



Universidad
Andrés Bello®

Universidad Andrés Bello.
Facultad de Educación y Ciencias Sociales.
Carrera de Psicopedagogía

***Reconocimiento de las emociones en niños con TEA
para la potenciación de aprendizajes.***

Augusto Céspedes Acevedo

María Rebeca Ducci Andrews

María Francisca Guzmán Carrasco

Bernardita Ponce Gaete

Francisca Ramírez Hites.

Santiago, 27 de Noviembre de 2019

Contenido

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5
1. Introducción.....	6
2. Discusión Teórica.....	10
2.1 Trastorno espectro autista.....	10
2.2 Competencias emociones y regulación emocional.....	17
2.3 La Psicopedagogía y su rol profesional.....	18
2.4 Rol potenciador de la psicopedagogía en niños con TEA.....	20
2.5 Etapa del desarrollo de los niños de la muestra.....	22
3. Metodología del estudio.....	24
3.1 Diseño de la investigación.....	24
3.2 Instrumentos.....	25
3.3 Unidades de análisis.....	26
3.4 Trabajo de campo.....	27
4. Discusión de resultados.....	28
4.1 Momento 1.....	29
4.2 Momento 2.....	30
4.3 Memento 3.....	32
4.4 Momento 4.....	33
4.5 Análisis del cambio en los aprendizajes.....	35
5. Conclusiones.....	39
6. Bibliografía.....	43
7. Anexos.....	50

Agradecimientos

Son muchas las personas a quienes queremos reconocer y agradecer, por haber contribuido de manera importante en el proceso de elaboración de este artículo.

En primer lugar, agradecemos al Colegio Mounier, pilar fundamental para el proceso de investigación, abriendo sus puertas y otorgando facilidades de trabajo a los integrantes de este Seminario de Grado. En especial, a una apoderada que gestionó y facilitó el contacto con este colegio y con los apoderados de los niños.

En segundo lugar, agradecemos a nuestro profesor guía, Domingo Bazán Campos, por mostrar permanentemente una gran disposición con nosotros para poder finalizar de mejor manera este artículo.

Finalmente, de modo especial, agradecemos a nuestras familias por otorgarnos apoyo y confianza constante a lo largo de nuestra carrera universitaria y a lo largo de nuestras vidas.

Reconocimiento de las emociones en niños con TEA para la potenciación de aprendizajes.

Augusto Céspedes, Rebeca Ducci, Francisca Guzmán, Bernardita Ponce y Francisca
Ramírez

Resumen

El presente artículo da cuenta de un estudio acerca del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en niños que se encuentran en educación preescolar. Se trata de una potenciación psicopedagógica cuyo propósito general ha sido analizar si el reconocimiento emocional en este tipo de niños posibilita una mejora en sus aprendizajes. En este contexto, se trabajó con una muestra de 6 niños provenientes del Colegio Mounier, ubicado en la comuna de Las Condes, Santiago de Chile. Aunque se trata de un estudio cualitativo, en términos del enfoque y los instrumentos empleados, las acciones se organizaron siguiendo un diseño de potenciación equivalente al denominado de series cronológicas. Por ello, se midieron las Zonas de Desarrollo Real (ZDR) de cada niño que fue evaluado, antes de haber sido intervenidos psicopedagógicamente, para luego de varias sesiones reevaluarlos y evidenciar los cambios observables en lo que se denomina la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Las evaluaciones respectivas se basaron en pruebas informales psicopedagógicas, que consistieron en el reconocimiento de 4 emociones en específico (felicidad, tristeza, enojo y sorpresa). El conocimiento de las emociones se desarrolló en 8 sesiones psicopedagógicas. En este artículo se recalca la importancia de la Psicopedagogía dentro de la educación, en términos de cómo esta ciencia tiene un impacto positivo dentro del aprendizaje en alumnos de preescolar. Específicamente, se pudo observar, concluir y relevar en la importancia de la vinculación y las relaciones afectivas que se logran dentro del aprendizaje, las cuales facilitan la experiencia educativa de los alumnos.

Palabras claves

Reconocimiento - Competencias emocionales - Intervención Psicopedagógica - niños - TEA - Aprendizaje constructivista

Recognition of emotions in children with ASD to enhance learning.

Augusto Céspedes, Rebeca Ducci, Francisca Guzmán, Bernardita Ponce y Francisca
Ramírez

Abstract

This article reports a study about Autism Spectrum Disorder (ASD) in children in preschool education. It is a psycho-pedagogical intervention whose general purpose has been to analyze whether emotional recognition in this type of children allows an improvement in their learning. In this context, we worked with a sample of 6 children from Mounier School, located in the Las Condes commune, Santiago, Chile. Although it is a qualitative study, in terms of the approach and the instruments used, the actions were organized following an intervention design equivalent to the so-called chronological series. Therefore, the Real Development Zones (ZDR) of each child that was evaluated were measured, before having been intervened psycho-pedagogically, after several sessions re-evaluating them and evidencing the observable changes in what is called the Next Development Zone (ZDP). The respective evaluations were based on informal psycho-pedagogical tests, which consisted of the recognition of 4 specific emotions (happiness, sadness, anger, and surprise). The knowledge of emotions was developed in 8 psycho-pedagogical interventions. This article emphasizes the importance of Psychopedagogy in education, in terms of how this science has a positive impact on learning in preschool students. Specifically, it was possible to observe, conclude and highlight the importance of bonding and emotional relationships that are achieved within learning, which facilitate the educational experience of students.

Key words

Recognition - Emotional competences - Psycho Pedagogical intervention - children - ASD
- Constructivist learning

Introducción

Uno de los mayores desafíos sociales y políticos en los tiempos actuales es asegurar una educación de calidad que tenga en consideración adecuados procesos inclusivos para todos y todas (Bazán, 2019). En este contexto, resulta relevante conocer y atender las distintas necesidades educativas especiales existentes -ya sean de carácter transitorias o permanentes- con el fin de poder generar prácticas inclusivas en el aula y una cultura escolar que respete las diferencias de cada estudiante, otorgando a todos las mismas oportunidades de aprendizaje (Boggino, 2008).

De acuerdo a la literatura disponible, la actitud que tenga una persona a la hora de enfrentarse a un nuevo aprendizaje, puede resultar el principal factor para poder llevar a cabo un correcto desarrollo de éste (Weinstein y Mayer, 1986). Por ello, el presente trabajo investigativo se ha centrado particularmente en el reconocimiento de las emociones de niños que presentan el trastorno de espectro autista (TEA) y en cómo ellos manejan sus propias emociones a la hora de estar frente a un proceso de aprendizaje.

De acuerdo a Cala, Licourt y Cabrera (2015), en relación a este trastorno, es posible sostener que el TEA se caracteriza por conductas observables asociadas a la interacción social por lo que afecta también las relaciones afectivas, ya que se presentan dificultades para establecer contacto con las personas.

De este modo, las personas con TEA se caracterizan por presentar un déficit en la percepción de las emociones, lo cual opera como un factor fundamental en el desarrollo afectivo y emocional del sujeto. Entonces, como fue mencionado anteriormente, las personas que sufren autismo presentan una dificultad para establecer contacto afectivo de manera adecuada, demostrando poco interés por el contacto con el exterior (Kanner, 1943 citado en Mancebo, 2017).

Para que la persona logre un aprendizaje significativo debe tener la capacidad de autorregularse, por ejemplo, en casos de frustración (Sánchez, 2018). Como señala Bisquerra, la regulación de las emociones consiste en la capacidad para poder controlar nuestras emociones y en tener buenas estrategias para reaccionar frente a distintas situaciones, esto quiere decir tener la capacidad de afrontar situaciones de conflicto buscando estrategias para lograr controlar las emociones que estas pueden generar, siendo capaces de autogenerarse emociones positivas, esto se refiere a auto gestionar nuestro propio bienestar emocional (Bisquerra, 2019)

La inclusión en este ámbito es un tema muy relevante en la educación, es por esto mismo que existen distintas políticas públicas o estrategias inclusivas que son aplicadas en el sistema escolar, como lo es el Programa de Integración Escolar (PIE), que tiene como foco el mejoramiento de la educación que se entrega en los establecimientos educacionales, para niños que presentan necesidades educativas especiales de carácter permanente o transitorio, favoreciendo el aprendizaje en ellos. Por medio del PIE, se brindan recursos humanos y materiales para entregar más oportunidades y apoyo del aprendizaje y participación del alumno (Mineduc, 2017). Otra política de la cual es importante hablar es la política de educación especial, que tiene como principal interés la igualdad de oportunidades y la no discriminación a personas que presentan NEE, sugiriendo un enfoque más homogeneizador, logrando que la enseñanza responda a todas las necesidades por igual, generando adecuaciones y apoyo para contextos inclusivos. (Molina, 2015).

Como señala García, la desigualdad educativa se considera como primaria ya que es en su seno que se originan las demás discriminaciones, tanto políticas, sociales o laborales. La discriminación que se ha observado en la escuela y la sociedad (Bazán, 2019) limita seriamente las posibilidades de la persona para actuar y aprovechar los beneficios que la sociedad entrega, incluso cuando se acepta que la desigualdad educativa no permite la superación de pobreza (Blanco, 2006).

Las nuevas políticas inclusivas, han permitido ir dejando atrás la educación segregada, para así llegar a una educación accesible para todos los alumnos, que tiene como foco una educación que entrega oportunidades y recursos (Blanco, 2008). Es importante recalcar que integración e inclusión están relacionados, pero tienen focos distintos, ya que la inclusión tiene una mirada más amplia que el de integración, debido a que la inclusión está más ligada a la participación y logros de todos los alumnos por igual, poniendo especial atención en quienes tienen peligro de ser excluidos o marginados (Boggino, 2008). Así, la inclusión no considera que el alumno sea el problema si no que el sistema educativo y sus escuelas lo son (Blanco, 2006).

