



Universidad de Valladolid



feysts | **facultad**
de educación y trabajo social

Promoción de la inteligencia emocional en alumnado con Trastorno del Espectro Autista

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Alumna: Isabel García Blanco

Tutora: M^a Teresa Crespo Sierra

Curso 2018-2019

Grado en Educación Infantil

Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)

RESUMEN

La inteligencia emocional es una de las áreas de la educación con mayor relevancia desde los primeros años de escolarización. Su desarrollo y enseñanza, en ocasiones, pueden generar problemas, especialmente en el caso de tener un niño o niña con Trastorno del Espectro Autista escolarizado en un aula ordinaria en la etapa de Educación Infantil.

El alumnado con Trastorno del Espectro Autista, se caracteriza en gran medida por la imposibilidad de reconocer, interpretar y reproducir emociones y, pese a los muchos años dedicados al estudio de este trastorno, sigue siendo muy complicado para los profesionales de la educación intervenir correctamente en estos casos.

En este trabajo se recogen las principales bases teóricas de la inteligencia emocional, además de profundizar en los aspectos básicos del TEA. Además, se plantea una propuesta de intervención que enlaza este trastorno con las emociones.

Palabras clave: inteligencia emocional, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Educación Infantil, emociones, propuesta de intervención.

ABSTRACT

Emotional intelligence is one of the more important areas of education since the early years of schooling. Their developing and teaching can sometimes lead to problems, specially in the case of having a child with ASD in an ordinary center.

Students with Autistic Spectrum Disorder are largely characterized by the inability to recognize, interpret and reproduce emotions and, despite the many years devoted to the

study of this disorder, it is still very complicated for education professionals to intervene correctly in these cases.

In this document we collect the main theoretical bases of emotional intelligence, in addition to deepening the basic aspects of the ASD. In addition, a proposal of intervention that links the disorder with the emotions is posed.

Keywords: emotional intelligence, Autistic Spectrum Disorder (ASD), infant education, emotions, intervention proposal.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	6
3. JUSTIFICACIÓN	7
4. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO	9
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
5.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL	11
5.1.1 Modelos	15
5.2 LAS EMOCIONES	18
5.3 IMPORTANCIA DE LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL	21
5.4 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)	25
5.5 NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TEA	34
5.6 INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA	36
5.7 TEA E INTELIGENCIA EMOCIONAL	41
5.8 PROGRAMAS EXISTENTES DESTINADOS AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL	42
6. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	47
6.1 INTRODUCCIÓN	47
6.2 OBJETIVOS	49
6.3 CONTEXTO	49
6.4 DESTINATARIOS	50
6.5 TEMPORALIZACIÓN	51
6.6 METODOLOGÍA	51
6.7 RECURSOS	52
6.8 DESARROLLO	53
6.9 EVALUACIÓN	55
7. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	56
8. CONCLUSIONES FINALES	58
9. REFERENCIAS	60
10. ANEXOS	65

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la inteligencia emocional se ha convertido en uno de los aspectos más importantes a trabajar en las escuelas, especialmente en la etapa de Educación Infantil, ya que es entre los 0-6 años cuando se establecen las bases de la personalidad futura de los individuos. En estos años, la escuela y también la familia constituyen los principales contextos de desarrollo a todos los niveles, pero especialmente en el plano socioemocional. De todos modos, no podemos olvidar que las emociones y los sentimientos se encuentran presentes a cualquier edad y en todos los ámbitos de la vida. Por ello resulta necesario integrar su aprendizaje en las diferentes competencias educativas.

De la misma manera, la educación especial es un ámbito de estudio que ha cobrado gran importancia desde hace algunos años. En concreto, el Trastorno de Espectro Autista (en los sucesivo, TEA) ha generado un gran interés en los investigadores. Es importante reconocer la tendencia creciente a tener algún alumno con dicho trastorno en las escuelas ordinarias, lo que hace imprescindible tener un conocimiento mínimo sobre sus características y necesidades educativas que facilite y permita al profesorado de aula ordinaria poder trabajar de manera multidisciplinar y en colaboración con diferentes profesionales.

