%
PDDST-II: Test-II de Screening para los Trastornos Generalizados del Desarrollo (www.pearsonclinical.com)	12-48 m.	<15 min	Se paga	92%	91%
Test de screening de desarrollo y conducta de desarrollo más general					
ASQ: Cuestionario de Edad y Estadios (www.agesandstages.com)	1-66 m.	10 min.	Se paga	82%-89% 50%-100% Depende de la edad	78%-91% 39%-100% Dependiendo de la edad
ASQ: Test Socioemocional (www.agesandstages.com)	Variado	10 min.	Se paga	71%-85%	90%-98%
PEDS: Test de Evaluación a Padres del Estadio de Desarrollo (www.pedstest.com)	0-8 años	2 min.	Se paga	86% (44%-78%, muestra de cuidado primario) 38%-79%	74% (63%-81%) 72%-85%
Brigance Early Childhood Screens III (www.curriculumassociates.com)	0-35 m. 3-5 años 5-6 años	10-15 min.	Se paga	73%-100% 74%-100%	72%-100% 85%-100% Dependiendo de la edad

Fuente: Dealhunny C. Development delays and autism. Screening and surveillance⁽²⁷⁾.

3.1.4. Prevalencia e incidencia del TEA

La prevalencia e incidencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA) varía globalmente. Estas tasas pueden ser diferentes en distintos países y están influenciadas por factores sociodemográficos como el nivel socioeconómico y la etnia.

Analizando los datos de prevalencia del TEA se puede observar un gran incremento en los últimos años, que afecta además de forma diferente a niños y niñas. Los niños tienen datos significativamente mayores que las niñas de la misma edad. En el caso de los niños es de un 2,36%, mientras que en las niñas es apenas un 0,53%. (American Psychiatric Association, 2014).

En España, este dato se puede estimar partiendo de un estudio (autor, año), cuya muestra ascendió a 1796 niños de entre 18 y 36 meses, hallándose una prevalencia del 0,61%, si bien se remarcó que este dato no llegaba a ser representativo de toda la población infantil. Más adelante se realizó otro estudio (falta autor, 2018) con 2765 niños, con un grupo de 4-5 años y otro de 10-11 años, cuyo resultado mostró una prevalencia de TEA de un 1,51% en los preescolares y de un 1% en los escolares.

Por otro lado, las mujeres son más resistentes que los hombres ante los fallos o mutaciones genéticas, lo que puede provocar que su afección sea o muy leve, o muy grave (cita).

Se ha examinado a niños desde la infancia hasta los cinco años para investigar factores de riesgo genéticos y ambientales asociados con el desarrollo del TEA y otras condiciones del desarrollo. Concretamente, ha encontrado factores genéticos y ambientales durante el embarazo que podrían aumentar el riesgo de TEA.

Estos estudios han sido cruciales para comprender mejor la aparición, persistencia y los factores asociados con el TEA a lo largo del tiempo. Han permitido identificar marcadores tempranos, evaluar la estabilidad de los diagnósticos, y comprender mejor la variabilidad en la presentación de los síntomas a medida que los niños con TEA crecen, lo que ha contribuido significativamente al conocimiento científico en el campo, impactando en la práctica clínica y en las intervenciones tempranas.

3.1.5. Modelos explicativos

Existen diferentes modelos explicativos basados en diversos enfoques para comprender las bases de los trastornos del espectro del autismo. Cada uno ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo pueden funcionar los procesos biológicos, cognitivos y ambientales en la aparición y manifestación de este trastorno.

El modelo de conectividad neural alterada se enfoca en las diferencias en la conectividad cerebral como un factor clave en el TEA (Parellada et al., 2013). Así, utilizando técnicas de neuroimagen, se ha observado que las personas con TEA muestran patrones de conectividad atípicos entre regiones cerebrales. Estos patrones irregulares de conectividad pueden afectar el procesamiento de la información, especialmente en áreas relacionadas con la percepción social, la cognición social y la integración sensorial. Por ejemplo, se ha observado un aumento en la conectividad local y una disminución en la conectividad a larga distancia en algunas regiones del cerebro en personas con TEA, concretamente en áreas frontales posteriores (circunvolución frontal superior, corteza prefrontal medial, corteza cingulada anterior y posterior, precúneo y corteza parietal inferior) (Braconnier y Siper, 2021).

