

Trabajo Fin de Grado

La inteligencia emocional y su aplicación en niños
con Trastorno del Espectro Autista: propuesta de
intervención

Autora

Paula Mallén Baquero

Directora

Ana Rodríguez Martínez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus Huesca.

2019

Índice

Resumen	6
1. Introducción	7
2. Marco teórico	8
2.1. Inteligencia emocional: un repaso histórico desde el siglo XIX hasta nuestros días	8
2.1.1. <i>Programas de inteligencia emocional.....</i>	<i>15</i>
2.1.2. <i>La educación emocional en niños con necesidades especiales</i>	<i>18</i>
2.2. Trastorno del Espectro Autista: de Kanner al DSM-5.....	19
2.2.1. <i>Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) como estrategia educativa para niños con TEA</i>	<i>25</i>
2.2.2. <i>Comunicación e interacción con niños con Trastorno del Espectro Autista</i>	<i>26</i>
3. Método	27
3.1. Objetivos.....	27
3.2. Diseño e intervención de la propuesta	28
3.2.1. <i>Contexto.....</i>	<i>28</i>
3.2.2. <i>Temporalización.....</i>	<i>28</i>
3.2.3. <i>Descripción del caso del alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la intervención.....</i>	<i>29</i>
3.2.4. <i>Propuesta de actuación del centro.....</i>	<i>31</i>
3.2.5. <i>Contenidos</i>	<i>31</i>
3.2.6. <i>Actividades</i>	<i>36</i>
3.2.7. <i>Evaluación.....</i>	<i>51</i>
4. Resultados	53
4.1. Interpretación de los resultados	57
4.2. Conclusiones de la intervención	59
5. Conclusiones.....	59
6. Limitaciones y Plan de mejora	61
6.1. Prospectiva y valoración personal	61
Referencias bibliográficas.....	63
Anexos.....	66

Índice de figuras

Figura 1. Repaso cronológico DSM	20
Figura 2. Comparte el material de la actividad.....	53
Figura 3. Distingue la emoción de sorpresa	54
Figura 4. Distingue la emoción de alegría.....	54
Figura 5. Distingue la emoción de miedo.....	54
Figura 6. Distingue la emoción de ira	54
Figura 7. Distingue la emoción de tristeza	55
Figura 8. Nombra verbalmente la emoción de alegría	55
Figura 9. Nombra verbalmente la emoción de miedo	55
Figura 10. Nombra la emoción de ira.....	55
Figura 11. Nombra la emoción de tristeza.....	56
Figura 12. Juega de manera demorática con sus iguales	56
Figura 13. Espera su turno para expresar verbalmente sus ideas	56
Figura 14. Participa las actividades relacionándose con sus iguales.....	57
Figura 15. Trabaja de manera conjunta con sus iguales.....	57

Índice de tablas

Tabla 1. Evolución cronológica del concepto de inteligencia emocional	13
Tabla 2. Evolución cronológica del concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	25
Tabla 3. Áreas del segundo ciclo de Educación infantil según el BOA.....	32
Tabla 4. Sesión 1: Sorpresa	37
Tabla 5. Sesión 2: Alegría	40
Tabla 6. Sesión 3: Miedo.....	42
Tabla 7. Sesión 4: Ira.....	44
Tabla 8. Sesión 5: Tristeza	48

Índice de anexos

Anexo I. Entrevista a la tutora del aula	66
Anexo II. Entrevista a la familia del alumno con TEA.....	69

La inteligencia emocional y su aplicación en niños con Trastorno del Espectro Autista: propuesta de intervención.

Emotional intelligence and its implementation in children with Autism Spectrum Disorder: proposal of intervention.

- Elaborado por Paula Mallén Baquero.
- Dirigido por Ana Rodríguez Martínez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2019.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 16.335

Resumen

La escuela es el primer espacio integrador de alumnado con necesidades especiales. Entre estos niños se encuentran aquellos con Trastorno del Espectro Autista y que por tanto presentan una serie de limitaciones y conductas propias de dicho trastorno, lo que dificulta su adaptación e inclusión en las aulas escolares.

Para lograr esta integración, este trabajo propone apoyarse en la inteligencia emocional, es decir, conocer los sentimientos propios para poder gestionarlos a la hora de relacionarse con otras personas; y, para ello, desarrolla una propuesta de intervención en el aula y recoge los resultados y conclusiones de su puesta en práctica. Así, se pretende no sólo que esta propuesta pueda ser utilizada en casos similares, sino que la inteligencia emocional sirva también como instrumento para lograr que niños con distintos trastornos, y especialmente con Trastorno del Espectro Autista, superen sus limitaciones y logren, con ayuda de su entorno, integrarse y formar parte de la sociedad que los rodea.

Palabras clave

necesidades especiales, integración, Educación infantil, emociones, autismo

1. Introducción

El comienzo del siglo XXI trajo una revolución en todos los ámbitos, incluyendo el educativo. En éste, ha surgido en los últimos años un mayor interés por un nuevo tipo de inteligencia, la inteligencia emocional, que pretende que las personas actúen de manera más justa y empática con su entorno (Goleman, 2018).

Además, la sociedad en general, y la comunidad educativa en particular, se están transformando y abriendo hacia las diversidades existentes en las personas, incluyendo a los individuos con capacidades y necesidades especiales. Esto último es posible gracias al creciente interés y estudio que se ha hecho durante las últimas décadas de los diferentes tipos de trastorno, entre los que se incluye el Trastorno del Espectro Autista (TEA); y a la puesta en marcha de prácticas y programas que ayudan a la integración cada vez más pronto de los niños que los padecen. Este trabajo analiza la importancia de educar en inteligencia emocional para lograr esta inclusión.

Este trabajo hace primero un repaso al desarrollo que ha tenido el concepto de la inteligencia emocional desde que a principios del siglo XX las funciones mentales comenzaran a ser estudiadas con más interés, así como a algunos de los programas más destacados que trabajan este tipo de inteligencia en la escuela.

A continuación, se recoge la evolución que ha experimentado el concepto del Trastorno del Espectro Autista desde sus orígenes hasta haberse establecido en los últimos años un diagnóstico comúnmente aceptado. Se revisan también sistemas y formas de comunicarse con niños que padecen este trastorno.

Por último, la parte principal de este trabajo está dedicada a una propuesta de intervención en el aula de Educación infantil que pretende apoyar la hipótesis de que la inteligencia emocional puede ayudar a la integración de niños con TEA con el resto de compañeros del grupo sin que los rasgos propios de ese trastorno afecten de una manera negativa. Este trabajo además presenta los resultados de la puesta en práctica de dicha propuesta, con el fin de servir de referencia para actuar en aulas donde haya alumnado con TEA e, incluso, fuera de ellas.

2. Marco teórico

Esta primera parte hace un repaso a las diferentes visiones sobre los conceptos de inteligencia emocional y autismo que han aparecido desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Se incluyen las aportaciones y estudios de los autores más relevantes en cada caso, así como una definición global para cada término a partir de ellos. Además, se hace referencia a los sistemas y formas de comunicarse con niños con Trastorno del Espectro Autista.

2.1. Inteligencia emocional: un repaso histórico desde el siglo XIX hasta nuestros días.

Los primeros acercamientos al concepto de inteligencia datan de finales del siglo XIX. Unos intereses que fueron evolucionando y que facilitaron los desarrollos posteriores de esta área del conocimiento a través de distintas perspectivas.

A comienzos del siglo XX, los franceses Alfred Binet y Théodore Simon desarrollaron la primera escala para el estudio de diferentes funciones mentales y, para ello, centraron sus mediciones de la inteligencia en los procesos mentales superiores y no en las funciones mentales. Esta escala, conocida como Escala de Binet – Simon, se publicó en 1908 y se convirtió en el modelo de referencia durante años exportándose a otros países como Estados Unidos (Dueñas, 2002).

Años más tarde, el estadounidense Edward Thorndike en su artículo *La inteligencia y sus usos* de 1920 estableció tres tipos de inteligencia diferentes: abstracta, mecánica y social. La precursora de la inteligencia emocional fue la última, la inteligencia social, recogida como la capacidad para entender y dirigir a las personas actuando en las relaciones humanas de manera adecuada y eficaz (Molero et al, 1998).

Posteriormente, en 1940, David Wechsler consideró que los test de inteligencia existentes hasta el momento no eran adecuados para evaluar el grado de inteligencia de una persona, ya que hay factores no intelectivos con efectos en la inteligencia del individuo, tales como la actitud, la personalidad o la motivación.

Wechsler distinguió entre habilidad intelectual y comportamiento inteligente y, para él, la inteligencia iba más allá de lo definido hasta el momento: se trata de una capacidad de carácter global que tiene el individuo para adaptarse al medio actuando de forma intencionada y pensando de manera racional. Por ello, creó su propio test de inteligencia,

que mide las habilidades intelectuales que complementan los datos cuantitativos obtenidos por otros medios o test de inteligencia (Martín, 2012).

En 1966 apareció la primera referencia directa a la inteligencia emocional. La alemana Leuner sugirió que el LSD serviría para tratar a las mujeres que eran diagnosticadas con baja inteligencia emocional por rechazar el rol social que tenían establecido en aquella época (Mayer et al, 2011).

Tiempo después, en 1983, Howard Gardner en su obra *Estructuras de la Mente* distinguió siete inteligencias diferentes: lingüística; logicomatemática; musical; espacial; cinestésicocorporal; interpersonal e intrapersonal. Es esta última, la intrapersonal, la que más se acerca al concepto de inteligencia emocional actual (Gadner, 2001). Gadner recogió que: “En su nivel más avanzado, el conocimiento intrapersonal permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos” (Gadner, 2001, p. 189).

Muy poco después, en 1985, Wayne Payne fue el primero en mencionar como tal el término de inteligencia emocional en su tesis doctoral titulada *Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional* (Payne, 1985). Payne se centró en los sentimientos de los individuos y en su importancia, incidiendo en el ámbito educativo. Defendió que emoción e inteligencia deben de estar integradas y que las escuelas tienen como misión enseñar respuestas emocionales a los niños. Este autor también se dirigió a un nivel superior estableciendo que los gobiernos deberían actuar siendo respetuosos con los sentimientos de los individuos (Payne, 1985).

Casi al mismo tiempo, Stanley Greenspan sugirió en 1989 un modelo de inteligencia emocional. Este psiquiatra infantil reconoció la importancia de ponerse en el lugar de los niños a nivel de desarrollo y físico, con el objetivo de optimizar la comunicación, la interacción y el aprendizaje. Este autor reformuló el entendimiento del desarrollo infantil, es decir, cómo sienten y piensan los individuos (Greenspan Floortime, S.f.).

Desde los años 90, el término de inteligencia emocional fue obteniendo más importancia. Al principio de la década John Mayer y Peter Salovey reconocieron este concepto y lo definieron como:

Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las

emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Salovey y Sluyter, 1997, p. 5)

Mayer y Salovey distinguieron inteligencia emocional de lo que serían las formas de comportamiento intrínsecas del individuo. Su concepto de inteligencia emocional se centraba en la capacidad de una persona para razonar sobre sus relaciones con el entorno, y en la habilidad para entender los sentimientos y las emociones, así como para gestionarlos (Mayer y Sluyter, 1997). Estos autores dividieron estas habilidades en varias ramas en función de su complejidad psicológica:

- Percepción emocional: la primera rama se refiere a la precisión con la que un individuo puede identificar las emociones.
- Facilitación emocional del pensamiento: la segunda rama recoge las emociones como elemento de alerta o señal que influyen a la cognición o el pensamiento intelectual.
- Compresión y análisis de las emociones: la tercera rama incluye la habilidad para entender las emociones y para utilizar el conocimiento emocional.
- Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual: la cuarta rama engloba la regulación consciente de las emociones con el fin de aprender de ellas y poder crecer emocional e intelectualmente (Mayer y Sluyter, 1997).

Mayer y Salovey consideraron que las habilidades emocionales pueden ser mejoradas, especialmente a través de la educación. Estas capacidades se adquieren en la familia, pero según los autores no todo el mundo tiene las mismas oportunidades para formar esta base emocional. Por ello, es particularmente importante el papel que la escuela desempeña en el desarrollo de la inteligencia emocional del individuo. El sistema educativo puede inculcar valores que permitan a los estudiantes ser conscientes de las emociones y de saber cómo gestionarlas a través de asignaturas liberales tales como historia, ciudadanía o religión (Mayer y Sluyter, 1997).

Poco después, también en la década de los 90, Daniel Goleman fue el principal artífice de la popularización del término con su libro *Inteligencia Emocional*, y definió este concepto como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras

facultades racionales y, por último, -pero no por ello menos importante- la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 2018 p. 75)

Similar a lo dicho por Salovey y Mayer, Goleman explicó en su libro *Inteligencia Emocional* que los seres humanos disfrutan de dos mentes: la racional y la emocional. La primera se encarga de realizar pensamientos lógicos y analíticos. Cuando esto se produce el ser humano es totalmente consciente. En cambio, la mente emocional gestiona los sentimientos y los impulsos. Cuando ambas mentes trabajan en armonía ayudan a tomar mejores decisiones y poseer comportamientos positivos (Goleman, 2018).

En algunas ocasiones se produce un *secuestro neuronal*. Esto consiste en que el sistema límbico, el encargado de las emociones de los seres humanos, controle la racionalidad. Esta es la razón por lo que a veces se producen comportamientos irracionales, por ejemplo: pegar, gritar o incluso un ataque de risa. Es característico del secuestro neuronal que, una vez pasado este secuestro, la persona que lo ha sufrido no sabe exactamente qué acaba de pasar. Se trata de un hecho de duración breve (Goleman, 2018).