Como se explica a lo largo de este trabajo, las personas con TEA tienen un déficit emocional considerable, razón por la cual es necesaria la intervención temprana y constante desde el ámbito de la inteligencia emocional, consiguiendo así una mejora notable, que se apreciará en los años posteriores.

En el presente TFG se da una visión en profundidad de la inteligencia emocional en general y desde el punto de vista de la Educación Infantil. Además, se destacan algunos aspectos esenciales del TEA como sus características, sus necesidades educativas especiales o su inclusión en la escuela ordinaria, entre otros. Como bien indica el título del trabajo, se explicará la relación entre el TEA y la inteligencia emocional y se hará

un breve repaso por algunas de las experiencias reales que ya trabajan este campo. A continuación aparece el desarrollo de nuestra propuesta, que relaciona ambos aspectos, además de un listado de las limitaciones encontradas y las posibles propuestas de mejora susceptibles de tener en cuenta.

2. OBJETIVOS

Para la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado se han establecido una serie de objetivos a conseguir a lo largo de su desarrollo.

El objetivo principal que se pretende lograr es *mejorar el nivel de inteligencia emocional en alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista*. Además de éste, hay otros objetivos específicos que se pretenden alcanzar. Son los siguientes:

- Conocer los antecedentes y planteamientos de la inteligencia emocional.
- Investigar sobre propuestas existentes que trabajan la inteligencia emocional en algunos centros educativos de España.
- Conocer en profundidad el TEA, sus aspectos más relevantes, necesidades especiales e inclusión en un aula de Educación Infantil.
- Realizar una propuesta de intervención realista gracias a la cual se trabaje la inteligencia emocional en sujetos con TEA en aulas ordinarias.

3. JUSTIFICACIÓN

Aunque no se sepa con certeza el número de casos de TEA en nuestro país (prevalencia), es evidente que en los últimos años, ha crecido considerablemente el número de diagnósticos de este trastorno. Muchos de ellos están escolarizados en centros educativos de carácter ordinario, pero, ¿Estamos los maestros preparados para dar respuesta a las necesidades que estos alumnos presentan?

A través de este Trabajo de Fin de Grado intentamos acercarnos a la respuesta de esta pregunta. Cada niño es diferente a los demás y necesita una atención especial, pero en el caso de los alumnos con TEA, la implicación de todo el profesorado de los centros escolares debe ser máxima para garantizar su adecuada inclusión y educación.

Hoy día, pese a esta situación, aún muchos maestros y maestras no saben cómo desenvolverse en dichos contextos o cómo actuar de forma adecuada y acorde a la necesidades de este alumnado con TEA. Uno de los puntos que suponen más problema es el desarrollo de la inteligencia emocional, debido a la gran dificultad que supone el reconocimiento e interpretación emocional para los niños y niñas con TEA.

Paralelamente, sucede que el trabajo de las competencias emocionales y el trabajo con emociones es uno de los contenidos esenciales a trabajar durante los primeros años de escolarización. De este modo, disponer de recursos para abordar esta temática desde el aula ordinaria nos parece un cometido de enorme importancia, razón por la cual nos hemos visto motivados a profundizar en esta temática en el presente trabajo.

Gracias a la investigación teórica que realizamos en los siguientes apartados, y posteriormente, con una propuesta que persigue el objetivo de potenciar la inteligencia emocional en todos los alumnos de un hipotético grupo, especialmente de aquellos que presentan TEA, pretendo dar un paso hacia la correcta intervención en el campo de la inteligencia emocional en autistas.

Todos los niños y niñas, por muy diferentes que sean, poseen la capacidad de entender y aprender, solo es necesario saber adecuar la manera de enseñar a sus necesidades.

4. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO

En cuanto a la relación existente entre las competencias del Grado de Educación Infantil y el presente TFG, cabe destacar que son muchos los nexos de unión entre ambos documentos. A continuación presentamos todas aquellas competencias generales de grado que pueden identificarse claramente en este trabajo:

- a) Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio- la Educación-.
- b) Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- c) Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- d) Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- e) Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar una idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y los valores democráticos.

