

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**MÁSTER UNIVERSITARIO
EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**Programa de intervención en inteligencia
emocional para estudiantes con TEA**

Presentado por:

Helena Molina Garrido

Dirigido por:

Isabel Iglesias Salanova

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a mis padres y a mi hermana, por su apoyo incondicional, su paciencia y su constante motivación durante toda mi etapa educativa. Gracias a ellos he contado siempre con un pilar sólido que me ha dado la confianza necesaria para afrontar los retos académicos y personales que se han presentado a lo largo de este camino.

A mi pareja, Luis, le agradezco su cariño, comprensión y ánimo constante. Su apoyo ha sido fundamental en los momentos de duda y esfuerzo, acompañándome y alentándome a seguir adelante con entusiasmo y determinación.

También quiero dedicar un agradecimiento muy especial a los alumnos con los que tuve la oportunidad de trabajar durante mis prácticas. Cada sonrisa y cada pequeño logro compartido ha reforzado mi vocación por la educación especial.

Este Trabajo Fin de Máster no habría sido posible sin todas estas personas que, de distintas maneras, han formado parte de mi aprendizaje y me han acompañado en este proceso. Gracias por enseñarme que la educación no solo se aprende en los libros, sino también en la experiencia, en la relación con los demás y en la capacidad de mirar el mundo con sensibilidad y compromiso.

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster aborda la inteligencia emocional en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con especial atención a un caso de 2.º de Primaria. En la actualidad, la investigación y la práctica educativa coinciden en señalar que estos estudiantes presentan dificultades significativas en la identificación, comprensión y expresión de emociones, así como en la construcción de una autoimagen positiva, lo que repercuten en su bienestar, su rendimiento académico y sus relaciones sociales. La literatura científica demuestra que la intervención temprana y sistemática en el ámbito emocional puede mejorar de forma significativa sus habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, reforzando su desarrollo integral. El objetivo principal de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención orientada a mejorar la gestión emocional y la autoestima en alumnado con TEA a través de estrategias basadas en la inteligencia emocional. La metodología seguida combina una revisión bibliográfica y normativa, que sienta las bases teóricas de la propuesta, con el diseño de un programa de intervención ajustado a las características de un alumno concreto. Las principales aportaciones se concretan en una propuesta estructurada de actividades sobre la identificación y expresión emocional, la autorregulación, el desarrollo de la autoestima y el fortalecimiento de habilidades sociales, integrando contenidos del currículo oficial y adaptándolos a las necesidades del niño. La conclusión más relevante es que la integración de la educación emocional en la práctica docente constituye un elemento clave para favorecer la equidad, la inclusión y el bienestar del alumnado con TEA, siendo imprescindible que los centros educativos y el profesorado dispongan de formación y recursos adecuados para su implementación.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, inteligencia emocional, gestión emocional, autoestima.

Abstract

This Master's Thesis addresses emotional intelligence in students with Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing particularly on a case in the 2nd year of Primary Education. Current research and educational practice highlight that these students often face significant challenges in identifying, understanding, and expressing emotions, as well as in building a positive self-image. Such difficulties have a direct impact on their well-being, academic performance, and social relationships. Scientific literature shows that early and systematic intervention in the emotional domain can substantially improve their social, communicative, and cognitive skills, thereby strengthening their overall development. The main objective of this work is to design an intervention program aimed at enhancing emotional regulation and self-esteem in students with ASD through strategies grounded in emotional intelligence. The methodology combines a review of relevant literature and educational regulations, which provides the theoretical foundation for the proposal, with the design of an intervention plan adapted to the specific characteristics of one student. The main contribution of this thesis is a structured set of activities focusing on emotional identification and expression, self-regulation, self-esteem development, and the reinforcement of social skills. These activities integrate official curriculum content while adapting it to the child's individual needs. The key conclusion is that incorporating emotional education into teaching practice is essential to promote equity, social participation, and the well-being of students with ASD. It is therefore crucial that schools and teachers receive appropriate training and resources to successfully implement such strategies.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, emotional intelligence, emotional regulation, self-esteem

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Justificación	10
1.2. Problema y finalidad	12
1.3. Objetivos del TFM	13
1.4. Presentación de capítulos	13
2. MARCO TEÓRICO	14
3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE EXTREMADURA	26
3.1. Marco normativo español	26
3.2. Marco normativo específico de la Comunidad Autónoma de Extremadura	28
4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	30
4.1. Objetivos de la intervención	30
4.2. Contextualización y destinatarios	30
4.3. Contenidos básicos	32
4.4. Competencias	32
4.5. Metodología	33
4.6. Infraestructura, recursos y materiales	34
4.7. Evaluación	35
4.8. Temporalización	36
4.9. Sesiones de trabajo	36
4.10. Fundamentación de la innovación	51
5. CONCLUSIONES	52
6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN	53
6.1. Limitaciones	53
6.2. Futuras líneas de intervención	53
7. REFERENCIAS	54

8. ANEXOS	61
Anexo I. Presupuesto de recursos de la intervención	61
Anexo III. Rúbrica de evaluación final	62
Anexo IV. Pasaporte emocional	63
Anexo V. Semáforo emocional	65
Anexo VI. Cuento adaptado	65
Anexo VIII. Guía visual	69
Anexo IX. Lámina de monstruos.....	70
Anexo X. Mensaje positivo personalizado	71
Anexo XI. Mochila y tarjeta de monstruos	72
Anexo XII. Diploma de valentía	73

Índice de figuras

Figura 1	22
-----------------------	----

Índice de tablas

Tabla 1	15
Tabla 2	24
Tabla 3	36
Tabla 4	37
Tabla 5	38
Tabla 6	39
Tabla 7	40
Tabla 8	41
Tabla 9	42
Tabla 10	43
Tabla 11	44
Tabla 12	45
Tabla 13	46
Tabla 14	47
Tabla 15	48
Tabla 16	49
Tabla 17	50

1. INTRODUCCIÓN

La gestión emocional y la autoestima son componentes esenciales en el desarrollo integral de todos los estudiantes, y adquieren mayor relevancia en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos estudiantes, debido a las características propias del trastorno, pueden presentar dificultades significativas en el reconocimiento, la comprensión y la expresión de sus emociones, así como en la construcción de una imagen positiva de sí mismos. Estas dificultades no solo afectan su bienestar personal, sino que también inciden en su adaptación social (Celis Alcalá y Ochoa Madrigal, 2022).

En el contexto educativo actual, cada vez cobra más importancia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo emocional y la consolidación de una autoestima saludable en este colectivo. La escuela, como espacio de socialización y crecimiento, debe ofrecer entornos emocionalmente seguros e inclusivos, que permitan al alumnado con TEA explorar sus emociones, fortalecer su identidad y desarrollar habilidades sociales esenciales (Vazquez et al., 2020).

Este Trabajo Final de Máster (TFM) pretende analizar y proponer recursos y prácticas educativas orientadas a mejorar la gestión emocional y la autoestima en alumnado con TEA, partiendo de un enfoque inclusivo y centrado en la atención a la diversidad. Para ello, se abordarán tanto los fundamentos teóricos de la inteligencia emocional y la autoestima como experiencias prácticas aplicables en el entorno.

El TFM está dividido en dos grandes apartados fundamentales que permiten abordar la temática central desde una perspectiva integral. Por un lado, la parte teórica que incluye el marco teórico y el marco normativo; y por otro, el diseño de una propuesta de intervención.

1.1. Justificación

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye una condición compleja del neurodesarrollo que impacta significativamente en el comportamiento, la comunicación y la interacción social de quienes lo presentan (Zaldívar et al., 2023).

En las últimas décadas, su prevalencia e incidencia ha aumentado de manera considerable, estimándose que uno de cada 100 niños podría estar diagnosticado con este trastorno a nivel mundial (World Health Organization (WHO), 2023), superando incluso el número de diagnósticos de sida o diabetes. Este incremento ha generado una mayor conciencia sobre la necesidad de adaptar las estrategias educativas para garantizar una respuesta adecuada a las necesidades específicas del alumnado con TEA.

Desde una perspectiva legal, la importancia de atender a este colectivo se fundamenta en la normativa vigente. En el contexto español, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece la inclusión educativa como eje fundamental del sistema educativo, siendo especialmente relevante para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ya que forman parte del grupo de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE). La ley reconoce que estos alumnos requieren adaptaciones y apoyos específicos para garantizar su plena participación en un entorno educativo inclusivo y equitativo, subrayando así la necesidad de proporcionar una educación adaptada a las características individuales del alumnado, especialmente para este tipo de alumnado.

Del mismo modo, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, destaca la importancia de la atención personalizada, el respeto y la inclusión como elementos

clave para garantizar la equidad y el acceso a una educación de calidad que permita que todo el alumnado aprenda, se desarrolle y participe en igualdad de condiciones.

En cuanto a la base científica, diversos estudios han evidenciado que los estudiantes con TEA experimentan dificultades significativas en la gestión emocional y presenta, en muchos casos, una baja autoestima (Hernández y Camacho, 2020). Estas dificultades no solo impactan su bienestar personal, sino que también afectan su capacidad para establecer relaciones sociales saludables (Van der Cruijsen y Boyer, 2021). En este sentido, las estrategias basadas en la educación emocional han demostrado ser eficaces para mejorar las competencias emocionales de este alumnado, promoviendo su inclusión escolar y su desarrollo integral (Gómez-Marí, 2020).

Además, este TFM se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, específicamente con el ODS 4: "Educación de calidad", que promueve garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. También se relaciona con el ODS 3: "Salud y bienestar", al fomentar estrategias que mejoren el bienestar emocional del alumnado, y el ODS 10: "Reducción de las desigualdades", al centrarse en proporcionar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumnado con TEA (ONU, 2015).

En conclusión, la realización de este TFM resulta fundamental porque permite abordar una necesidad del ámbito educativo: el fortalecimiento de la gestión emocional y la autoestima del alumnado con TEA. La combinación de un marco normativo, que promueve la inclusión, y la evidencia científica, que demuestra las dificultades emocionales de estos estudiantes, justifican la necesidad de implementar estrategias específicas de intervención. Esta propuesta no solo contribuirá a mejorar su bienestar personal, sino que también favorecerá su participación activa, su desarrollo integral y su inclusión dentro del contexto educativo.

1.2. Problema y finalidad

El ámbito educativo enfrenta el desafío de atender a un alumnado cada vez más diverso, entre el que se encuentran los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Maqueira et al., 2023). Este alumnado muestra dificultades significativas relacionadas con la gestión emocional y la autoestima, lo que se reflejan en problemas para identificar, expresar y reconocer las emociones, baja tolerancia a la frustración y una imagen negativa de sí mismos. Estas carencias afectan al bienestar, rendimiento académico, y a su capacidad para establecer relaciones con sus compañeros (Federación Autismo Castilla y León, 2024).

El problema radica en que, pese a los avances educativos, las estrategias implementadas en las aulas suelen centrarse en aspectos teóricos, cognitivos o conductuales del aprendizaje, dejando en segundo plano la gestión emocional. En muchos casos, los docentes carecen de formación e interés para trabajar este aspecto con el alumnado TEA, lo que limita su capacidad para promover un desarrollo integral y una inclusión educativa. Por ello, es fundamental motivar a los docentes a formarse para atender adecuadamente estas necesidades en el ámbito educativo (Escobar et al., 2024).

Ante esta realidad, la finalidad del presente TFM es diseñar una propuesta de intervención que permita mejorar la gestión emocional y fortalecer la autoestima del alumnado con TEA mediante estrategias de inteligencia emocional, ajustadas a sus particularidades y necesidades específicas.