Este modelo se basa en investigaciones que utilizan técnicas como la resonancia magnética funcional (fMRI) y la resonancia magnética estructural (MRI), que han permitido mapear la conectividad cerebral y entender cómo difiere en individuos con y sin TEA (Koolschijn et al., 2015). El modelo de desequilibrio entre procesamiento local y global (Mottron et al., 2006) se centra en cómo las personas con TEA pueden procesar la información de manera diferente en comparación con aquellos sin trastorno. Sugiere que las personas con TEA tienden a enfocarse en detalles específicos y a procesar la información de manera más local y detallada en lugar de integrarla globalmente. Por ejemplo, pueden tener habilidades perceptuales adecuadas en tareas que requieren atención a los detalles, pero pueden presentar dificultades en la integración de múltiples

características en una imagen global. Este enfoque se apoya en investigaciones que examinan la percepción visual, la cognición y las habilidades de procesamiento de la información en personas con TEA.

Por otro lado, el modelo multifactorial o ecológico considera una variedad de factores que contribuyen al desarrollo del TEA, incluyendo factores genéticos, ambientales y neurobiológicos. Reconoce la complejidad del trastorno y cómo múltiples influencias pueden interactuar para determinar la aparición y la expresión del TEA. Los factores genéticos han demostrado ser importantes, con estudios que muestran una mayor incidencia de TEA en familias con antecedentes del trastorno (Sandin et al., 2017). Este enfoque destaca la necesidad de investigaciones interdisciplinarias que aborden factores genéticos, neurobiológicos, ambientales y de desarrollo para comprender mejor la etiología y la manifestación del TEA.

3.2. EL TEA EN EL ENTORNO EDUCATIVO

La inclusión educativa, según Echeita (2013), debe considerarse una balanza equilibrada entre aprendizaje y rendimiento de calidad que se ajuste a las capacidades y habilidades del alumnado y asegure un aprendizaje significativo para todos. La integración es un modelo que modifica el sistema educativo para que se adapte a las necesidades del alumnado, y que no sea el alumnado quien deba cambiar para encajar en el.

Entre las medidas actuales que propone el sistema educativo español para atender al alumnado con TEA en función de su nivel de afectación existen, según Gallego (2012), las siguientes modalidades de escolarización:

- **Centro específico de autismo:** en el que se ubica al alumnado con TEA únicamente y que necesita unas condiciones de aprendizaje totalmente especializada e individual.
- **Centro específico:** en él, el alumnado escolarizado interactúa con otros alumnos y alumnas que no presentan TEA, por lo que hay más posibilidades de interacción.
- **Aulas de educación especial en centros ordinarios:** posibilitan al alumnado con TEA acercarse a un entorno inclusivo y, con ello, la ventaja de la interacción social con niños neurotípicos, sin dejar de recibir una intervención adaptada e individualizada.
- **Escolarización combinada:** el alumnado que recibe este tipo de atención acude de forma simultánea al centro ordinario y al específico, lo que requiere la total coordinación de todos los profesionales implicados.
- **Centro ordinario:** es la opción más inclusiva, ya que el alumnado con TEA está integrado en un aula ordinaria con las adaptaciones y los apoyos específicos necesarios para optimizar su respuesta educativa.

Cuando estas opciones no son suficientes, previa evaluación psicopedagógica, se implementarían otras medidas específicas de Adaptación Curricular Individual Significativa. (Moreno et al., 2005).

En la actualidad, esa inclusión educativa es limitada en la mayoría de los casos, centrándose en la asistencia a un centro ordinario con una serie de recursos, convirtiéndose en algo más cercano a la integración que a la inclusión. Debido a esto, la integración del niño depende en gran parte de las habilidades sociales del niño o niña y de sus capacidades para adaptarse a su contexto, que por lo general son escasas.

La afectación de alumnos con TEA en el entorno educativo es significativa, debido a las características únicas de estos trastornos. Así, como ya se ha mencionado, estos alumnos pueden presentar dificultades en la comunicación, interacción social o comportamientos repetitivos y restrictivos, lo que impacta su vida diaria de manera significativa. Es esencial, por ello, que los educadores creen un entorno de aprendizaje estructurado y predecible para estos alumnos, trabajando en estrecha colaboración con ellos y sus familias.

La inclusión de alumnos con TEA en el aula requiere pues adaptaciones curriculares, estrategias de enseñanza diferenciadas, apoyo adicional y la disponibilidad de herramientas necesarias en los centros educativos para satisfacer sus necesidades educativas. Además, es fundamental considerar las diferencias en la comunicación y la interacción social de estos alumnos, proporcionando instrucción explícita sobre habilidades sociales y apoyo personalizado según sea necesario. La interacción con un ordenador también puede ser beneficiosa al permitir un trabajo autónomo y reducir la sensación de fracaso en el aprendizaje. En resumen, la atención y el apoyo adecuados en el entorno educativo son cruciales para garantizar una educación de calidad e inclusiva para los alumnos con TEA.

3.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.3.1. Qué es la inteligencia emocional

La inteligencia emocional hace referencia a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como las de los demás. Se basa, por tanto, en un conjunto de competencias que permiten reducir el estrés, comunicarse de manera efectiva, empatizar con otros, superar desafíos y resolver conflictos.