Por todo esto, es muy importante aplicar políticas educativas, como las ya señaladas, que ayuden a atender estas necesidades. Legalmente hablando, se debe mencionar uno de los decretos más importantes en cuanto a este tema, como lo es el “Decreto 83”. Este cuerpo normativo tiene como propósito contribuir a la atención de la diversidad en términos de promover -tanto para la educación parvularia como para la educación básica- la diversificación de la enseñanza. Es decir, que permite adecuaciones curriculares para quienes lo requieran, aportando herramientas para esto y así lograr la equiparación de oportunidades. El Decreto 83 favorece, en los hechos, a para quienes enfrentan problemas a la hora de lograr sus aprendizajes y requieren la eliminación de las barreras que los afectan. En este sentido, permite que los educadores identifiquen las necesidades de apoyo del estudiante, realizando una evaluación inicial de aprendizaje para terminar diseñando colaborativamente un plan de trabajo para cada niños o niña. En este contexto, la promoción del DUA como metodología de atención a las diferencias ha sido clave (Mineduc, 2015).

Sin embargo, aun existiendo las políticas expuestas anteriormente, persisten dificultades en cuanto a la atención de estas necesidades en el ámbito escolar, ya que no se cuenta con grandes cantidades de apoyo y material en los establecimientos para poder atender de forma global las necesidades que presentan los alumnos con NEE más específicas o complejas. Parte de estos requerimientos tiene que ver con realizar estudios que permitan

conocer y comprender el proceso de desarrollo y aprendizaje que tienen los distintos niños y niñas en el aula. En este contexto, se ha querido investigar más en profundidad sobre el aprendizaje en niños con *trastorno del espectro autista*, con el fin de entender y adaptarnos de forma más concreta a su aprendizaje y desarrollo, ya que muchas veces los docentes desconocen técnicas educativas y psicopedagógicas para atender las diferencias que se presentan dentro del aula en niños y niñas (Skliar, 2005; Bazán, 2019).

Este estudio, a partir de los antecedentes expuestos, resulta relevante ya que Chile es un país donde la educación escolar presenta variantes en su calidad y los intentos de innovación y mejora en los procesos de inclusión requieren avanzar en la potenciación de habilidades transversales de niños, niñas y jóvenes.

De acuerdo a lo señalado, el objetivo principal de este estudio ha sido analizar el efecto que produce el reconocimiento de las emociones en el mejoramiento de los aprendizajes de niños y niñas con TEA. Consecuentemente, los objetivos específicos son:

1. Describir la ZDR de los niños con TEA antes de ser intervenidos.
2. Caracterizar los cambios en el potencial de aprendizaje en el proceso.
3. Describir el nivel de logro alcanzado por los sujetos de la muestra.

Según lo expuesto, algunas personas se preguntarán ¿por qué las emociones ayudan a mejorar el aprendizaje? La respuesta es clara, las emociones están en cada proceso de aprendizaje, de cualquier persona y en cada situación. Se puede evidenciar, por ejemplo, en un caso particular donde una persona se presenta con disgusto, no logra su máxima concentración y, por ende, no comprende adecuadamente lo que se le está enseñando. De la misma manera, donde se presenta felicidad, emoción e interés, se logra evidenciar rápidamente avances en el aprendizaje adquirido (Sirera, 2018).

Por lo tanto, ¿por qué esta investigación se enfoca principalmente en niños con TEA? Básicamente, porque una de las principales dificultades que niños y niñas con TEA presentan es focalizar la emoción correspondiente a cada situación, donde usualmente no

presentan un manejo de esta. De este modo, en esta investigación se asigna especial relevancia a sus emociones, en tanto factor esencial de su aprendizaje y desarrollo.

2. Discusión Teórica

En la presente sección se expone de manera detallada cada concepto relevante, con el objetivo de orientar, explicar y respaldar este trabajo.

2.1. Trastorno espectro autista

Con el transcurso de los años se ha definido de distintas maneras lo que es el trastorno del espectro autista (TEA). Por ejemplo, según Bonilla: *“es un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo que inicia en la infancia y permanece durante toda la vida. Implica alteraciones en la comunicación e interacción social...”* (2016: 1). En esta línea, se ha descubierto que estos niños y niñas siguen patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses (Lampert, 2018: 1).

Etimológicamente, el término “autismo” deriva del término griego *autt(o)*, que significa que actúa sobre uno mismo; este, sumando al sufijo *ismo*, que quiere decir proceso patológico, indica el proceso patológico que actúa sobre uno mismo (Bonilla, 2016: 19). Hasta hoy, de este modo, “El Autismo es considerado por la clasificación diagnóstica más utilizada (DSM-IV), como un Trastorno Generalizado del Desarrollo caracterizado por una perturbación grave y generalizada en varias áreas del desarrollo, que incluyen la interacción social, la comunicación y comportamientos, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados” (López, Granados y Sánchez, 2007:1).

Se habla de autismo para referirse a una discapacidad que genera dificultades en el comportamiento global de la persona, lo que se hace notar durante los primeros tres años de vida y perdura durante toda la vida. El autismo es un conjunto de los trastornos del

desarrollo, su principal característica es la alteración en las áreas de la interacción social, ya que esta es limitada (Castilla, 2007, p.4). Según la DSM-5 este trastorno afecta a parte del área social de la persona ya que tiene un nivel reducido de emociones y afecto, afecta también los intereses y actividades cotidianas del sujeto ya que estos suelen ser repetitivos.

Como se ha expresado, el término autismo etimológicamente proviene de la lengua griega y siempre ha implicado la presencia de un sujeto “encerrado en uno mismo”. Luego, en el año 1911, el psiquiatra Suizo Paul Eugen Bleuler mencionó en su estudio llamado *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*, que el autismo era una enfermedad asociada a la esquizofrenia, centrada en que la persona que la padece tiene una nula recepción de estímulos de su entorno, provocando una incomunicación con sus emociones y un incremento de la fantasía interna. Lo mencionado provoca que el psiquiatra Suizo señalara que, en estos casos, hay una carencia afectiva y que la realidad se transforma en alucinaciones por parte del sujeto autista (Cuxart, 2000).

Años después, el psiquiatra Carl Gustav Jung aportó señalando que los sujetos que tenían autismo eran seres introvertidos en el ámbito de su realidad interna, que gozaban de su soledad, realidad fantasiosa y se ratificaba que era una variable de la esquizofrenia (Artigas-Pallarés y Paula, 2012). Además, en esos años se creía que el diagnóstico de esta patología comenzaba al finalizar la etapa de la adolescencia y comienzo de la adultez (Garrabé de Lara, 2012).

Según la literatura especializada, el padre de este trastorno es Leo Kanner quien fue un médico y psiquiatra austriaco. Este autor, en el año 1943, publicó la primera investigación sobre el Autismo: “*Autistic disturbances of affective contact*”. Sus grandes estudios sobre la materia se unieron con su lado social, donde expresaba su descontento con la desigualdad o discriminación hacia los niños (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

En su primer estudio se basó en 8 niños y 3 niñas que capturaron su atención porque manifestaban ciertos patrones en común. Al respecto, Artigas-Pallarés y Paula los consiga de este modo:

1) Incapacidad para establecer relaciones; 2) alteraciones en el nivel formal del lenguaje era normal o solo ligeramente retrasado; 3) insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios; 4) aparición, en ocasiones, de habilidades especiales; 5) buen potencial cognitivo; pero limitado a sus centros de interés; 6) aspectos físicos normal y “fisonomía inteligente” y 7); aparición de los primeros síntomas desde el nacimiento. (2012: 572).

Con las variables señaladas anteriormente, Leo Kanner aportó otros matices, como que estos sujetos con autismo prefieren los estudios científicos o el arte que mantener una relación social con otras personas y de esta manera evocan un pensamiento más elaborado o inteligente (Cuxart, 2000).

Posteriormente a la primera publicación de Kanner, en 1944, el pediatra austriaco Hans Asperger publicó el artículo denominado “*Die Autistischen psychopathen im kindesalter*” donde señala particularmente aspectos similares y concordantes por los expuestos por el primer estudio de Kanner, sin tener un conocimiento del uno sobre el otro y se fundamenta en el análisis y estudio de cuatro niños (Zúñiga, 2009). La información recopilada en estos niños, según Asperger, se concentra en su actitud social. En este contexto, Artigas-Pallares y Paula afirma que se caracterizan por “falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y torpeza motora y mala coordinación” (2012: 574). A lo mencionado, se suma que Asperger utilizaba el término de *psicopatía autista* y destacaba en esos niños la gran habilidad para hablar de un tema específico con gran seguridad, dominio y exactitud. El contexto donde Asperger manifestó estos postulados sociales fueron bajo el periodo de la segunda guerra mundial, por ende, es sobresaliente y valorada su humanización, con los niños con los patrones de conductas publicados. También señala que el pilar de la educación debería ser la comprensión de cada niño

descrito por él, valorando sus capacidades y conduciéndolas bajo sus lineamientos de conocimientos propios de cada uno (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

Los escritos realizados por Asperger estaban publicados en lengua alemana y, por este motivo, fueron relativamente ignorados hasta mediados de los años 80, cuando la psiquiatra inglesa Lorna Wing los tradujo al inglés en la revista *Psychological Medicine*, bajo el nombre “Asperger’s Syndrome: A clinical account”. Además, allí la Dra. Wing alude por primera vez el término de “Asperger” y logró divulgar la semiología del trastorno en un artículo científico (Zúñiga, 2009). Artigas-Pallarés y Paula (2012) afirman que, después de haberse categorizado el síndrome de Asperger, dando lugar a una expansión del diagnóstico, la misma autora introdujo el concepto de TEA, concepto bajo el cual atende a quedar diluida la especialidad del trastorno de Asperger.