A finales de la década de 1990, Bar-On publicó sus investigaciones sobre la inteligencia emocional y desarrolló el concepto de Coeficiente Emocional (EQ), incluyendo un sistema para medirlo.

El modelo de Bar-On proporciona la base teórica para el inventario de EQ (EQI), instrumento de medida desarrollado para evaluar varios aspectos de la inteligencia emocional y para analizar su conceptualización. De acuerdo con este modelo, ser emocional y socialmente inteligente está ligado a la capacidad con la que puede entenderse y expresarse uno mismo; entender a otros y relacionarse con ellos; y enfrentarse a situaciones, presiones y desafíos del día a día. Para lograr todo ello, se necesita controlar las emociones de modo que ellas estén al servicio y no en contra del individuo, a partir de niveles adecuados de optimismo, positivismo y automotivación (Bar-On, 2006).

El EQI de Bar-On es la escala que evalúa 5 elementos clave, formadas por un total de 15 habilidades o capacidades:

- Intrapersonal: autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia desarrollo personal.
- Interpersonal: empatía, responsabilidad social, y relaciones interpersonales.
- Control del estrés: tolerancia al estrés y control de los impulsos.

- Adaptabilidad: prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.
- Estado de ánimo: optimismo y felicidad (Bar-On, 2006).

En España, uno de los autores más relevantes es Rafael Bisquerra, el cual, utilizó el término alemán *Zeitgeist* para referirse a la revolución conceptual y de mentalidad que había tenido lugar durante los años 90 en el pensamiento social sobre las relaciones entre emoción y razón (Bisquerra, 2009). Según Bisquerra, esta revolución emocional afectaría a la psicología, a la educación y a la sociedad en general. Para afirmar esto se basaba en diversos aspectos como fueron:

- a) El aumento de estudios y publicaciones relacionadas con las emociones en psicología.
- b) La implicación de la neurociencia en el estudio del cerebro emocional
- c) La enorme difusión que ha tenido la obra de Daniel Goleman, *Inteligencia Emocional*.
- d) La aplicación de la inteligencia emocional en las organizaciones a través de cursos y libros.
- e) La aplicación de la inteligencia emocional a la educación a través de la educación emocional.
- f) La consideración de las emociones positivas desde una perspectiva de salutogénesis.
- g) La toma de conciencia por parte de un sector cada vez mayor de educadores de cómo todo esto debe incidir en la práctica educativa.
- h) La publicación de números monográficos sobre el tema en revistas especializadas. (Bisquerra, 2009, p. 140)

Bisquerra estructuró las competencias emocionales de la siguiente manera:

1. Conciencia emocional

Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

2. Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

3. Autonomía personal

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

4. Competencia social

Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

5. Competencias para la vida y el bienestar

Las competencias para la vida y el bienestar son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. (Bisquerra, 2009, pp. 148-149)

Bisquerra insistió en la importancia de que la revolución emocional llegue a la práctica educativa, a través del esfuerzo colectivo (que incluye tanto al individuo como a la sociedad), pues consideraba que la educación tiene que liderar la transformación ideológica que haga de éste un mundo más inteligente y feliz (Bisquerra, 2009).

Del mismo modo, Berrocal y Extremera incidieron en la importancia de la educación para gestionar las emociones, es decir, para que desde pronta edad las personas aprendan a percibir y expresar las emociones, a comprenderlas y regularlas. Estos autores consideraron que la inteligencia emocional no es algo innato del carácter del individuo, de ahí la importancia del educador y la práctica de las capacidades emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

El psicólogo Roberto Aguado también ha definido recientemente inteligencia emocional. Según él: “La inteligencia emocional es saber escoger la emoción adecuada (mejor, opción emocional entre todas las posibles) en un contexto concreto y un momento concreto y con la intensidad oportuna.” (Aguado, citado en Romera, 2018, p. 53)

Tabla 1. *Evolución cronológica del concepto de inteligencia emocional.*

AUTORES	AÑO	EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL
Binet y Simon	1908	Diseñaron y popularizaron la Escala de Binet – Simon para el estudio de diferentes funciones mentales.
Thorndinke	1920	Precursor de la Inteligencia emocional con su concepto de inteligencia social: capacidad para entender y dirigir a las personas actuando en las relaciones humanas de manera adecuada y eficaz.

Wechsler	1940	Para él, la inteligencia se trata de una capacidad de carácter global que tiene el individuo para adaptarse al medio actuando de forma intencionada y pensando de manera racional. Creó su propio test de inteligencia para medir las habilidades intelectuales.
Leuner	1966	Hizo la primera referencia directa a Inteligencia emocional.
Gadner	1983	Definió la inteligencia intrapersonal como conocimiento que permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos.
Payne	1985	Fue el primero en mencionar como tal el término de inteligencia emocional. Se centró en los sentimientos de los individuos y en su importancia, incidiendo en el ámbito educativo.
Greenspan	1989	Sugirió un modelo de inteligencia emocional y reconoció la importancia de ponerse en el lugar de los niños.
Salovey y Mayer	1990	Definieron inteligencia emocional como: habilidad para percibir, valorar y expresar emociones; acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones y el conocimiento emocional; y regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.
Goleman	1995	Popularizó el término y lo definió como: La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás.
Bar-On	1997	Desarrolló el concepto de Coeficiente Emocional (EQ), incluyendo un sistema para medirlo.

Berrocal y Extremera	2002	Berrocal y Extremera incidieron en la importancia de la educación para gestionar las emociones.
Bisquerra	2009	Utilizó el término “Zeitgeist” para referirse a la revolución conceptual y de mentalidad que había tenido lugar en el pensamiento social sobre las relaciones entre emoción y razón.
Aguado	2014	Defendió que: “La inteligencia emocional es saber escoger la emoción adecuada en un contexto concreto y un momento concreto y con la intensidad oportuna”.

Una vez vista esta evolución histórica del concepto de inteligencia emocional a partir de diferentes autores, se pueden encontrar unas características comunes que permiten definir el término de la siguiente forma: inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y emociones, escogiendo la más oportuna, siendo dueños de ella, pudiéndola aplicar de manera regulada en función del contexto (lugar, momento, personas que nos rodean, relevancia, consecuencias...), teniendo en cuenta los sentimientos de los demás individuos.

2.1.1. Programas de inteligencia emocional

Este interés por la inteligencia emocional ha despertado también la atención de los educadores y han surgido una serie de programas escolares que utilizan diferentes fórmulas y estrategias, aunque todas ellas con un mismo fin: trabajar el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos desde edades muy tempranas. A continuación, se presentan algunos de programas de inteligencia emocional llevados a cabo en las aulas.

Programa Aulas Felices

Es un programa destinado para alumnos desde los 3 hasta los 18 años, es decir, está enfocado a la Educación infantil, primaria y secundaria, creado por el equipo SATI, un grupo de maestros coordinados bajo el Centro de Profesores y Recursos Juan de Lanuza de Zaragoza. La primera edición es del 2010 y se actualizó en 2012. Esta obra puede consultarse de manera gratuita en su página web (Arguís et al, 2012).

El propósito que tienen dichos autores es contribuir a visibilizar la Psicología Positiva. Ésta se puede definir como:

La Psicología Positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando a la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, e integrándolos dentro de la nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humanos. En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables”. (Linley et al, citado en Arguís, 2012, p. 11)

El programa de Aulas Felices tiene dos objetivos:

- Fomentar la felicidad del alumnado, las familias y los profesores.
- Impulsar el desarrollo personal y social de los alumnos.

Los componentes de dicho programa sobre los que se trabaja las Competencias Básicas también son dos:

1. La Atención Plena.
2. La educación de las 24 fortalezas personales reunidas en seis virtudes: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia (Arguís et al, 2012).

En cuanto a los niveles de intervención en los que trabajan son las aulas, los Equipos de Ciclo o Departamentos, el Centro Educativo y la Comunidad Educativa (Arguís et al, 2012).

Programa TREVA

TREVA es un programa creado por el Dr. Luis López González implantado desde el año 2010, y dirigido para aulas de infantil, primaria y secundaria. Responde a las siglas de Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula. A través de este programa se pretende colaborar en la innovación educativa introduciendo la relajación, la meditación y el mindfulness en las aulas (López, 2013). Está formado por 12 unidades didácticas compuestas por 9 recursos psicocorporales, que son:

- | | | |
|------------------|---------------------|----------------|
| 1. Atención | 2. Respiración | 3. Relajación |
| 4. Visualización | 5. Voz y habla | 6. Consciencia |
| 7. Movimiento | 8. Energía corporal | 9. Postura |

Y 3 recursos especiales:

- | | | |
|----------------|----------------------|-----------------|
| 1. Mindfulness | 2. Enfoque Emocional | 3. Interioridad |
|----------------|----------------------|-----------------|

Tras la aplicación de dicho programa existen mejoras en la salud, en la convivencia, en las competencias emocionales, en el clima del aula, en el rendimiento académico y en

la interioridad. Gracias a estas mejoras se observa menos estrés y menos conflictos en el aula (López, 2013).

Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)

PEHIS fue creado por Inés Monjas en 1993, y está dedicado a impulsar tanto en la infancia como en la adolescencia la competencia interpersonal, instruyendo en habilidades sociales tanto en el ámbito escolar como en casa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1998).

Se trata de un programa cognitivo-conductual de enseñanza sistemática. El programa abarca 30 habilidades sociales reunidas en 6 áreas:

1. Habilidades básicas de interacción social
2. Habilidades para hacer amigos
3. Habilidades conversacionales
4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones
5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales
6. Habilidades para relacionarse con los adultos

Además de estar dirigido a los alumnos desde infantil hasta secundaria, también se puede emplear en aulas de apoyo, educación compensatoria, talleres, centros de menores, gabinetes psicopedagógicos, hospitales y animación sociocomunitaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1998).

Programa Sentir y Pensar

El programa Sentir y Pensar fue diseñado por Begoña Ybarrola en 2003, y está orientado a los maestros de segundo ciclo de infantil. El objetivo es desarrollar la inteligencia emocional aprendiendo a controlar las emociones y la resolución de conflictos con otros alumnos (Ruiz, 2009).

El programa incluye distintos materiales para su aplicación (una guía explicativa, cuadernillos fotocopiables, láminas y cuentos). Con ellos se pretende trabajar 9 módulos de inteligencia emocional a través de diferentes actividades (Ruiz, 2009). Estos módulos son:

1. Autoconocimiento
2. Autonomía
3. Autoestima
4. Comunicación
5. Habilidades sociales
6. Escucho

7. Solución de conflictos

8. Pensamiento positivo

9. Asertividad

2.1.2. La educación emocional en niños con necesidades especiales

Como se ha citado anteriormente, la inteligencia emocional es una habilidad esencial en cualquier persona para poder desarrollarse con normalidad y prosperar en los ámbitos personal y profesional, y con ello lograr el bienestar de la persona (Romera, 2018). La importancia de este tipo de inteligencia es aún mayor si cabe en el desarrollo de personas con necesidades especiales. Sin la ayuda de la inteligencia emocional se corre el riesgo de que estas personas no se integren en su entorno y queden excluidos de la sociedad en la que viven.

Como explica Rafael Bisquerra en el libro de Rafael Guerrero *Educación emocional y apego*, la educación emocional persigue, entre otros objetivos, que los individuos sean emocionalmente autónomos, es decir, que sean autónomos de pensamiento y de comportamiento. Lograr este equilibrio entre dependencia y desvinculación emocional es más difícil aún en niños con necesidades especiales, por lo que es fundamental que la autonomía emocional sea trabajada desde edades muy tempranas (Guerrero, 2018).

Bisquerra también indica que recientemente el número de niños que reciben tratamiento por trastornos psicológicos y conductuales ha aumentado. Entre ellos, se incluye a los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), un tipo de trastorno que afecta a la conducta del individuo (Guerrero, 2018).

Según Rafael Guerrero:

sentir y expresar no son sinónimos. Todos los seres humanos sentimos emociones, pero no todos nosotros expresamos las emociones (o por lo menos en todo momento). Si un niño no expresa sus emociones se puede deber a que no sabe qué emoción debe expresar (problema en la identificación), no quiere expresarla (es posible que tenga miedo a lo que puedan pensar los demás) o bien porque no puede expresarla (tiene serias dificultades para gestionar y expresar emociones). (Guerrero, 2018, p. 40)

En este último caso, el de los niños con dificultades para controlar sus emociones, se puede ubicar a los niños con TEA, cuyas particularidades se explican en el apartado siguiente. Aunque “el cerebro emocional tiene la disposición innata de desarrollarse correctamente...pueden aparecer dificultades que impiden un correcto desarrollo del

sistema límbico” (Guerrero, 2018, p. 53). Por ello, trabajar la inteligencia emocional con niños con necesidades especiales es tan importante para poder superar esas limitaciones.

En el caso de los niños con TEA, tal y como se explica en el siguiente apartado, éstos son muy sensibles a los estímulos y situaciones externas. “Las emociones son cambios bruscos de mis estados de ánimo como consecuencia de algún estímulo o situación. A pesar de que tienen una vida muy corta, son muy intensas” (Guerrero, 2018, p. 180). Por ello, la necesidad de trabajar la inteligencia emocional en niños con necesidades especiales, y sobre todo con TEA, es tan o incluso más importante que en el resto de niños.

Los individuos actúan en cada situación en respuesta a los estímulos que les llegan desde el exterior y de su interior (Guerrero, 2018), por ello hay que educar en la gestión de esos estímulos, para lograr una reacción que sea proporcional a la situación que la provoca. Según Romera educar en emociones “implica un proceso inicial de alfabetización emocional, un segundo de conciencia emocional/regulación que nos permita elegir y un tercero de socialización emocional” (Guerrero, 2018, p. 366).