Esta propuesta de intervención presenta un claro factor diferenciador del resto al centrarse de manera integral en aspectos como la inteligencia emocional, especialmente en la gestión emocional, y la autoestima, áreas que suelen estar poco atendidas en los programas actuales. De este modo, se cubre una importante laguna de conocimiento al contribuir de forma conjunta al desarrollo emocional y personal del alumnado TEA.

1.3. Objetivos del TFM

Atendiendo a la normativa vigente y los aspectos mencionados con anterioridad, se plantea como objetivo general del presente TFM es:

- Elaborar una propuesta de intervención para mejorar la gestión emocional y fortalecer la autoestima en un alumno de 2º de primaria con Trastorno del Espectro Autista a través de estrategias de inteligencia emocional.

Partiendo de este objetivo, se plantean como objetivos específicos del mismo:

- Realizar una búsqueda bibliográfica que permita fundamentar teóricamente la propuesta de intervención.
- Identificar las principales dificultades emocionales que enfrentan los alumnos con TEA, especialmente en relación con la autoestima y la gestión emocional.
- Diseñar actividades y recursos que favorezcan el desarrollo de las emociones y el fortalecimiento de la autoestima en el alumnado TEA.
- Analizar las estrategias educativas más efectivas para promover la gestión emocional y fortalecer la autoestima en el alumnado con TEA, a partir de investigaciones y estudios recientes.
- Poner en práctica los contenidos aprendidos en el Máster Universitario en Educación Especial.

1.4. Presentación de capítulos

El TFM se estructura en distintos apartados que permiten abordar la temática de manera integral. En primer lugar, se presenta la parte teórica, que incluye el marco teórico dividido en tres secciones (2.1. Trastorno del Espectro Autista, 2.2. Inteligencia emocional, 2.3. La Inteligencia Emocional en el alumnado TEA), junto con el marco normativo estatal y autonómico en Extremadura. En segundo lugar, se expone el diseño de una propuesta de intervención, desarrollado en sus correspondientes apartados.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta desde las primeras fases del crecimiento infantil y afecta a la comunicación, a la interacción social y al comportamiento de la persona (Martín del Valle et al., 2022).

Las personas con TEA pueden llegar a mostrar gran variabilidad en la severidad de los síntomas y la necesidad de apoyos, lo cual ha llevado a conceptualizar a este trastorno como un espectro. Según los criterios diagnósticos establecidos por el Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), el término TEA agrupa todos los subtipos de autismo, y su clasificación se basa en la evaluación de dos aspectos principales (*DSM-5-TR*, 2022):

- ✓ Déficits persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diferentes contextos
- ✓ Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades

El nivel de afectación del TEA puede variar ampliamente entre los individuos, lo cual ha llevado al DSM-5 a introducir un sistema de niveles de severidad, denominados niveles de apoyo, que permiten clasificar este trastorno en función del grado de afectación de los síntomas y del tipo de ayuda que la persona requiere. Esta perspectiva permite un abordaje más individualizado en las intervenciones, reconociendo tanto las fortalezas como las dificultades propias del espectro (*DSM-5-TR*, 2022).

Siguiendo la presente tabla 1, los grados son:

Tabla 1

Niveles de severidad y síntomas del TEA

	Niveles de gravedad	Comunicación social	Comportamientos repetitivos
Grado 1	“Necesita ayuda”	Presentan dificultad para iniciar interacciones con los demás, y dan respuestas poco adecuadas o ineficaces. Pueden aparentar desinterés por relacionarse y suelen tener dificultades para comunicarse y relacionarse de forma efectiva.	Muestran cierta rigidez que afecta a su desempeño en al menos un ámbito. Dificultades para alternar tareas y en la organización y planificación, lo que limita su autonomía.
Grado 2	“Necesita ayuda notable”	Muestran limitaciones en la comunicación verbal y no verbal, con pocas interacciones e intereses muy restringidos. Sus formas de responder a los demás suelen ser inusuales.	La rigidez comportamental y las conductas repetitivas son visibles y afectan a múltiples contextos. Puede aparecer ansiedad y problemas para cambiar de foco o actividad.
Grado 3	“Necesita ayuda muy notable”	Las dificultades en la comunicación social, tanto verbal como no verbal, son severas y afectan gravemente el funcionamiento diario. Apenas inician interacciones sociales y su capacidad de respuesta ante otras personas es mínima.	Presentan una gran rigidez, resistencia extrema al cambio y conductas repetitivas o restringidas que interfieren en todos los ámbitos de la vida. También suelen experimentar una ansiedad elevada y gran dificultad para cambiar de actividad o de enfoque.

Nota: Elaboración propia a partir del *DSM-5-TR* (2022).

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) define el Trastorno del Espectro Autista como una condición caracterizada por dificultades en las interacciones

sociales recíprocas y en la comunicación social, junto con patrones de comportamiento e intereses que suelen ser restringidos, repetitivos y rígidos. Aunque este trastorno se origina durante la infancia, sus manifestaciones pueden no ser completamente evidentes hasta más adelante, cuando las exigencias sociales superan las habilidades del individuo. Estas dificultades afectan de forma significativa a su funcionamiento en distintos ámbitos, como el personal, familiar, escolar, social o laboral, y suelen mantenerse a lo largo del tiempo. Además, las personas dentro del espectro pueden mostrar una amplia diversidad en sus niveles de funcionamiento intelectual y en sus habilidades lingüísticas (Organización Mundial de la Salud, 2019).

Además de los aspectos clínicos presentados, las personas con autismo presentan gran dificultad para gestionar las emociones, las cuales son esenciales para el desarrollo social y afectivo del individuo (Casado, 2023).

Hernández y Camacho (2020) destacan que las personas con TEA presentan un bajo nivel en el desarrollo de la inteligencia emocional, lo que afecta a las habilidades para comprender, regular y reconocer las emociones, así como para establecer relaciones sociales. Estas áreas, que son menos evidentes en la infancia, adquieren especial importancia en la adolescencia y en la adultez, etapas en las que las demandas sociales y emocionales se intensifican.

Contreras et al. (2023) evidenciaron que las personas con Trastorno del Espectro Autista enfrentan importantes desafíos respecto a habilidades sociales, procesamiento sensorial, regulación emocional y flexibilidad cognitiva, entre otros, lo cual repercute negativamente tanto en su calidad de vida como en su bienestar emocional. Esto refuerza la necesidad de incorporar en los modelos de intervención enfoques que no se limiten únicamente a las habilidades funcionales, sino que integren aspectos emocionales, identitarios y relacionales.

De este modo, comprender el TEA en toda su complejidad implica no solo atender a sus características clínicas, sino también a sus efectos sobre dimensiones más profundas del desarrollo humano, como la autoestima, la autoimagen y la capacidad de autorregulación emocional (Adiego, 2021).

Estos aspectos serán abordados en los siguientes apartados del trabajo.

2.2. Inteligencia emocional

Según Goleman (1995) la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como de reconocer, comprender e influir en las emociones de los demás.

En su libro “La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual”, Goleman (1995) toma de base a Salovey y Mayer (1990), y a Gardner (1993) para ampliar las competencias emocionales a cinco categorías:

- Autoconciencia, entendida como la capacidad para reconocer y comprender las propias emociones y su impacto.
- Autorregulación, habilidad para controlar las emociones y adaptarse a las circunstancias.
- Motivación, capacidad para utilizar las emociones de manera positiva para alcanzar metas personales.
- Empatía, capacidad para comprender las emociones de los demás y responder de manera adecuada.
- Habilidades sociales, para establecer y mantener relaciones positivas.

A su vez, la inteligencia emocional puede entenderse desde las siguientes dimensiones: las *relaciones interpersonales*, que incluyen socialización y autoestima; la *capacidad de adaptación*, centrada en la solución de problemas; el *estado emocional*, que abarca felicidad y optimismo; y la *gestión de las emociones* (Cañazaca, 2021).

En este sentido, la autoestima y la gestión emocional son aspectos claves para el bienestar psicológico y social de los individuos. Ambas mantienen una estrecha conexión con la inteligencia emocional a través de los sentimientos, que representan la forma en que las emociones se manifiestan y perduran en el tiempo. Los sentimientos emergen continuamente en nuestra vida diaria como respuesta a situaciones placenteras o adversas, manifestándose como alegría, dolor, tristeza o felicidad, y desempeñan un papel fundamental en las diferentes etapas evolutivas de nuestra vida (Vicente, 2024).

Rosenberg (1965), uno de los principales referentes en el estudio de la autoestima, la define como una actitud favorable o desfavorable hacia uno mismo. Muestra el grado en que una persona se valora, se acepta y se respeta a sí misma. Para medir este concepto, desarrolló la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), una herramienta utilizada para evaluar el nivel de autoestima general de una persona de manera cuantitativa (Pineda-Roa et al., 2023).

Cuando hablamos de autoestima, nos referimos a la actitud o percepción que un individuo tiene sobre sí mismo, basada en el reconocimiento y en la aceptación de las características físicas y psicológicas propias. Entenderla como una actitud implica reconocer qué aspectos afectan a nuestra cognición, afecto, interacción y conexión, es decir, cómo nos pensamos, amamos, sentimos, tratamos y relacionamos con nosotros mismos. Así, la autoestima es una parte importante de la personalidad, le proporciona estabilidad y le da un significado. No es innata, se forma progresivamente a partir de experiencias (Roa, 2013).

La autoestima se ve afectada por el mundo emocional. Cada emoción, positiva o negativa, actúa como una señal que refuerza esta valoración personal. Cuando un niño aprende a identificar y manejar sus emociones, asienta las bases de una autoestima sólida. Por tanto, comprender y gestionar las emociones es esencial para construir y mantener una autoestima saludable, especialmente durante la infancia y la adolescencia, etapas clave para desarrollar una autoimagen positiva y para el bienestar general (Bisquerra y Chao, 2021).

Las emociones son procesos psicológicos complejos que juegan un papel fundamental en la vida del ser humano. No solo responden ante los estímulos del entorno, sino que también influyen en la toma de decisiones, en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales (Bisquerra y Chao, 2021). Las emociones básicas como la alegría, el miedo, la tristeza o la ira son universales, pero su expresión, interpretación y regulación dependen de factores personales, familiares y socioculturales (Ruvalcaba et al., 2023).

Por otro lado, la gestión emocional es la capacidad para identificar, comprender y regular las propias emociones, reducir su intensidad cuando es necesario, aplicar estrategias de regulación emocional y expresar las emociones de forma adecuada, con el fin de mejorar la convivencia y el bienestar personal y colectivo (García et al., 2020).

García et al. (2020) identificaron cuatro fases en el proceso de gestión emocional. La primera es la conciencia emocional, que implica saber identificar y comprender las emociones; la segunda se centra en la reducción de la intensidad emocional y la impulsividad; la tercera sería el uso de estrategias de regulación de las emociones, y la cuarta y última fase incluye la comunicación y la conducta asertiva.

En este sentido, el desarrollo de la inteligencia emocional resulta fundamental ya que influye de manera directa en la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones.

Para su fortalecimiento, se emplean diversas estrategias entre las que destaca la musicoterapia, el mindfulness y el yoga, orientadas a mejorar el estado de ánimo, favorecer la relajación, generar bienestar y potenciar la atención plena. Además, estas prácticas, promueven la autorregulación y la conciencia personal (Ocañas et al., 2024).

De este modo, San Juanita (2024) evidenció que el uso de estrategias sobre inteligencia emocional favorece la escucha activa, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo, lo que se tradujo en un aumento significativo de la autorregulación emocional (de 29% a 63%) y de la inteligencia interpersonal (de 1% a 26%).

2.3. La inteligencia emocional en el alumnado TEA

La inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado TEA ya que suelen presentar dificultades en el ámbito socioemocional. A pesar de las limitaciones en la interacción social y la empatía, las personas con TEA son capaces de expresar afecto, aunque lo hagan de una forma diferente a la convencional. Por ello, resulta esencial integrar la inteligencia emocional en las rutinas escolares al mismo nivel que las otras áreas, mediante actividades y estrategias que favorezcan su crecimiento emocional (Martínez et al., 2021).