Otro autor relevante en los estudios previos del TEA fue el psicoanalista austriaco Bruno Bettelheim con su libro *The empty fortress: infantile Autism and the Birth of the self*, en 1967, en Estados Unidos, cuando desempeñaba su labor de profesor de educación y psicología en la Universidad de Chicago. Básicamente el aporte de Bettelheim se fundaba en su experiencia en un campo de concentración en los tiempos de supremacía Nazi. Allí, le surgió un cierto grado de refutación hacia la socialización y todo lo que lo rodeaba. De esta manera lo comparó con la falta de apego de una madre con su hijo en los primeros días de nacer y donde si no es de calidad o no hay una buena lactancia, esto repercute en un rechazo por parte del hijo a su madre y es perjudicial para su desarrollo. También en los años 50, el psicoanalista arraigado en las teorías de psicología del desarrollo, Erik Erikson, indicaba que los niños con autismo no tenían patrones de apego con su madre; es decir, que no tienen conexión entre miradas, gestos faciales y tampoco contacto físico, repercutiendo drásticamente en las habilidades sociales de estos niños (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

Por otro lado, el *manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM) tiene como objetivo mencionar las descripciones de síntomas y criterios de diversos trastornos y, desde su primera publicación, en el año 1952 y la tercera edición en el año 1980 (DSM-III), se consideró el autismo como una patología arraigada a la esquizofrenia, estado psicológico y solo relacionado con la infancia. Siete años más tarde fue publicado una revisión del manual (DSM-III-R), donde se indicaba que no estaba ligado solamente en la etapa infantil y se remarcó el término de *trastorno* (Bonilla, 2016). En el DSM-IV se describieron criterios más certeros sobre este trastorno, como la importancia de las primeras 36 semanas de un bebé y se aludió a 5 categorías presentes: trastorno autista, trastorno de asperger, trastorno de rett, trastorno desintegrativo de la infancia y, por último, el trastorno no especificado (MINSALUD, 2015). En el DSM-V, en su última versión publicada en 2013, se clasificó mediante la categoría de Trastorno de neurodesarrollo y, dentro de ello, una subclasificación como: trastorno del espectro autista; además, el trastorno de Asperger fue excluido y se consignaron tres criterios de manifestación:

Tabla 1
Manifestaciones del autismo

Manifestaciones	Características
Deterioro de las interacciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Los pacientes pueden mostrar o no afecto al interactuar socialmente. - Los pacientes pediátricos de edad más grande a menudo no apuntan cosas, en su lugar utilizan el contacto visual. - Presenta falta de interés social con ausencia de amigos acorde a su edad o preferir jugar solos.
Deterioro en la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - En la primera infancia, algunos niños no balbucean y no pueden compensar este déficit del lenguaje con expresiones faciales o gestos. - Preocupación por partes específicas de los juguetes.
Deterioro en patrones de comportamiento o interés restringido y repetitivos	<ul style="list-style-type: none"> - El comportamiento es restringido, repetitivo con interés estereotipado (no cambia de juguetes u objetos) - Puede demostrar comportamientos atípicos o impulsivos como gestos inusuales con los objetos y conductas autolesivas. - Repite la misma pregunta varias veces, con independencia de las respuestas o participa en juegos repetitivos. Presenta preocupación por su entorno familiar, escolar o rutinas.

Fuente: DSM - V

Se sabe hoy, además, que los primeros indicios de un eventual diagnóstico de autismo se muestran en los primeros 24 meses de edad, siendo los 12 meses un periodo crítico. También se detecta que no tienen conciencia de su nombre y que, rara vez, miran a los ojos a una persona (Vázquez, 2017). Posteriormente, cumplidos los 2 años, se rectifica mediante algunas observaciones.

Al respecto, Vázquez señala como rasgos asociados al TEA (2017: 36):

- a) La presencia de rabietas frecuentes y la ausencia de tolerancia al cambio.
- b) La ausencia de balbuceo a los nueve meses.
- c) Al año no señala ni gesticula, no responde cuando se le llama por su nombre.
- d) No dice palabras sueltas a los dieciséis meses.
- e) Presentan ausencia de juego simbólico al año y medio.
- f) A los dos años no pronuncia frases de dos palabras.

En relación a la prevalencia del TEA, según lo indicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), existe 1 de cada 160 niños en el mundo diagnosticado con TEA, pero la prevalencia mundial cada vez va en incremento con el transcurso de los años. En cuanto al género, ya sea masculino o femenino, el primero tiene una prevalencia de 4 a 1 con el segundo, sin importar el origen social o cultural que provenga (Vázquez, 2017).

En Chile no hay cifras donde se señale la cantidad aproximada de sujetos con TEA, ya que no ha habido un diagnóstico formal, pero El Ministerio de Salud señala que al igual que en el resto del mundo, ha habido un incremento significativo del autismo en las últimas décadas, mostrando que cada año hay más niños diagnosticados con TEA en Chile (Minsal, 2011).

2.2. Competencias emocionales y regulación emocional

Según Ribero-Marulanda y Gutiérrez, la regulación emocional -también llamada inteligencia emocional, desde el paradigma cognitivo conductual- puede definirse como *“la destreza de las personas y el proceso deliberado que requiere esfuerzo para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás de manera voluntaria”* (Ribero-Marulanda y Gutiérrez, 2013).

En este marco, las estrategias de la regulación emocional en los infantes suelen ser bastante primitivas, esto se refiere a que, a medida que el niño o niña comienza a progresar en su desarrollo, estas habilidades van en constante progreso de desarrollo, pasando a ser de externo y conductual a estrategias más internas y cognitivas (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij, 2007). Por consiguiente, se entiende que la regulación emocional es una habilidad necesaria para el adecuado desenvolvimiento en un contexto cambiante en el cual se enfrentan los seres humanos (Ribero-Marulanda y Gutiérrez, 2013).

Según Bisquerra, existe una clara relación entre cognición, emoción y comportamiento, lo que implica interiorizar óptimas estrategias de afrontamiento y obtener la capacidad para autogenerarse emociones ante ciertas situaciones. En virtud de ello, esta regulación consiste en adquirir la capacidad para obtener el manejo de las emociones de forma apropiada (Bisquerra, 2019).

Cabe hacer presente algunas precisiones respecto al concepto competencia, pues, si bien existen diversas acepciones que intentan definirla, es menester señalar, en primera instancia, que la competencia está ligada al trabajo, es decir, relacionada a las distintas aptitudes, conocimientos, destrezas y/o capacidades necesarias para ejercer un trabajo o una profesión para así poder interactuar, resolver y colaborar dentro de la ejecución

(Bunk, 1994). A partir de esto, la competencia hoy es entendida como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Estas se clasifican en las llamadas *socio-personales* como la motivación, autoconfianza, paciencia, empatía, entre otras (Bisquerra, 2019).

Además, dentro de las primeras (socio-personales), se encuentra un subconjunto denominado *competencias emocionales*, las cuales identifican cinco dimensiones básicas: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol, tal como lo señala (Goleman, 1995). Ellas están ligadas a la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales, como la capacidad y las habilidades que un individuo adquiere para lograr objetivos deseados. Por ende, para poder alcanzar esto, es preciso una autorregulación de las propias emociones (García, 2012).

La inteligencia emocional, por su parte, constituye un aspecto complejo de la persona que debe ser dimensionado desde diferentes puntos de vista: individuales, sociales y culturales, en cuanto capacidad de autoconocimiento emocional, de autocontrol y de automotivación. La persecución de estos logros busca que el sujeto logre habilidades sociales como la empatía, la comunicación, la relación interpersonal, el liderazgo y la convivencia. Para lograr el éxito en estos parámetros se utilizan los instrumentos de la educación emocional que busca el desarrollo de la potenciación positiva de estos aspectos para conseguir que estos parámetros se transforman en emociones positivas y lograr una mejor calidad de vida para el niño (Dueñas, 2002).

2.3. La psicopedagogía y su rol profesional

La psicopedagogía es una interdisciplina, derivada de la pedagogía, en donde su foco es estudiar los distintos comportamientos humanos en las áreas de enseñanza-aprendizaje (Cetep, 2019). A partir de esto, no solo se enfoca en áreas escolares, sino también en

contextos educativos extra-escuela tales como centros de adultos, empresas, capacitaciones, centros de tratamiento, etc. En otras palabras, la psicopedagogía estudia a la persona y sus comportamientos en torno a los aprendizajes, se enfoca en los aspectos afectivos, cognoscitivos y sociales para atender al sujeto (Cetep, 2019).

Al tener conocimiento sobre estos tres aspectos del sujeto, el psicopedagogo brinda la oportunidad de potenciar estos de manera completa y profunda. Su misión es lograr mejoras en los métodos didácticos, evaluativos y de contexto que intervienen en el proceso educativo. En torno a la educación especial, esta disciplina aparece ligada a los trastornos del aprendizaje, es una profesión que se preocupa de niños con NEE (Careaga, s.f.). La psicopedagogía hace foco en la persona que estudia, pero también en su entorno, dado que considera este fundamental, el objetivo principal es el satisfactorio desenvolvimiento de la persona en el ámbito educacional (Cetep, 2019). El profesional que se dedica a la psicopedagogía se conoce como psicopedagogo/a, quien tiene la tarea de guiar y animar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, pero también el identificar necesidades, diagnosticarlos y crear un plan para superarlos y que, de este modo, el alumno pueda cumplir satisfactoriamente con el objetivo educativo (Cetep, 2019).

Como se ha señalado, la psicopedagogía es una profesión en la que su actividad fundamental tiene que ver con la manera de cómo se desarrollan las personas (ya sea en ámbitos de aprendizaje formal o no) y cómo estas se desempeñan cuando tienen dificultades (Ministerio de Educación, 2018) Asimismo, cuando hay problemáticas e inconvenientes, los psicopedagogos crean intervenciones especialmente dirigidas para ayudarles a superar estas dificultades, donde se piensan, planifican y ejecutan finalmente (Solé, 2010).