En muchos casos, entre ellos en el de los niños con TEA, las personas con necesidades especiales tienen una manera distinta a la habitual de expresar sus sentimientos y emociones. Para entender su comportamiento y para poder comunicarse con ellos de manera satisfactoria es necesario en primer lugar conocer las particularidades de su trastorno. Por ello, en el capítulo que viene a continuación se describirán las características propias del Trastorno del Espectro Autista, para poder comprender el comportamiento y la gestión de las emociones de quienes lo padecen.

2.2. Trastorno del Espectro Autista: de Kanner al DSM-5

Ya desde la Edad Moderna aparecieron las primeras crónicas y referencias sobre personas con rasgos autistas, y fueron surgiendo diferentes trabajos que se aproximaban al concepto hasta que finalmente en 1943 Leo Kanner introdujo el término autismo dándole el significado que tiene hoy en día. En su artículo *Autistic disturbances of affective contact*, Kanner presentó una serie de síntomas que servirían para definir el autismo precoz:

- Aislamiento profundo para el contacto con las personas.
- Deseo obsesivo de preservar la identidad.
- Relación intensa con los objetos.

- Conservación de una fisonomía inteligente y pensativa
- Alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa. (Artigas-Pallarès y Paula, 2012, p. 571)

Además de establecer estos criterios, Kanner fue más allá y defendió que el autismo era algo innato y no adquirido con el paso de los años por múltiples razones tal y como interpretaban algunos otros autores.

Prácticamente al mismo tiempo que Kanner, en 1944, Hans Asperger publicó una serie de observaciones muy similares a las del primero. En ellas identificó una serie de conductas comunes en varios pacientes: “falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas, torpeza motora y mala coordinación” (Artigas-Pallarès y Paula, 2012, p. 574).

Los trabajos de Kanner, al estar escrito en inglés, tuvieron una gran difusión desde el primer momento, pero en el caso de Asperger, que publicó inicialmente en alemán tuvo que esperar a que su obra fuera traducida al inglés en 1981 por Lorna Wing para alcanzar una divulgación mayor. A Wing se le atribuye también el síndrome de Asperger (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

A día de hoy entendemos el Trastorno del Espectro Autista como “trastorno neurobiológico del desarrollo que ya se manifiesta durante los tres primeros años de vida y que perdurará a lo largo de todo el ciclo vital” (Proyecto Autisme la Garriga, 2016).

Desde los años 50 la Organización Mundial de la Salud (OMS), el International Classification of Diseases (ICD) y la American Psychiatric Association trataron de establecer una serie de criterios comunes para homogenizar los distintos conceptos existentes de trastornos mentales y con ello crear manuales que sirvan para diagnosticarlos. Éstos se conocen como *Diagnostics and Statistics Manual of Mental Disorders* (DSM).

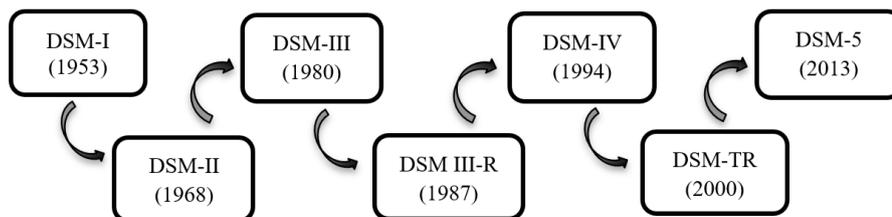


Figura 1. Repaso cronológico DSM.

El primero de ellos, el DSM-I (1953), todavía no recogía el autismo de manera específica, y diagnosticaba a los niños con características autistas con reacción esquizofrénica de tipo infantil. El DSM-II (1968) tampoco incluía al autismo como un diagnóstico propio, esta vez lo consideraba una característica de la esquizofrenia infantil.

El DSM-III (1980) fue el primero en contemplar el autismo (en este caso autismo infantil) como un diagnóstico específico. Las condiciones requeridas para su diagnóstico eran las siguientes:

6 criterios para el diagnóstico del autismo infantil:

- A. Inicio antes de los 30 meses.
- B. Déficit generalizado de receptividad hacia a las otras personas (autismo).
- C. Déficit importante en el desarrollo del lenguaje.
- D. Si hay lenguaje se caracteriza por patrones peculiares tales como ecolalia inmediata o retrasada lenguaje metafórico e inversión de pronombres.
- E. Respuestas extrañas a varios aspectos del entorno; por ejemplo, resistencia a los cambios, interés peculiar o apego a objetos animados o inanimados.
- F. Ausencia de ideas delirantes, alucinaciones, asociaciones laxas e incoherencia como sucede en la esquizofrenia. (Artigas-Pallarès y Paula, 2012, p. 579)

El DSM III-R (1987) cambió tanto los criterios como la denominación pasando del autismo infantil al trastorno autista. El autismo se convirtió en trastorno y los criterios diagnósticos se delimitaron. Se recogió que:

Por los menos deben estar presentes 8 de los siguientes 16 criterios, de los cuales deben incluirse por lo menos 2 ítems de A, uno de B y uno de C.

A. Alteración cualitativa en la interacción social recíproca ... manifestado por lo siguiente:

1. Marcada falta de consciencia de la existencia de sentimiento en las otras personas. ...
2. Ausencia o alteración en la busca de consuelo en los momentos de angustia. ...
3. Ausencia o alteración en la imitación. ...
4. Ausencia o alteración en la imitación del juego social. ...
5. Alteración importante en la habilidad para hacer amigos entre los iguales. ...

B. Alteración cualitativa en la comunicación verbal y no verbal y juego imaginativo (los ítems enumerados han sido organizados de modo que los listados en primer lugar sean los que sean más aplicables a los más pequeños o más afectados, y los últimos a los mayores o menos afectados) manifestado por lo siguiente:

1. Ausencia de forma de comunicación, como: balbuceo comunicativo, expresión facial, gesticulación, mímica o lenguaje hablado.
2. Comunicación no verbal marcadamente anormal, como el uso de contacto visual, expresión facial, gestos para iniciar o modular la interacción social.

3. Ausencia de juego simbólico, como imitar actividades de los adultos, personajes de fantasía o animales; falta de interés en historias sobre acontecimientos imaginarios.
4. Claras alteraciones en el habla, incluyendo, volumen, tono, acento, velocidad, ritmo y entonación.
5. Claras alteraciones en la forma o contenido del lenguaje, incluyendo uso estereotipado o repetitivo del lenguaje.
6. Clara alteración en la capacidad para iniciar o mantener una conversación con los demás, a pesar de un lenguaje adecuado.

C. Claro repertorio restringido de intereses y actividades manifestado por lo siguiente:

1. Movimientos corporales estereotipados.
2. Preocupación persistente por partes de objetos.
3. Manifiesto malestar por cambios en aspectos triviales del entorno.
4. Insistencia irracional para seguir rutinas de modo muy preciso.
5. Manifiesto rango restringido de intereses y preocupación por un interés concreto (por ejemplo, interesado en alinear objetos, acumular datos sobre meteorología o pretender ser un personaje de fantasía).

D. Inicio durante la primera infancia. (Artigas-Pallarès y Paula, 2012, pp. 580-581)

El DSM IV (1994) y el DSM IV-TR (2000) trajeron importantes novedades. En primer lugar, especificaron 5 categorías de autismo: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. También, para recoger los distintos subtipos de autismo, se incluyó el concepto trastornos generalizados del desarrollo. Asimismo, los criterios para el trastorno autista pasaron de 16 a 6, lo que aumentó considerablemente el diagnóstico de autismo. Se recogió que:

A. Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones del conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad. Cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).

(1) Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:

- (a) Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.
- (b) Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
- (c) Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas.
- (d) Falta de reciprocidad social o emocional.

(2) Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- (a) Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral.
- (b) En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
- (c) Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.
- (d) Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.

(3) Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetidos y estereo-tipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- (a) Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
- (b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
- (c) Estereotipias motoras repetitivas.
- (d) Preocupación persistente por partes de objetos.

B. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas:

- (1) interacción social.
- (2) empleo comunicativo del lenguaje.
- (3) juego simbólico.

C. La perturbación no encaja mejor con un trastorno de Rett o trastorno desintegrativo infantil. (Artigas-Pallarès y Paula, 2012, pp. 582)

El último de todos, el DSM-5 (2013) elimina las categorías existentes del DSM IV-TR y aglutina todos sus trastornos generalizados del desarrollo en un único diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). El DSM-5 establece que el Trastorno Autista de alto funcionamiento y el Trastorno de Asperger forman parte del mismo trastorno (Santos y Sanz, 2013). Éste se caracteriza por lo siguiente:

A. Déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social a través de múltiples contextos, manifestadas actualmente o en el pasado por medio de las siguientes características:

- 1. Déficits en la reciprocidad socio-emocional. ...
- 2. Déficits en las conductas de comunicación no verbal empleadas para la interacción social. ...
- 3. Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. ...

B. Patrones de conductas, intereses o actividades restrictivas, repetitivas, como se manifiestan en al menos dos de los siguientes, actualmente o en el pasado:

- 1. Movimientos, usos de objetos o habla estereotipados o repetitivos.

2. Insistencia en mantener las cosas de forma invariable, adhesión inflexible a rutinas, o patrones de conductas verbales o no verbales ritualizados.

3. Intereses muy restrictivos o fijos que son anormales en intensidad u objetivo.

4. Hiperreactividad o hiporreactividad sensorial o intereses inusuales a aspectos sensoriales del entorno.

C. Los síntomas deben estar presentes en el período temprano del desarrollo.

D. Los síntomas causan limitaciones significativas a nivel social, laboral u otras importantes áreas del funcionamiento actual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista coexisten frecuentemente; en tal caso habría que hacer un diagnóstico comórbido de trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social debería ser inferior a la esperada para el nivel de desarrollo general. (Santos y Sanz, 2013, pp. 13-15)

El DSM-5 diferencia tres niveles de gravedad para el Trastorno del Espectro Autista:

Nivel 3 Requiere apoyo muy sustancial:

- Comunicación social: Graves déficits en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal causan graves limitaciones en el funcionamiento, iniciación de las interacciones sociales muy limitadas, y mínima respuesta a las aperturas sociales de los demás. ...

- Conductas repetitivas, restrictivas: inflexibilidad en la conducta, extrema dificultad para cambiar, u otras conductas repetitivas/restrictivas que interfieren marcadamente el funcionamiento en todas las esferas. Gran malestar/dificultad para cambiar la acción o el objetivo. ...

Nivel 2 Requiere apoyo sustancial:

- Comunicación social: marcados déficits en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal, las limitaciones sociales aparecen incluso en situaciones con apoyos; las iniciaciones de las situaciones sociales son muy limitadas; y tiene una respuesta a las aperturas sociales de los demás reducida o anormal. ...

- Conductas repetitivas, restrictivas: inflexibilidad de la conducta, dificultades para cambiar, u otras conductas repetitivas/restrictivas que son suficientemente obvias para cualquier observador e interfieren el funcionamiento en una variedad de contextos. Produce malestar o dificultad para cambiar la acción o el objetivo. ...

Nivel 1 Requiere apoyo:

- Comunicación social: En lugares sin apoyo, los déficits en la comunicación social causa limitaciones significativas. Dificultades para iniciar las interacciones sociales, y claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas por las aperturas sociales de otros. Puede parecer tener un menor interés en las interacciones sociales. ...

- Conductas repetitivas, restrictivas: inflexibilidad en la conducta que causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Las dificultades para cambiar de conductas. Los problemas para organizar y planificar interfieren el funcionamiento independiente. (Santos y Sanz, 2013, p. 16)

Tabla 2. *Evolución cronológica del concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA).*

AUTORES	AÑO	EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)
Kanner	1943	Presentó una serie de síntomas innatos para definir el autismo precoz.
Asperger	1944	Publicó una serie de observaciones sobre conductas comunes en pacientes con rasgos autistas.
DSM-I	1953	Recogía los síntomas autistas dentro de las reacciones esquizofrénicas de tipo infantil.
DSM-II	1968	Consideraba el autismo una característica de la esquizofrenia infantil.
DSM-III	1980	Introdujo el autismo infantil como un diagnóstico específico.
Wing	1981	Tradujo la obra de Asperger y se le atribuye el síndrome de Asperger.
DSM III-R	1987	Convirtió el autismo en trastorno y delimitó los criterios diagnósticos.
DSM IV	1994	Aumentaron el diagnóstico de autismo al reducir los criterios para el trastorno autista de 16 a 6.
DSM IV-TR	2000	
DSM-5	2013	Aglutinó todos los Trastornos Generalizados del Desarrollo en un único diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Por tanto, el Trastorno del Espectro Autista recogería todos los Trastornos Generalizados del Desarrollo, y se trata de un trastorno neurobiológico del desarrollo que se caracteriza por una serie de déficits y patrones que aparecen en los primeros años de vida. Estos déficits afectan a la comunicación e interacción social dificultando las relaciones sociales. Además, se caracteriza por unos patrones de conductas o intereses limitados y que a menudo se repiten.

2.2.1 Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) como estrategia educativa para niños con TEA

Como consecuencia de todas las dificultades descritas anteriormente que presentan las personas con TEA (de comunicación, de expresión de emociones y sentimientos, de enfatización, etc.), el aprendizaje también presenta una serie de barreras, que son particulares en cada individuo.

Existen diferentes estrategias de intervención educativa para niños con TEA. Una de las estrategias más importantes que se utiliza son los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). Estos se definen como: “Formas de expresión

distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad” (ARASAAC, S.f.).