Por otro lado, en el presente trabajo también se pueden observar algunas de las competencias específicas de grado:

- a) Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- b) Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
- c) Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y límites, el juego simbólico y heurístico.
- d) Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- e) Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
- f) Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad.
- g) Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro.
- h) Promover el juego simbólico y la representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.
- i) Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional se puede definir como la capacidad de identificar, entender, y manejar las emociones correctamente, de un modo que facilite las relaciones con los demás, la consecución de metas y objetivos, el manejo del estrés, o la superación de obstáculos (Muñoz, 2019).

Según señala Freedman (2017), ya en la antigua Grecia, más concretamente con la figura de Platón, comenzaron las especulaciones acerca de la conexión entre los conceptos “*aprendizaje*” y “*emoción*”. Éste, incluso, llegó a afirmar que “*todo aprendizaje tiene una base emocional*”. Según Guevara (2011), años más tarde, en el siglo XIX, Charles Darwin fue el primero en utilizar el término de inteligencia emocional, dando especial relevancia a las emociones como medio para la supervivencia. Sin embargo, aunque autores como Thorndike, Wechsler o Gardner ya hicieron alusión al término de inteligencia emocional en sus estudios, éste apareció reflejado por primera vez en un texto de Hans Carl Leuner en el año 1966.

Mora y Martín (2007) señalan cómo la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner fue el punto de partida para que Salovey y Mayer en el año 1990 establecieran el concepto de inteligencia emocional, de ahí la estrecha relación que presentan las teorías de estos autores.

Según García-Allen (2017), Howard Gardner fue un renombrado psicólogo y pedagogo estadounidense famoso por la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Ésta conocida teoría, que aún hoy día es la base de la educación en la mayoría de escuelas y colegios del mundo, supuso el inicio de lo que, años más tarde pasó a ser conocido como inteligencia emocional en base a la inteligencia intrapersonal e interpersonal por él señaladas. Dicha teoría niega la existencia de una única inteligencia en la persona.

Concretamente defiende la existencia de ocho tipos de inteligencia, que todas las personas presentan en mayor o menor medida:

- *Inteligencia lingüística*: capacidad para dominar el lenguaje y la comunicación, de carácter oral, escrito y gestual.
- *Inteligencia lógico-matemática*: habilidad para razonar de forma deductiva y lógica. Resolución de problemas matemáticos.
- *Inteligencia espacial*: capacidad para ver el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas. Manipular y crear imágenes mentales para resolver problemas.
- *Inteligencia musical*: capacidad de reconocer y componer tonos y ritmos musicales.
- *Inteligencia corporal y cinestésica*: habilidad de coordinación en los movimientos corporales.
- *Inteligencia intrapersonal*: habilidad para comprender y controlar el ámbito interno de uno mismo.
- *Inteligencia interpersonal*: habilidad de apreciar emociones e intenciones en las otras personas.
- *Inteligencia naturalista*: capacidad de distinguir, ordenar, clasificar, comprender y utilizar elementos del medio ambiente.



Gráfico 1: Inteligencias múltiples de Gardner

Tomando como referencia a Bisquerra (2019), esta teoría, concretamente con los dos tipos de inteligencias citadas, fueron el punto de partida para que en el año 1990, Salovey y Mayer publicaran su teoría sobre la inteligencia emocional, que definieron como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Aunque, hasta ese momento, la inteligencia emocional no tuvo gran repercusión ni generó demasiado interés en los intelectuales de la época, Goleman (1995), con sus obras, consiguió acaparar toda la atención de la sociedad. Esto hizo posible que desde los últimos años del siglo XX hasta la actualidad, el concepto se haya popularizado y se tenga en consideración la importancia de su desarrollo durante toda la vida, especialmente en edades tempranas.