Las competencias en el ámbito de la inteligencia emocional abarcan diversas habilidades que son fundamentales para el desarrollo personal y profesional, entre las cuales se pueden citar (Continua, 2021):

- **Autoconciencia:** Es la capacidad para identificar y procesar las propias emociones en busca del bienestar personal. Esto implica reconocer las

emociones y comprender sus causas, lo que contribuye a fortalecer la seguridad, confianza y autoestima.

- **Autorregulación emocional:** Es la habilidad para elegir las emociones que se desea experimentar y gestionarlas de manera que uno no se vea afectado por las acciones de los demás. Se trata de transformar la energía negativa en positiva sin reprimir las emociones y canalizándolas de forma adecuada.
- **Automotivación:** Consiste en impulsarse a uno mismo para actuar y alcanzar metas personales. La automotivación es clave para mantener la perseverancia y la determinación en la consecución de objetivos.
- **Empatía:** Es la capacidad para comprender las emociones de los demás y actuar considerando esas emociones en las interacciones sociales. La empatía facilita la conexión con los demás y promueve relaciones más satisfactorias.
- **Habilidades sociales:** Es el conjunto de capacidades que nos permiten establecer relaciones interpersonales efectivas y satisfactorias. Estas habilidades incluyen la comunicación efectiva, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la capacidad de liderazgo.

Las competencias emocionales son fundamentales para el desarrollo integral de la persona, tanto en la vida personal como en el ámbito laboral, ya que influyen en la forma en que uno se relaciona consigo mismo y con los demás, permitiendo desarrollar capacidades para afrontar situaciones emocionales de manera saludable y constructiva.

3.3.2. La inteligencia emocional en los alumnos de TEA

Como ya se ha comentado, las personas con Trastorno del Espectro Autista muestran un déficit comunicativo y social, lo que les supone dificultades añadidas en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Existen diversas estrategias para ayudar al alumno TEA a mejorar su inteligencia emocional. En primer lugar, la enseñanza debe basarse en su estilo de aprendizaje, que es preferiblemente visual y también se debe favorecer el desarrollo de sus habilidades sociales para que interactúe con los demás, lo que ayudará a trabajar la comprensión y expresión de las emociones, favoreciendo su empatía (Cogolludo, 2014).

Los niños con TEA, además, son insensibles ante los sentimientos de los demás, lo cual les dificulta iniciar amistades. Por otro lado, no son capaces de anticiparse a las acciones o pensamientos de los demás ni de detectar un malentendido, al igual que un engaño (Happé, 1998).

Además, no conciben que sus acciones tengan consecuencias y tampoco entienden el castigo. Por ejemplo, si tienen una “crisis”, no tienen un buen

comportamiento y son castigados sin su juguete favorito, no relacionarán la retirada del juguete con dicho comportamiento.

Por ello, es de vital importancia que sean capaces de identificar y gestionar sus propias emociones, además de reconocer las emociones ajenas, y de esta forma favorecer la interacción en sus relaciones sociales. Así, se les deben de proporcionar intervenciones personalizadas que respondan a sus necesidades, intereses y capacidades para que puedan mejorar en su manera de relacionarse con los demás e incrementar su propia autoestima, ya que les resultará reconfortante no sentirse apartados de los demás y tener las herramientas para entenderse también a sí mismos.

4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La presente propuesta de intervención está diseñada para el alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista y manifiesta dificultades en las competencias asociadas a la inteligencia emocional.

Por tanto, el programa tiene como objetivo beneficiar al alumnado con TEA, ya que el aprender a identificar y expresar las emociones, mejorará su calidad de vida.

De este modo, y en el marco de las competencias de inteligencia emocional, se pretende que desarrollen también sus habilidades comunicativas y sociales, favoreciendo así sus relaciones sociales y su inclusión en el entorno educativo y social.

4.2. CONTEXTO DE APLICACIÓN

La propuesta de intervención se centra en el alumnado de primero de educación primaria (6-7 años) y está especialmente dirigida a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, los cuales tienen dificultades para entender y regular sus emociones, lo que afecta a su capacidad para relacionarse con los demás y para adaptarse a las diferentes situaciones sociales a las que se enfrentan.

El grupo al que se aplicará este programa se compone por 10 alumnos, 2 niñas y 8 niños. Por norma general, todos ellos muestran interés para relacionarse con el resto del alumnado, pero todos tienen dificultades para ello. Además, no comparten intereses, no saben jugar siguiendo las directrices que acatan los demás compañeros, les cuesta entender sus bromas y la expresión de su cara, lo que a su vez les dificulta mantener conversaciones o entender cuándo un compañero necesita apoyo.