Infante (2024) realizó una propuesta didáctica cooperativa para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales, destinada a 3 alumnos con TEA en Educación Primaria. Cada uno mostró mejoras significativas en sus habilidades emocionales y sociales, por tanto, se demuestra que una propuesta integral, estructurada y basada en el aprendizaje cooperativo es eficaz para favorecer la inclusión y el desarrollo emocional de alumnado con TEA.

Según Rivera (2023), las dificultades en la comprensión de las emociones y los estados mentales ajenos, características propias del Trastorno del Espectro Autista, influyen directamente en la evolución de la Teoría de la Mente (ToM), entendida como la habilidad para reconocer y atribuir pensamientos, creencias e intenciones a otras personas. Esta alteración afecta a su capacidad para predecir o interpretar cómo actuarán los demás, lo que incide negativamente en su competencia social y en su integración.

En este sentido, Gómez-Marí (2020) destaca la importancia de enseñar a gestionar las emociones desde edades tempranas en niños TEA, ya que esto no solo contribuye a reducir conductas desadaptativas, sino que también favorece el desarrollo de la comunicación, la empatía y las habilidades sociales. A través de un estudio cualitativo con alumnado TEA y Discapacidad Intelectual demuestra que la implementación de estrategias emocionales contribuye a reducir significativamente las conductas desadaptativas y mejorar la regulación y expresión de las emociones. La intervención de este estudio consiste trabajar las diferentes emociones: tristeza, enfado, alegría y miedo mediante materiales manipulativos y metodologías activas como el teatro y las herramientas sensoriales.

Chaidi (2024) también demuestra la eficacia de las intervenciones emocionales, señalando que, mediante estrategias metodológicas como el análisis conductual aplicado (ABA) o la terapia conductivo-conductual, es posible enseñar a los niños con TEA a reconocer, comprender y regular las emociones. Asimismo, destaca el uso de recursos como cuentos, juegos simbólicos, dinámicas grupales, ejercicios de respiración o role-playing, que permiten reconocer y regular las emociones de forma constructiva.

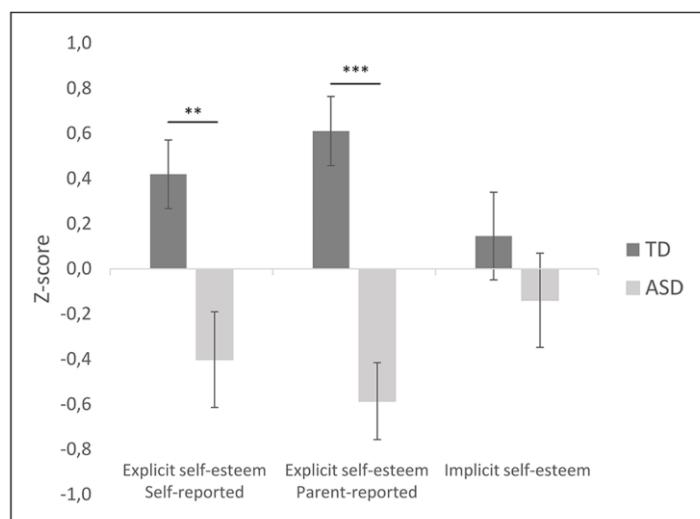
Por otro lado, diversos estudios han revelado que los niños y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista tienden a presentar una autoestima más baja en comparación con sus pares neurotípicos, especialmente en lo que respecta al ámbito social (Ridzuan y Zainal, 2024).

Van der Cruijsen y Boyer (2021) investigaron los diferentes perfiles de autoestima, diferenciando entre autoestima explícita, entendida como la valoración consciente que una persona tiene de sí misma, y autoestima implícita, que hace referencia a la valoración inconsciente que una persona tiene de su propia imagen.

En este sentido, encontraron que los adolescentes con TEA presentan una autoestima explícita notablemente más baja (28.76 en la escala de Rosenberg) en comparación con los adolescentes con desarrollo típico (33.88), ($p=0.007$). Además, los padres de los adolescentes TEA perciben una autoestima aún más reducida en sus hijos, lo que indica una autopercepción inestable influida por experiencias sociales negativas y dificultades en la regulación emocional. (Van der Cruijsen y Boyer, 2021).

Figura 1

Comparaciones de medidas de autoestima entre jóvenes con TEA (ASD) y compañeros con TD (desarrollo típico).



Nota. Tomado de van der Cruijsen & Boyer (2021).

Van der Cruisjen y Boyer (2021) observaron una correlación significativa entre la autoestima explícita baja y la presencia de síntomas internalizantes (como ansiedad o miedo), así como síntomas de depresión concurrente. Además, encontraron una asociación entre la autoestima implícita reducida y comportamientos agresivos o pocos cooperativos.

Estos hallazgos evidencian la importancia de considerar la autoestima como un aspecto clave en la evaluación y en el tratamiento de esta población, con el objetivo de mitigar el impacto de los síntomas asociados y crear de entornos educativos emocionalmente seguros (Van der Cruisjen y Boyer, 2021).

Comprender la relación entre la autoestima y las emociones en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) resulta fundamental para abordar su desarrollo integral desde una perspectiva educativa inclusiva. Según Alonso (2017), las personas con TEA suelen enfrentarse a limitaciones externas que deterioran su autoconcepto, y tienden a centrarse en sus debilidades, lo que genera inseguridad y dificulta su aceptación personal.

Asimismo, el trato del entorno influye directamente en la autoestima, evidenciando su estrecha relación con el contexto social. Alonso (2017) también señala que la falta de autonomía, derivada muchas veces de la sobreprotección, puede obstaculizar su desarrollo personal; por tanto, el fortalecimiento de la autoestima debe abordar no solo el plano emocional, sino también estrategias que fomenten la autonomía, autodeterminación y participación activa en su entorno.

De esta forma, Howlin et al. (2006) explica que abordar de forma integrada la autoestima y las emociones en el contexto escolar, desde una perspectiva inclusiva, resulta fundamental para favorecer un desarrollo equilibrado y una participación activa del alumnado con TEA en los distintos ámbitos de la vida.

Para profundizar en las necesidades de este alumnado, resulta especialmente relevante el análisis de estudios recientes que han evaluado empíricamente las carencias emocionales y sociales de esta población en contextos reales.

El estudio de Hernández y Camacho (2020) identificó importantes carencias en la autoestima, la autonomía y la regulación emocional, especialmente en la comprensión de las emociones secundarias como la culpa, un 58,3 % del alumnado lo presentaba en el contexto escolar y un 83,3 % en el familiar. Además, se evidenció alta impulsividad, baja capacidad de empatía, dificultades en habilidades como pedir ayuda y un deterioro progresivo de la autoconfianza y autoeficacia. También, reveló discrepancias notables entre la percepción de familias y docentes, como en el juego simbólico. Esto subraya la necesidad de diseñar una respuesta educativa coordinada entre escuela y familia centrada en el desarrollo emocional.

A partir de estas evidencias, se destaca la importancia de elaborar estrategias didácticas que respondan a las particularidades del alumnado con TEA en ámbitos como la comunicación, la interacción social y la flexibilidad de pensamiento (García, 2021).

Tabla 2

Comparación de estrategias didácticas para el alumnado TEA

Autor(es)	Objetivo	Estrategias didácticas	Resultados
Vazquez et al. (2020)	Evaluar la eficacia de estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje en alumnos con TEA, involucrando a la comunidad educativa en su implementación.	• Método TEACCH • ABA	El 91% de los docentes considera que TEACCH mejora las habilidades visoespaciales. Además, se concluye que estas estrategias favorecen la autonomía y el aprendizaje de los niños con TEA.

Cueva (2024)	Mejorar la gestión emocional de los alumnos TEA (nivel 1) en edades tempranas (5 y 6 años)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Herramientas digitales • Recursos manipulativos 	Las estrategias implementadas facilitan el reconocimiento y la regulación emocional
Armijos et al. (2023)	Realizar una revisión de las técnicas de intervención en el trastorno del espectro autista (TEA) desde diferentes enfoques.	<ul style="list-style-type: none"> • Psicoterapia • Farmacología • Terapias alternativas. • Modelo ABA • Terapia de integración sensorial... 	Las estrategias aplicadas con alumnado TEA mejoran su conducta, habilidades sociales, comunicación, autonomía e integración familiar, además de reforzar la concentración y contacto visual
Vega (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar el reconocimiento y la regulación de las emociones en personas TEA mediante estrategias adaptadas. - Implementar herramientas lúdicas (gamificación) con finalidad didáctica. 	<p>Recursos digitales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconociendo emociones con Even Better • Rompezabezas de emociones con Even Better • Ruleta de emociones de Wordwall 	Las estrategias didácticas basadas en gamificación contribuyen a mejorar el conocimiento de las emociones y la regulación conductual en alumnado con TEA.

Nota: Elaboración propia.

En resumen, la educación del alumnado con TEA requiere estrategias didácticas estructuradas y adaptadas que favorezcan su aprendizaje, autonomía y desarrollo emocional. Métodos como TEACCH, ABA y las intervenciones lúdicas y sensoriales resultan efectivas, especialmente cuando se involucra a los docentes y a las familias (Escobar et al., 2024).

3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE EXTREMADURA

3.1. Marco normativo español

Desde finales del siglo XX, la atención a la diversidad ha estado presente en el sistema educativo gracias a los esfuerzos realizados por individualizar la enseñanza y compensar las desigualdades. En los últimos años, ha cobrado más relevancia por la creciente presencia de estudiantes con discapacidad y a la variedad de ritmos de aprendizaje, lo que implica diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que responda a sus necesidades educativas (Álvarez-Rementería Álvarez et al., 2022).

La Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 establece los principios de equidad y no discriminación en el sistema educativo. El artículo 14 reconoce la igualdad ante la ley de todos los españoles, y el artículo 49 protege los derechos de las personas con discapacidad, asegurando condiciones reales de libertad e igualdad.

En la derogada Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se introdujo por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales, marcando un hito en la educación inclusiva.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece como principios fundamentales la equidad, la igualdad, el respeto, la no discriminación y el cumplimiento los derechos de la infancia, prestando especial atención a las desigualdades que surjan de cualquier tipo de discapacidad. En su artículo 19, destaca la inclusión educativa, la atención personalizada y la prevención de dificultades de aprendizaje.

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su artículo 79, regula al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, exigiendo su identificación temprana y su escolarización en base a los principios de normalización, inclusión y no discriminación.

La actual Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), fortalece el compromiso del sistema educativo con la inclusión educativa y con la atención a la diversidad para garantizar el acceso de todos los estudiantes a una educación de calidad. Además, promueve una respuesta educativa adaptada a la diversidad, incluyendo el desarrollo personal, social y emocional como esenciales en el currículo. A su vez, contempla la posibilidad de incorporar las lenguas de signos españolas a la oferta educativa y exige que las administraciones educativas garanticen los recursos necesarios para apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales, y que se promueva el fortalecimiento de la autoestima, la autonomía y la regulación emocional (LOMLOE, 2020, artículo 71.2).

Asimismo, establece que la escolarización de alumnado vulnerable debe guiarse por los principios de participación, inclusión y no discriminación, y se deben establecer medidas específicas como programas de acompañamiento, apoyo docente y dotación de recursos para evitar la segregación de este alumnado (LOMLOE, 2020).

De acuerdo con esto, el Real Decreto 157/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, reconoce la necesidad de adaptar la enseñanza a las características individuales del alumnado, especialmente a aquellos con necesidades educativas especiales, y subraya la importancia de las propuestas metodológicas que desarrollen la comunicación, la interacción social y la autorregulación emocional.