La inteligencia emocional nos ofrece las herramientas y habilidades para resolver de forma exitosa todas las situaciones de la vida cotidiana. Además, ésta se compone de

diversos principios o componentes que interaccionan entre ellos y entre el resto de inteligencias, garantizando así un desarrollo pleno de la persona:

- *Autoconocimiento o autoconciencia emocional*: es la capacidad de reconocer las emociones propias, y la forma en la que éstas afectan a nuestro estado de ánimo.
- *Autorregulación emocional*: es el control que la propia persona ejerce sobre sus emociones en un momento determinado, en vez de dejarse llevar por ellas.
- *Automotivación*: es la habilidad para dirigir las emociones hacia los objetivos en vez de en los problemas.
- *Empatía*: es la capacidad de reconocer y comprender las emociones ajenas en un momento determinado, mediante el lenguaje verbal y no verbal de la otra persona.
- *Habilidades sociales*: es la capacidad para desenvolverse en entornos sociales. Esta habilidad es imprescindible para el desarrollo de la persona, ya que durante toda la vida, nuestras actividades requieren de relaciones interpersonales.
- *Asertividad*: saber defender las propias ideas, respetando las de los demás, enfrentándose a los conflictos en vez de ocultarlos. Saber aceptar las críticas constructivas.
- *Proactividad*: habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades y problemas, responsabilizándose siempre de los propios actos.
- *Creatividad*: competencia para percibir el mundo desde una perspectiva diferente. Una forma alternativa de afrontar y resolver problemas.

Según Cruz (2014), el desarrollo y evolución de la Inteligencia Emocional debe ser uno de los objetivos básicos de la etapa de Educación Infantil, puesto que los niños y niñas, a estas edades, están cargados de energía emocional y necesitan expresar cómo se sienten en cada instante. El gran potencial de aprendizaje que tienen debe ser aprovechado para enriquecer al máximo sus competencias y habilidades que le permitirá adaptarse de forma más cómoda y eficaz a todos los ambientes y situaciones en los que se encuentren inmersos. En otras palabras, y tal y como indica de Andrés (2005), en las primeras etapas de escolarización, el desarrollo emocional juega un papel esencial para la vida del individuo, y constituye las bases necesarias para el progreso del mismo en las diferentes dimensiones de su desarrollo.

5.1.1 Modelos

Según García-Fernández y Giménez-Mas (2010), los principales modelos de inteligencia emocional se pueden clasificar en tres grandes tipos, y dentro de cada uno de ellos se presentan propuestas de autores diferentes:

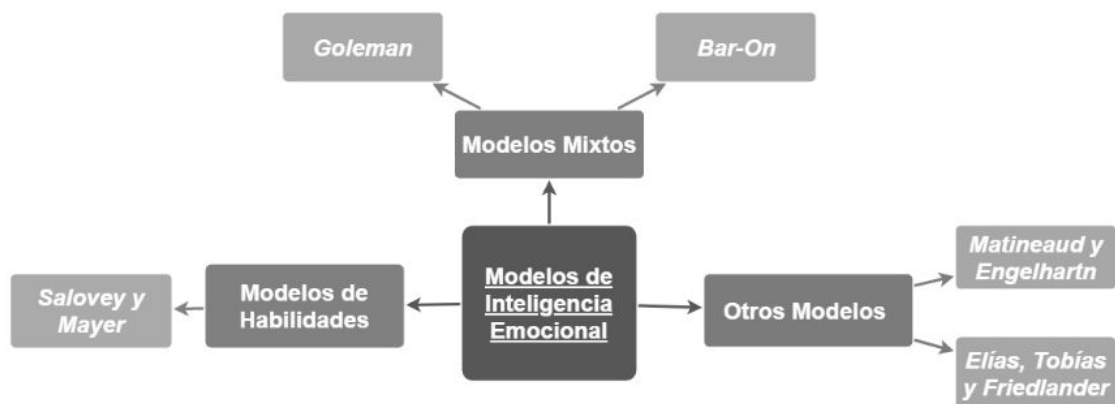


Gráfico 2: Modelos de inteligencia emocional (elaboración propia)

- *Modelos mixtos*: los principales autores de modelos mixtos son Goleman y Bar-On. Ambos incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la ansiedad, la confianza o la motivación.