Del mismo modo que ocurre con los tiempos de juego, también tienen dificultades para respetar los tiempos en clase. Se levantan cuando les apetece, alzan la voz por encima de los demás, interrumpen con frecuencia... lo que a veces provoca enfado en sus compañeros.

A pesar de estos problemas para cumplir con las normas de convivencia en el aula, su rendimiento escolar es bueno, todos ellos cumplen con las actividades propuestas por el tutor de la misma manera que el resto de sus compañeros, si bien es posible que en ocasiones cuenten con algún apoyo especial.

En este programa participarán tanto los tutores de los alumnos, como los profesionales que acostumbran a trabajar con ellos (PT y AL) y se dotará de material a las familias para que puedan continuar trabajando los contenidos más allá del entorno escolar.

4.3. OBJETIVOS

Con el presente programa de intervención se persiguen los siguientes objetivos, generales y específicos:

1.- Mejorar la comprensión y el reconocimiento de sus propias emociones y de las de los demás.

1.1.- Aprender a identificar y etiquetar las diferentes emociones.

1.2.- Adquirir una mayor conciencia emocional

1.3.- Adquirir habilidades de empatía.

2.- Desarrollar habilidades que permitan regular las emociones y manejarlas adecuadamente.

2.1.- Mejorar su capacidad de adaptación.

2.2.- Fomentar su bienestar emocional.

4.4. CONTENIDOS

Considerando los objetivos planteados, se plantea trabajar los siguientes contenidos:

- Reconocimiento de las emociones.
- Gestión de las emociones.
- Habilidades sociales.
- Bienestar emocional.

4.5. METODOLOGÍA

Los niños con TEA reaccionan mejor cuando se tratan temas que les suscitan interés, ya que esto les ofrece un ambiente más estimulante y más agradable donde les resulta más cómodo trabajar. En este sentido, se intentará partir de los propios intereses del menor. Así, se diseñarán actividades que, aunque sean generales, procuren tener en cuenta los gustos y peculiaridades de cada uno.

Por norma general las sesiones serán grupales, aunque si la ocasión lo requiere habrá alguien disponible para que potencie algún aspecto individual. Las sesiones utilizarán una metodología activa y lúdica, que potencie su motivación y se complementará en ocasiones con apoyos visuales y tecnológicos.

Aunque no estará presente en las sesiones con los alumnos, se involucrará a la familia, a la cual se proporcionará las herramientas necesarias para que continúen trabajando los contenidos del programa desde casa.

4.6. ACTIVIDADES

Las sesiones se desarrollarán una vez por semana y tendrán una duración de aproximadamente una hora. Serán, por tanto, un total de 10 sesiones, de las cuales seis se realizarán fuera del aula ordinaria, y cuatro dentro del aula ordinaria para poner en práctica los avances que se hayan conseguido.

Las sesiones se organizarán teniendo en cuenta la siguiente estructura.

4.6.1. Primera sesión

PRIMERA SESIÓN
OBJETIVOS ➤ OE-1.1: Aprender a identificar y etiquetar las diferentes emociones ➤ OE-1.2: Adquirir una mayor conciencia emocional
CONTENIDOS ▪ Reconocimiento de las emociones
RECURSOS ▪ Materiales: Tarjetas con las emociones ▪ Humanos: Maestro y especialista en PT o AL ▪ Espaciales: Aula vacía sin distracciones para los alumnos.
TEMPORALIZACIÓN La duración de la actividad será de unos 40 minutos.
DESARROLLO La primera actividad que se plantea se denomina Tablero de Emociones. En ella se presentarán las emociones utilizando medios audiovisuales y se les invitará a su posterior identificación. Se trata, por tanto, de mostrar a los alumnos cada una de las tarjetas que incluyen una emoción, poniendo ejemplos para que las entiendan con mayor facilidad, potenciando el reconocimiento y la función de cada una de ellas.

4.6.2. Segunda sesión

SEGUNDA SESIÓN
OBJETIVOS ➤ OE-1.2: Adquirir una mayor conciencia emocional. ➤ OE-2.2: Fomentar su bienestar emocional.
CONTENIDOS ▪ Reconocimiento de las emociones. ▪ Gestión de las emociones.
RECURSOS ▪ Materiales: Folios y lápices. ▪ Humanos: Maestro y especialista en PT o AL ▪ Espaciales: Aula vacía sin distracciones para los alumnos.
TEMPORALIZACIÓN La duración de la actividad será de unos 40 minutos.
DESARROLLO La segunda actividad que se plantea se denomina Diario de Emociones. En él se les pedirá que identifiquen aquellas emociones que han experimentado a lo largo de su semana. Se trata, por tanto, de mostrar a los alumnos cada una de las emociones que presentan y la posterior identificación de las causas de todas ellas.