En cuanto a la evaluación psicopedagógica, este es un proceso cuyo fin es apreciar y comprender el grado de desarrollo humano en distintas áreas (dependiendo de lo que se quiera evaluar) en las que se desarrolla en el contexto educativo, y como la persona interacciona con éste (Mineduc, 2017). Es un concepto que implica el establecer unos

objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos para tomar decisiones educativas respecto a los sujetos evaluados. Estas decisiones educativas se evidencian en el establecimiento y programas educativos (Mineduc, 2010).

Toda evaluación psicopedagógica se debe enfocar y organizar en tres apartados (López, 2017), en cuanto a reunir información sobre el alumno que sea relevante para la intervención educativa, información sobre el entorno familiar y escolar en el que se desenvuelve resaltando los aspectos del contexto que puede favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje y la determinación de la situación curricular en que el alumno o alumna se encuentra (Mineduc, 2009). Teniendo esto como finalidad, es clave juntar información relevante para detectar las necesidades educativas especiales del alumno y fundamentar las decisiones con respecto a las medidas necesarias para desarrollar las capacidades establecidas en el currículum (Mineduc, 2009). Así, es posible tomar decisiones sobre la escolarización más adecuada de un alumno con necesidades educativas especiales, tomar de decisiones sobre la flexibilidad del periodo de escolarización, elaborar las adaptaciones curriculares y determinar los recursos y apoyo que necesita el alumno (López, 2017).

2.4. Rol potenciador de la psicopedagogía en niños con TEA

Hoy sabemos que “La accesibilidad para todos constituye un concepto clave, en tanto permite desarrollar estrategias, acciones e intervenciones, en diferentes aspectos y niveles del ámbito y la realidad educativa” (Boggino y Boggino, 2014: 8). Estos autores argentinos relevan el importante rol de la accesibilidad dentro de la educación, recalcando las intervenciones educativas dentro de la diversidad y la inclusión, enfocándose en los distintos problemas escolares que hay, y cómo hacer una construcción empática de la dificultad que alguien presente (Boggino, 2008).

En la edad pre-escolar, los niños que presentan autismo requieren de un alto grado de dedicación y trabajo, sobre todo en las áreas de comunicación, lenguaje y conductas adaptativas. Es imprescindible proporcionarles actividades funcionales, para así lograr la intención de desarrollar en ellos habilidades funcionales en contextos naturales, lo que quiere decir desarrollar habilidades emocionales, cognitivas, sociales y de comunicación, con la finalidad de repercutir en su calidad de vida, tal como la independencia. Para lograr esto, se debe desarrollar y potenciar el autoconcepto en ellos dentro de las emociones, dando la oportunidad de comunicación y la exploración (Roa, 2013).

Un psicopedagogo interviene en los procesos de enseñanza, y para esto utiliza intervenciones propias de cada área, aplicando herramientas profesionales como la *mediación psicopedagógica*, en la que se opera como mediador de los aprendizajes del niño teniendo conocimiento de las etapas del desarrollo biológico del estudiante (Tello, 2014) y el *constructivismo*, enfoque que habla de cómo el aprendizaje parte a través de uno mismo, de manera activa, en un contexto que se vuelve relevante. Si el educando aprende algo nuevo, esta información se incorpora a las experiencias previas, pues, cada vez que se logra obtener alguna información y se incorpora a nuestros conocimientos y experiencias previas, como resultado se obtiene un aprendizaje constructivista, el cual va modificándose constantemente a partir de experiencias (Abbott, 1999 citado por Payer s.f).

Previamente a la intervención, es fundamental tomar en cuenta el contexto del niño y sus necesidades (Gómez, 2008), por lo que es posible acoger la idea de que la psicopedagogía se encarga de las necesidades presentes en la interacción del sujeto al aprender (Espinoza, 2018). Para luego observar que el psicopedagogo debe encargarse formalmente de orientar los programas con adaptaciones curriculares que se adapten bien al nivel evolutivo y las capacidades del niño (Mardaras, 2014).

2.5. Etapa de desarrollo de los niños de la muestra

Jean Piaget es, sin duda, uno de los referentes teóricos más importante al momento de hablar de etapas de desarrollo; con sus postulados cognoscitivos señala que hay cuatro fases predominantes, donde el ser humano manifiesta un raciocinio característico y particular sobre el otro. La presente investigación nos lleva a la segunda etapa mencionada por Piaget, que es la pre-operacional, donde su rango de edad es de los 2 a 7 años de edad y lo muestra como un ser intuitivo (Meece, 2000). Antes de describir detalladamente este proceso, hay que tener en claro que Piaget menciona algunos principios básicos que son importantes de señalar, uno de ellos, es que el ser humano desde que nace experimenta emociones y otras experiencias con su medio ambiente o contexto.

En este sentido, “Los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido” (Serrano, 2011: 8); mediante esquemas sensoriales cuya única función es organizar y adquirir nuevos estímulos de información, repercutiendo en las variables mentales y físicas del ser humano (Cárdenas, 2011).

Piaget también propone términos como la *asimilación*, donde el niño mediante sus experiencias o búsqueda de conocimiento logra comparar el estímulo nuevo con un esquema ya adquirido provocando un equilibrio de conocimiento entre lo nuevo y lo que ya está. El otro término relevante es *acomodación*, donde se altera este equilibrio y el nuevo estímulo receptado modifica o cambia un esquema, lo que se ejemplifica cuando un niño cambia su forma de pensar sobre un objeto o tema. Estas interacciones con su entorno, expresadas por Piaget, se sintetizan de manera motora y con el transcurso del tiempo se vuelven más concretas y abstractas (Meece, 2000).

En la etapa preoperacional el niño tiene diversas características que son particulares, como la capacidad de simbolizar o representar objetos mediante palabras, números e imágenes mentales. También se designan términos claves, el primero de ellos es el *pensamiento representacional*, que es cuando el niño observa y utiliza la imitación diferida, que es la

facultad de recrear una escena o acción antes vista que le llamó la atención y con el transcurso del tiempo la reproduce en un contexto determinado. *El juego simbólico* es una variable determinante en esta edad, ya que los niños utilizan acontecimientos o acciones cotidianas bajo un contexto imaginativo, creativo de fantasía y que transversalmente potencia las habilidades sociales (Meece, 2000).

Por otro lado, en esta etapa se presentan limitaciones particulares. Así, la *concentración* es la habilidad del niño de enfocar, analizar y reconocer solo una variable, omitiendo todas las demás. Lo mencionado repercute considerablemente en acciones o pensamientos lógicos, ya que no logran razonar tomando en cuentas variables a la misma vez. Además, surge un término característico de la etapa pre-operacional que es el *egocentrismo*, donde el niño no es capaz de ver más allá de su forma de pensar. Piaget lo demuestra mediante un experimento concreto centrado en colocar en una mesa una maqueta que simula tres montañas, a un extremo se encontraba un niño sentado y al otro un muñeco. Posteriormente, Piaget realiza preguntas hacia el niño, enfocadas en cómo el muñeco observa y describe estas montañas. Los resultados expuestos fueron claros, el niño pre operacional responde solamente lo que él observa y en ningún momento se puso del lado del muñeco, descubriendo que no podía responder correctamente lo interrogado (Papalia, 2009).

Otro autor relevante al momento de hablar del desarrollo del ser humano es el psicólogo soviético Lev Vygotsky, pilar del enfoque sociocultural, donde se menciona que, cualquier evolución, proceso o fase psicológico, depende del “resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado” (Martínez, 1999: 17). Además, señala que para que se logre un aprendizaje se debe de reconocer la diferencia entre lo que el niño puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con una determinada mediación, denominado Zona de desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky menciona el término de andamiaje para el apoyo hacia el niño durante un cierto tiempo con el fin de que logre una determinada meta (Papalia, 2009).

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, los niños del rango de edad mencionado en cuestión aprenden de mejor manera con la interacción de un adulto durante el proceso de ZDP, ya que están a punto de realizar tareas de manera solitaria, en cambio cuando un niño se le dificulta realizar determinada tarea necesitará de una mediación o andamiaje significativo con la idea de que pueda realizarlo sin ayuda (Papalia, 2009).

3. Metodología del estudio:

3.1. Diseño de la investigación

Aunque se trata de un estudio cualitativo, en términos del enfoque y los instrumentos empleados, las acciones se organizaron siguiendo un diseño de intervención equivalente al denominado de *series cronológicas*, es decir, que se obtuvieron secuencias de datos que fueron analizadas en relación al cambio en los aprendizajes de los sujetos estudiados (Bisquerra, 2004).

En este contexto, el diseño de la intervención adoptó la siguiente forma:

E1 I1 I2 E2 I3 I4 E3 I5 I6 E4 I7 I8 E5

En donde (E) equivale a “evaluación de aprendizajes” e (I) equivale a la “intervención desplegada en las emociones de los niños de la muestra”. En otros términos, el diseño realizado ha consistido en un conjunto de momentos que alternaron observaciones de la evolución de los aprendizajes (E) derivados hipotéticamente de la intervención implementada en el reconocimiento de las emociones de niños con TEA (I).

En relación al enfoque epistemológico, éste obedece a la necesidad de comprender el acto educativo desde categorías de subjetividad y pertinencia cultural, por ello la opción de este Seminario de Grado por un método cualitativo que recoge y valora el discurso entre

los sujetos y la relación de significado para ellos, según contextos culturales, ideológicos y sociológicos, pues, si hay una selección hecha en base a algún parámetro, ya no se considerará cualitativo (Ibáñez, 2002).

3.2. Instrumentos

En relación a los instrumentos empleados se optó por los siguientes:

- a) Bitácora del psicopedagogo:** Cada observador debió tomar nota de todas las conductas evidenciadas para lograr captar el desarrollo de los sujetos frente a la actividad. Se consideró avances semanales, tales como cambios de humor, interés o desinterés de la actividad. Todo es a partir de la observación global de la situación, en tanto evaluación cualitativa.

- b) Entrevistas a Profesora Jefe:** Se hizo semanalmente para lograr información acerca de lo solicitado en cada sesión, sean estas sus actitudes, avances, problemas o dificultades que se le enfrenten, información necesaria para estar al tanto de su desarrollo durante la semana completa. Todo es a partir de la observación global de la situación, evaluada de manera cualitativa.