El *modelo de Goleman* propone la complementariedad del Cociente Emocional (CE) y el Cociente Intelectual (CI). Según el autor, la inteligencia emocional se compone de una serie de principios, los cuales aparecen expuestos en el apartado anterior.

El *modelo de Bar-On* está compuesto por diversos componentes, que a su vez engloban otros. La clasificación de éstos es la siguiente:

- *Componente intrapersonal*:
 - Comprensión emocional de sí mismo
 - Asertividad
 - Autoconcepto
 - Autorrealización
 - Independencia
 - Empatía
 - Relaciones interpersonales
 - Responsabilidad social
- *Componente de adaptabilidad*:
 - Solución de problemas
 - Prueba de la realidad
 - Flexibilidad
- *Componente del manejo del estrés*:
 - Tolerancia al estrés
 - Control de los impulsos

- *Componente del estado de ánimo en general:*
 - Felicidad
 - Optimismo

- *Modelos de habilidades:* son aquellos que fundamentan el constructo de inteligencia emocional en habilidades para el procesamiento de la información emocional. Los autores más representativos son Salovey y Mayer, que postulan una serie de habilidades para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones:
 - *Percepción emocional:* habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás gracias el lenguaje verbal y no verbal.
 - *Facilitación emocional del pensamiento:* capacidad de relacionar las emociones con otras sensaciones como la vista o el tacto.
 - *Comprensión emocional:* habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes.
 - *Dirección emocional:* comprensión de las implicaciones que tienen los actos sociales y las emociones y su regulación, en uno mismo y en los otros.
 - *Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal:* habilidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas, como negativas.

- *Otros modelos:* incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas, y otros factores de aportaciones personales. Muchos han sido los autores que a lo

largo del tiempo han contribuido aportando sus modelos en este gran apartado de la clasificación. Algunos de los más representativos se exponen a continuación:

El *modelo de Matineaud y Engelhartn* integró como componentes de la inteligencia emocional: el conocimiento de sí mismo, la gestión del humor, la motivación de uno mismo de manera positiva, el control del impulso para demorar la gratificación y la apertura a los demás como medio para ponerse en el lugar del otro. La principal novedad de este modelo fue integrar factores exógenos.

Por otro lado, el *modelo de Elías, Tobías y Friedlander* señala como componentes de la inteligencia emocional: ser conscientes de los propios sentimientos y de los demás, mostrar empatía y comprender el punto de vista de los demás, hacer frentes a los impulsos emocionales, plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos y utilizar habilidades sociales. En resumen, integran los diferentes aspectos de los modelos anteriores.

5.2 LAS EMOCIONES

En líneas generales, las emociones se pueden definir como procesos que se ponen en marcha cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio, con el objetivo activar los recursos a su alcance para controlar la situación.

Existen seis categorías de emociones básicas, también denominadas primarias o innatas:

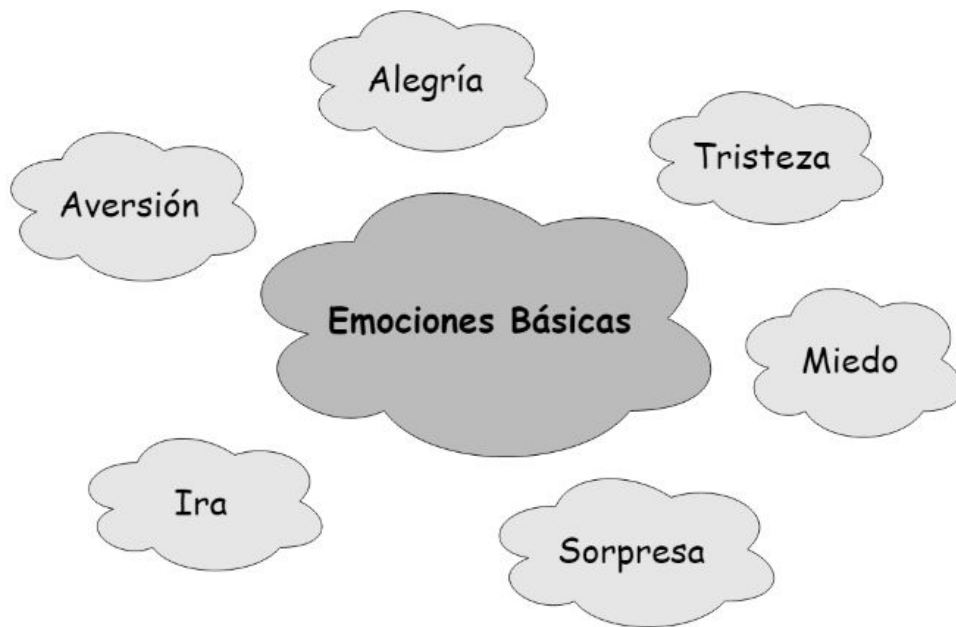


Gráfico 3: Emociones básicas (de elaboración propia)

- *Alegría*: sensación de bienestar y seguridad que se siente cuando se consigue algún deseo.
- *Tristeza*: sensación de pena, soledad o pesimismo ante algo que decepciona o ante una pérdida.
- *Ira*: sensación de enojo o rabia producida por una situación no deseada o amenazadora.
- *Aversión*: sensación de disgusto o asco hacia algo.
- *Sorpresa*: sensación de asombro, desconcierto o sobresalto hacia algo que ha ocurrido de forma puntual.

- *Miedo*: anticipación de una amenaza o peligro, real o irreal, que produce ansiedad, inseguridad e incertidumbre.

En líneas generales tenemos que destacar que las emociones tienen diferentes funciones. Algunas de ellas son señaladas a continuación:

- *Motivan a tomar medidas*: nos ayudan a tomar decisiones para superar las situaciones de estrés, además de que ayudan a minimizar las posibilidades de sentir emociones negativas durante los periodos de bienestar.
- *Ayudan a sobrevivir, prosperar y evitar el peligro*: nos enfrentamos a las situaciones que nos enojan, huímos de los peligros y buscamos las situaciones que garantizan nuestra felicidad.
- *Ayudan a tomar decisiones*: gran parte de las decisiones que se toman en el día a día están motivadas por las emociones que experimentamos en ese momento concreto.
- *Permiten a las personas saber cómo se sienten los demás*: llorar o sonreír, son exteriorizaciones de las emociones que aportan información fundamental para saber qué siente una persona en un momento determinado, y por tanto ayudarla si fuese necesario.

Con todo lo expuesto en este apartado, queda a la vista que las emociones son un componente esencial del día a día de las personas. Además, es un punto clave de la inteligencia emocional que se puede educar tanto en la escuela como fuera de ella. En este punto aparece la educación emocional, cuya relevancia es notable durante el periodo de Educación Infantil, por ello será un tema que trataré con más profundidad en el siguiente apartado.

5.3 IMPORTANCIA DE LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

La legislación actual en materia de educación hace énfasis en la importancia de trabajar las emociones desde edades tempranas. En el Decreto 122/2007 de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo de segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, bajo el nombre de “*Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal*” aparece reflejado ese aspecto, entre otros, ya que se busca el desarrollo de la conciencia emocional, la madurez emocional y el control progresivo de las emociones y sentimientos. Profundizando un poco más en la normativa, podemos encontrar varios objetivos dentro del área anteriormente citada, que mencionan textualmente las emociones, y por tanto reflejan el gran peso que tiene dentro de los objetivos a conseguir en esta etapa educativa. Algunos de ellos son:

- Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.
- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.

Demostrando con esto la relevancia que tiene la educación de las emociones desde los primeros años de escolarización, hay que decir que, la inteligencia emocional no implica acumular emociones en el alumnado, sino enseñar a dirigir las y equilibrarlas. Esto requiere mucho tiempo de trabajo continuo, tanto en la escuela, como en casa. Es por esto que la familia y el docente tienen un papel fundamental su desarrollo, siendo un modelo a seguir para el individuo (Cabello Salguero, 2011).