4.6.3. Tercera sesión

TERCERA SESIÓN
OBJETIVOS ➤ OE-1.2: Adquirir una mayor conciencia emocional. ➤ OE-1.3: Adquirir habilidades de empatía
CONTENIDOS ▪ Reconocimiento de las emociones. ▪ Habilidades sociales.
RECURSOS ▪ Materiales: No son necesarios. ▪ Humanos: Maestro y especialista en PT o AL. ▪ Espaciales: El aula.
TEMPORALIZACIÓN La duración de la actividad será de unos 40 minutos.
DESARROLLO La tercera actividad que se plantea se trata de un role-playing. En ella se crearán diversos escenarios en los que podrán experimentar no sólo sus emociones, sino también conocer las de los demás fomentando sus habilidades comunicativas. Se vivirán situaciones como las interrupciones en el aula o un juego más cotidiano como jugar al pillita y en el cual haya algún altercado. En este caso la actividad consistiría en que ellos vivirán una situación de altercado en un juego, la cual consistirá en que un compañero les empuja sin querer. Por lo general, ellos no entienden que es sin querer, sino que se lo toman como un ‘ataque’, lo que les lleva a reaccionar atacando de vuelta. En este caso, la ‘interpretación’ de este altercado, consistirá en que entiendan que su compañero no ha querido hacerles daño y por tanto tendrán que actuar de la siguiente manera: Primero le preguntarán a su compañero por qué le ha empujado. Su compañero le explicará que ha tropezado con él y que no quería hacerle daño, y posteriormente le pedirá disculpas, haciéndole entender al alumno que no ha habido ninguna mala intención y que pueden continuar con el juego. Si este caso funciona, también se planteará otra situación relacionada con los turnos y las interrupciones en clase. En este caso el que interrumpirá será uno de sus compañeros, haciendo que el alumno vea que puede resultar molesto. Después de esto todos le pediremos a su compañero que por favor levante la mano para hablar y espere a que la profesora le dé la palabra, pudiendo así disfrutar de la clase.

4.6.4. Cuarta sesión

CUARTA SESIÓN
OBJETIVOS ➤ OE-1.2: Adquirir una mayor conciencia emocional. ➤ OE-1.3: Adquirir habilidades de empatía. ➤ OE-2.2: Fomentar su bienestar emocional.
CONTENIDOS ▪ Reconocimiento de las emociones. ▪ Habilidades sociales. ▪ Gestión de las emociones.
RECURSOS ▪ Materiales: Folios y lápices y tarjetas de las emociones. ▪ Humanos: Maestro o especialista en PT o AL. ▪ Espaciales: Aula vacía sin distracciones para los alumnos.
TEMPORALIZACIÓN La duración de la actividad será de unos 40 minutos.
DESARROLLO La cuarta actividad que se plantea se denomina comunicación. En ella se les recordarán las emociones que previamente habían aprendido mediante las tarjetas, para posteriormente pedirles que le escriban una carta a uno de sus compañeros o ‘amigo’. Más tarde, si se sienten cómodos con ello, podrán leerle esa carta a su ‘amigo’ y este le contará cómo le hace sentir. Como es de suponer, esta carta será muy breve y no tendrán que construir de manera perfecta las frases, ya que aún no dominan la escritura. Será un pequeño párrafo en el que incluyan algunas palabras hacia sus amigos.

4.6.5. Quinta sesión

QUINTA SESIÓN
OBJETIVOS ➤ OE-2.1: Mejorar su capacidad de adaptación. ➤ OE-2.2: Fomentar su bienestar emocional.
CONTENIDOS ▪ Reconocimiento de las emociones. ▪ Gestión de las emociones. ▪ Bienestar emocional.
RECURSOS ▪ Materiales: Folios y lápices. ▪ Humanos: Maestro especialista en PT o AL. ▪ Espaciales: Aula vacía sin distracciones para los alumnos.
TEMPORALIZACIÓN La duración de la actividad será de unos 40 minutos.
DESARROLLO La quinta actividad que se plantea se denomina Libro o Guía de Emociones. Tras las anteriores actividades en las que han profundizado en su conocimiento acerca de sus emociones, crearán su propio libro o guía de las emociones. Se trata de un recurso personalizado por ellos mismos, lo que les facilitará su utilización en los momentos en los que tengan dificultades para identificar alguna emoción, algún gesto o en alguna situación complicada. Esta guía estará constituida por uno o más folios, tantos como ellos consideren, en los cuales los niños realizarán un dibujo representando cómo han entendido ellos las emociones tras trabajarlas en el resto de sesiones. Este recurso será como un libro de dibujos creado por ellos mismos, que podrán leer siempre que duden sobre sus emociones o sobre las de algún compañero.