En esta línea, la Resolución del Parlamento Europeo (2023) sobre la armonización de los derechos de las personas con autismo reafirma el compromiso con la equidad, la accesibilidad y la no discriminación. Subraya la importancia de garantizar los derechos esenciales: vida independiente, igualdad y participación social, e insta a los Estados miembros a garantizar la protección e inclusión de las personas autistas.

3.2. Marco normativo específico de la Comunidad Autónoma de Extremadura

El marco normativo de la Comunidad Autónoma de Extremadura garantiza una atención educativa adaptada a la diversidad del alumnado, promoviendo una educación inclusiva y equitativa. La Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura (LEEX), en su artículo 2, establece como principios generales, el respeto y el reconocimiento de la diversidad. Asimismo, el artículo 89, recoge la obligación de garantizar una atención personalizada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) mediante las adaptaciones necesarias (LEEX, 2011).

A su vez, el Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, dedica su capítulo IV a la respuesta educativa a las diferencias individuales. Define al ACNEE como aquel que enfrenta barreras que restringen su acceso, presencia, participación o aprendizaje, originados por discapacidades o de trastornos severos del comportamiento, la comunicación o el lenguaje, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda la misma, y que necesiten ciertos recursos y apoyos educativos específicos para alcanzar los objetivos de aprendizaje propios a su desarrollo (Decreto 107/2022, artículo 18).

El Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura, establece una diferenciación entre medidas ordinarias y extraordinarias (Decreto 228/2014, capítulo 2). Las medidas ordinarias son aquellas que permiten adecuar el currículo al contexto sociocultural de los centros y a las características de cada alumno, sin alterar significativamente los elementos curriculares (Decreto 228/2014, artículo 8). Las medidas extraordinarias están dirigidas al ACNEAE e implican cambios

significativos del currículo y del ámbito organizativo. Se implementan cuando las ordinarias son insuficientes para responder a las necesidades del alumnado (Decreto 228/2014, artículo 9). También encontramos las medidas excepcionales, orientadas a atender al ACNEE y con altas capacidades. Implican ajustes significativos en el currículo y pueden requerir modificaciones en la organización escolar y en la modalidad de escolarización. Se adoptarán cuando las extraordinarias resulten insuficientes para cubrir las necesidades del alumnado (Decreto 228/2014, artículo 11).

El capítulo 4 está destinado a los centros de educación especial, aulas especializadas y aulas abiertas especializadas en centros ordinarios. Los centros de educación especial están dirigidos al ACNEE graves y permanentes, como discapacidad intelectual, plurideficiencias o trastornos del espectro autista, cuyas necesidades no pueden ser atendidas en centros ordinarios. (Decreto 228/2014, capítulo 4).

También, se contemplan las aulas especializadas dentro de los centros ordinarios con la finalidad de atender a alumnos con TEA o con Trastornos Graves de Conducta. Se consideran un recurso del centro, permitiendo que el alumnado sea atendido en esta aula y en la ordinaria, así como en otros espacios del centro (Decreto 228/2014).

Las aulas abiertas especializadas son una medida extraordinaria de los centros ordinarios destinadas a al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes que requieren adaptaciones curriculares muy significativas (Decreto 228/2014).

En conclusión, el marco normativo español y de Extremadura garantiza una educación inclusiva, equitativa y adaptada al alumnado, especialmente para aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Desde la LOMLOE hasta los Decretos autonómicos, se establecen medidas y recursos, como aulas especializadas o centros de educación especial, que aseguran la atención personalizada, la participación y el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.1. Objetivos de la intervención

La presente propuesta de intervención tiene como **objetivo principal**:

Mejorar la gestión emocional y el desarrollo de la autoestima en un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), mediante el uso de estrategias didácticas basadas en la inteligencia emocional.

Entre los **objetivos específicos**, se encuentran:

1. **Favorecer la identificación y expresión de emociones básicas** (alegría, tristeza, enfado, miedo, etc.) mediante actividades adaptadas al nivel del alumno.
2. **Desarrollar habilidades de autorregulación emocional**, trabajando rutinas y estrategias sencillas para gestionar situaciones de frustración, estrés o cambio.
3. **Fomentar la autoestima y el autoconcepto positivo**, reforzando sus logros, capacidades y potencial personal a través de dinámicas individuales y grupales.
4. **Promover la adquisición de habilidades sociales básicas**, como saludar, pedir ayuda o iniciar una conversación, mediante el modelado y el juego simbólico y las historias sociales.
5. **Impulsar la colaboración entre el profesorado y la familia** en el seguimiento emocional del alumno, promoviendo una comunicación coherente.

4.2. Contextualización y destinatarios

La propuesta de intervención se sitúa en un centro público de Educación Infantil y Primaria ubicado en la Zona Sur de Mérida (Badajoz), caracterizado por su compromiso con la inclusión y la atención a la diversidad.

El colegio, de tamaño medio-grande, dispone de 6 unidades de Educación Infantil y 14 unidades de Educación Primaria, con ratios moderadas que permiten una atención individualizada.

Dispone de un equipo docente especializado y de instalaciones adecuadas para el desarrollo educativo y la atención a las necesidades específicas: aulas para Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL), aula de música e informática, biblioteca, laboratorio, comedor y espacios deportivos.

La comunidad educativa mantiene un enfoque colaborativo y participativo, con el objetivo de desarrollar la competencia emocional, la convivencia y la inclusión. En los últimos años, se ha intensificado el apoyo al ACNEAE, especialmente al alumnado TEA, a través de la coordinación entre familias, especialistas y equipos de orientación.

Destinatarios de la intervención

La intervención se dirige a un alumno de 2.º de Primaria (7 años), diagnosticado con TEA, nivel 1 de gravedad, lo que implica que necesita ayuda. Se encuentra escolarizado en el aula ordinaria con apoyos específicos en el aula TEA, y es atendido por el equipo de profesionales de PT y AL, en coordinación con el tutor y el orientador.

A continuación, se resumen las características del alumno destinatario:

A nivel académico, su rendimiento es adecuado pero presenta dificultades para entender instrucciones, adaptarse a cambios y mantener la atención.

En el ámbito **emocional**, tiene limitaciones para reconocer, expresar y regular emociones, reaccionando con llanto o gritos ante la frustración o cambios en la rutina.

Respecto a **la comunicación**, utiliza un lenguaje verbal funcional aunque literal. No comprende el lenguaje figurado ni las normas sociales de la conversación. Presenta ecolalia (repite la frase “la vaca lola”) y estereotipas (sacudir las manos y saltar).

Se percibe un niño con una **autoestima y autoconcepto** frágil, que reacciona negativamente ante los errores y con baja tolerancia a la frustración.

Por último, en **relación con el entorno**, responde positivamente a las rutinas y a la anticipación. La familia colabora, lo que favorece la coordinación escuela-familia.

4.3. Contenidos básicos

Los contenidos básicos de esta propuesta de intervención se centran en los principales componentes de la inteligencia emocional, que como describen Goleman (1995) y la Fundación ConecTEA (2021), son:

- **Identificación y expresión emocional**
- **Autorregulación emocional**
- **Habilidades sociales básicas**
- **Autoconciencia y autoestima**

Además, se fomentará la **colaboración entre familia y escuela** mediante una comunicación constante y coordinada.

4.4. Competencias

Las competencias que se trabajarán se alinean con los objetivos de la intervención y buscan potenciar las diferentes capacidades del alumno.

Siguiendo el Decreto 107/2022, se trabajarán diferentes competencias específicas relacionadas con esta propuesta, que son, de forma resumida:

CE1. Desarrollar hábitos saludables que favorezcan el bienestar físico, emocional y social, mediante el conocimiento del propio cuerpo, de las emociones y los sentimientos propios y ajenos (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural).

CE2. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción, habilidades sociales y actitudes de empatía, cooperación, respeto, inclusión y trabajo en equipo (Ed. Física).

CE3. Identificar, gestionar y expresar emociones propias, reconociendo y valorando las de los otros, desarrollando autoestima y empatía (Valores cívicos y éticos. Aunque se imparte en el 3º ciclo, estos aprendizajes son relevantes en toda la etapa).

Siguiendo a la LOMLOE, se trabajará la **competencia personal, social y aprender a aprender (CPSAA)**, y la **competencia ciudadana (CC)**.

4.5. Metodología

La metodología empleada en esta propuesta se basa en un enfoque activo, estructurado y personalizado, centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional y ajustado a las características individuales del alumno. Se combina la atención individualizada y en grupo para fomentar el trabajo emocional y la interacción social.

Las sesiones individuales permitirán un acompañamiento directo y adaptado a las necesidades del alumno. Esta atención personalizada posibilita avanzar en la identificación y regulación emocional, y crear un vínculo de confianza fundamental para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

A lo largo de la intervención, se aplicarán una **metodología activa y centrada** en el alumno utilizando como hilo conductor el cuento *El monstruo de colores*, un recurso motivador que permite trabajar las emociones de forma lúdica.

Además del juego guiado y del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999), se incorporan metodologías activas de carácter sensorial y manipulativo. Siguiendo el enfoque Montessori y la estimulación multisensorial, se promueve la exploración, el reconocimiento y la autorregulación de las emociones mediante materiales y experiencias táctiles. Estas estrategias, junto con el aprendizaje manipulativo basado en Piaget & Inhelder (2023), favorecen la construcción de aprendizajes vivenciales que potencian la comprensión emocional, las habilidades sociales y la empatía.

Se trabajarán las cinco competencias clave de la **inteligencia emocional** mediante recursos adaptados y materiales visuales (Goleman, 1995).

Finalmente, se fomentará la coordinación familia-escuela mediante una comunicación fluida y continua. Esta metodología busca crear un entorno emocionalmente seguro, predecible y motivador que potencie el bienestar emocional del alumno.

4.6. Infraestructura, recursos y materiales

Para el desarrollo de esta propuesta, es imprescindible analizar el contexto físico y organizativo en el que se implementará. Se desarrollará principalmente en el **aula** **TEA** y en el **aula ordinaria**. Ambos espacios cuentan con mobiliario adaptado, iluminación natural, acceso a materiales visuales... También, se aprovechará la **biblioteca** para una dinámica de movimiento y regulación emocional (Sesión 7).

En cuanto a los **recursos humanos**, se contará con la participación del tutor del grupo, el maestro de PT (responsable de esta propuesta), y el orientador del centro, que trabajarán de forma coordinada. Además, se promoverá la colaboración con la familia.

Se utilizarán **recursos materiales** como cuentos, material manipulativo sensorial, pictogramas, tarjetas de situaciones, semáforo emocional, pasaporte emocional, caja de la calma, refuerzos positivos (pompero, pegatinas, disfraces, accesorios, música escudo del valor, sellos emocionales), cartulinas, lápices, papel, botella de calma, tarjetas con mensajes positivos, láminas de monstruos y rotuladores. Estos recursos facilitan la comprensión, expresión y regulación emocional, y están diseñados/seleccionados, siguiendo los principios del **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)**.

A **nivel económico**, la propuesta no requiere una gran inversión, ya que la mayoría de los materiales están disponibles en el centro o pueden elaborarse de forma artesanal. Para una descripción detallada de los recursos y su presupuesto aproximado, véase Anexo I.

En resumen, el entorno físico y los recursos del centro permiten el desarrollo de una intervención educativa sensible, ajustada a las características del alumno con TEA y coherente con los principios de equidad, accesibilidad y atención a la diversidad que rigen el proyecto educativo del centro.

4.7. Evaluación

La evaluación se concibe como un proceso continuo, sistemático y flexible, compuesto por tres momentos clave: evaluación inicial, continua y final.

Este enfoque permite valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos, la adecuación de las actividades a las características del alumno y la efectividad de las estrategias empleadas.