- c) Bitácora de padres:** Consiste en la observación de los niños en sus casas, lugar en donde deben desenvolverse de manera más natural y familiar. Evidencia cambios de casa a escuela, vínculo tanto con la familia, como profesor y psicopedagogo/a.

Se solicitó a los padres un registro espontáneo durante el proceso de la experiencia, evaluado de manera cualitativa.

- d) Pruebas informales:** Se aplicó el primer día para identificar a cada alumno, en la mitad del proceso para verificar su avance y al final para evidenciar el trabajo

completo realizado, todas evaluadas de manera cualitativa, observando desde su manera de enfrentarse a la actividad al desempeño en relación a los aprendizajes propuestos. Como primera E1 se mide la ZDR, para así poder medir los primeros conocimientos de los alumnos.

3.3. Unidades de análisis

Esta investigación fue realizada en el Colegio Mounier, ubicado en la Calle Rosa O'Higgins 298, Las Condes. Este establecimiento educacional fue formado el año 2010, con el fin de contribuir al desarrollo integral de los alumnos desde los aspectos emocional, académico, tecnológico y familiar, por medio de la creación, mejora e implementación de modelos educativos. Teniendo como característica particular la inclusión y el buen manejo de este, tanto en profesionales como implementación. Cuenta con niveles desde pre kínder hasta 8vo básico.

La presente investigación se ejecutó en pre básica, con 6 alumnos de sexo masculino, que situaban la edad entre 6 y 7 años. Fue seleccionado ese nivel debido a que en esa edad, los niños empiezan a comprender las emociones, a canalizar mejor lo que sienten y a expresar de manera más correcta sus sentimientos. En esta etapa comienzan a desarrollar la capacidad de comprender las emociones ajenas, siendo conscientes de que lo que sienten los demás genera expectativas en lo que ellos deberían sentir y cómo deberían expresarlo (Balda, s.f). Alrededor de los 6 años, los niños se dan cuenta que aquello que sienten, y expresan con caras y gestos, está sujeto a interpretación por parte de los demás. Ahora descubren que se basa en la sonrisa, su ceño fruncido, tono de voz o bostezos y a partir de los 7 años comprenden que lo que sienten no es algo que dura siempre, ni con la misma intensidad (Balda, s.f).

3.4. Trabajo de campo

La siguiente tabla da cuenta y describe el conjunto de acciones desplegadas en la intervención desarrollada:

Tabla 2: Trabajo de campo

Etapas	Tarea	Proceso
N°1	Preparación material	<p>A partir de una reunión con el director del Colegio Mounier, se decide nivel a trabajar, en este caso pre básica, el cual fue inmediatamente observado para comenzar a realizar material adecuado.</p> <p>A partir del trabajo realizado en la sala de clases, se comienza a realizar el material didáctico para las diferentes sesiones, focalizando el mismo objetivo con el fin de ir evidenciando avances y cambios positivos.</p>
N°2	Aplicar material	<p>Se aplicaron 8 sesiones en las cuales se trabajó el conocimiento de las emociones, el cómo canalizarlas y reconocerlas.</p> <p>Este reconocimiento fue a partir de diferentes actividades desarrolladas con material didáctico, el cual fuese del interés del alumno. Aun teniendo el mismo objetivo en cada sesión, se desarrollaron de manera diferente buscando la evidencia del reconocimiento de estas, de variadas maneras.</p>
N°3	Evaluaciones	<p>Se aplica evaluación al comenzar el proceso para conocer la ZDR de cada alumno, debido a la necesidad de evidenciar el</p>

		<p>conocimiento de los alumnos, y así conocer su nivel de cognición.</p> <p>Este mismo material de evaluación fue utilizado durante el proceso, dos veces con el fin de lograr evidenciar el avance esperado en los alumnos, esperando realizar una comparación a la evaluación de un comienzo.</p> <p>Finalmente, al terminar el proceso de las intervenciones en cada sesión respectiva, se evalúa a los alumnos con el fin de evidenciar los cambios durante el proceso completo, es decir, medir la ZDP, para poder así evidenciar si se acepta o no nuestra hipótesis.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión de resultados

A partir de los distintos instrumentos aplicados durante el proceso de investigación, se plasma, a continuación, un análisis de la recogida de información de carácter cualitativo, con el objetivo de demostrar los hallazgos obtenidos. El periodo de intervención fue durante los meses de septiembre y noviembre del 2019, con una metodología de “series cronológicas”, es decir, cada una evaluación hay dos actividades recreativas que tiene como finalidad ser un andamiaje para la zona de desarrollo próximo. A modo de organización de la información, se explicará el análisis de manera global de cada sesión y la acción cometida por los cinco observadores. Para las sesiones que fueron evaluativas se utilizará la letra E y las actividades de intervención con la letra I.

4.1. Momento 1: “Primer Vínculo”

La primera sesión E1 se realizó el lunes 09 de septiembre, se dio inicio al proceso de investigación en el Colegio Mounier. Los Observadores 4 - 5 dieron el saludo inicial y generaron el primer vínculo con 5 sujetos (*sujeto 1 no asistió*). El primer vínculo fue bajo las premisas de apego seguro, es decir, generar una conexión confianza entre los sujetos - observadores, esto se logró mediante una interacción sensible y segura, “esta seguridad es la que permitirá explorar, conocer el mundo e interactuar con otros; todas estas capacidades son necesarias para cualquier proceso de aprendizaje y desarrollo personal” (Mena, Bugueño y Valdés, 2015: 3).

Posteriormente, cada alumno fue retirado del aula de clases individualmente para dirigirse a una sala multi taller ubicada en el segundo piso del colegio, en el cual se realizó la primera evaluación. Los observadores utilizaron las herramientas metodológicas de mediación e interacción con cada sujeto bajo las premisas señaladas por Vygotsky donde “debe proporcionar en cada momento soporte y apoyos que se ajusten al proceso constructivo que van realizando los alumnos” (Tascón, 2003: 120), que se traducen en su zona de desarrollo real y que darán la base para comenzar a planificar las actividades potenciadoras hacia la muestra. Al ser la primera sesión, se puede evidenciar la necesidad del vínculo con los alumnos. Al ser unas personas desconocidas para ellos, se presenta la dificultad de relacionarse tanto verbal como visualmente. Esto se logra observar a partir de la atención, y concentración e interés de ellos frente a una nueva actividad.

Luego de la E1, en la segunda sesión del día Martes 10 de Septiembre, se dio inicio a la primera intervención psicopedagógica (I1). Los observadores 2-3 plasmaron una actividad colectiva centrada en relatar un cuento llamado “Emociónate”, con el fin de que activen sus conocimientos previos sobre las emociones, para luego mediar la situación con preguntas sobre cuáles son las emociones principales que había en el cuento y si tenían conocimientos previos de estas.

En la siguiente semana se interviene en la sesión I2, la cual se realizó el lunes 23 de septiembre. Fue una actividad de temática colectiva, enfocada en poner en práctica las emociones vistas y activar conocimientos previos del cuento visto en I1. La actividad se basó en 6 emociones básicas, que fueron representadas didácticamente mediante representaciones de caras con su respectiva expresión, donde los sujetos tenían que reconocer e identificar las. La actividad fue ejecutada por observador 4 - 3. Se evidenció un gran interés en los alumnos, debido las imágenes que fueron presentadas en la pizarra, estas eran visualmente llamativas por su colorido y dimensiones, provocando en los sujetos un gran grado de atención y concentración.

El primer momento de vínculo con la muestra por parte de los observadores 4-5, se observó un nerviosismo y rechazo por parte de los sujetos al ser desconocidos y con nulo apego afectivo. Esto se evidenció a partir de diversas manifestaciones, tales como falta de contacto visual, comunicación tanto oral como kinestésica y falta de interés. Como se mencionó en la discusión teórica el trastorno usualmente presenta alteraciones dentro del área de la interacción social, siendo esta área muchas veces limitada, ya que se presenta una dificultad para crear vínculos afectivos (Castillo, 2007). Un claro ejemplo de lo mencionado es el sujeto 6, ya que presentaba una gran dificultad para llevar a cabo relaciones sociales y afectivas, por lo que nunca se logró generar un vínculo con él, por ende las evaluaciones no pudieron ser llevadas a cabo, ya que al no haber vínculo no se logró el interés y la motivación necesaria para realizarla.

4.2. Momento 2: “*Show de títeres*”

Según la explicación del primer párrafo corresponde a E2, aplicada el día lunes 30 de septiembre, ya que el martes 24 de Septiembre no hubo clases por parte del Colegio. Asistieron los observadores 4-3 que aplicaron una prueba informal y pudieron recolectar información (Bitácora) de los diversos patrones conductuales de los sujetos para futuras intervenciones. También se destaca la ausencia de sujeto 3-6 en E2.

El día martes 01 de octubre se llevó a cabo I3 y estuvo centrada según los principios señalados por Ausubel sobre la importancia de un aprendizaje significativo, es decir “debe contemplar el engranaje lógico de los nuevos conocimientos o materia a impartir con los conceptos, ideas y representaciones ya formados en las estructuras cognitivas del educando; se construye así un conocimiento propio, individual, un conocimiento de él para él” (Viera, 2003: 38). Por esta razón se presentó a los sujetos un material didáctico denominado “show de títeres”, conformado por 4 palitos personificados por cada una de las emociones trabajadas anteriormente. Los observadores 1-2-3 participaron de esta sesión, comenzando con una contextualización sobre los personajes del cuento. El desarrollo de la actividad fue la historia sobre los títeres, donde cada personaje estaba personalizado por una emoción. Al culminar la actividad se mantuvo una mediación de retroalimentación hacia los sujetos en base a preguntas enfocadas en la historia y sus experiencias personales, dando como conclusión distintos puntos de vista por parte de los sujetos en cuanto a las emociones.