4.6.6. Sexta sesión

SEXTA SESIÓN
OBJETIVOS ➤ OE-1.1: Aprender a identificar y etiquetar las diferentes emociones. ➤ OE-1.2: Adquirir una mayor conciencia emocional. ➤ OE-1.3: Adquirir habilidades de empatía.
CONTENIDOS ▪ Reconocimiento de las emociones ▪ Habilidades sociales. ▪ Gestión de las emociones.
RECURSOS ▪ Materiales: Juego ‘Emotions’. ▪ Humanos: El tutor. ▪ Espaciales: El aula ordinaria.
TEMPORALIZACIÓN La duración de la actividad será de unos 40 minutos.
DESARROLLO La sexta actividad que se plantea utilizará el juego de mesa ‘Emotions’. Para continuar con la identificación de las emociones, ahora que poseen un mejor manejo de ellas, se utilizará este juego, que es algo similar al role-playing. ‘Emotions’ es un juego que consta de 40 cartas, las cuales tendrán colores distintos en función de la emoción que representen: felicidad-verde, alegría-amarillo, amor-rosa, ira-rojo, tristeza-azul, miedo-gris sorpresa-lila. Al estar representado de manera visual resulta un recurso muy útil para este tipo de alumnado. Cada carta representa una emoción y tiene su explicación por la cara de detrás. Además, consta de un dado que tendrá distintas instrucciones: inventar una historia relacionada con esa emoción, intentar explicarla, adivinar qué emoción es por el dibujo o preguntarle a un compañero si alguna vez la ha sentido. Por ejemplo, se le dará una carta a un alumno. Si en este caso le ha tocado la verde, es decir, la alegría, analizará la carta y tirará el dado. Si le ha tocado inventar una historia con esa emoción, el niño deberá contar que la noche anterior su madre le ha dado filete para cenar, que es su comida favorita y eso le ha puesto muy alegre.

4.6.7. Séptima sesión

SÉPTIMA SESIÓN
OBJETIVOS ➤ OE-1.2: Adquirir una mayor conciencia emocional. ➤ OE-1.3: Adquirir habilidades de empatía. ➤ OE-2.1: Mejorar su capacidad de adaptación.
CONTENIDOS ▪ Reconocimiento de las emociones. ▪ Habilidades sociales.
RECURSOS ▪ Materiales: No son necesarios. ▪ Humanos: Maestro y especialista PT o AL. ▪ Espaciales: El aula ordinaria.
TEMPORALIZACIÓN La duración de la actividad será de unos 40 minutos.
DESARROLLO La séptima actividad que se plantea se denomina Círculo o ‘asamblea’. Se trata de algo prácticamente rutinario para ellos, algo que realizan desde que acuden a primero de educación infantil, pero que al alumnado TEA le suponía una dificultad añadida. Se trata de que los niños se sienten en círculo y expresen cómo se sienten, qué ha provocado estos sentimientos, y también contar alguna anécdota como qué han hecho el fin de semana, provocando que exista comunicación entre todo el alumnado. Esta sesión se asemeja a la sesión dos, ya que se trata de que identifiquen sus emociones a lo largo de su semana, etc,. La diferencia en este caso es que no se trata de escribirlas para utilizarlas posteriormente, sino que se las tendrán que transmitir a sus otros compañeros de clase, mejorando así sus habilidades comunicativas a su vez.

4.6.8. Octava sesión

OCTAVA SESIÓN
OBJETIVOS ➤ OE-1.2: Adquirir una mayor conciencia emocional. ➤ OE-1.3: Adquirir habilidades de empatía. ➤ OE-2.2: Fomentar su bienestar emocional.
CONTENIDOS ▪ Reconocimiento de las emociones. ▪ Habilidades sociales.
RECURSOS ▪ Materiales: Folios y lápices. ▪ Humanos: Tutor y alumnado. ▪ Espaciales: El aula ordinaria.
TEMPORALIZACIÓN La duración de la actividad será de unos 40 minutos.
DESARROLLO La octava actividad que se plantea se denomina Tarjetas de empatía. En ella se pondrá a prueba todo lo que han aprendido anteriormente, se les proporcionará una tarjeta a cada uno de los alumnos pidiéndoles que describan una situación en la que hayan estado felices, tristes o cualquier otra emoción. Después, se recogerán las tarjetas y se repartirán de manera aleatoria, pidiéndoles que la lean en alto y que expresen cómo se sentirían ellos ante esa misma situación.