Se realizará de **forma continua** a lo largo de todas las sesiones del programa. En la sesión 1 se realizará la **evaluación inicial**. Entre las sesiones 2 y 14, se llevará a cabo la **evaluación continua**; y en la sesión 15, se llevará a cabo la **evaluación final**, valorando globalmente los logros alcanzados y detectando áreas que requieran refuerzo.

- **Evaluación inicial.** Centrada en identificar el nivel de desarrollo emocional y las barreras de aprendizaje. Para ello, se realiza una observación sistemática a través de una tabla-guía (Anexo II) que permita adaptar la propuesta.
- **Evaluación continua.** Basada en la observación directa y en el uso de registros anecdotícos de las sesiones, que facilitan ajustar la intervención en tiempo real.
- **Evaluación final.** Evalúa el impacto global del programa mediante una rúbrica (Anexo III), considerando los avances observados, la comparación de la sesión inicial y final, y la valoración conjunta de tutor, familia y equipo educativo.

Para ello, se utilizarán **instrumentos de evaluación** como:

- **Registro de la observación sistemática.** Se harán observaciones durante las sesiones, centradas en la conducta emocional, su interacción y su participación, y se anotarán aspectos significativos de la evolución (reacciones, verbalizaciones...).
- **Rúbricas de evaluación final.** Permiten valorar el grado de adquisición de los objetivos planteados (Anexo III).

- **Pasaporte emocional.** Recoge la emoción trabajada mediante un sello visual (Anexo IV).
- **Información de la familia** para comprobar la generalización en casa.

Finalmente, los resultados permitirán ajustar futuras intervenciones a las necesidades del alumno, reforzar estrategias eficaces y fortalecer la coordinación familia-escuela.

4.8. Temporalización

La presente propuesta de intervención tiene una duración de 15 sesiones, con una frecuencia de dos sesiones semanales de aproximadamente 45 minutos cada una.

Tabla 3

Diagrama de Gantt

Sesiones	Tiempo de duración							
	Febrero				Marzo			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Sesión 1								
Sesión 2								
Sesión 3								
Sesión 4								
Sesión 5								
Sesión 6								
Sesión 7								
Sesión 8								
Sesión 9								
Sesión 10								
Sesión 11								
Sesión 12								
Sesión 13								
Sesión 14								

4.9. Sesiones de trabajo

Seguidamente, se presentan las sesiones del programa de intervención (Tablas 1-15):

Tabla 4*Sesión 1. Libro de las emociones*

Objetivo específico	Favorecer la identificación y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, etc.) mediante actividades adaptadas al nivel del alumno.
Objetivo operativo	Iniciar el reconocimiento y la familiarización con las emociones básicas a través del juego y los apoyos visuales, al tiempo que se presentan las rutinas y espacios de la intervención.
Contenidos	Identificación y expresión emocional.
Competencias	CPSAA, CE3.
Recursos	Pictogramas de emociones, cartulinas, lápices de colores, pegamento, anillas.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación inicial. Observación (Anexo II).
Desarrollo	<p>El alumno será recibido en un ambiente relajado y se le entregará un pasaporte emocional (Anexo IV), que completará a lo largo del programa. Se presenta el espacio, los materiales y las rutinas mediante pictogramas. Como actividad principal, se leerá el cuento <i>El monstruo de colores</i> (Llenas, 2012), un recurso visual y simbólico que servirá de base para crear su propio libro de las emociones. Este recurso incluirá una página por emoción básica, donde podrá identificar y expresar la emoción mediante pictogramas o imágenes. Se introducirá el rincón de la calma como espacio de autorregulación, y se reforzará su participación con un sello emocional en el pasaporte. Durante la sesión, se recogerán observaciones clave que conformarán la evaluación inicial, permitiendo identificar fortalezas y necesidades en su desarrollo emocional.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5*Sesión 2. Brillamos con la alegría*

Objetivo específico	Fomentar la autoestima y el autoconcepto positivo, reforzando sus logros, capacidades y potencial personal a través de dinámicas individuales y grupales.
Objetivo operativo	Reconocer y valorar aspectos positivos de sí mismo a través de actividades simbólicas y visuales que refuercen su autoestima, fomentando la expresión de sus logros, cualidades y gustos personales.
Contenidos	Autoconciencia y autoestima. Identificación y expresión emocional.
Competencias	CPSAA, CC y CE1.
Recursos	Espejo y cartulinas.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	La sesión comienza con la rutina visual de bienvenida y una introducción al monstruo de la alegría. Se reflexiona junto al alumno sobre qué situaciones le provocan esta emoción y cómo la expresa. Luego, crea su “sol de la alegría” con un dibujo central de un momento en el que se ha sentido alegre, y en los rayos de sol, pondrá aspectos que le gustan de sí mismo. Se propone una dinámica frente al espejo donde el alumno deberá ejecutar algunas conductas, fomentando la autoconciencia y el reconocimiento de sus emociones. Se trabajan estrategias para compartir esta emoción de forma positiva y adaptada. Finalmente, se coloca el sello de alegría en el pasaporte emocional y se cierra con una rutina de despedida.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6*Sesión 3. Tristeza en calma*

Objetivo específico	Desarrollar habilidades de autorregulación emocional, trabajando rutinas y estrategias sencillas para gestionar situaciones de frustración, estrés o cambio.
Objetivo operativo	Identificar señales de tristeza y aplicar rutinas y estrategias sencillas para autorregularse en situaciones de frustración, estrés o cambio, utilizando apoyos visuales y dinámicas adaptadas.
Contenidos	Autorregulación emocional. Identificación y expresión emocional.
Competencias	CPSAA, CC y CE3.
Recursos	Objetos de autorregulación, caja, lápices de colores, folios de colores, pictogramas.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	<p>Se comienza con la rutina diaria y la presentación del monstruo de la tristeza. Se conversa con el alumno sobre momentos en los que se ha sentido triste, animándole a expresar verbalmente o con apoyos visuales qué le ocurre y cómo lo manifiesta. Como actividad principal, el alumno, con ayuda, crea una “caja de calma” con objetos que le ayuden autorregularse (como un peluche). Se trabajan estrategias de autorregulación ante situaciones tristes o frustrantes mediante mindfulness, donde el alumno presta atención consciente a su respiración y sensaciones y, por último, se le enseña a usar la caja de calma. A lo largo de la sesión, se refuerza la comunicación a través de pictogramas. Finalmente, se coloca el sello azul de tristeza en el pasaporte emocional y se cierra con una rutina de despedida.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7*Sesión 4. "El monstruo rojo y el semáforo mágico"*

Objetivo específico	Promover la adquisición de habilidades sociales básicas, como saludar, pedir ayuda o iniciar una conversación, mediante el modelado, el juego simbólico y las historias sociales.
Objetivo operativo	El alumno identificará situaciones sociales que generan enfado y practicará habilidades sociales básicas, como pedir ayuda o expresar cómo se siente.
Contenidos	Habilidades sociales básicas. Identificación y expresión emocional.
Competencias	CPSAA, CC y CE2.
Recursos	Semáforo emocional, pasaporte emocional.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	La sesión comienza con la rutina visual de bienvenida y la presentación del monstruo del enfado. Como actividad principal, se introduce un semáforo emocional (Anexo V) para ayudar a gestionar el enfado. Se explica que, cuando siente enfado, primero debe parar (luz roja), para evitar reaccionar impulsivamente, luego debe pensar (luz amarilla) en lo que ocurre y cómo se siente y finalmente, actuar (luz verde) usando estrategias para calmarse. Se presentan situaciones que generan enfado, y se guía al alumno para que reconozca cuándo debe parar, pensar y actuar. Después, se practican técnicas para facilitar la transición: ejercicios de respiración o pedir ayuda con apoyos visuales, favoreciendo así la autorregulación emocional. La sesión finaliza con la colocación del sello del enfado en su pasaporte emocional.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8*Sesión 5. "El escudo del valor: enfrentando mis miedos"*

Objetivo específico	Promover la adquisición de habilidades sociales básicas, como saludar, pedir ayuda o iniciar una conversación, mediante el modelado, el juego simbólico y las historias sociales.
Objetivo operativo	Identificar situaciones que provocan miedo y practicar conductas sociales adecuadas, como expresar lo que necesita, pedir ayuda o buscar apoyo, a través del modelado y dinámicas colaborativas.
Contenidos	Habilidades sociales básicas. Identificación y expresión emocional.
Competencias	CPSAA, CC y CE1.
Recursos	Cuento, tarjetas de afrontamiento, pasaporte emocional.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	La sesión comienza con la rutina visual de bienvenida y la presentación del monstruo del miedo a través de un cuento adaptado (Anexo VI) que muestra cómo pedir ayuda, expresar y gestionar el miedo. Se conversa con el alumno, utilizando pictogramas, sobre qué le da miedo y cómo se siente. Como actividad principal, se lee el cuento y el alumno crea su "escudo del valor" decorándolo con tarjetas de estrategias de afrontamiento al miedo. La sesión finaliza con una dinámica cooperativa "búscate un valiente", en la que el alumno debe identificar con qué compañero se siente seguro con el apoyo de pictogramas o tarjetas de personas conocidas. Finalmente, se coloca el sello del miedo en su pasaporte, y se cierra con una despedida donde se refuerza que puede apoyarse en otros.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9*Sesión 6. "La aventura de los monstruos emocionales"*

Objetivo específico	Favorecer la identificación y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, etc.) mediante actividades adaptadas al nivel de desarrollo del alumno.
Objetivo operativo	Identificar emociones básicas en situaciones cotidianas representadas en tarjetas ilustradas y seleccionar estrategias adecuadas para gestionarlas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión emocional. - Autorregulación emocional.
Competencias	CPSAA, CC y CE1.
Recursos	Tarjetas ilustradas, pictogramas de emociones, pasaporte emocional.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	<p>La sesión comienza con la rutina visual de bienvenida y un repaso breve de los monstruos de las emociones: alegría, tristeza, enfado y miedo. Se utilizan pictogramas para recordar las características y señales de cada emoción. Como actividad principal, se realiza una dinámica con tarjetas ilustradas (Anexo VII) que muestran situaciones cotidianas capaces de generar distintas emociones básicas. El alumno debe pegar al lado de cada tarjeta el monstruo que representa esa emoción y, a continuación, seleccionar una estrategia adecuada para gestionarla (por ejemplo: usar la caja de calma para la tristeza o respirar para el enfado). La sesión concluye con la colocación de un sello emocional en el pasaporte y una rutina de despedida que refuerza la autorregulación y la expresión emocional.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10*Sesión 7. “Emociones en movimiento”*

Objetivo específico	Desarrollar habilidades de autorregulación emocional, trabajando rutinas y estrategias sencillas para gestionar situaciones de frustración, estrés o cambio.
Objetivo operativo	Reconocer cuándo una emoción intensa interfiere en su bienestar y explorar diferentes estrategias básicas de regulación emocional (como respirar o moverse).
Contenidos	Autorregulación emocional.
Competencias	CPSAA, CC y CE3.
Recursos	Pompero, música, botella de la calma, rincón de la calma (peluches y cojines), pictogramas, temporizador.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	<p>La sesión comienza con la rutina visual de bienvenida y una breve recapitulación de las emociones trabajadas. Se introducen diferentes estrategias de autorregulación a través de pictogramas. Como actividad principal, se propone un circuito de autorregulación emocional en movimiento dentro de la biblioteca, en el que el alumno pasa por distintas estaciones: respiración profunda con burbujas, estiramientos con música suave, botella de la calma, zona de salto (para liberar tensión) y rincón de la calma. En cada estación se le presenta una situación sencilla (por ejemplo: “te han quitado un juguete”) y se le guía a elegir una estrategia para autorregularse. La sesión finaliza con una reflexión guiada: “¿Qué te ha ayudado a sentirte bien?”, y se coloca el símbolo de “Me he regulado” o “No me he regulado” (Anexo IV) en su pasaporte emocional.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11*Sesión 8. “El refugio de mis emociones”*