Los SAAC compaginan la palabra y los apoyos visuales, ayudando a la comunicación espontánea. Tal y como indica la Revista Española de Discapacidad, el aprendizaje de un lenguaje distinto sirve al alumno para comunicarse de manera funcional. Esta mejora en la comunicación tiene como consecuencia una mejor adaptación y por lo tanto un comportamiento más positivo (Mira y Grau, 2017).

Los SAAC pueden apoyarse o no de algún tipo de ayuda o soporte:

Los que sí lo hacen utilizan herramientas tradicionales (como cartulinas, papel o libros) o electrónicas (como ordenadores o tablets) para poder comunicarse a través de elementos como dibujos, palabras, letras o fotografías. Los sistemas más comunes son:

- Sistema BLISS: son símbolos gráfico-visuales que representan significados. Estos símbolos se combinan de diversas maneras formando así nuevos significados, con lo que se crea un sistema complejo capaz de expresar conceptos diferentes.
- Sistema SPC: es un sistema de comunicación no oral basado en símbolos pictográficos con gran sencillez y transparencia de los pictogramas que se usan.
- Sistema Minspeak: es un sistema de comunicación aumentativa diseñado para una serie de comunicadores con voz. (Montero, 2003, p. 130)

Los SAAC que no se apoyan en ninguna herramienta se basan en el uso del cuerpo para comunicarse. Los más populares son la Dactilología y el lenguaje de Signos (Montero, 2003).

2.2.2 Comunicación e interacción con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Para los adultos comunicarse e interactuar con niños con TEA presenta dificultades importantes. Estas barreras son aún más grandes cuando son otros niños los que tratan de relacionarse con compañeros con este trastorno. De este modo, es fundamental dirigir un proceso de aprendizaje de comunicación e interacción orientado a las dos partes.

Los niños con TEA tienen dificultades para resolver problemas, pues son incapaces de planificar una conducta que los lleve a encontrar una solución. Ante ello, el entorno debe favorecer situaciones en las que los niños con TEA sean capaces de descubrir las distintas alternativas para resolver el problema. Esto es posible si se les enseña cuáles son los pasos y el orden que deben seguir para solucionar las dificultades con éxito.

Otro de los rasgos que caracteriza a los niños con TEA es la dificultad que presentan en las habilidades de comunicación. Dirigirse a ellos con un lenguaje preciso y reducido junto con elementos visuales fomentará una mejor comprensión por su parte.

También presentan limitaciones a la hora de expresar sus sentimientos y emociones, así como para empatizar con sus iguales. Para que el niño entienda mejor lo que ocurre en su entorno es importante que éste exprese sus sentimientos y emociones de manera evidente (Cogolludo, 2014).

3. Método

Dentro de la intervención en el aula recogida en este trabajo se utilizó un método mixto para recoger los resultados. Por un lado, se realizaron una serie de actividades con los niños y se recogieron los resultados cuantificables tomados a partir de la observación directa en diversas tablas para poder ser cuantificados. De esta manera es posible predecir su comportamiento en situaciones similares.

Por otro lado, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con la familia del niño con TEA y la tutora del grupo (Ver anexos I y II). También, se prestó especial atención a su historial médico y a su situación personal. A partir de esta información se pretendía poder establecer especulaciones o hipótesis que debían demostrarse más adelante.

3.1. Objetivos

Este trabajo pretende responder a la siguiente hipótesis: la inteligencia emocional puede servir para ayudar a que niños con Trastorno del Espectro Autista superen sus limitaciones y se integren en el resto del grupo sin tener que abandonar el aula para recibir una atención personalizada.

Además, se diseñó una propuesta de intervención en el aula, cuyo objetivo general es el siguiente y que sirve de apoyo para responder a la hipótesis:

Identificar las emociones pudiéndolas distinguir y utilizar de manera más óptima por los alumnos de Educación infantil, y especialmente por aquellos con Trastorno del Espectro Autista.
--

Con este objetivo general se pretende cumplir varios objetivos específicos:

- Distinguir las emociones básicas.
- Aprender a usar las emociones de manera adecuada.
- Cumplir las normas sociales.
- Mejorar la convivencia en el aula.

3.2. Diseño e intervención de la propuesta

Con el fin de recoger información para demostrar si la hipótesis anteriormente descrita se cumplía, este trabajo incluye el diseño y la aplicación de una propuesta de intervención sobre un grupo de alumnos de 3º de infantil ente los que se incluía un niño con TEA.

3.2.1. Contexto

El colegio en el que se puso en marcha esta intervención es un centro educativo público. Éste se caracteriza por ser parte de un Centro Rural Agrupado (C.R.A), concretamente, el C.R.A del Mezquín, formado por colegios de cinco poblaciones. El centro donde se llevó a cabo la implementación se encuentra en la localidad de Castelserás (Teruel). Las familias de todas las poblaciones del C.R.A trabajan primordialmente en el sector primario y en el sector servicios. Por lo tanto, se puede decir que las familias son de clase media trabajadora.

La población extranjera ocupa aproximadamente el 5% de la población total de Castelserás (823 habitantes). En el año 2017 había 5 nacionalidades diferentes extranjeras censadas, y eran las siguientes: Rumanía (25 personas), Marruecos (3 personas), República Dominicana (3 personas), Pakistán (2 personas) y Perú (2 personas) (Instituto Aragonés de Estadística, 2018).

Durante el curso académico 2018/2019, el número de alumnos del centro de Castelserás era de 65, de los cuales 10 (6,5%) eran extranjeros.

3.2.2. Temporalización

La propuesta se organizó en cinco sesiones llevadas a cabo en una misma semana, precedidas de una sesión previa la semana anterior dedicada a conocer qué sabía el alumnado sobre las emociones que se iban a trabajar. Cada sesión tuvo una duración que variaba entre 40 y 50 minutos.

JUNIO 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7 Sesión previa	8	9
10 Sesión Sorpresa	11 Sesión Alegría	12 Sesión Miedo	13 Sesión Ira	14 Sesión Tristeza	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

3.2.3. Descripción del caso del alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la intervención

Durante la realización de la propuesta de intervención se contó con la presencia de un niño con TEA de 5 años y 8 meses. Dicho alumno fue valorado tanto por los servicios sanitarios como por el Equipo de Orientación del centro.

La evaluación diagnóstica que se realizó desde los servicios sanitarios consistió en una evaluación médica y neurológica con el fin de reconocer ciertas alteraciones tanto en el desarrollo como regresiones evolutivas, problemas con el sueño o la comida, entre otros aspectos. También se le realizaron pruebas físicas y neurológicas. Estas pruebas observaban el perímetro cefálico, así como un examen general, motor y de audiometría. Además, se le había realizado un estudio genético donde se pudo llegar a la conclusión de que la causa del autismo era producida “de novo”, es decir, no era heredada.

Desde el centro escolar se observó el nivel de competencia curricular del alumno, el estilo de aprendizaje del alumno y los datos de la situación sociofamiliar. Para ello, se realizaron diversas pruebas. Éstas fueron:

- Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo 2 (ADOS2).

El ADOS2 es una entrevista semiestructurada para niños, adolescentes y adultos con TEA. Mediante el juego, conversaciones, imágenes y libros, el entrevistador va

provocando “conductas autistas” que va puntuando con el fin de obtener algoritmos diagnósticos que clasifican los casos en: normalidad, autismo o trastorno del espectro autista. El ADOS tiene 5 módulos de aplicación según edad y nivel de lenguaje. Dichas herramientas deben ser utilizadas por profesionales entrenados en su uso, requieren tiempo para su aplicación. El ADOS2 incluye la incorporación de nuevo módulo T para niños pequeños con edad cronológica o no-verbal mayor de 12 meses. (Hervás et al, 2017, p. 101)

- Entrevista para el Diagnóstico del Autismo - edición revisada (ADI-R).

El ADI-R es una entrevista clínica que permite una evaluación profunda de sujetos con sospechas de autismo o algún Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se centra en las conductas que se dan raramente en las personas no afectadas. Por ello, el instrumento no ofrece escalas convencionales ni tiene sentido usar baremos. El entrevistador explora tres grandes áreas (lenguaje/comunicación, interacciones sociales recíprocas y conductas e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados) a través de 93 preguntas que se le hacen al progenitor o cuidador. La información recogida se codifica y se traslada a unos sencillos y útiles algoritmos que orientan al diagnóstico y la evaluación de la situación actual. (TEA Ediciones, S.f.)

- Inventario del Espectro Autista (IDEA).

Creado por Ángel Riviére, tiene el objetivo de evaluar doce dimensiones características de personas con trastornos del espectro autista y/o trastornos profundos del desarrollo. Presenta cuatro niveles característicos de estas personas en cada una de esas dimensiones. Para aplicar el Inventario de Espectro Autista es necesario un conocimiento clínico, terapéutico, educativo o familiar suficiente de la persona que presenta espectro autista. (EspectroAutista.Info, S.f.)

- Perfil de Desarrollo-3 (DP-3).

Permite evaluar de forma rápida las cinco principales áreas del desarrollo infantil (Cognición, Motricidad, Socioemocional, Comunicación y Conducta adaptativa) y ofrece un índice global de desarrollo del niño. Dispone de dos formas de aplicación alternativas: mediante entrevista a los padres o mediante un cuestionario que responden estos de forma independiente. (TEA Ediciones, S.f.)

La valoración estableció que este niño tenía un índice general de desarrollo bajo, llegando a la conclusión de que era un Alumno Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Trastorno del Espectro Autista. Tal y como se pudo contemplar con los resultados del IDEA, este alumno se encontraba en el nivel 1, es decir, Autismo Clásico tipo Kanner, el de mayor afectación. Cabe destacar que desde el centro se propuso la escolarización en un centro ordinario.

Como se ha visto anteriormente, el DSM-5 establece diferentes categorías dimensionales del TEA. En este caso, el sujeto se encontraba en un grado 2, puesto que requería apoyo sustancial. En cuanto a la comunicación social mostraba déficits en destrezas de comunicación social verbal y no verbal. Existían grandes carencias en la

iniciación de interacciones sociales, manifestando escaso interés en éstas. Respecto a los comportamientos restringidos y repetitivos, este niño presentaba conductas inflexibles, gran impedimento ante cambios y dificultades para cambiar de tarea.

3.2.4. *Propuestas de actuación del centro*

El artículo 12 de la *ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva* muestra las actuaciones generales que se deben llevar a cabo en el aula para favorecer la respuesta educativa inclusiva. Las que se empleaban en el grupo donde se realizó la intervención eran:

- a) Prevención de necesidades y respuesta anticipada.
- b) Promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo.
- c) Función tutorial y convivencia escolar.
- d) Propuestas metodológicas y organizativas.
- ...
- f) Accesibilidad universal al aprendizaje.
- g) Adaptaciones no significativas del currículo. (Boletín Oficial de Aragón, 2018, p. 19665)

Y de acuerdo al artículo 26 de dicha Orden donde se exponen las actuaciones específicas, se detallaron las actuaciones necesarias para este alumno. Algunas de ellas eran:

- Incorporación de ayudas técnicas y sistemas de comunicación (agenda visual, ARASAAC, tareas TEACH...).
- Participación del personal de atención educativa complementaria (maestra en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y auxiliar).
- Orientaciones a la familia para reforzar aspectos como el desarrollo del contacto social, la comunicación, resistencia al cambio y a acciones repetitivas (Boletín Oficial de Aragón, 2018).

3.2.5. *Contenidos*

Las tres áreas que conforman el segundo ciclo de Educación infantil (conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, lenguajes: comunicación y representación) se encuentran descritas en la Orden de 28 de marzo del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Boletín Oficial

de Aragón, 2008). Teniendo estas áreas en cuenta, se escogieron los contenidos que estaban en sintonía con la propuesta de esta intervención. A continuación, se muestra una tabla a modo resumen de las áreas y bloques de contenidos de cada una de ellas.

Tabla 3. *Áreas del segundo ciclo de Educación infantil según el BOA.*

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL
<p>Esta área de conocimiento y experiencia se basa en el autoconocimiento del individuo, de sus características y posibilidades, en la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, en el establecimiento de relaciones afectivas con los demás y en la autonomía personal como procesos inseparables y complementarios.</p> <p>Contenidos:</p> <p>Bloque I. El cuerpo y la propia imagen</p> <p>Bloque II. Juego y movimiento</p> <p>Bloque III. La actividad y la vida cotidiana</p> <p>Bloque IV. El cuidado personal y la salud</p>
CONOCIMIENTO DEL ENTORNO
<p>Con esta área de conocimiento y experiencia se pretende favorecer en el alumnado el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos de manera reflexiva y participativa.</p> <p>Contenidos:</p> <p>Bloque I. Medio físico: elementos, relaciones y medida</p> <p>Bloque II. Acercamiento a la Naturaleza</p> <p>Bloque III. La cultura y la vida en sociedad</p>
LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN
<p>Los lenguajes son instrumentos de aprendizaje necesarios para desenvolvernos en el medio que nos rodea, para expresar y comprender los mensajes del entorno social, para construir la identidad personal y relacionarse en ámbitos cada vez más amplios, para</p>

expresar y gestionar las emociones, para desarrollar la creatividad e imaginación y para conocer y aprender a respetar la cultura propia y la ajena.

Contenidos:

Bloque I. Lenguaje verbal a) Escuchar, hablar y conversar. b) Aproximación a la lengua escrita. c) Acercamiento a la literatura.

Bloque II. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

Bloque III. Lenguaje artístico

Bloque IV. Lenguaje corporal

Una vez vistos cuáles son las áreas y los bloques de contenidos expuestos en el BOA, se procede a nombrar cuáles de éstos están en relación con la propuesta planteada.

Comenzando por el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se trabajan en esta propuesta los siguientes bloques:

Bloque I. El cuerpo y la propia imagen:

- “Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones” (Boletín Oficial de Aragón, 2008, p. 4961).