Según esta autora, el desarrollo de las habilidades implicadas con la inteligencia emocional tiene su inicio en el entorno familiar, a través de la interacción con los

distintos miembros que la constituyen. La segunda potencia más importante en dicho desarrollo es la propia escuela. Ambas son las instituciones socializadoras más importantes para el individuo durante los primeros años de su vida, y las que le permiten establecer vínculos y desarrollar la afectividad.

Pese a esto, la tendencia desde hace años es reducir la escuela a lo puramente intelectual, dejando de lado la sensibilidad, la afectividad y las emociones. El desarrollo de la inteligencia intelectual es relevante, pero otros tipos de inteligencias, como la emocional, preparan al niño para enfrentarse y resolver conflictos de la vida cotidiana, de ahí su importancia.

El trabajo de las emociones en educación infantil tiene dos grandes ventajas Cabello Salguero (2011):

- *Memoria*: es mucho más sencillo acordarse de algo, que aunque haya pasado hace mucho tiempo, asociamos a una emoción concreta. Sin embargo, las situaciones que no van ligadas a una emoción, aunque sean más recientes, pasan desapercibidas.
- *Detectan las amenazas con rapidez*: agudizan nuestros sentidos y se transforman en reacciones químicas que se manifiestan como inquietud o tensión entre otras. Esta situación permite a la persona responder de forma más adecuada a la situación que está presenciando.

La educación infantil tiene un papel fundamental en cuanto al desarrollo de la inteligencia emocional se refiere, puesto que no es algo innato en la persona, sino que se debe aprender y desarrollar durante las experiencias del día a día, fundamentalmente en la infancia, aunque continúa durante la adolescencia y la edad adulta. Buena parte de la responsabilidad de este aprendizaje la tiene la denominada *plasticidad cerebral*, que se puede definir como la capacidad de la estructura cerebral para modificarse con el

aprendizaje, y que varía en función de la edad y las experiencias de la persona y que tiene su máxima funcionalidad durante los primeros años de vida (Mas, 2013).

Para Sánchez (2017), las capacidades intelectuales y emocionales de la persona se relacionan con la cantidad y forma de las conexiones neuronales. Éstas se modifican cuando se educa a niños y niñas emocionalmente inteligentes, ya que se produce de esta manera una modificación de la química cerebral. Tanto el número como la calidad de las conexiones dependen directamente de la interacción de la persona con el medio, no solo del componente genético. Por ello, es imprescindible la estimulación a los niños y niñas desde sus primeros años de vida. El principal objetivo por tanto es crear conexiones fuertes generadas por la experiencia, evitando así que el paso del tiempo las elimine.

Según Recio (2013), estudios recientes han demostrado que el desarrollo de la inteligencia emocional va ligada a las capacidades cognitivas, y por tanto, a la mejora de resultados académicos. Esto es posible gracias a que, como se ha dicho anteriormente, las emociones son un aspecto clave para el desarrollo de la memoria en el individuo, además de que facilitan el uso del pensamiento racional, lógico y creativo.

Además, algunos autores han resaltado la importante unión entre las emociones y la imagen que el niño o niña tiene de sí mismo, ya que la inteligencia emocional les permite conocerse y controlar aquellas emociones que siente en cada momento.

La inteligencia emocional tiene un papel relevante en las relaciones sociales, ya que facilita la empatía, es decir, saber ponerse en el lugar del otro. También hay que recalcar la presencia de situaciones que generan frustración en individuos de corta edad. La habilidad para gestionar este sentimiento refuerza las relaciones sociales y permite ampliar el círculo de amistades (Recio, 2013).

Directamente relacionada con la inteligencia emocional se encuentra la educación emocional, que según Bisquerra (2003) se define como una innovación educativa que

responde a necesidades sociales no atendidas en materias académicas ordinarias, y cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. O lo que es lo mismo, un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, y con objeto de capacitarle para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana.