Objetivo específico	Desarrollar habilidades de autorregulación emocional, trabajando rutinas y estrategias sencillas para gestionar situaciones de frustración, estrés o cambio.
Objetivo operativo	Seleccionar y aplicar una estrategia personal de regulación emocional para usar en momentos de estrés o frustración.
Contenidos	Autorregulación emocional.
Competencias	CPSAA, CC y CE3.
Recursos	Caja de la calma, material manipulativo.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	La sesión comienza con la rutina visual de bienvenida y una conversación con apoyo visual sobre momentos en los que el alumno se siente nervioso, triste o frustrado. Se repasa qué estrategias ha aprendido a lo largo del programa. Como actividad principal, el alumno escoge tres materiales sensoriales diferentes de la Caja de la calma (sesión 3), y dos estrategias de autorregulación trabajadas en la sesión 7 (por ejemplo, las burbujas o botella de la calma). En cada selección, se dialoga sobre cuándo podría usar esa herramienta. Se le plantean diferentes situaciones hipotéticas con apoyos visuales (“No me sale una tarea”, “Tengo que esperar”) y se le anima a buscar la herramienta más adecuada. La sesión finaliza con la decoración de la caja con pegatinas a modo de refuerzo positivo, y con la elección de un sello emocional (anexo IV) que represente cómo se ha sentido durante la sesión, que se añadirá a su pasaporte emocional.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12*Sesión 9. “Conectamos emociones: familia y escuela”*

Objetivo específico	Impulsar la colaboración entre el profesorado y la familia en el seguimiento emocional del alumno, promoviendo una comunicación coherente y estrategias compartidas entre escuela y hogar.
Objetivo operativo	Compartir, con apoyo visual, sus emociones y estrategias de regulación aprendidas, participando en una actividad conjunta con su familia en un entorno estructurado y seguro.
Contenidos	Habilidades sociales básicas.
Competencias	CPSAA, CC y CE2.
Recursos	Pasaporte emocional, pictogramas, cartulinas, lápices de colores, pegatinas.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	<p>La sesión comienza con la rutina visual de bienvenida y una revisión conjunta del pasaporte emocional, destacando logros y emociones trabajadas. A continuación, juntos elaboran una “rueda de estrategias emocionales”, recortando y pegando pictogramas en un círculo dividido en secciones. Cada sección representa una emoción, y dentro se coloca una estrategia que el alumno ya ha aprendido. Al girar la rueda, el alumno y su familiar pueden hablar sobre la emoción que ha tocado y qué pueden hacer cuando la sienten. Esta dinámica consolida lo aprendido y ofrece a la familia una herramienta visual para usar en casa. Para finalizar, se entrega a la familia una “guía visual para casa” (Anexo VIII) con las estrategias que se han trabajado, y se ofrece un espacio breve de retroalimentación.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 13*Sesión 10. “Los monstruos talentosos”*

Objetivo específico	Fomentar la autoestima y el autoconcepto positivo, reforzando sus logros, capacidades y potencial personal a través de dinámicas individuales y grupales.
Objetivo operativo	Reconocer cualidades propias y de los demás, expresando de forma oral o visual aspectos positivos de sí mismo y mostrando empatía hacia sus compañeros.
Contenidos	Autoconciencia y autoestima. Habilidades sociales básicas.
Competencias	CPSAA, CC y CE2.
Recursos	Mensaje positivo, lámina de monstruos, rotuladores, pegatinas, sello y pasaporte emocional.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	La sesión comienza con la rutina visual de bienvenida, recordando las emociones y estrategias trabajadas en sesiones anteriores. A continuación, se presenta la actividad grupal “ Los monstruos talentosos ”, en la que cada alumno decora lámina de un monstruo (Anexo IX) con palabras, dibujos o símbolos que reflejen algo bueno de sí mismo (“soy buen amigo”). Las siluetas se colocan en un mural llamado “Nuestro grupo brilla”, y se anima a cada niño a elegir un monstruo de color para regalar simbólicamente a un compañero, explicando por qué (“Te regalo el monstruo amarillo porque siempre sonrías y me haces feliz”). Se finaliza con la entrega de un mensaje positivo personalizado (Anexo X), y el uso del sello emocional que represente sus emociones, reforzando su autoestima con apoyo visual y verbal.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 14*Sesión 11. “Pequeños monstruos, grandes amigos”*

Objetivo específico	Promover la adquisición de habilidades sociales básicas, como saludar, pedir ayuda o iniciar una conversación, mediante el modelado, el juego simbólico y las historias sociales.
Objetivo operativo	El alumno practicará y usará al menos dos habilidades sociales básicas (saludar, pedir ayuda o iniciar conversación) durante las actividades grupales y con el apoyo visual.
Contenidos	Habilidades sociales básicas.
Competencias	CPSAA, CC y CE2.
Recursos	Pictogramas de gestos, láminas de monstruos, disfraces, accesorios, sello y pasaporte emocional.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	<p>La sesión comienza con la rutina visual de bienvenida y una dinámica de saludo con pictogramas o gestos. A continuación, se realiza una actividad de juego simbólico donde los alumnos representan situaciones cotidianas en las que practican saludar, pedir ayuda o iniciar una conversación. Despues, cada alumno selecciona el monstruo (Anexo IX) que represente cómo se siente al usar una habilidad social (por ejemplo, azul cuando está triste y necesita pedir ayuda). Seguidamente, se realice el juego guiado “La aventura del Monstruo de Colores”, donde cada alumno debe ayudar al monstruo a superar distintos retos sociales (saludar, pedir ayuda...). Usando tarjetas con pictogramas y disfraces o accesorios, los niños representan cada situación mientras el grupo anima. Se termina con el uso del sello emocional que represente su estado emocional este día.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 15*Sesión 12. “Mi monstruo interior brilla”*

Objetivo específico	Fomentar la autoestima y el autoconcepto positivo, reforzando sus logros, capacidades y potencial personal a través de dinámicas individuales y grupales.
Objetivo operativo	Identificar aspectos positivos de uno mismo y de los demás, reconociendo las propias cualidades y fomentando la valoración mutua en un ambiente de respeto y empatía.
Contenidos	Autoconciencia y autoestima.
Competencias	CPSAA, CC y CE1.
Recursos	Mochila de mis logros, tarjetas de monstruos, sello y pasaporte emocional.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	<p>La sesión comienza con la rutina visual de bienvenida. Luego, se da comienzo a la actividad principal:” La mochila de mis logros”. Cada alumno recibe una lámina de una mochila y tarjetas de los monstruos de colores (Anexo XI). Con apoyo, escribirán o dibujarán en cada tarjeta un logro, una cualidad o algo que les hace sentir orgullosos (por ejemplo: “He aprendido a atarme los cordones”, “Ayudé a un amigo que estaba triste”).</p> <p>Después, se invita a los alumnos a pegar sus logros en la mochila. Esto refuerza el reconocimiento de sus capacidades y valora su esfuerzo. Para cerrar, se realiza un breve paseo por la “galería de mochilas brillantes”, donde los alumnos observan los logros de sus compañeros, fomentando la empatía y el respeto. Al finalizar, se hace uso del sello emocional que represente su estado emocional durante la sesión.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 16*Sesión 13. “Exploradores de emociones”*

Objetivo específico	Identificación y expresión emocional: Reconocimiento de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) mediante el uso de apoyos visuales, cuentos y actividades sensoriales que faciliten la conexión con sus propias emociones y las de los demás.
Objetivo operativo	Reconocer e identificar emociones básicas en uno mismo y en los demás, asociándolas situaciones concretas mediante materiales visuales y sensoriales.
Contenidos	Autoconciencia y autoestima.
Competencias	CPSAA, CC y CE3.
Recursos	Cuento “El monstruo de colores”, botella de calma pictogramas, pasaporte y sello emocional, papel, material manipulativo.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Evaluación continua mediante observación sistemática.
Desarrollo	Tras la rutina visual de bienvenida, los alumnos se convierten en <i>exploradores de emociones</i> . Se repasa brevemente el cuento del <i>Monstruo de Colores</i> y se presentan las " estaciones sensoriales ": cuatro rincones del aula ambientados en las cuatro emociones, con tarjetas visuales y objetos táctiles que las representan. En cada estación deberán completar una pequeña tarea relacionada con cada emoción. Por ejemplo, en la tristeza, el alumno rellena una botella con agua, brillantina y colorante azul (botella de la calma). Luego, realiza un dibujo de algo que le tristeza, y selecciona un pictograma de estrategias de autorregulación para gestionar esa emoción. Para terminar, se pega el sello en el pasaporte con la emoción que ha sentido ese día.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 17*Sesión 14. “Misión monstruosa cumplida”*

Objetivo específico	Impulsar la colaboración entre el profesorado y la familia en el seguimiento emocional del alumno, promoviendo una comunicación coherente y estrategias compartidas entre escuela y hogar.
Objetivo operativo	Facilitar un espacio de diálogo y reflexión conjunta entre el alumnado, profesorado y familia para valorar los avances emocionales del alumno y consolidar estrategias comunes de apoyo.
Contenidos	Habilidades sociales básicas.
Competencias	CPSAA, CC y CE1.
Recursos	Diploma de Monstruo Valiente, espacio para la reunión grupal, cuadernos de seguimiento emocional.
Duración	45 minutos.
Evaluación	Rúbrica de evaluación final (Anexo III).
Desarrollo	La sesión comienza con un círculo de diálogo entre el maestro PT, el orientador, el alumno y la familia del alumno. Los presentes comparten experiencias y reflexionan sobre los logros alcanzados durante la intervención. Se entrega al alumno un diploma de valentía (Anexo XII) como reconocimiento a su esfuerzo y progreso emocional. Finalmente, se establece un compromiso conjunto entre familia y profesorado para continuar apoyando al alumno de forma coordinada en el futuro.

Nota. Elaboración propia.

4.10. Fundamentación de la innovación

La intervención propuesta constituye una innovación educativa al centrarse en un enfoque personalizado que atiende las necesidades emocionales, comunicativas y sociales del alumno con TEA mediante herramientas visuales, sensoriales y accesibles. En el marco teórico se han revisado propuestas como la de San Juanita (2024), que demostró la eficacia de estrategias de inteligencia emocional apoyadas en musicoterapia, mindfulness y yoga, y la de Infante (2024), centrada en el aprendizaje cooperativo para mejorar las habilidades sociales y emocionales de alumnado con TEA.

Estas experiencias refuerzan la importancia de trabajar la dimensión emocional y social; no obstante la innovación de este programa radica en la incorporación de recursos visuales y multisensoriales que favorecen la comprensión, la expresión y la regulación emocional, garantizando un aprendizaje accesible y motivador. Destacan como elementos innovadores de esta propuesta: el uso de "El Monstruo de colores" como hilo conductor y "El pasaporte emocional" como herramienta de registro y reflexión, que permiten al alumno identificar y gestionar sus emociones de forma visual y tangible. Además, la intervención se distingue por su enfoque inclusivo y colaborativo, integrando al equipo educativo, a la familia y al propio alumno en el proceso y en la continuidad de los aprendizajes más allá del contexto escolar.

Asimismo, se alinea con los ODS de la Agenda 2030, especialmente con el ODS 4: "*Educación de calidad*", el ODS 3: "*Salud y bienestar*", y el ODS 10: "*Reducción de las desigualdades*", al ofrecer una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumnado con TEA (ONU, 2015).

En definitiva, esta intervención aporta una respuesta educativa innovadora, accesible y coherente con los principios de equidad e inclusión, que puede aplicarse en el aula para el trabajo emocional con alumnado con necesidades educativas especiales.