Este contenido se trabaja en las actividades siguientes: Tragaemociones; Encuentra la cara correcta; y Emodominó. Todas ellas tienen como objetivo diferenciar y representar emociones. Además, en la actividad ¡Voy a Comedte! también se puede observar dicho contenido ya que se pretende conseguir un control adecuado de los propios sentimientos durante la realización de la propuesta.

Bloque II. Juego y movimiento:

- “Control postural: el cuerpo y el movimiento. Valoración de las posibilidades que adquiere con la mejora en la precisión de movimientos para su desenvolvimiento autónomo” (Boletín Oficial de Aragón, 2008, p. 4962).

El anterior contenido se puede observar en la actividad Controlo mi cuerpo, donde se pretende que se aprendan hábitos posturales que sean beneficiosos para el propio cuerpo logrando un estado de tranquilidad.

- “Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás” (Boletín Oficial de Aragón, 2008, p. 4962).

Todas las actividades que se presentan están relacionadas con este contenido, puesto que en cada una de ellas los alumnos poseen unos roles que deben comprender y realizar para que se puedan llevar a cabo.

Bloque III. La actividad y la vida cotidiana:

- “Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales” (Boletín Oficial de Aragón, 2008, p. 4962).

Este contenido está conectado con aquellas propuestas que impulsan una convivencia en el aula exitosa fomentado relaciones positivas entre iguales, tales como Búsqueda del tesoro; Nuestro teatrillo; y La tripa decorada. Esto es así porque en estas actividades se necesita la implicación de todos los alumnos.

Siguiendo con el área de conocimiento del entorno en esta implementación se podrá observar:

Bloque III. La cultura y la vida en sociedad:

- “Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento democrático, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas” (Boletín Oficial de Aragón, 2008, p. 4965).

Es de vital importancia que el alumnado muestre una actitud respetuosa durante la realización de las actividades, aunque se debe recalcar que existen propuestas donde es primordial cumplir con las normas establecidas y poseer intención de compartir con los iguales.

- “Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común: iniciativa en la presentación de ideas, respeto a las contribuciones ajenas, argumentación de las propuestas, flexibilidad ante los cambios, planificación de tareas” (Boletín Oficial de Aragón, 2008, p. 4965).

Para que todas las actividades se lleven a cabo de manera exitosa es necesario la participación activa del alumnado. En las actividades grupales se busca la mayor

interacción posible entre los alumnos impulsando a conseguir un objetivo común el cual solo se logra con la participación de todos los participantes.

Finalmente, se encuentra el área de los lenguajes: comunicación y representación. Esta área también ocupa un espacio durante la propuesta e incluye los siguientes bloques:

Bloque I. Lenguaje verbal:

a) Escuchar, hablar y conversar

- “Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse” (Boletín Oficial de Aragón, 2008, p. 4968).

Gracias a lenguaje oral es posible que los alumnos expresen sus sentimientos y las emociones que observen durante actividades como: Tragaemociones; Encuentra la cara correcta; y Nuestro teatrillo.

- “Comprensión y reproducción de textos de forma oral. Escucha activa y participación en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones” (Boletín Oficial de Aragón, 2008, p. 4968).

Gracias a la actividad de interpretación para trabajar la emoción de la tristeza es posible poner en práctica este contenido. La finalidad de dicha propuesta es conocer el significado de tristeza a través de contar una historia de manera grupal.

- “Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, así como de otras normas sociales de relación con los demás” (Boletín Oficial de Aragón, 2008, p. 4968).

Este contenido se percibe en todas las propuestas de la implementación puesto que es fundamental seguir unas pautas para que todos los niños puedan hablar y entenderse. No obstante, existen actividades como ¿Dónde viven las hadas?; Las marionetas de la Alegría; ¡Voy a Comedte!; La luz roja; y Nuestro teatrillo, donde es imprescindible respetar y escuchar a la persona o personas que hablan para que dichas actividades se celebren de manera exitosa.

- “Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos individuales y grupales como recursos corporales para la expresión y la comunicación de sentimientos, emociones, historias...” (Boletín Oficial de Aragón, p. 4970).

- “Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo, ajustando progresivamente el propio movimiento a los objetos y a los otros” (Boletín Oficial de Aragón, 2008, p. 4970).

Tanto en la actividad Nuestro teatrillo como en Controlamos nuestro cuerpo se pueden ver reflejados ambos contenidos, ya que el protagonismo de las actividades lo tienen el cuerpo y la expresión de éste.

3.2.6. Actividades

Como se ha citado anteriormente, cinco sesiones son dedicadas a la implementación de las actividades. Cada sesión está enfocada a trabajar una emoción en concreto. Existen actividades abiertas donde se trabajan varias emociones, pero también hay actividades destinadas a profundizar en una emoción en concreto, dando herramientas para abordarla o para identificarla.

Antes de comenzar con esas cinco sesiones, se debe realizar una sesión introductoria para explicar qué se va a trabajar posteriormente. En ella se lleva a cabo una lluvia de ideas. Para ello, en una asamblea y sentados los alumnos en semicírculo, se enseña una imagen que hace referencia a cada emoción que se quiere trabajar (sorpresa, alegría, miedo, ira y tristeza). Se les realiza preguntas sobre cuándo se dan esas emociones, por qué surgen y qué pueden hacer cuando éstas aparecen. En definitiva, se crea un diálogo dónde los alumnos expresan sus ideas. Durante esta sesión se pretende lograr el siguiente objetivo:

Conocer qué saben los alumnos sobre las emociones.

Este objetivo tiene el fin de conseguir que el aprendizaje sea más significativo. Los resultados se recogen en un diario de aula.

La sesión uno se titula *Sorpresa* y como bien indica su nombre se abordarán actividades para conocer y diferenciar dicha emoción.

Tabla 4. *Sesión 1: Sorpresa.*

ACTIVIDAD 1: SORPRESA	
<p>TÍTULO:</p> <p>¿Dónde viven las hadas?</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y distinguir la emoción sorpresa a partir del relato. - Respetar los turnos de palabra. - Escuchar activamente la historia del relato. - Tener voluntad de compartir con los demás. <p>COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia social y ciudadana. 	
	
<p>TEMPORALIZACIÓN:</p> <p>25 minutos</p>	<p>DESTINATARIOS:</p> <p>Gran grupo.</p>
<p>MATERIALES:</p> <p>Cuento titulado: ¿Dónde viven las hadas? y linterna de luz ultravioleta.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>La actividad comenzó con todos los niños sentados en semicírculo en la asamblea con las persianas bajadas y las luces apagadas. Entonces se procedió a contar la historia del cuento ¿Dónde viven las hadas? Para ello, primero fue necesario cargar las páginas del libro, poniendo luz encima de ellas. Después de contar el cuento se hizo una batería de preguntas para indagar si a los alumnos les había sorprendido la actividad. Algunas de las preguntas fueron: <i>¿Qué es lo que más os ha sorprendido?, ¿Os esperabais que las hadas pudiesen vivir en ese lugar?, ¿Sabíais que había cuentos mágicos que sólo se pueden leer cargando con luz las páginas?</i></p> <p>Posteriormente, se dejó un tiempo para que pudieran manipular el libro y la linterna con libertad.</p>	

EVALUACIÓN:

Los instrumentos que se emplearon para la evaluación en esta actividad fueron una escala de valoración y un diario de aula.

ACTIVIDAD 2: SORPRESA

TÍTULO:

Tragaemociones



OBJETIVOS:

- Discriminar y denominar distintas emociones (sorpresa, alegría, miedo, ira/rabia y tristeza).
- Expresar emociones a través de gestos faciales.
- Respetar el turno de juego de los compañeros.

COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia cultural y artística.

TEMPORALIZACIÓN:

15 minutos.

DESTINATARIOS:

Grupo de dos personas.

MATERIALES:

Caja de cartón, vasos de plástico, pintura de témpera, pelotas de ping-pong, imágenes de caras reales y bolsa pequeña de plástico.

DESARROLLO:

Había varias pelotas con imágenes representado distintas emociones. Para comenzar la actividad se formaron 2 grupos (4 miembros en cada uno) y cada niño tenía que coger una pelota y ver qué emoción era. A continuación, debían nombrarla, expresarla a través de gestos faciales y meter la pelota en el vaso que tuviese dibujada dicha emoción.

EVALUACIÓN:

Los instrumentos empleados fueron una escala de valoración y un diario de aula.

ACTIVIDAD 3: SORPRESA

TÍTULO:

Encuentra la cara correcta

OBJETIVOS:

- Reconocer la emoción de sorpresa a través de imágenes reales.
- Respetar el turno de juego de los compañeros.



COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:

- Competencia de comunicación lingüística.
- Competencia social y ciudadana.

TEMPORALIZACIÓN:

10 minutos.

DESTINARIOS:

Grupo de dos personas.

MATERIALES:

Goma eva, imágenes reales, plastificadora, velcro.

DESARROLLO:

En una mesa amplia se pusieron recortes de caras reales que mostraban diversas emociones. El alumno debía colocar en la silueta de la muñeca (concretamente en la zona de la cara) las imágenes que mostraban la emoción de sorpresa.

EVALUACIÓN:

Los instrumentos empleados fueron una escala de valoración y un diario de aula.

La sesión dos se titula *Alegría* y durante esta sesión se platearán actividades ligadas a dicha emoción, con el fin de que los alumnos aprendan nuevo vocabulario en torno a esta emoción.

Tabla 5. *Sesión 2: Alegría.*

ACTIVIDAD 1: ALEGRÍA	
TÍTULO: Las marionetas de la Alegría	
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Identificar y distinguir la emoción alegría a partir del relato.- Respetar los turnos de palabra.- Tener voluntad de compartir con los demás.	
COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM: <ul style="list-style-type: none">- Competencia de comunicación lingüística.- Competencia social y ciudadana.	
TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos	DESTINATARIOS: Gran grupo.
MATERIALES: Palos de helado, cartulinas de colores, goma eva de colores, rotuladores de colores, hilo fino de metal, plastilina, pistola y silicona caliente.	
DESARROLLO: Los alumnos se sentaron en la asamblea en forma de semicírculo y entonces se realizó una interpretación con marionetas caseras del cuento “Alegría”. Una vez se terminó de contar el cuento, se dejó que los alumnos manipulasen y jugaran con las marionetas.	
EVALUACIÓN: Los instrumentos empleados fueron escala de valoración y diario de aula.	



ACTIVIDAD 2: ALEGRÍA

TÍTULO:

Une las piezas



OBJETIVOS:

- Respetar los turnos de palabra.
- Aprender vocabulario que impulse una actitud positiva.
- Tener voluntad de compartir con los demás.
- Favorecer el desarrollo de relaciones positivas entre los niños a través de actividades grupales.

COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:

- Competencia de comunicación lingüística.
- Competencia social y ciudadana.

TEMPORALIZACIÓN:

20 minutos.

DESTINATARIOS

Gran grupo.

MATERIALES:

Imágenes impresas, plastificadora y tijeras.

DESARROLLO:

La actividad se realizó en grupos de 2 participantes. Cada participante debía completar dos puzzles, y leer las palabras que aparecían cuando se formaba el puzzle. Una vez habían acabado de completar el puzzle, los componentes del grupo, ambos leían todas las palabras y explicaban cómo estaban las personas de las fotos y por qué creían que se sentían así. También se les preguntaba si las palabras que aparecían significaban lo mismo.

EVALUACIÓN:

Los instrumentos empleados fueron una escala de valoración y un diario de aula.

La sesión tres se titula *Miedo*. A través de esta sesión se pretenderá realizar actividades grupales que fomenten la colaboración de todo el grupo. Además, una de las propuestas expondrá a los alumnos a un espacio oscuro donde a partir del juego superen una situación para enfrentarse a superar el miedo a la oscuridad.

Tabla 6. *Sesión 3: Miedo.*

ACTIVIDAD 1: MIEDO	
TÍTULO: ¡Voy a Comedte!	
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Identificar la emoción del miedo a partir del relato.- Respetar los turnos de palabra.- Tener voluntad de compartir con los demás.	
COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM: <ul style="list-style-type: none">- Competencia de comunicación lingüística.- Competencia social y ciudadana.	
TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos.	DESTINARIOS: Gran grupo.
MATERIALES: Palos de helado, cartulinas negras, tela blanca, mesa grande y flexo de luz.	
DESARROLLO: Todos los alumnos se sentaron en la asamblea frente a la mesa con la tela blanca. Allí, se realizó una interpretación del cuento ¡Voy a Comedte! con sombras chinescas. Una vez acabada la representación se dejó que los alumnos manipulasen el material.	
EVALUACIÓN: Los instrumentos empleados fueron una escala de valoración y un diario de aula.	



ACTIVIDAD 2: MIEDO

TÍTULO:

Búsqueda del tesoro

OBJETIVOS:

- Gestionar emociones y expresarlas de manera adecuada en situaciones que puede predominar la emoción del miedo.
- Favorecer el desarrollo entre los niños a través de actividades grupales.
- Demostrar destrezas cooperativas logrando los objetivos propuestos.
- Entender y respetar las reglas del juego.
- Tener voluntad de compartir con los demás.

COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:

- Competencia social y ciudadana.
- Competencia de comunicación lingüística.

TEMPORALIZACIÓN:

15 minutos

DESTINATARIOS:

Gran grupo.

MATERIALES:

Pegatinas que brillen en la oscuridad.

DESARROLLO:

La propuesta consistió en que cada participante buscara por el aula, a oscuras, 2 pegatinas. Una vez encontradas las pegatinas, se realizó un breve debate sobre las sensaciones vividas, es decir, si tenían miedo, si había sido fácil encontrarlas...