4.6.9. Novena sesión

NOVENA SESIÓN
OBJETIVOS ➤ OE-1.1: -Aprender a identificar y etiquetar las diferentes emociones. ➤ OE-1.2: Adquirir una mayor conciencia emocional. ➤ OE-2.2: Fomentar su bienestar emocional.
CONTENIDOS ▪ Reconocimiento de las emociones. ▪ Habilidades sociales. ▪ Gestión de las emociones.
RECURSOS ▪ Materiales: Libro ‘El monstruo de colores’. ▪ Humanos: Tutor y alumnado. ▪ Espaciales: El aula ordinaria.
TEMPORALIZACIÓN La duración de la actividad será de unos 40 minutos.
DESARROLLO La novena sesión comenzará con la lectura colectiva de un libro infantil sobre las emociones, conocido como ‘El monstruo de colores’. Tras la lectura, se hablará sobre él, sobre las emociones que menciona y sobre qué les ha parecido. Como esto nos llevará un tiempo, ya que el debate con niños de tan corta edad suele ser complicado, se continuará con el tema en la siguiente sesión.

4.6.10. Décima sesión

DÉCIMA SESIÓN
OBJETIVOS ➤ OE-1.1: Aprender a identificar y etiquetar las diferentes emociones. ➤ OE-1.2: Adquirir una mayor conciencia emocional. ➤ OE-2.2: Fomentar su bienestar emocional.
CONTENIDOS ▪ Reconocimiento de las emociones. ▪ Habilidades sociales. ▪ Gestión de las emociones
RECURSOS ▪ Materiales: Libro ‘El monstruo de colores’ y plastilina. ▪ Humanos: Tutor y alumnado. ▪ Espaciales: El aula ordinaria.
TEMPORALIZACIÓN La duración de la actividad será de unos 40 minutos.
DESARROLLO En la décima y última sesión se continuará con el libro de la sesión anterior, ‘El monstruo de colores’. Tras el debate mencionado, cuando los niños ya hayan cogido algunas ideas, se les dará la plastilina. Se utilizará la plastilina para que, puedan recrear con sus propias manos, aquellas emociones que han conocido a través del libro. Esto les servirá para que se mantengan entretenidos y trabajen con diferentes texturas a las que suelen trabajar normalmente.

4.7. RECURSOS

Los recursos que se han utilizado en las actividades pueden agruparse, por tanto, del siguiente modo:

- **Recursos materiales:** Folios, lápices, tarjetas con las emociones, plastilina, libro ‘El monstruo de colores’ y juego ‘Emotions’.
- **Recursos humanos:** El tutor/a de la clase, PT o AL.
- **Recursos espaciales:** Un aula en silencio donde puedan concentrarse y el aula ordinaria.

4.8. TEMPORALIZACIÓN

El programa se realizará a lo largo de 10 sesiones, comenzando a mediados de abril y finalizando a mediados/finales de junio. Dichas sesiones tendrán una duración aproximada de 40-50 minutos y se realizarán los martes en la hora previa a la comida.

ABRIL 2024							
SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
14	01	02	03	04	05	06	07
15	08	09	10	11	12	13	14
16	15	16	17	18	19	20	21
17	22	23	24	25	26	27	28
18	29	30	01	02	03	04	05

MAYO 2024

SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
18	29		01	02	03	04	05
19	06	07	08	09	10	11	12
20	13	14	15	16	17	18	19
21	20	21	22	23	24	25	26
22	27	28	29	30	31	01	02

JUNIO 2024

SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
22	27	28	29	30	31	01	02
23	03	04	05	06	07	08	09
24	10	11	12	13	14	15	16
25	17	18	19	20	21	22	23
26	24	25	26	27	28	29	30

4.9. EVALUACIÓN

La evaluación tendrá en cuenta dos aspectos diferenciados: el relativo a la evaluación de los alumnos y el referente a la evaluación del propio programa.

El especialista en PT o AL que acompaña a los alumnos se encargará de realizar una recogida de datos a lo largo de las sesiones, lo que se conoce como diario de clase. En él irá recogiendo información acerca del alumnado, de su comportamiento con el resto de la clase, de sus reacciones, etc., aspectos que se evaluarán utilizando una rúbrica de evaluación (Tabla 1).

Tabla 1

Rúbrica de evaluación

	No conseguido	En proceso	Conseguido
Son capaces de identificar y etiquetar correctamente las emociones propias y ajenas.			
Han mejorado sus habilidades de reconocimiento emocional.			
Utilizan estrategias de regulación emocional.			
Han mejorado sus habilidades de regulación emocional.			
Muestran mayor capacidad de participación en interacciones sociales.			
Han mejorado sus habilidades de comunicación emocional y la comprensión de las normas sociales.			
Muestran una mayor adaptación social y bienestar emocional en las diferentes situaciones.			
Se ha reducido su nivel de estrés			

Al finalizar estas pruebas, se realizará un informe con los resultados obtenidos, para que la evaluación del alumno quede registrada correctamente.

En cuanto a la evaluación del programa, se realizará una rúbrica de evaluación (Tabla 2), en el que se evaluarán aspectos tales como si se ha cumplido con los objetivos propuestos, si el programa si ha implementado de manera correcta o si se han obtenido los resultados esperados.