5. CONCLUSIONES

El presente TFM pone de relieve la importancia de la inteligencia emocional en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), evidenciando que estas competencias son clave para su desarrollo personal, social y académico. Estos estudiantes presentan dificultades en la identificación, expresión y regulación de emociones, así como en la construcción de una autoestima positiva, lo que afecta a su bienestar y a sus relaciones, por ello, la educación emocional se convierte esencial.

El objetivo principal del TFM es diseñar una propuesta de intervención para mejorar la gestión emocional y la autoestima en un alumno de 2.º de Primaria con TEA a través de la inteligencia emocional, basada en la literatura científica y en el marco normativo vigente. La propuesta incluye actividades adaptadas a las necesidades individuales, centradas en la identificación de emociones, la autorregulación y el fortalecimiento de habilidades sociales.

Esta intervención, aunque no ha sido implementada, destaca por su relevancia teórica y práctica: demuestra que la inteligencia emocional no es un complemento, sino un elemento fundamental de la educación inclusiva y de calidad. Además, se vincula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente con el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 3 (Salud y bienestar) y el ODS 10 (Reducción de desigualdades), reforzando su importancia tanto educativa como social.

En conclusión, la propuesta desarrollada evidencia que trabajar la inteligencia emocional en alumnado con TEA contribuye significativamente a mejorar su bienestar, autoestima y habilidades sociales. Asimismo, subraya la necesidad de que los centros y el profesorado dispongan de formación y recursos adecuados para implementar de manera efectiva este tipo de intervenciones, garantizando así un aprendizaje inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

6.1. Limitaciones

El presente trabajo presenta algunas limitaciones derivadas de su naturaleza teórica y del contexto específico del alumno seleccionado. En primer lugar, la propuesta de intervención no ha sido implementada, por lo que no se pueden analizar resultados empíricos sobre su efectividad ni su impacto real en la gestión emocional y la autoestima del alumnado con TEA. Además, al centrarse en un único caso de 2.º de Primaria, los hallazgos no pueden generalizarse a otros alumnos o niveles educativos sin adaptaciones previas. Otra limitación es que algunas estrategias sugeridas requieren formación específica del profesorado y recursos materiales que no todos los centros educativos pueden disponer de manera inmediata, lo que podría dificultar su implementación. Por último, la selección de contenidos y actividades se ha basado en la literatura existente y en el currículo oficial, pero es posible que en la práctica surjan necesidades adicionales no contempladas en esta propuesta.

6.2. Futuras líneas de intervención

Como continuación de este trabajo, sería recomendable implementar la propuesta de intervención en un contexto real, con un seguimiento de la evolución del alumnado y la evaluación de la efectividad de cada actividad. También podría ampliarse a varios alumnos con TEA y distintos niveles educativos para validar y adaptar las estrategias según las necesidades individuales. Otra línea de interés es la formación específica del profesorado en inteligencia emocional aplicada al alumnado TEA. Además, se podrían integrar actividades colaborativas y familiares para reforzar la generalización de estas habilidades fuera del aula. Finalmente, la evaluación a largo plazo permitiría analizar la consolidación de competencias emocionales y su relación con el rendimiento académico y el bienestar del alumnado.

7. REFERENCIAS

Adiego, A. (2021). *El Trastorno del Espectro Autista: Revisión bibliográfica del concepto de autismo y vinculación con el mundo de las emociones*. Universidad de Zaragoza.

Alonso, D. (2017). El desarrollo personal de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. Autoestima y autonomía. *Artseduca*, 17, 199-223.

Álvarez-Rementería Álvarez, M., Darretxe Urrutxi, L., & Gaintza Jauregi, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educacional*, 38, 155-183.
<https://doi.org/10.29344/07180772.38.3026>

Armijos Reyes, J. L., Quinto Saritama, E. V., Álvarez Román, L. L., Morocho Medina, R. A., & Llerena Samaniego, J. V. (2023). Técnicas de intervención en el trastorno del espectro autista: Una revisión sistemática. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 192-203.

Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>

Cañazaca, P. Q. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de Educación Primaria de El Collao – Ilave. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), Article 1.

Casado, A. (2023). Herramienta de apoyo para comprender las emociones en los niños con Trastorno del Espectro Autista. En C. Cucinotta, C. Molina, & B. Sáenz (Eds.), *Educación en valores y normas: Innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho*. Dykinson SL.

Celis Alcalá, G., & Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1).

<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>

Chaidi, I. (2024). *Emotional intelligence and autism spectrum disorder*.

<https://doi.org/10.47577/tssj.v35i1.7271>

ConecTEA, F. (2021). *Fundación ConecTEA - Apoyo e inclusión para personas con TEA*.

Fundación ConecTEA. <https://www.fundacionconectea.org>

Contreras Saavedra, C. N., Sáez-Delgado, F., Sepúlveda López, F., & Ramos-Huenteo, V. (2023). Intervenciones de competencias socioemocionales en adolescentes

con diagnóstico del espectro autista: Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 16(1), 47-80. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3056>

Cueva, I. (2024). Programa de intervención para la gestión emocional de niños con TEA. 2024.

https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/72955/TFG_IsabelCuevaEscandon.pdf?sequence=5

Decreto 107/2022 [Junta de Extremadura]. Por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. 28 de julio de 2022. Diario Oficial de Extremadura.

Decreto 228/2014 [Junta de Extremadura]. Por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. 14 de octubre de 2014. Diario Oficial de Extremadura.

DSM-5-TR: Manual Diagnóstico de Trastornos Mentales. (2022). Recuperado 16 de julio de 2025, de <https://studylib.es/doc/9400228/dsm-5-tr--traducción-español->

Escobar, L., Sánchez, C., Andrade Albán, J., & Saltos Salazar, L. (2024). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases.

593 *Digital Publisher CEIT*, 9(Extra 1-1), 82-98.

Federación Autismo Castilla y León. (2024). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. Centro Español sobre Trastorno del Espectro del Autismo.

<https://autismocastillayleon.com/guias-para-profesores-y-educadores/>

Flujas, J. M., Chavez, M., & Gómez, I. (2023). Efectividad de las intervenciones psicológicas en Trastorno del Espectro Autista: Una revisión sistemática de meta-análisis y revisiones sistemáticas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(1), 99-115. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2023.10.1.9>

García, J. (2021). *Estrategias de comunicación para alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/10387>

García, N., Gomis, R., Ros, A., & Filella, G. (2020). EL PROCESO DE GESTIÓN EMOCIONAL: INVESTIGACIÓN, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN.

ResearchGate. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4260>

Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*.

Gómez-Marí, I. (2020). Educación emocional para la educación inclusiva: Un estudio multicausal para trabajar la gestión de las emociones. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 9, 85-92.

<https://doi.org/10.30827/Digibug.66359>

Hernández, A., & Camacho, J. A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(26).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7546963>

Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: Guía práctica para educadores*. CEAC.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=263754>

Infante, Á. R. (2024). Una propuesta didáctica cooperativa para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro del autismo: Un estudio de casos múltiples en educación primaria. *Proyecto de investigación*: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/146867>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (1a ed). Paidós.

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 47, de 9 de marzo de 2011, pp. 5952-6035. Recuperado de <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2011/470o/11010004.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 9 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/dof/spa/pdf>

Llenas, A. (2012, octubre 30). *EL MONSTRUO DE COLORES*.

<https://www.casadellibro.com/libro-el-monstruo-de-colores/9788493987749/2045907>

Maqueira, G. de la C., Guerra, S., Martínez, R., & Velastegui, E. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 8(3), 210-228.

Martín del Valle, F., García Pérez, A., & Losada del Pozo, R. (2022). *Trastornos del espectro del autismo. Protoc diagn ter pediatr*, 1, 75-83

Martínez, B., Pinel, C., & Pérez Esteban, M. D. (2021). El desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas con trastorno de espectro autista. En T. Sola, S. Alonso, M. G. Fernández, & J. C. de la Cruz-Campos (Eds.), *Estudios sobre innovación e investigación educativa*.

Ocañas, C., Alfaro, N. G., & Raudel, A. (2024). Propuesta de estrategias para el desarrollo de las competencias sociales. En REDINE (Ed.), *8th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*. Adaya Press.

<https://doi.org/10.58909/adc24377766>

ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UNDP.

<https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

Organización Mundial de la Salud (2019). 6A02 Trastorno del espectro autista. En *Clasificación Internacional de Enfermedades para estadísticas de mortalidad y morbilidad* (11^a ed.).

Piaget, J., & Inhelder, B. (2023). *Psicología Del Niño* (Decimoctava). Morata.

<http://archive.org/details/piaget-j.-psicologia-del-nino>

Pineda-Roa, C. A., Llinás-Solano, H., Manjarres-Jiménez, E., Salamanca-Camargo, Y., Villalobos-Galvis, F. H., Bahamón, M. J., Bello-Villanueva, A. M., Martínez-

Chía, A. P., & Corredor-González, D. Y. (2023). Confiabilidad, dimensionalidad e invarianza de la Escala Rosenberg de autoestima en adolescentes colombianos. *Universitas Psychologica*, 22, 1-13.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy22.cdje>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022, 24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>

Ridzuan, A. M., & Zainal, M. S. (2024). Unraveling The Relationship Between Autistic Traits and Self-Esteem: Insights From A Systematic Literature Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(3), Pages 1367-1381. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i3/22056>

Rivera, I. (2023). Desarrollo de la teoría de la mente en autismo. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 23, 91-112. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi23.106>

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 44, 241-258.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt183pjh>

Ruvalcaba, J. G., Salazar, M. A. R., Barbosa, O. A. G., & Burciaga, S. C. (2023). Emociones primarias básicas en el proceso de adquisición de la lectoescritura. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar10-1.art-6>

San Juanita, C. (2024). La inteligencia emocional como base para el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos. En REDINE (Ed.), *8th International Virtual*

Conference on Educational Research and Innovation. Adaya Press.

<https://doi.org/10.58909/adc24377766>

van der Cruijsen, R., & Boyer, B. E. (2021). Explicit and implicit self-esteem in youth with autism spectrum disorders. *Autism*, 25(2), 349-360.

<https://doi.org/10.1177/1362361320961006>

Vazquez, T. C., García, D. G., Ochoa, S. C., & Erazo, J. C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia, 5(Extra 1), 589-612.

Vega, M. (2023). La gamificación como herramienta de aprendizaje emocional y conductual en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Edunovatic2023. Conference Proceedings: 8th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT November 29 - 30, 2023, 2023*, págs. 381-388, 381-388.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9303292>

Vicente, Y. (2024). La importancia de la autoestima y el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 6(11), Article 11.

<https://doi.org/10.29057/ixtlahuaco.v6i11.11954>

World Health Organization (WHO). (2023). Autismo. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Zaldívar, M., González, J., Maragoto, C., Vera, H., Mendoza Quiñonez, R., & Cabrera Muñoz, A. (2023). Características clínicas y neuropsicológicas en niños con trastorno del espectro autista atendidos en el Centro Internacional de Restauración Neurológica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 22(6).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-519X2023000600006&lng=es&nrm=iso&tlang=es

8. ANEXOS

Anexo I. Presupuesto de recursos de la intervención

Recurso	Cantidad	Precio aproximado
Materiales de papelería	Variado	20 €
Libro del Monstruo de Colores	1	15 €
Pasaporte emocional	1	5 €
Caja de la calma	1	10 €
Otros materiales sensoriales	Variado	15 €
		Total aproximado: 65 €

Anexo II. Evaluación inicial a través de la observación

PREGUNTAS	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES
¿Hace uso de habilidades sociales básicas como saludar, despedirse o pedir ayuda?				
¿Interactúa de manera espontánea con sus compañeros o necesita apoyo para hacerlo?				
¿Es capaz de expresar verbal o gestualmente cómo se siente en distintas situaciones?				
¿Reconoce emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) en sí mismo y en los demás?				
¿Muestra estrategias de autorregulación ante la frustración o se desregula fácilmente?				