EVALUACIÓN:

Los instrumentos empleados fueron una escala de valoración y un diario de aula.

Durante la sesión cuatro se realizarán actividades relacionadas con la emoción ira. En ella se pretende dar herramientas para potenciar el autocontrol.

Tabla 7. Sesión 4: Ira.

ACTIVIDAD 1: IRA	
<p>TÍTULO:</p> <p>La luz roja</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar la emoción de la ira partir del relato.- Respetar los turnos de palabra.- Tener voluntad de compartir con los demás <p>COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:</p> <ul style="list-style-type: none">- Competencia social y ciudadana.- Competencia de comunicación lingüística.	 
<p>TEMPORALIZACIÓN:</p> <p>20 minutos</p>	<p>DESTINATARIOS:</p> <p>Gran grupo.</p>
<p>MATERIALES:</p> <p>Mesa de luz, papel traslúcido, rotuladores de colores.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>Todos los alumnos se sentaron frente a la mesa de luz. En ella se realizó una interpretación del libro ¡Vaya Rabieta! Al finalizar, se habló sobre el personaje de la ira y los alumnos que quisieron contaron momentos cuando ellos habían sentido ira y pudieron manipular el material.</p> <p>EVALUACIÓN:</p> <p>Los instrumentos empleados fueron una escala de valoración y un diario de aula.</p>	

ACTIVIDAD 2: IRA

TÍTULO:

El aire del molinillo

OBJETIVOS:

- Desarrollar estrategias que estimulen el autocontrol para combatir situaciones de frustración e ira.
- Aprender a tener una respiración consciente que ayude en momento de estrés.



COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:

- Competencia de conocimiento con el mundo físico.



TEMPORALIZACIÓN:

10 minutos.

DESTINATARIOS:

Gran grupo.

MATERIALES:

Caja de cartón, molinillo, goma eva, pintura de témpera y pinceles.

DESARROLLO:

Todos los alumnos eligieron dónde sentarse a lo largo de la clase. Una vez sentados se les explicó cómo utilizar la caja que se les repartió. Las indicaciones fueron: huelo la flor con la nariz y después saco aire por la boca para mover el molinillo. Se fue alumno por alumno observando si se realizaba el ejercicio de manera correcta e intentado que todos realizaran el ejercicio.

EVALUACIÓN:

Los instrumentos empleados fueron una lista de control y un diario de aula.

ACTIVIDAD 3: IRA

TÍTULO:

La tripa decorada

OBJETIVOS:

- Tener voluntad de compartir con los demás.
- Aprender a tener una respiración consciente que ayude en momentos de estrés.
- Entender y respetar las reglas del juego.
- Favorecer el desarrollo de relaciones positivas entre los niños a través de actividades grupales.



COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:

- Competencia de conocimiento con el mundo físico.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia de comunicación lingüística.

TEMPORALIZACIÓN:

25 minutos.

DESTINATARIOS:

Gran grupo.

MATERIALES:

Pintura corporal, pinceles y toallitas.

DESARROLLO:

La propuesta comenzó realizando al azar grupos de dos personas. Las parejas se sentaron de manera dispersa por el aula (dejando espacio entre unas y otras). Una vez todos colocados, se explicó la actividad, que consistía en pintar una cara en la tripa del compañero que estaba tumbado en el suelo. Después éste debía realizar respiraciones profundas, es decir, realizar el ejercicio de la actividad anterior, pero sin el molinillo. El alumno que había pintado la tripa debía observar cómo se hinchaba y se deshinchaba la tripa. Posteriormente se cambiaron los roles. Cuando ambos componentes del grupo habían realizado las mismas tareas, se realizó una breve asamblea dónde se comentó la actividad.

EVALUACIÓN:

Los instrumentos empleados fueron una escala de valoración y un diario de aula.

ACTIVIDAD 4: IRA

TÍTULO:

Controlo mi cuerpo

OBJETIVOS:

- Entender y respetar las reglas del juego.
- Realizar de manera autónoma diversas posturas de yoga consiguiendo un estado de relajación, calma y control postural.

COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:

- Competencia de conocimiento con el mundo físico.
- Competencia social y ciudadana.



TEMPORALIZACIÓN:

15 minutos.

DESTINATARIOS:

Gran grupo.

MATERIALES:

Tarjetas "Eduyoga", altavoz y música.

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

DESARROLLO:

Todos los alumnos salieron al patio para realizar esta actividad. Allí se colocaron frente a la maestra. Ésta les explicó que iban a hacer posturas de yoga. Para ello les dijo el nombre de la postura, les explicó cómo ayudaba esa postura a nuestro cuerpo y les enseñó la imagen de la postura. Después se procedió a realizar la postura en un ambiente tranquilo y calmado.

Durante la realización de esta actividad se puso música relajante para ayudar a mantener un ambiente de tranquilidad.

EVALUACIÓN:

Los instrumentos empleados fueron una lista de control y un diario de aula.

Finalmente, la sesión 5 es la última. En ella se trabajarán actividades relacionadas con la emoción de la tristeza.

Tabla 8. *Sesión 5: Tristeza.*

ACTIVIDAD 1: TRISTEZA	
<p>TÍTULO: Nuestro teatro</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el significado de la tristeza a través de la interpretación. - Respetar los turnos de palabra. - Favorecer el desarrollo de relaciones positivas entre los niños a través de actividades grupales. <p>COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia de comunicación lingüística. - Competencia social y ciudadana. - Competencia cultura y artística. 	
<p>TEMPORALIZACIÓN 25 minutos</p>	<p>DESTINATARIOS: Gran grupo.</p>
<p>MATERIALES: Libro Estoy contento o estoy triste, palos de helados, imágenes de pictogramas, plastificadora, sillas.</p>	



DESARROLLO:

Durante esta actividad se realizó una pequeña representación del libro Estoy contento o estoy triste. Los alumnos tenían un palo de helado con una frase del libro por un lado y con la imagen correspondiente al texto por el otro lado. Los alumnos eran a la vez intérpretes y público de la función. La maestra fue la narradora de la historia y cada alumno debía decir una frase del libro poniéndose de pie. Posteriormente, en el mismo lugar sentados, se habló de cómo se habían sentido.

EVALUACIÓN:

Los instrumentos empleados fueron una escala de valoración y un diario de aula.

ACTIVIDAD 2: TRISTEZA

TÍTULO:

Emodominó

OBJETIVOS:

- Discriminar y denominar distintas emociones (sorpresa, alegría, miedo, ira/rabia y tristeza).
- Entender y respetar las reglas del juego.
- Demostrar destrezas cooperativas logrando los objetivos propuestos.



COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:

- Competencia de comunicación lingüística.
- Competencia social y ciudadana.

TEMPORALIZACIÓN:

15 minutos.

DESTINATARIOS:

Grupo de tres personas.

MATERIALES:

Imágenes reales, plastificadora, tijeras.

DESARROLLO:

Se realizaron dos grupos de cuatro integrantes cada uno y se repartió un dominó de emociones a cada grupo. La actividad consistió en juntar dos imágenes que transmitieran la misma emoción. Esta propuesta era similar al dominó tradicional, pero las fichas

estaban formadas por imágenes que expresaban emociones. Tal y como ocurre en el dominó tradicional ganaba quien antes se quedaba sin fichas.

EVALUACIÓN:

Los instrumentos empleados fueron una escala de valoración y un diario de aula.

ACTIVIDAD 3: TRISTEZA

TÍTULO:

Yo te ayudo

OBJETIVOS:

- Discriminar y denominar la emoción de tristeza y alegría.
- Expresar la emoción de tristeza y alegría a través de gestos faciales.
- Favorecer el desarrollo de relaciones positivas entre los niños a través de actividades grupales.



COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM:

- Competencia de comunicación lingüística.
- Competencia social y ciudadana.

TEMPORALIZACIÓN:

15 minutos.

DESTINATARIOS:

Gran grupo.

MATERIALES:

Imágenes, tijeras y celo.

DESARROLLO:

Para comenzar todos los participantes se sentaron en la asamblea formado un semicírculo. Se enseñaron diversas situaciones en las que había personas tristes y se reflexionó de qué manera podían ponerse contentas.

Posteriormente, se dividió el grupo de clase en dos. Los componentes del grupo 1 se pegaron en la camiseta una imagen en la cual se mostraba una situación triste. Los

alumnos debían expresar con gestos faciales tristeza. En cambio, el grupo 2 poseía imágenes dónde se mostraba cariño (besos, abrazos...).

Los alumnos del grupo 1 debían dispersarse por el aula y a continuación los del grupo 2 tenían que acercarse a un miembro del equipo contrario y realizar la acción que ponía en su tarjeta consiguiendo que su compañero mostrara gestos de estar contento.

Más tarde, se intercambiaron los roles de los grupos.

EVALUACIÓN:

Los instrumentos empleados fueron una escala de valoración y un diario de aula.

3.2.7. Evaluación

La ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil dice en su capítulo 3, artículo 12 de Evaluación:

En Educación infantil, la evaluación tendrá por objeto identificar los aprendizajes adquiridos por el alumnado en función del ritmo y características de cada uno. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas. En el segundo ciclo se evaluará además el grado de desarrollo de las competencias básicas. La evaluación será global, continua y formativa para adecuar el proceso de enseñanza a las características individuales del alumnado.

El carácter continuo de la evaluación y la utilización de técnicas, procedimientos e instrumentos diversos para desarrollarla deberán permitir la constatación de los progresos realizados por cada alumno, teniendo en cuenta su particular situación inicial y atendiendo a la diversidad de capacidades, actitudes, ritmos y estilos de aprendizaje. Asimismo, debido a su carácter formativo, la evaluación deberá servir para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje e introducir las medidas de mejora convenientes para favorecer la consecución de los objetivos educativos.

En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de apoyo educativo. Estas medidas se adoptarán tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

La observación directa y sistemática, el análisis de las producciones del alumnado y las entrevistas con las familias constituirán las principales técnicas del proceso de evaluación.

Al acabar tanto el primer ciclo como el segundo, los centros elaborarán un informe individual de cada alumno donde se hagan constar los aprendizajes adquiridos y los informes diagnósticos realizados a lo largo del ciclo para que sirvan de referencia inicial en el ciclo o etapa siguiente.

Los profesionales que atienden al alumnado de Educación infantil evaluarán, además del aprendizaje de este, su propia práctica educativa, a fin de poderla adaptar a las necesidades y características del mismo. Será responsabilidad de los profesionales con el título de Maestro de Educación infantil o título de grado equivalente, o de los órganos de coordinación didáctica que correspondan, realizar la evaluación del Proyecto curricular y de las correspondientes programaciones didácticas (Boletín Oficial de Aragón, p. 4947).

Por lo tanto, gracias a la evaluación se puede comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos a los alumnos. Además, gracias a ésta se pueden buscar planes de mejora para solventar aquellos aspectos que cuestan o no se logran alcanzar.

La evaluación que se empleó fue inicial, continua y formativa. Al principio de la intervención tuvo lugar la evaluación inicial. Ésta se dio durante la sesión previa. En esta primera toma de contacto se recogió información acerca de lo que sabían los alumnos sobre las emociones que se iban a trabajar en las sesiones posteriores. También se anotó el número exacto de alumnos que reconocían cada emoción.

Mientras se realizó la intervención, la evaluación que se empleó fue la formativa. Para ello, se utilizó la observación. Ésta se recogió a través de diversos instrumentos de evaluación que ayudaron a completar los registros tanto categoriales (listas de control y escalas valoración) como narrativos (diarios de aula). De esta manera, se pudo observar el grado de consecución por parte de los alumnos de los objetivos de las actividades planteadas.

Finalmente, en la evaluación final se ha reflexionado sobre la puesta en práctica de la intervención, con el fin de observar la eficacia de las actividades y solventar aquellos aspectos que no han funcionado como se esperaba. Los registros utilizados para obtener la información fueron categoriales y narrativos.

Por una parte, se emplearon escalas de valoración para medir la frecuencia con la que se cumplían los indicadores de evaluación, así como una lista control para recoger si determinados comportamientos se cumplían o no. En ambos casos, se trata de registros categoriales.

Paralelamente, se hizo uso de varios registros narrativos en forma de diario de aula que recogía las particularidades ocurridas durante las sesiones, especialmente aquellas protagonizadas por el alumno con TEA.

4. Resultados

Tras poner en práctica la propuesta de intervención en el aula, se obtuvo una serie de resultados clasificados en dos categorías. Por un lado, los referentes únicamente al alumno con TEA, y por otro, los correspondientes al resto del grupo. De esta manera se pudo analizar si los objetivos planteados inicialmente lograron cumplirse.

OBJETIVO GENERAL

Identificar las emociones pudiéndolas distinguir y utilizarlas de manera más óptima por los alumnos de Educación infantil, y especialmente en aquellos con Trastorno del Espectro Autista

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Distinguir las emociones básicas.	Aprender a usar las emociones de manera adecuada.	Cumplir las normas sociales.	Mejorar la convivencia en el aula.
-----------------------------------	---	------------------------------	------------------------------------

Para medir el grado de cumplimiento de los objetivos se utilizaron indicadores de evaluación. Con el fin de obtener unas conclusiones más certeras y próximas a la realidad se midió el grado de cumplimiento de los objetivos a través de aquellos indicadores que se repetían en al menos dos actividades. Éstos fueron los siguientes:

- Comparte el material de la actividad: ocurre cuando los niños y niñas se prestan el material o no discuten por él. El niño con TEA no era propenso a compartir el material, pues no lo hacía casi nunca (60%), aunque sí hubo actividades en las que lo hizo. El resto del grupo, por contrario, compartió el material en la mayoría de las ocasiones (51%).



Figura 2. Comparte el material de la actividad.