Tabla 2

Rúbrica de evaluación

	Conseguido	No conseguido
Se han conseguido los objetivos marcados en un principio.		
El programa se ha implementado sin mayor dificultad.		
El programa se lleva a cabo de manera adecuada.		
Se han obtenido los resultados esperados		
El programa es apto para implementarse en otro centro		

5. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el presente trabajo, puede observarse que la inteligencia emocional supone un aprendizaje imprescindible para el bienestar y la adaptación social de los niños, teniendo una mayor importancia a su vez para los niños TEA, a quienes les genera más dificultades. El correcto abordaje de esta temática puede suponer, por tanto, una mejora significativa de la calidad de la vida de estos niños.

La intervención, centrada en la inteligencia emocional de los niños TEA, pretende ayudar a este colectivo con el reconocimiento y la comprensión de las emociones, ofreciéndoles beneficios tanto a corto como a largo plazo.

Así a corto plazo, se espera que mejoren sus habilidades sociales y adquieran una mayor conciencia emocional. A largo plazo, por otro lado, se cuenta con que les permita una mayor capacidad de adaptación y funcionamiento en diversos contextos.

Como se desprende del trabajo realizado, a pesar de que haya habido avances en este campo de investigación, aún existe la necesidad de seguir investigando y siguiendo dando respuesta a cuestiones que afectan a este trastorno, siendo importante en el ámbito educativo profundizar para diseñar estrategias más específicas y personalizadas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., Cox, A., & Reese, E. (2002). Conversational behavior of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 679-690.
- Alcalá, G. C., & Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20
- Alcantaud, A., Alonso, Y., & Mata, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: Revisión de datos. *Siglo Cero*, 47, 7-26. <https://doi.org/10.14201/scero2016474726>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 169-184.
- Cai, R. Y., Richdale, A. L., Uljarević, M., Dissanayake, C., & Samson, A. C. (2018). Emotion regulation in autism spectrum disorder: Where we are and where we need to go. *Autism Research*, 11(7), 962-978. <https://doi.org/10.1002/aur.1968>
- Canal-Bedia, R. (2020). Intersubjectivity, joint attention and social referencing in autism. A developmental explanation according to Ángel Rivière (Intersubjetividad, atención conjunta y referencia social en autismo. Una explicación evolutiva según Ángel Rivière). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(4), 764-778. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1802151>
- CETYS Educación Continua. (2021, Agosto). *Las cinco competencias de la inteligencia emocional*. <https://n9.cl/jywli>
- Cogolludo, A. I. (2014). Estrategias para mejorar la inteligencia emocional de un niño con TEA. *Padres Y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, (357), 19-24.
- Confederación Autismo España. (2024, Febrero). *¿Qué es el autismo? Características y diagnóstico*. <https://n9.cl/gwfua>
- Cuña, M. D. B. (2022). Cubriendo las dificultades del lenguaje de los niños con TEA a través del método Teacch: Propuesta de intervención [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). *The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25.

- Hernández, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 3(2), 20-31.
- Instituto Andaluz de Sexología y Psicología. (2021, Marzo). *Diferencias de género en el trastorno del espectro autista*. <https://shorturl.at/1so3s>
- Kasari, C., & Lawton, K. (2010). New directions in behavioral treatment of autism spectrum disorders. *Current Opinion in Neurology*, 23(2), 137-143.
- Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L., & Gould, J. (2007). Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 894-910
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook Jr, E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., & Rutter, M. (2000). The autism diagnostic observation schedule-generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 205-223.
- Miguel, A. M., (2006). El mundo de las emociones de los autistas. *Education in the Knowledge Society*, 7(2), (172-179). <https://doi.org/10.14201/eks.19419>
- Morales-Hidalgo, P., Roigé-Castellví, J., Hernández-Martínez, C., Voltas, N., Canals, J. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among Spanish school-age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3176-3190. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3581-2>
- Mundy, P., & Sigman, M. (2006). Joint attention, social competence, and developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (pp. 293-332). John Wiley & Sons.
- Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., & Sigman, M. (2010). Recurrence risk for autism spectrum disorders: A Baby Siblings Research Consortium study. *Pediatrics*, 128(3), e488-e495.
- Paul, R. (2008). Interventions to improve communication in autism. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 17(4), 835-856.
- Tager-Flusberg, H. (2001). A reexamination of the language construct in autism. In J. A. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. R. Zelazo (Eds.), *The development of autism: Perspectives from theory and research* (pp. 171-191). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 335-364). John Wiley & Sons

Viguera Editores. (s.f.). *Neurologia*. <https://n9.cl/9hgsa>

Wan, C. Y., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A., & Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82(3-4), 161-168