Siguiendo con la cronología de trabajo, el día lunes 07 de octubre fue I4. Orientada al juego significativo de los sujetos bajo la temática individual, es decir, cada sujeto asistía de forma solitaria a la sala de multi taller con los observadores 4-5. Lo recién señalado se evoca en que los sujetos no tengan distractores de atención característicos de un aula de clases. La actividad fue denominada “pelota al tarro”, consistía en una pelota y 4 tachos de basura, donde cada tarro personificaba una emoción; destacando que las emociones implicadas eran felicidad, tristeza, enojo y sorpresa. Cada sujeto tenía que situarse al medio de los 4 tarros, los observadores 4-5 relataban situaciones cotidianas, al escuchar estas situaciones los sujetos (a excepción de sujeto 5) tenían que lanzar la pelota en el tarro de la emoción que ellos asociaban o sentían que la representaba. Mediante la recopilación de información plasmada en la bitácora se pudo evidenciar gran interés y motivación por parte de los alumnos; evidenciando un leve avance de reconocimiento de las emociones presentadas. También la actividad se asimila a un juego, entregando una estrategia de “internalizar los conocimientos de manera significativa y no como una simple grabadora.

Estos conocimientos en varias áreas favoreciendo el crecimiento biológico, mental, emocional - individual y social” (Minerva, 2002: 291).

4.3. Momento 3: “Ir al rincón”

E3 fue aplicada el día martes 08 de octubre por los observadores 1-2-3, se utilizó el instrumento de prueba informal psicopedagógica y la bitácora de observador. En esta oportunidad asistieron todos los sujetos, por lo que se pudo recolectar información de toda la muestra. A modo de observación se reflejó una mejor comunicación, ya sea oral o kinestésicamente por parte de los sujetos, evidenciando la importancia de la mediación utilizada por parte de los distintos observadores y un mejor vínculo entre el sujeto y observador.

El lunes 14 de octubre la sesión correspondiente fue bajo las premisas de I5, se basó en una temática individualizada, donde fue dirigida por observadoras 4-5. Esta actividad fue nombrada “ir al rincón”, centrada en las 4 emociones trabajadas (felicidad, enojo, tristeza y sorpresa) y la utilización del entorno de la sala, donde cada rincón representaba una emoción determinada. Los observadores leían diversas situaciones cotidianas y los sujetos tenían que acercarse al rincón de la emoción que la representaba, estas iban cambiando constantemente de rincón, provocando un cierto grado de dinamismo. Al ser una actividad lúdica y recreativa los sujetos tenían una participación pro activa, provocando un mayor interés y motivación. La actitud de los sujetos recién mencionada fue en base a la importancia de los criterios de mediación expuesto por Feuerstein, el primero es la intencionalidad y reciprocidad, ya que se expuso de manera clara y precisa los objetivos a lograr, mediante una disposición proactiva de los observadores utilizando todo el espacio y dicha pro actividad fue transmitida a los sujetos. También se trabajó con la trascendencia, porque no solamente se interactuó con el traslado de los sujetos por cada rincón de la sala, sino que al momento de hacerlo se llevó a cabo un constante diálogo y relación de dicha emoción con sus experiencias vividas provocando una recopilación de información más allá de actividad como tal. Por último, fue reflejado el significado

mediante el aumento de interés de los sujetos con una temática de trabajo fuera de lo común y que necesitó el entusiasmo y energía de cada uno (Escobar, 2011).

La intervención I6 fue aplicada el día martes 15 de octubre con una modalidad grupal y se contextualizó bajo la temática de “mueve la boquita”. Consistió en un material didáctico que asimilaba el rostro de una persona. Lo particular, era que la boca estaba compuesta por una plastilina, por ende esto permite ser moldeada con el fin de ejemplificar la posición que tiene la boca cuando se expresa una emoción determinada. Al momento de la misma actividad, los observadores 1-2-3 comienzan a leer diversas preguntas como por ejemplo: ¿Cómo te sientes cuando comes tu comida favorita? La respuesta de los sujetos debe ser moldeando la plastilina según la interpretación que ellos tengan de la boca cuando expresa dicha emoción. Durante el desarrollo y el cierre de la actividad, se podía observar cómo los alumnos han tenido un incremento en el conocimiento de las emociones, ya que podían asociar distintas situaciones con emociones, así al momento de mover la boca, ellos hablaban de esta emoción con un conocimiento claro. También, se visualizaba la percepción de ellos frente a las distintas situaciones que escuchaban, ya que cada uno tiene una forma distinta de pensar y actuar.

4.4. Momento 4: *“Cierre del proceso: Monstruo de las emociones”*

La penúltima evaluación dentro del proceso investigativo fue E4, aplicada el día lunes 21 de octubre con la participación de 4 sujetos (*sujetos 2-4 no asistieron*). A modo de observación se detectó buena comunicación y vínculo entre observadores y sujetos a diferencia de las primeras evaluaciones, además los alumnos demostraron pro actividad e interés, relatando sus propias experiencias a partir de las emociones presentadas y otros relacionaban las imágenes con situaciones cotidianas de su vida. Debido a lo descrito la evaluación se pudo llevar a cabo sin mayores dificultades.

La intervención I7, fue realizada por los observadores 2-3 el día martes 29 de octubre bajo la temática de “El Monstruo de las emociones”, centrada en el relato de un cuento donde

la idea principal es el reconocimiento de todas las emociones trabajadas anteriormente de una manera lúdica y creativa, ya que presentan gran cantidad de ilustraciones que activan de mayor manera su atención y concentración. También se empleó la estrategia de mediación y diálogo durante la lectura con la asimilación de experiencias personales con los sujetos, todas las variables señaladas y particularmente la elección del cuento se aferra a lo mencionado por Feuerstein “el objetivo principal de la experiencia del aprendizaje mediado es ofrecer al niño las herramientas adecuadas para enriquecerse de los estímulos” (Escobar, 2011: 61).

La intervención I8, fue realizada por los observadores 2-4 el día martes 5 de noviembre, con el nombre de “Las tarjetas del monstruo de colores” la cual se utilizó como una retroalimentación de la intervención anterior a modo de lograr la interiorización de las emociones, la actividad consistía en ir mostrando diferentes tarjetas con la representación de cada emoción con la personalización de un monstruo. A continuación se utilizó la mediación de estilo interrogativo con el fin de indagar con los sujetos en relación a su vida, ya que “el preguntar es mera curiosidad, afán exploratorio, de manipulación y se convierte en una actividad (energía mental) de la curiosidad y en estructura del pensamiento” (Dewey - Camacho, Casilla y Finol de Franco, 2008: 288).

Los resultados fueron satisfactorios, ya que lograron identificar emociones en su vida cotidiana y reconocer en distintas experiencias la emoción que estaba presente.

La última evaluación, se realizó un miércoles 06 de noviembre, siendo esta, la última instancia que se estuvo con los sujetos en contexto de investigación. Esta evaluación final, fue la misma que las anteriores, pero enfocándose en un cierre cognitivo, en donde los sujetos tenían que responder la evaluación de manera más autónoma, diferenciándose a las anteriores, las cuales fueron con una mayor mediación por parte de los observadores. Aun así, trabajando de manera independiente, se mantuvo una buena vinculación por parte de los sujetos y observadores. Esto se evidenciaba en la relación afectiva que se estableció

a lo largo del proceso de investigación, donde se demostraba un incremento en la motivación de los sujetos al momento de retirarlos de la sala para la realización de E5.

4.5. Análisis del cambio en los aprendizajes

Para efectos de identificar el cambio en los sujetos en estudio, se generó la siguiente información y el respectivo análisis:

Gráfico 1: Resultados en la ZDR

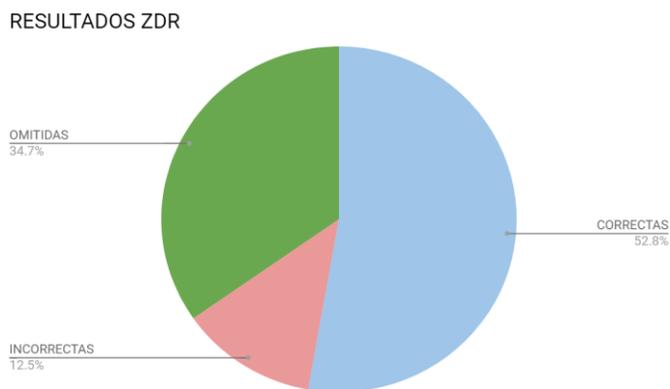
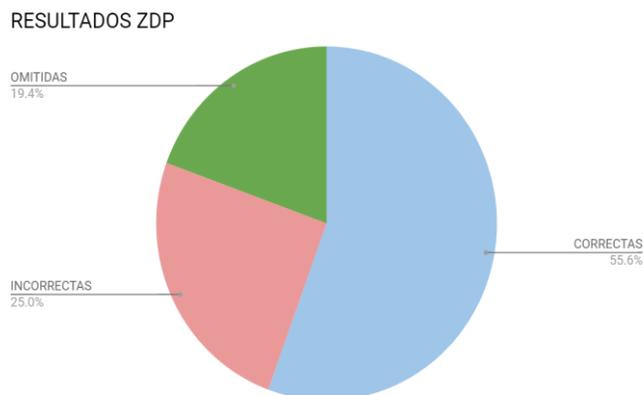


Gráfico 2: Resultados en la ZDP



En efecto, uno de los instrumentos utilizados más predominantes en la recopilación de información, fue la *prueba informal*. Este instrumento está conformado por dos ítems y cuyo puntaje máximo es de 12 puntos. El primer ítem consiste en 4 puntos y se centraba en unir por un lado la variable A (imagen representativa de cada emoción: felicidad, tristeza, enojo y asombro) con la variable B que mostraba ilustraciones de diversas situaciones cotidianas, que representaba o asimilaba cada una de las emociones. El segundo ítem equivale a los 8 puntos restantes y su objetivo era que el sujeto observará y analizará una imagen que mostraba una situación determinada y marcará entre cuatro emoticones (felicidad, tristeza, enojo y asombro) la que representaba de mejor manera dicha imagen.