- Distingue la emoción de sorpresa: en el caso del niño con TEA lo hizo casi siempre en todas (100%) las propuestas planteadas, mientras que en el caso del resto del grupo la mayoría (86%) lo hizo siempre y el resto casi siempre (14%).



Figura 3. Distingue la emoción de sorpresa.

- Distingue la emoción de alegría: en ambos casos siempre lo hicieron.



Figura 4. Distingue la emoción de alegría.

- Distingue la emoción de miedo: El niño con TEA lo hizo casi siempre en todas las actividades (100%) mientras que, en el caso del resto de niños, éstos lo hicieron siempre (86%) o casi siempre (14%).



Figura 5. Distingue la emoción de miedo.

- Distingue la emoción de ira: presenta los mismos resultados que el indicador de evaluación anterior, es decir, casi siempre en todas las actividades para el niño con TEA (100%), y mayormente siempre (86%) para el grupo.



Figura 6. Distingue la emoción de ira.

- Distingue la emoción de tristeza: en este caso, el alumno con TEA y el resto del grupo presentaron los mismos resultados, siempre (100%) lo hicieron.



Figura 7. Distingue la emoción de tristeza.

- Nombra verbalmente la emoción de alegría: de nuevo los resultados fueron siempre (100%) en ambos casos.



Figura 8. Nombra verbalmente la emoción de alegría.

- Nombra verbalmente la emoción de miedo: el alumno con TEA lo hizo casi siempre (100%) en todas las actividades, mientras que sus compañeros lo hicieron siempre (86%) en esas mismas actividades, salvo algunos casos (14%) que lo hicieron casi siempre.



Figura 9. Nombra verbalmente la emoción de miedo.

- Nombra verbalmente la emoción de ira: el niño con TEA y el resto del grupo presentaron los mismos resultados, siempre en todos los casos (100%).



Figura 10. Nombra verbalmente la emoción de ira.

- Nombra verbalmente la emoción de tristeza: los mismo resultados se repitieron para este indicador de evaluación, siempre en los dos casos en todas las actividades (100%).



Figura 11. Nombra verbalmente la emoción de tristeza.

- Juega de manera democrática con sus iguales: este indicador sí mostró unos resultados más diversos. El niño con TEA jugó sólo a veces (50%) o casi nunca (50%) de esta manera con sus compañeros. Al contrario, el resto de alumnos lo hicieron casi siempre (79%) o siempre (21%) en función de la actividad.



Figura 12. Juega de manera democrática con sus iguales.

- Espera su turno para expresar verbalmente sus ideas: aquí los resultados también fueron más variados, especialmente en el caso del niño con TEA. Éste no lo hizo casi nunca en un tercio de los casos (33%), y a veces en otros tantos (33%). Sus compañeros sí que fueron más propensos a esperar siempre (62%) o casi siempre (24%).



Figura 13. Espera su turno para expresar verbalmente sus ideas.

- Participa en las actividades relacionándose con sus iguales: El niño con TEA casi nunca (100%) participó de esta manera, pero sus compañeros sí que lo hicieron en prácticamente todas las actividades (75%).



Figura 14. Participa en las actividades relacionándose con sus iguales.

- Trabaja de manera conjunta con sus iguales: del mismo modo, el niño con TEA casi nunca (67%) o nunca (33%) colaboró con sus compañeros, quienes, sin embargo, sí que lo hicieron en casi todos los casos (95%).



Figura 15. Trabaja de manera conjunta con sus iguales.

4.1. Interpretación de los resultados

A tenor de los resultados expuestos anteriormente pueden realizarse una serie de interpretaciones respecto al comportamiento del niño con TEA, teniendo por su puesto en cuenta que se basan únicamente en una experiencia concreta. Para ello, primero, los indicadores de evaluación deben clasificarse en dos categorías relacionadas con dos tipos de respuestas: la emocional y la social.

Las respuestas emocionales son aquellas en las que se reacciona a un estímulo expresando en mayor o menor grado una emoción. Los indicadores de evaluación que comprenden este tipo de respuestas son estos:

- Distingue la emoción de sorpresa
- Distinguir la emoción de alegría
- Distingue la emoción de miedo
- Distingue la emoción de ira
- Distingue la emoción de tristeza

- Nombra verbalmente la emoción de alegría
- Nombra verbalmente la emoción de miedo
- Nombra verbalmente la emoción de ira
- Nombra verbalmente la emoción de tristeza

Por su parte, las respuestas sociales son aquellas resultantes de situaciones en las que es posible o necesario interactuar con otros compañeros. En este tipo de respuesta se incluyen los siguientes indicadores de evaluación:

- Comparte el material de la actividad.
- Juega de manera democrática con sus iguales.
- Espera su turno para expresar verbalmente sus ideas.
- Participa en las actividades relacionándose con sus iguales.
- Trabaja de manera conjunta con sus iguales.

Como se ha descrito anteriormente respecto a la comunicación social y la interacción social, según el DSM-5 los niños con TEA presentan déficits persistentes en la reciprocidad socioemocional; las conductas de comunicación no verbal enfocadas hacia la interacción social; y el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones (Santos y Sanz, 2013).

En lo que afecta a las respuestas emocionales, los niños con TEA tienen un nivel reducido de compartir intereses y presentan una falta de expresión facial y comunicación no verbal. En relación con las respuestas sociales, los niños con TEA suelen presentar dificultades para iniciar o responder a las interacciones sociales, déficits en la comprensión y usos de gestos y dificultades para ajustar su conducta, para adaptarse a varios contextos sociales y para compartir el juego imaginativo o hacer amigos.

El DSM-5 establece diferentes categorías dimensionales del TEA. En este caso, el sujeto se encontraba en un nivel dos, puesto que requería ayuda destacable. En cuanto a la comunicación social, mostraba déficits en destrezas de comunicación social verbal y no verbal. Existían grandes carencias en la iniciación de interacciones sociales manifestando escaso interés en éstas. Además, se percibían problemas sociales, en ocasiones, incluso con ayuda. Respecto a los comportamientos restringidos y repetitivos, presentaba conductas inflexibles, gran impedimento ante cambios y dificultad cuando había que cambiar de tarea.

A partir de todo esto, se puede observar y comparar los resultados de las actividades llevadas a cabo gracias a sus indicadores de evaluación. Las respuestas sociales del niño con TEA fueron las propias de su conducta según establece el DSM-5. En la mayoría de las actividades casi nunca interactuó socialmente con el resto de sus compañeros, quienes por contrario lo hicieron casi siempre. Sin embargo, en cuanto a la respuesta emocional, este niño con TEA presentó unos resultados más positivos y cercanos a los de los niños del resto del grupo que a las actitudes que habrían sido propias de un niño con este trastorno.

4.2. Conclusiones de la intervención

Como consecuencia se puede interpretar o deducir que las actividades de esta intervención tuvieron una influencia sobre las respuestas emocionales del sujeto, aunque no en sus respuestas sociales. De este modo, este puede ser un punto de partida para lograr que niños con TEA superen las dificultades emocionales propias de su trastorno sin excluirlo de un ambiente social de grupo, evitando que se sienta aislado. Para ello, es necesario, como así ha quedado demostrado, la adaptación de las actividades a las necesidades especiales de los niños con TEA dentro de un entorno que incluya al resto de niños que no presentan este trastorno.

La puesta en práctica de la intervención sirvió también para llegar a otro tipo de conclusiones. Por un lado, se obtuvieron resultados positivos que respondían al objetivo e hicieron de esta intervención una herramienta muy útil y que puede ser utilizada de referencia para casos similares. De esta manera, la intervención en el aula fue una opción acertada para poder apoyar el objetivo principal de este trabajo. Por otro lado, al terminar la intervención también se observaron una serie de deficiencias o limitaciones que se recogerán más adelante.

5. Conclusiones

La transformación mundial ocurrida en los últimos años en todos los ámbitos ha afectado también a la esfera educativa. La escuela ha tenido que adaptarse a las necesidades generadas por los cambios en la sociedad, que abandona métodos y tendencias tradicionales en favor de formas de pensamiento innovadores.

Por este motivo, hay un creciente interés por nuevas maneras de gestionar las capacidades del individuo. Entre ellas destaca la inteligencia emocional, es decir, la

capacidad de las personas por gestionar y entender sus propias emociones, con el fin de lograr una convivencia más equilibrada en la que dominen el respeto, la comprensión y la empatía por las demás personas. La inteligencia emocional ha alcanzado un grado de estudio mayor especialmente desde la década de 1990 a partir de las obras de autores como Salovey, Mayer y Goleman, siendo trasladada a distintos programas escolares que pretenden trabajar este tipo de inteligencia en los niños.

Además, el mundo educativo ha sido uno de los más destacados a la hora de fomentar una mayor atención a la diversidad. Las personas con capacidades especiales han dejado de ser marginadas u olvidadas y se ha hecho un especial esfuerzo por responder a las necesidades de los alumnos que padecen diferentes tipos de trastorno. Entre ellos, se incluyen los niños con Trastorno del Espectro Autista, un diagnóstico que aglutina todos los Trastornos Generalizados del Desarrollo. Estos niños presentan desde una edad muy temprana una serie de déficits para comunicarse y relacionarse, así como unos patrones de conducta limitados y repetitivos. Esto genera una serie de barreras en el ámbito social, y por tanto dentro de la escuela. Distintos sistemas y programas han buscado mejorar la adaptación de los niños en el aula, pero ninguno de ellos a través de la inteligencia emocional.

El objetivo de este trabajo ha sido comprobar si la inteligencia emocional puede ser utilizada como herramienta para lograr la integración de aquellos niños con TEA dentro del grupo de referencia, sin necesidad de ser apartados o separados en grupos con necesidades especiales. Para ello, es necesario llevar a la práctica una intervención adaptada. Este trabajo presenta una propuesta para realizar actividades que desarrollen la inteligencia emocional y que a partir de la participación grupo se atienda a las necesidades especiales del niño con TEA.

De este modo, la puesta en práctica de esta intervención demostró que, a través de este tipo de actividades, las respuestas emocionales (aquellas en las que se reacciona a un estímulo expresando en mayor o menor grado una emoción) de algunos niños con TEA pueden mejorarse. Las limitaciones propias de los niños con TEA, tales como el nivel reducido de compartir intereses y la falta de expresión facial y comunicación no verbal, fueron superadas gracias a actividades que tienen a las emociones como instrumento vehicular.

Aunque el niño con TEA no mejoró sus respuestas sociales (aquellas por las que se interactúa con sus compañeros), sí que se puede concluir que la inteligencia emocional puede servir de base para lograr una mayor adaptación de los niños con TEA dentro de la

escuela sin tener que llevar a cabo únicamente actividades individualizadas y pudiendo hacer a todos los niños sentirse parte del grupo en todo momento, sea cual sea trastorno o capacidad especial.

6. Limitaciones y Plan de mejora

Al mismo tiempo que esta propuesta de intervención ha probado que existe la posibilidad de mejorar las respuestas emocionales de un niño con TEA a través de actividades en grupo, también presenta una serie de limitaciones y aspectos a mejorar. Como se ha observado anteriormente este plan de intervención no ha generado una mejora clara en la respuesta social del niño con TEA. Esto puede ser debido a varios aspectos que limitan este estudio.

Por un lado, hay que tener en cuenta el tiempo y el número de actividades empleados. En este caso se realizaron un total de cinco sesiones a lo largo de una semana. Es posible que con más sesiones durante más tiempo se hubieran obtenido unos resultados diferentes, que hubieran, por ejemplo, presentado una mejora en la respuesta social del niño con TEA. También, el entorno en el que se llevaron a cabo las actividades es algo a tener en cuenta. Con un grupo (más o menos numeroso) o en un lugar (fuera del aula de referencia) diferentes los resultados podrían verse afectados.

Por último, y seguramente lo más importante, cabe recordar que esta propuesta ha sido llevada a cabo con un único caso de niño con TEA. Cada niño es un mundo y cada niño con TEA padece el trastorno en un nivel distinto. En este caso se trataba de un niño con TEA en el nivel dos según el DSM-5. Con esta propuesta no es posible demostrar si estos mismos resultados se hubieran obtenidos de haber sido llevada a cabo con niños con TEA de distintos grados, edad, nivel de integración en el aula o tipo de escuela entre otras múltiples variantes.

Con todas estas limitaciones, se propone en este trabajo que se lleve a cabo una continuación de la propuesta teniendo en cuenta todas las posibilidades mencionadas para poder comprobar con mayor certeza los resultados obtenidos y poder actuar por tanto en consecuencia.

6.1 Prospectiva y valoración personal

A nivel personal este trabajo me ha servido para profundizar en los conceptos de las emociones y del TEA. Tenía un gran interés por los estudios relacionados con las

emociones y con este trabajo he podido corroborar su importancia e influencia en múltiples ámbitos, especialmente en el caso de niños y niñas con necesidades especiales. Puesto que mi especialización es Atención a la Diversidad y que mis intereses se centran en esa rama de la educación, pretendo enfocar mi formación futura hacía ambos conceptos (emociones y TEA), investigando sobre sus efectos, sus relaciones y las posibilidades y desafíos que nos presentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARASAAC. Consultado el 6 de abril de 2019. Recuperado de:
<http://www.arasaac.org/aac.php>
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M.M. (2012). Programa “Aulas Felices”. Psicología Positiva aplicada a la Educación. Zaragoza: Equipo SATI.
- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner and Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 115, 567-587. Recuperado de:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008
- Proyecto Autisme la Garriga. (2016). Consultado el 10 de abril de 2019. Recuperado de:
<https://www.autismo.com.es/autismo/que-es-el-autismo.html>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-16.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Cogolludo, A. (2014). Estrategias para mejorar la inteligencia emocional de un niño con TEA. *Padres y maestros*, 357, 19-23.
- Dueñas Buey, M.L. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-94.
- EspectroAutista.Info. Consultado el 24 de mayo de 2019. Recuperado de:
<http://espectroautista.info/IDEA-es.html>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista iberoamericana de Educación, 1, 1-6.
- Gadner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de cultura económica
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenspan Floortime. Consultado el 3 de marzo de 2019. Recuperado de
<https://www.stanleygreenspan.com/resources/about-dr-greenspan>
- Guerrero, R. (Con Bisquerra, R e Ibarrola, B). (2018). Educación emocional y apego. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.