Anexo III. Rúbrica de evaluación final



RÚBRICA DE EVALUACIÓN FINAL



CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INICIAL	EN PROCESO	ADQUIRIDO	CONSOLIDADO
Reconoce y nombra las emociones básicas trabajadas (alegría, tristeza, miedo, y enfado).	No identifica emociones o lo hace con ayuda	Identifica algunas emociones con apoyo.	Nombra correctamente las emociones trabajadas.	Reconoce y verbaliza las emociones con seguridad.
Identifica en qué momentos siente cada emoción en contextos cotidianos.	No relaciona emociones con situaciones.	Relaciona emociones con ayuda del adulto.	Identifica cuándo siente cada emoción.	Describe situaciones emocionales de forma autónoma.
Utiliza apoyos visuales y materiales del programa (pictogramas, caja de la calma, pasaporte emocional).	No utiliza los materiales o necesita guía constante.	Usa los materiales con apoyo puntual.	Usa los recursos con autonomía.	Integra los apoyos de forma espontánea y eficaz.
Aplica estrategias básicas de autorregulación emocional (respiración, movimiento, objetos sensoriales).	No aplica estrategias o necesita ayuda total.	Aplica estrategias con guía directa.	Utiliza técnicas de regulación con cierta autonomía.	Aplica estrategias de forma autónoma y eficaz.
Muestra una mayor tolerancia a la frustración en situaciones que anteriormente generaban bloqueo o malestar.	Se bloquea fácilmente ante la frustración.	Comienza a tolerar pequeñas frustraciones	Tolera mejor las situaciones que antes generaban malestar.	Muestra una actitud calmada ante la frustración.
Participa activamente en las sesiones y muestra disposición a comunicar cómo se siente	Participa poco y no expresa emociones.	Participa con apoyo y expresa emociones básicas.	Participa activamente y expresa cómo se siente.	Participa con entusiasmo y comunica emociones con claridad.



Anexo IV. Pasaporte emocional

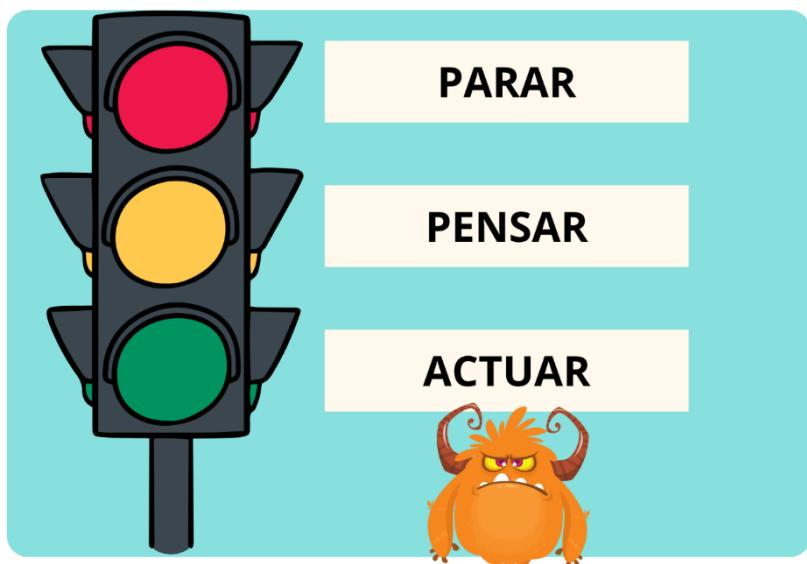




EMOCIONES TRABAJADAS <p>Sesión 1 Hoy he aprendido la emoción: _____</p> 		<p>Sesión 4 Hoy he aprendido la emoción: _____</p> 
<p>Sesión 2 Hoy he aprendido la emoción: _____</p> 		<p>Sesión 5 Hoy he aprendido la emoción: _____</p> 
<p>Sesión 3 Hoy he aprendido la emoción: _____</p> 		<p>Sesión 6 Hoy he aprendido la emoción: _____</p> 
		<p>Sesión 7 Hoy he aprendido la emoción: _____</p> 

<p>Sesión 8 Hoy he aprendido la emoción: _____</p> 	<p>Sesión 12 Hoy me he sentido _____</p> 
<p>Sesión 9 Hoy me he sentido _____</p> 	<p>Sesión 13 Hoy me he sentido _____</p> 
<p>Sesión 10 Hoy he aprendido la emoción: _____</p> 	<p>Sesión 14 Hoy me he sentido _____</p> 
<p>Sesión 11 Hoy me he sentido _____</p> 	<p>Sesión 15 Hoy he aprendido la emoción: _____</p> 

Anexo V. Semáforo emocional



Anexo VI. Cuento adaptado



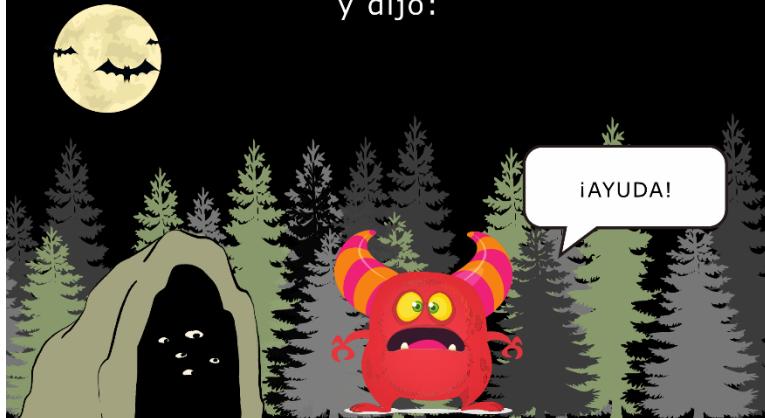
Un día, Miedo quiso contarle a sus amigos cómo se sentía, pero no sabía cómo decirlo. Se sentía nervioso, con mariposas en la barriga, y a veces hasta temblaba un poquito.



Entonces, un amigo le dijo:



La próxima vez que sintió miedo, recordó las palabras de su amigo. Respiró profundo y dijo:



Entonces, encontró a alguien que le escuchó, le abrazó y le dijo:



Sus amigos le explican que cuando el miedo aparezca, puede hacer cosas para sentirse mejor como respirar despacio y profundo, contar hasta cinco o abrazar un peluche que le calme. También puede pensar en cosas bonitas que le hagan sentir seguro.



Miedo aprendió que no está solo y que pedir ayuda es un acto de valentía. Así, poco a poco, su miedo se fue haciendo más pequeño, porque sabía que podía contar con los demás.



Además, Miedo recuerda que compartir lo que siente con alguien de confianza, como un adulto o un amigo, le ayuda a entender su miedo y a que desaparezca más rápido. Así, cada día se siente más fuerte y valiente para enfrentarlo.



Anexo VII. Tarjetas ilustradas

**Un
compañero
me quita un
juguete**



**Un
compañero
me presta su
color favorito**



Se apaga la luz



**La tablet no
funciona**



**Hoy he visto mi
película
favorita**



**Mi lápiz se ha
roto**



**Un compañero
no quiere jugar
conmigo**



**Ha sonado un
ruido muy
fuerte**



Anexo VIII. Guía visual

Estrategias para sentirme mejor

Guía visual para casa

¿Qué emoción siento?



Alegría



Enfado



Tristeza



Miedo

Compartir la alegría



Bailar



Dibujar



Respirar



Pedir ayuda



Rincón de la calma



Caja de la calma



Mindfulness



Botella de la calma



Contar hasta 5



Hablar sobre él



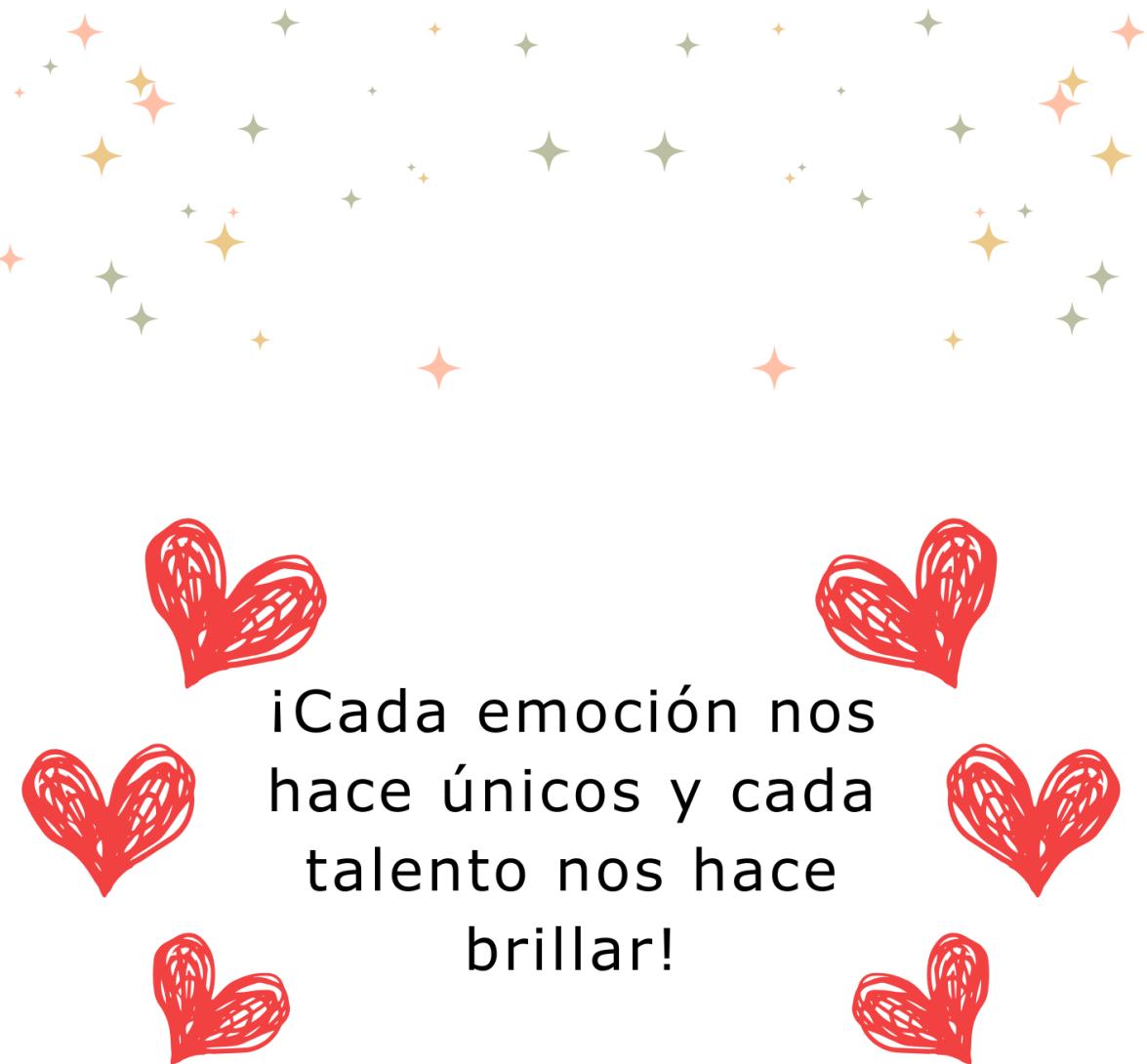
Abrazar un peluche



Anexo IX. Lámina de monstruos



Anexo X. Mensaje positivo personalizado



Anexo XI. Mochila y tarjeta de monstruos