Posteriormente, con todas las evaluaciones realizadas a la muestra, se obtuvo un puntaje total a nivel conjunto, por ende más que realizar diferencias por sujeto se analizó e interpretó a modo general el proceso. Se realizó entonces dos gráficos que manifiestan la cantidad en conjunto de respuestas correctas, incorrectas y omitidas.

La primera sesión evaluativa (E1) que se realizó a los sujetos, se obtuvieron los resultados de sus respectivas ZDR (*gráfico 1*), siendo la primera instancia de conocer la situación de trabajo de cada sujeto, y poder establecer una base de conocimiento y permitiendo el alineamiento de las micro planificaciones del trabajo de investigación. A partir de los resultados del (*gráfico 1*) se obtuvo 58,8 % de respuestas correctas, 12,5% de respuestas incorrectas y 34,7% omitidas. Esta totalidad de respuestas toma en cuenta tanto los sujetos que realizaron y respondieron la evaluación, como también con los que no lograron responder la prueba. Un gran porcentaje de las respuestas omitidas, corresponde a los sujeto 2 y 6, donde se observó una carencia de vínculo e interés, traducido en que los sujetos se mostraron desinteresados en las distintas actividades.

A partir de la primera vez que los sujetos estaban en una evaluación, fue necesario establecer un tiempo definido con cada uno, para lograr una respectiva introducción al trabajo por realizar. Al no existir un vínculo anterior, se buscó el cómo lograrlo desde un principio. Así, prestando atención a E1 minuciosamente, donde la mediación por parte de los observadores fue con el fin de ir creando un vínculo para lograr conocer a cada sujeto y lograr formular las intervenciones y evaluaciones para determinar una forma acorde a sus canales de aprendizaje.

Luego de los resultados obtenidos en la ZDR (*gráfico 1*), se realizaron diversas intervenciones y evaluaciones durante el periodo de implementación. Esto aportó en la evaluación para observar los distintos comportamientos de los sujetos frente al aprendizaje de las emociones. Finalizando este proceso, se realizó una evaluación final, con el fin de comparar, evidenciar los cambios y avances, en este caso la ZDP (*gráfico 2*). Como resultado final de los seis sujetos se pudo obtener un 55,6% de respuestas correctas, 25% de respuestas incorrectas y 19,4% de omitidas.

A modo de comparación de ambos resultados, se pudo evidenciar un aumento de un 2,8% en las respuestas correctas, un aumento de un 12,5% de incorrectas y una disminución de un 15,3% en las respuestas omitidas.

A partir de *gráfico 1* y *gráfico 2*, como grupo investigador se pudo llegar a las siguientes interpretaciones:

- a) Como se dijo anteriormente, dentro de las respuestas correctas hubo un aumento de un 2,8%, cifra la cual no presenta grandes variaciones, pero aun así presenta un valor representativo. Esto quiere decir, que el conocimiento sobre las emociones de los alumnos no creció de manera significativa dentro de la evaluación, pero sí se pudo observar dentro de las distintas intervenciones que sí lo fue. Esto se pudo evidenciar de manera cualitativa, a través de la *bitácora* de observadores.

- b) Si bien hubo un aumento de 12,5% en las respuestas incorrectas, disminuyeron las omitidas en un 15,3%. Esto significa, que al inicio de la investigación, los sujetos no demostraban una internalización en la prueba informal, ni vínculo con los observadores, no tomando atención a la evaluación, teniendo un gran porcentaje de respuestas omitidas. En la evaluación final, en este caso ZDP, aumentaron la cantidad de respuestas respondidas, tanto correctas como incorrectas, evidenciando el trabajo realizado e interés por los alumnos.

- c) Contrastando las dos metodologías de trabajo dentro de la intervención (individual y colectiva) se pudo identificar que cada sujeto al momento de la implementación tiene un ritmo y canal de aprendizaje distinto. A partir de esto cada sujeto necesita ser intervenido según sus propias estrategias de aprendizaje. Esto se pudo evidenciar gracias a las diversas actividades durante el proceso de investigación. Lo recién dicho, hace mención de las diferentes mediaciones que necesita cada sujeto para lograr el objetivo de cada intervención.

- d) El vínculo dentro de todo aprendizaje es esencial para un resultado óptimo. Esto se pudo reflejar en las conversaciones que se establecieron con los sujetos antes, durante y después de las respectivas intervenciones/evaluaciones, ya que cada vez los sujetos denotaron una mayor confianza e interés hacia los distintos observadores.

- e) Es importante señalar que la constancia es indispensable, ya que se pudo evidenciar un comportamiento de distracción y desinterés por parte de los sujetos, debido a la suspensión de clases por motivo de contingencia nacional.

- f) Se debe destacar la precaria participación por parte de los padres y apoderados debido a que desde un comienzo se solicitó su colaboración para el trabajo investigación, tanto en la recopilación de información a modo general del alumno,

tanto en su contexto formal como informal y no se recibió una respuesta a lo largo de toda la investigación.

- g) Con respecto al sistema de evaluación seleccionado y ejecutado, se reconoce que no fue la metodología más efectiva para la muestra en general, ya que cada sujeto tenía su propia manera de comunicar sus conocimientos. Algunos sujetos se expresan de mejor forma vía oral como otros de manera kinestésica.

5. Conclusiones

Durante un periodo de dos meses, se realizaron diversas intervenciones y evaluaciones psicopedagógicas a alumnos con Trastorno de Espectro Autista, con el fin de observar si hay un incremento en el reconocimiento de las emociones, y como consecuencia, que éste les haya servido para una mejora del aprendizaje.

Dentro de esta investigación realizada, se trabajó en conjunto con apoderados (padres de alumnos que fueron intervenidos), la educadora encargada del curso respectivo, junto a las tutoras de algunos alumnos, y los mismos alumnos, para así lograr los distintos objetivos planteados al inicio de la investigación. Pero lo importante es: ¿Se lograron realizar los 3 objetivos específicos de esta investigación?

Recordemos los 3 objetivos específicos de esta investigación:

- | | |
|----|---|
| 1. | <i>Describir la ZDR (Zona de desarrollo real) de los alumnos antes de ser intervenidos.</i> |
| 2. | <i>Caracterizar los cambios en el potencial de aprendizaje en el proceso.</i> |
| 3. | <i>Describir el nivel de logro alcanzado por los sujetos de la muestra.</i> |

Observando los objetivos, y llegando a un análisis, se puede interpretar que los 3 objetivos planteados en esta investigación fueron eficaces.

Dentro del análisis, el objetivo N°1, se puede observar en la primera evaluación de los sujetos, en donde sin ser intervenidos psicopedagógicamente se observa el nivel y el conocimiento que tienen los sujetos frente a las emociones, y cómo es su percepción frente a estas. Durante el proceso de la investigación, se observaron los cambios que van teniendo los distintos sujetos, en otras palabras, se van caracterizando los cambios en el potencial de aprendizaje frente a las emociones, donde los observadores fueron transcribiendo y plasmando los comportamientos frente al aprendizaje nuevo de los alumnos a partir de su ZDR. Los cambios de los alumnos, hacen referencia al objetivo N°2, ya que en cada sesión (ya sea intervención o evaluación) se escribían conductas de cambio que llamaban la atención, como por ejemplo, cuando un sujeto poco a poco iba asimilando las emociones al pasar el tiempo.

El objetivo N°3, es el que responde a la pregunta ¿Hubo una modificación cognitiva en los sujetos, desde el inicio hasta que se llevó a cabo la investigación? La respuesta es sí. Los alumnos tuvieron un cambio desde el inicio de esta investigación, en donde se puede observar en las evaluaciones cronológicas, y en las distintas observaciones que se plasmaron.

Dentro de la intervención con los alumnos, se puede concluir que hay factores que diferencian el aprendizaje y la interacción de los alumnos frente a la actividad. Uno de estos es el contexto en el que se realiza la intervención, donde estas se realizaron en dos contextos diferentes. La primera, es la sala de clases (en donde estaban en conjunto con sus demás compañeros y profesoras). La segunda era en una sala de manera individual con cada alumno. En el primer contexto, los 6 alumnos tienden a desviar la atención frente a otros factores de la sala de clases, o con sus mismas tutoras y profesoras, aun así dentro

de las distracciones (algunas veces más y otras menos) se lograba mantener un foco especial a la actividad y finalizar esta de manera efectiva.

En el segundo ámbito, o sea, en la sala individual, se ve el proceso de aprendizaje de manera individualizada y más detallado de cada alumno, ya que al buscar al alumno a la sala de clases, hasta llegar a la sala individual se forma una conversación y una vinculación importante con el alumno, ya que se logra confianza y más interés. Así comparando estos dos contextos, se concluyó, que el trabajar en una sala sin distracciones y al tener un aprendizaje más directo entre psicopedagogía y alumno, hay una mejor concentración y vinculación dentro del aprendizaje.

Dentro de las intervenciones, se eligió transmitir la información y las actividades mediante un canal de aprendizaje más visual, simbólico y práctico, y dentro de lo que se observó, se puede concluir que fue una buena decisión, ya que algunos alumnos no tienen desarrollada la comunicación oral, pero si la comunicación kinestésica. Especificando, las actividades dentro de la intervención eran variadas, ya que cada alumno tenía distintas formas de trabajar y ejecutar una tarea.

La presente investigación duró un tiempo aproximado de 2 meses en las cuales las intervenciones tenían distintos impactos, ya que se pudo observar y concluir que una intervención mediada (conociendo a los alumnos en mayor profundidad, sabiendo cuales eran sus intereses y sus distintas formas de aprender) se puede lograr un mejor aprendizaje, donde en este artículo lo denominamos aprendizaje significativo. La peculiaridad de este aprendizaje, es que la vinculación es un factor muy importante, ya que al pasar el tiempo, los niños conocían más a cada persona que haría la intervención, entonces había un mayor afecto dentro del aprendizaje, donde está beneficiada una mejor postura dentro del aprendizaje.