Hervás, A. Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 2, 92-108.

Instituto Aragonés de Estadística. Consultado el 22 de mayo de 2019. Recuperado de: <http://www.aragon.es/iaest>

López González, L. (2013). El programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *IESP Science*, 4, 35-46.

Martín Jorge, M.L. (2012). The Bellevue Intelligence Tests (Wechsler, 1939): ¿una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación?. *Revista de historia de la psicología*, 3, 49-66.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.P., y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg y S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528-549). Nueva York: Cambridge University Press.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Mira, R. y Grau, C. (2017). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad*, 5, 113-132.

Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Latinoamericana de psicología*, 1, 11-30.

Montero, P. (2003). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y accesibilidad. *Puertas a la lectura*, Extra 4, 129-136.

ORDEN ECD/1005/2008, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa, Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2008).

ORDEN ECD/110/2008, de 28 de marzo, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2008).

- Payne, W.L. (1985). *A study of Emotion: Developing Emotional Intelligence, Self-Integration, Relating to Fear, Pain and Desire*. (Dissertation). The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- Romera, M. (2018). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Ruiz Vázquez, B. (2009). Sentir y pensar, programa de inteligencia emocional. Contribuciones a las ciencias sociales, 5. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ccss/05/brv.htm>
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books
- Santos, J.L. y Sanz, L.J. (2013). DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos. Madrid: Centro Documentación de estudios y oposiciones. Recuperado de: <http://www.codajic.org/node/1076>
- TEA Ediciones. Consultado el 24 de mayo de 2019. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/adi-r-entrevista-para-el-diagnostico-del-autismo---revisada.aspx>
- TEA Ediciones. Consultado el 24 de mayo de 2019. Recuperado de: <http://web.teaediciones.com/Perfil-de-Desarrollo-DP-3.aspx>

Anexos

Anexo I: Entrevista a la tutora del aula

Entrevista a la tutora:

Tal y como dice Mar Romera “El crecimiento integral del ser humano se apoya en cuatro pilares fundamentales: el físico, el cognitivo, el emocional y el trascendental”. (Romera, 2018, p. 21) ¿Estás de acuerdo?

Sí, totalmente. En mi opinión creo que el desarrollo global de niño es de vital importancia y los cuatro pilares que me comentas para mí tienen la misma importancia y así intento que cada día se vea reflejado. En mi día a día procuro transmitir a mis alumnos que es igual de importante saber escribir, leer o saber hacer sumas y restas como respetar a sus compañeros.

En ocasiones los alumnos chillan, lloran, pegan... Esto puede ser porque los niños no saben qué emoción deben manifestar. Por esta razón ¿trabajas las emociones en el aula? ¿Cómo?

Desde hace unos años las emociones han pasado a tener mayor importancia, aunque creo que todavía no han alcanzado toda la atención que se merecen. Hace tres años comencé a ser tutora del grupo actual. Era un grupo donde existían muchos conflictos entre los alumnos (peleas, subgrupos que no querían juntarse con otros compañeros, etc.) y, además, era la primera vez que trabajaba con un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Por todo esto decidí informarme más sobre las emociones y la inteligencia emocional en general. Creo que todavía tengo mucho por aprender, pero es verdad que las pequeñas modificaciones que he realizado en el aula, y el cambio de mi propio comportamiento para gestionar según qué situaciones ha sido positivo.

A mi parecer, las actuaciones que considero más relevantes son:

- *Crear el rincón de la calma: un rincón delimitado con una cortina de tul, y objetos con los que se puedan relajar (reloj de arena, manta, cojines, etc.). Además, incorporamos materiales para el niño con TEA que le ayudaran a relajarse cuando tiene comportamientos de enfado o violencia. Por supuesto estos materiales son para todos y no se dice que sean sólo para un alumno, aunque sí que están comprados para él.*
- *Contar en la biblioteca con libros – álbum que hablen de las emociones.*

- *Crear nuestro propio emocionario: cada alumno se encarga con sus familias de trabajar una emoción, decorar una página del emocionario de manera que más le guste y luego en la asamblea explicar lo que recuerde sobre esta emoción. Esta actividad me ha servido en muchas ocasiones cuando los alumnos han tenido algún conflicto y ha sido necesario hablar de cierta emoción, cogiendo nuestro emocionario y que la persona que la ha trabajado le explique a su compañero qué puede hacer (no siempre se emplea con emociones desagradables, también con las agradables).*
- *Tener pictogramas de situaciones desagradables (niños pegándose, empujándose, quitándose el material...) y que reflejan como se siente el compañero.*
- *Haciendo yoga: creo que ha sido todo un acierto comenzar con técnicas de relajación como el yoga.*

¿Piensas que es importante trabajar las emociones en el aula?

Totalmente. Como he comentado anteriormente es tan importante saber escribir como saber gestionar las propias emociones. Pienso que la educación de los primeros años de vida tiene una gran repercusión en el futuro de las personas. Sería poco inteligente por mi parte obviar las emociones en la educación de mis alumnos, ya que éstas son un pilar fundamental en la vida de las personas. Es necesario por tanto que desde la escuela y desde casa se trabaje la educación emocional empezando por entender que no existen emociones positivas ni negativas. Es imprescindible que todas las emociones, sin exceptuar, tengan su espacio y ayudar a que los alumnos sepan que quieren sentir y puedan sentirlo.

En el centro educativo en el que impartes clase, ¿se han realizado formaciones al profesorado demostrando técnicas para trabajar las emociones en el aula?

La verdad es que, no habido mucha formación respecto a este tema, aunque es cierto que este año se realizaron dos sesiones vinculadas directamente a las emociones. Éstas consistían en trabajar las emociones a través de una obra de teatro. Se nos daban pequeños fragmentos de historias y por parejas había que leer esa historia breve con la emoción que se indicaba. Cada vez la emoción era distinta pero el texto el mismo. Sin embargo, la mayoría de formación que he adquirido ha sido por mi cuenta.

¿Consideras primordial que los docentes sepan gestionar sus propias emociones? ¿Por qué?

Por supuesto. Desde mi punto de vista, es imposible que los docentes puedan trabajar la inteligencia emocional si ellos mismos no son capaces de gestionar sus propias emociones. Para ello debemos saber identificar qué nos ocurre con exactitud para poder buscar la solución más adecuada, y poder transmitir este mensaje a nuestros alumnos.

Este es el tercer curso que eres tutora de este grupo. ¿Crees que has cambiado tu forma de trabajar las emociones durante estos años?

Es un hecho que cada curso es diferente, aunque estés con los mismos alumnos, es prácticamente imposible que pudiera hacerlo igual todos los años. Como he explicado antes, cuando comencé a ser tutora de este grupo existían unas dificultades (principalmente en cuanto a la gestión de las emociones), que para mí era fundamental que se solventaran. Cada año aprendía más cosas sobre las emociones por lo que introducía nuevas técnicas en el aula. Probaba y esperaba resultados. Es verdad que necesitaba soluciones a corto plazo. Por esta razón, algunas técnicas que requerían de más tiempo las desechaba (quizás si hubiera esperado un poco más hubiera visto resultados). También debo decir que la mayoría de las propuestas que probaba solían funcionar por lo que tampoco introduje grandes cambios. Además, como ya sabes, al niño con TEA no le suelen gustar los cambios y los periodos de adaptación en muchos casos son más largos que sus compañeros. Por ello, también decidí hacer pequeñas modificaciones espaciadas en el tiempo.

Después de tres años creo que puedo decir que las técnicas que he citado anteriormente me han funcionado. Y aunque todavía queda seguir trabajando hay menos conflictos en nuestro día a día, y los enfados los solucionamos de manera más pacífica y rápida (aunque no siempre, claro).

Anexo II: Entrevista a la familia del alumno con TEA*

¿Cuándo observasteis que el desarrollo de vuestro hijo presentaba dificultades?

La verdad es que durante los dos primeros años el desarrollo de nuestro hijo era similar al de sus iguales, aunque algunos de los ítems que se espera que alcance dependiendo de los meses que tienen los niños los hacía más tarde de lo esperado. Recuerdo que tardó un par de semanas o incluso un mes más de lo esperado en sentarse solo o en balbucear. Hasta los dos años aproximadamente no veíamos grandes diferencias con sus compañeros. A partir de entonces empezó a no gustarle ciertos alimentos que antes sí se comía, le gustaba jugar sólo en el parque o no le gustaba estar en sitios dónde había mucha gente. Cuando íbamos a las revisiones la pediatra nos decía que no nos preocupáramos porque no hablara y que cada niño era diferente.

Cuando comenzó el colegio, la maestra nos decía que era imposible que se sentará en la asamblea con sus compañeros, que estaba todo el día corriendo por clase intentando coger los juguetes que le gustaban y que cuando se los quitabas tenía grandes rabietas. Estas rabietas de las que me hablaba la maestra también las empezó a mostrar en casa, aunque como coincidió con el nacimiento de su hermana yo pensaba que eran celos.

Yo empecé a ver que en el parque mi hijo no se relacionaba con sus compañeros, y que hacía cosas diferentes al resto, pero yo lo justificaba pensando que cada niño es diferente y que tenía muchos celos por su hermana recién nacida. Cada vez era más difícil hacer las tareas habituales como ir al supermercado, ya que no estaba quieto y las rabietas era bastante fuertes.

Al poco de empezar el colegio nos llamaron para tener una reunión con la tutora donde nos mostraron sus inquietudes y nos propusieron que el orientador del centro lo observara. Tras varios meses de observación y pruebas el orientador hizo un informe donde diagnosticaba a nuestro hijo de retraso del desarrollo evolutivo.

¿Cómo os tomasteis el primer diagnóstico de vuestro hijo?

Sinceramente, cada vez me daba más cuenta de que mi hijo tenía un problema, pero no lo quería aceptar. Yo me sentía bastante cansada, paso muchas horas con mis dos hijos, la pequeña era un bebé que necesitaba que le hiciera mucho caso, y no podía dedicar a mi otro hijo todo el tiempo que me habría gustado. Lo que había empezado siendo una pequeña preocupación y justificando el comportamiento de mi hijo como celos o el hecho de que cada niño es diferente, veía que ya no servía y que empezaba a ser un

problema mayor. Empezamos a comentarle las inquietudes que nos había dicho en el colegio a la pediatra y ésta comenzó a realizar un examen más completo.

¿Acude vuestro hijo al Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana? Si es así, ¿Cuántas horas?

Después de varias pruebas donde la pediatra vio que algunos aspectos del desarrollo evolutivo estaban retrasados y comentarle lo que nos decían en el colegio, la pediatra nos propuso la posibilidad de solicitar asistencia a Atención Temprana. Nosotros no sabíamos mucho en qué consistía, pero ante la recomendación por parte de la pediatra y la insistencia desde el colegio pensamos que no teníamos nada que perder. A día de hoy puedo decir que fue una gran decisión. Empezó Atención Temprana con cuatro años y acudía una hora a la semana en el centro de Alcañiz. Allí nos explicaron que la sesión sería para realizar estimulación precoz.

¿Recibe apoyo por parte de las especialistas del colegio?

Sí, de la especialista en Psicología Terapéutica (5 hora a la semana), la de Audición y Lenguaje (3 horas a la semana) y la auxiliar (5 horas a la semana).

¿Ha observado cambios en casa en el comportamiento de su hijo desde que tiene apoyos en el aula?

Mi hijo está más tranquilo ahora que cuando empezó el colegio. La verdad que ir a Atención Temprana, y los apoyos que recibe en el colegio están ayudando a controlar más las rabietas y he notado sobre todo mucha diferencia en cuanto al lenguaje. Ahora habla muchísimo más, canta canciones, te pregunta cosas (aunque muchas veces pregunta, pero no quiere oír tu respuesta). También puede estar sentado un rato breve, lee y escribe (pese a que no tiene mucha fuerza en los dedos para sujetar el lápiz).

¿Se le han realizado pruebas médicas por parte de los servicios sanitarios?

Sí. Le han hecho pruebas para saber si existían problemas con el sueño o la comida, además de pruebas físicas y neurológicas. También le hicieron una prueba la cual indicó que genéticamente no era un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Actualmente, ¿Cuál es el diagnóstico de vuestro hijo?

Retraso global del desarrollo, pero se baraja la opción de que mi hijo tenga TEA. Para ello, se le están realizando diversas pruebas en el centro escolar. El orientador, junto con las tutoras, está realizando un seguimiento de cerca con entrevistas a nosotros y

pruebas de observación. A final de curso el orientador realizará un informe detallado en el que se valorarán las pruebas médicas y las realizadas en el colegio.

*Se debe aclarar que esta entrevista se realizó antes de la valoración final realizada por el Equipo de Orientación del centro teniendo en cuenta tanto los datos de las pruebas sanitarias como las obtenidas en el centro. Como se ha citado anteriormente, dicha valoración estableció que este alumno poseía un índice general de desarrollo bajo concluyendo de que era un Alumno Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Trastorno del Espectro Autista. Además, gracias a los resultados del IDEA, se pudo concretar que se encontraba en el nivel 1, es decir Autismo Clásico tipo Kanner.