En conclusión, esta investigación se pudo llevar a cabo gracias a distintos factores que facilitaron el proceso, tales como el colegio, apoderados y profesoras a cargo. Y se recalca, que, según López, las evaluaciones psicopedagógicas tienen que tener 3 divisiones

importantes (entorno familiar, contexto educativo, y el currículum del alumno frente al colegio). Es por esto por lo que es importante recalcar y proponer que un trabajo colaborativo tiene mucha repercusión, ya que todos los contextos y factores de los sujetos son relevantes dentro de la investigación, y si se trabajan a la par, con dedicación y sistematicidad, se logra un resultado eficaz (López, 2017).

Bibliografía

- Artigas-Pallarés, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 32(115), 567-587.
- Balda, M. (Sin fecha). *La expresión de las emociones*. Recuperado de <https://www.hacerfamilia.com/ninos/noticia-expresion-emociones-12-anos-20150211103138.html>
- Bazán, D. (2019). *Escuela Inclusiva. Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir*. Rosario: Homosapiens.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2019). *Regulación emocional*. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/regulacion-emocional.html>
- Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana*. (Tesis de pregrado, Universidad de Chile, Santiago, Chile). Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *REXE*. (14), 53-64.
- Boggino, N. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Número 15, Año 13.
- Bonilla, M. F. y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP*, 15(1), 19-29.

- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la información y el perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, 1, 8-14.
- Camacho, H. Casilla, D. y Finol de Franco. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus*, 14(26) 284-306.
- Cala, H., Licourt, D. y Cabrera, N. Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y genética. *Revista ciencias médicas*, 19(1), 157-178.
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista colombiana de educación*, 60(1), 71-91.
- Careaga, R. (Sin fecha). Hacia un concepto de la psicopedagogía. Documento de Trabajo.
- Castilla, N. (2007). Programa psicopedagógico en el medio acuático para personas con autismo: experiencia práctica. *Revista de educación*, 26(2), 139-153.
- CETEP. (2019). ¿Qué es la psicopedagogía y por qué es importante? Salud Integral. Recuperado de <https://www.cetep.cl/web/?p=10246>
- Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspecto descriptivo y terapéutico*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5), 77-96.
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica*, (20), 58-73.
- Espinoza, R. (2018). Antecedentes históricos en el desarrollo de la psicopedagogía en Chile. *Sección psicopedagogía*, 15(1), 1-12.
- Gaggino, M. (2019). *Regulación emocional*. Recuperado de <http://www.cienciapsicologica.org/pubs/notas/clinica/item/104-regulacion-emocional>
- García, J. (2012), La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación. *Revista educación*, 36(1), 1-24.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. y Kraij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-12 old children: the

- development of an instrument. *European Child & adolescent Psychiatry*, 16(1), 1-9.
- Garrabé de Lara, J. (2012). El Autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, A (2008). Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile. *Terapia psicológica*, 26 (2), 241-251.
- https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/406144/Tesi_Nancy_Veronica_Tello.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ibáñez, J (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de salud pública*, 76(5), 373-380.
- Lampert, M. P. (2018). *Trastorno del espectro autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido*. Recuperado de https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN_Politic as_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf
- López, M (2017). *La evaluación Psicopedagógica*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0017451219f71cd9bc4a0>
- Martínez, A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 1(1), 16-37.
- Mancebo, L. (2017). *Viviendo con TEA: desarrollo emocional e influencias en la dinámica familiar*. (Trabajo final de magíster, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_mancebo.pdf
- Mardarás, A. (2014). *Intervención Psicopedagógica en los TEA*. Recuperado de <https://institutoceiiap.wordpress.com/2014/09/12/intervencion-psicopedagogica-en-los-tea/>

- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México DF: SEP
- Mena, I. Bugueño, X. y Valdés, A.M. (2015). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. *Ficha VALORAS*. 1 (1), 1-11.
- Mineduc. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Mineduc. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Recuperado de http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf
- Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*. 6(19), 289-296.
- Ministerio de Educación. (2009). *Criterios de orientaciones de flexibilización del currículum, para dar respuesta a la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Criterios_Orientaciones_Flexibilizacion_Curricular-2009.pdf
- Ministerio de educación (2018). *Progresiones de aprendizaje en espiral Orientaciones para su implementación Lenguaje y Comunicación*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2019/04/Lenguaje-y-Comunicacion-04-19.pdf>
- MINSALUD. (2011). *Guía de práctica clínica de detección y diagnóstico oportuno de los trastornos espectro autista*. Recuperado de <https://www.minsal.cl/portal/url/item/bd81e3a09ab6c3cee040010164012ac2.pdf>
- MINSALUD. (2015). *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastorno espectro autista*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf>

- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la escuela México. *Estudios pedagógico*, 41, 147-167.
- Mora, L. (2007). *Evaluación diagnóstica en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales*. San José: Editorial Universidad estatal a distancia.
- Navarro, P. (sin fecha). Cómo controlar las emociones: 10 técnicas que funcionan. Recuperado de <http://148.212.9.11/sit/recursos/C%C3%B3mo%20Controlar%20las%20Emociones.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Trastornos del espectro autista*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Papalia, D. Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México DF: McGrawhill.
- Payer, M. (Sin fecha). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46991264/TEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV_VYGOTSKY_EN_COMPARACION_CON_LA_TEORIA_JEAN_PIAGET.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191128%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191128T032734Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=e742822c4a2e12a22f7229b77b6789e5c84c2cafb5dc97b4ee790e3e96cf1a
- Ribero-Marulanda, S. y Vargas Gutiérrez, R. M. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe*, 30, 495-525.

- Roa, A (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia de la infancia. *Edetania*, 44, 241-257.
- Ruiz, P. Posada de la Paz, M. y Hijano, F. (2009). Trastornos del espectro autista: Detección precoz, herramientas de cribado. *Pediatría Atención Primaria*. 11(17), 381-397.
- Sánchez, G. (2018). *Aprendizaje autorregulado: Definición e importancia*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/aprendizaje-autorregulado-definicion-e-importancia/%20sanchez%20gema%202018>
- Sanz, Y., Guijarro, T. y Vázquez, V. (2007). Inventario de Desarrollo Battelle como instrumento de ayuda diagnóstica en el autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 31-45.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Sirera, M. (2018). *El mundo de los sentimientos en los niños con autismo*. Recuperado de <https://www.redcenit.com/el-mundo-de-los-sentimientos-en-los-ninos-con-autismo/>
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (3), 21-31.
- Solé, I. (2010). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Tascón, C. (2003). La función constructivista de la mediación: el mediador y el aprendizaje mediado. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*. (6), 117-130.
- Tello, N. (2014). *El psicopedagogo como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, una mirada desde los programas de integración en Chile*. (Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull, Barcelona). Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/406144/Tesi_Nancy_Veronica_Tello.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Vázquez, L. Moo, C. Meléndez, E. Magriña, J. y Méndez, N. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. *Revista Mexicana de neurociencia*.18(5), 31-45.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Zúñiga, M. (2009). El síndrome de Asperger y su clasificación. *Revista Educación*. 33(1), 183-186.

ANEXOS: Entrevista a profesores.

Profesora 1: Tutora, terapeuta ocupacional

1. ¿Usted como profesor ha logrado diferenciar un avance en el manejo de las emociones en el alumno?

Respuesta: Yo creo que sí, en conjunto con las profesoras se hace un trabajo, primero para identificar las emociones, cómo se manejan estas en los alumnos, y si, esta se da dentro del aprendizaje de la sala de clases, durante el recreo y más.

2. Si la respuesta n°1 es “sí” ¿En que ha evidenciado este cambio?

Respuesta: En la manera de comunicar su necesidad. Por ejemplo, con el niño que yo estoy (sujeto x), antes se enojaba mucho y no era capaz de decirlo ni verbalizarlo, y ahora lo hace.

3. ¿Se puede evidenciar una mejora en el aprendizaje del alumno durante y posterior el periodo de intervención?

Respuesta: Yo creo que si. Yo creo que todas las propuestas de enseñanza o las actividades que ustedes hacen, son un aporte. Ya sea por el hecho de que ustedes llegan, saludan, traigan un material, etcétera. Todo esto aporta para llegar a eso.

Profesora 2: Profesora jefe curso

1. ¿Usted como profesor ha logrado diferenciar un avance en el manejo de las emociones en el alumno?

Respuesta: Durante el periodo que ustedes están, en general, sí. Hay niños que realmente por su condición especial no avanzan como uno quisiera o lo rápido o efectivo que uno quiere, pero si han avanzado.

2. Si la respuesta n°1 es “sí” ¿En que ha evidenciado este cambio?

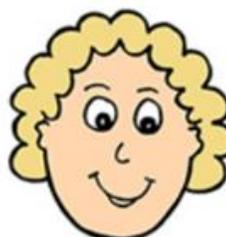
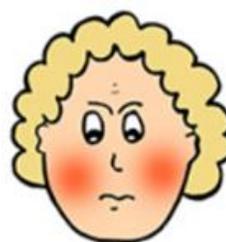
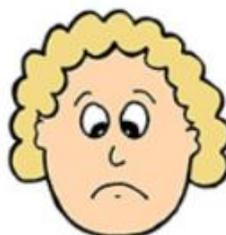
Respuesta: Manifestando sus preferencias

3. ¿Se puede evidenciar una mejora en el aprendizaje del alumno durante y posterior el periodo de intervención?

Respuesta: Yo creo que sí, porque en general cuando uno trata el tema de las emociones, obviamente abre otra barrera de las emociones, complementando a lo que están aprendiendo, por lo tanto, hay un avance en eso también.

ANEXO: Prueba informal

Evaluación 1: *Unir cada situación con la emoción correspondiente*



Evaluación 2: Reconocer *la emoción correspondiente en cada situación:*