Además, este mismo autor habla de los objetivos generales y específicos que se pretenden conseguir con la educación emocional. Los objetivos generales se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Es posible enseñar a los niños a controlar sus propias emociones. Hay que tener en cuenta que la base de este aprendizaje y control emocional tiene como base los modelos que tiene a su alrededor, fundamentalmente sus padres y profesores. Por este motivo resulta fundamental que todos estos agentes educativos tengan la información necesaria y sepan regular y controlar correctamente sus propias emociones, garantizando así ser un buen ejemplo para los más pequeños.

5.4 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Según Pérez, Ramos y González (2012), las primeras descripciones de lo que hoy día se conoce como trastornos del espectro autista (TEA), se atribuyen a Leo Kanner y a Hans Asperger. Sin embargo, existen indicios que llevan a pensar que ya se daban casos de este tipo de trastornos con anterioridad, que eran diagnosticados como demencia precoz o esquizofrenia infantil, entre otros.

Tomando como referencia a Artigas-Pallares y Paula (2012), en un primer momento, Kanner, médico atraído por el campo de la psiquiatría infantil, tras la observación de numerosos casos de autismo, definió este trastorno como una innata alteración autista del contacto afectivo, y delimitó su cuadro clínico para evitar confundirlo con otros trastornos de síntomas similares.

Según Martos-Pérez (2006), para Kanner, el aspecto más relevante del autismo es la incapacidad del individuo para relacionarse de una forma normalizada con otras personas. Por otro lado, otorgó un papel relevante, aunque en menor medida, a los problemas lingüísticos y cognitivos, que llevaron a considerar el autismo como un trastorno de carencias exclusivamente emocionales y sociales. Este aspecto fue refutado posteriormente por algunos autores, que defendían las alteraciones lingüísticas como síntoma esencial. Aún hoy día continúa la controversia sobre si son los factores socioafectivos o los factores cognitivos los esenciales para definir el autismo.

Pese a las críticas a las ideas de Kanner, es innegable que su aportación fue de vital importancia y supuso un punto de partida para el conocimiento y estudio del autismo. Es por esto que, aún hoy día se le sigue denominando “autismo de Kanner”.

Por otro lado destaca la relevancia de Hans Asperger que, un año después, y sin tener conocimiento de las investigaciones de Kanner, publicó un estudio de conclusiones similares. Las aportaciones de Asperger destacaban por su precisión y minuciosidad, además de la comprensión hacia los niños y niñas diagnosticados como autistas. Una de

sus grandes aportaciones fue el término asperger que ubicaba dentro de los trastornos del espectro autista.

En la actualidad, numerosas investigaciones y aportaciones contempladas en los sistemas internacionales de clasificación, y desde un enfoque multidisciplinar, afirman que todos los sujetos, en mayor o menor medida, presentan alteraciones en las siguientes áreas:



Gráfico 4: Áreas alteradas en sujetos con TEA según el DSM-IV (de elaboración propia)

En la actualidad existen tres principales sistemas internacionales de clasificación: CIE-10 y CIE-11 (Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos Relacionados con la Salud Mental), DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) y CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la

Discapacidad y de la Salud) . El objetivo de todos ellos es facilitar el diagnóstico de los trastornos mentales en edad adulta, infancia y adolescencia. Mientras que el primero de ellos tiene carácter orientativo y se rige por la tradición exclusivamente europea, el DSM-5 y el CIF están ampliamente establecidos y son usados a nivel mundial.

En 1995 se publicó el DSM-IV, que establecía como subtipos de Trastorno autista los siguientes: Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Además, los criterios diagnósticos que proponía eran tres: alteración cualitativa de la interacción social, alteración cualitativa de la comunicación y patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados.

Años posteriores, concretamente en 2013, surgió el DSM-V como mejora del anterior. Éste elimina los cinco subtipos de Trastorno Autista, añade niveles de severidad y considera dos dimensiones (sociales y comunicativas e intereses fijos y conductas estereotipadas).

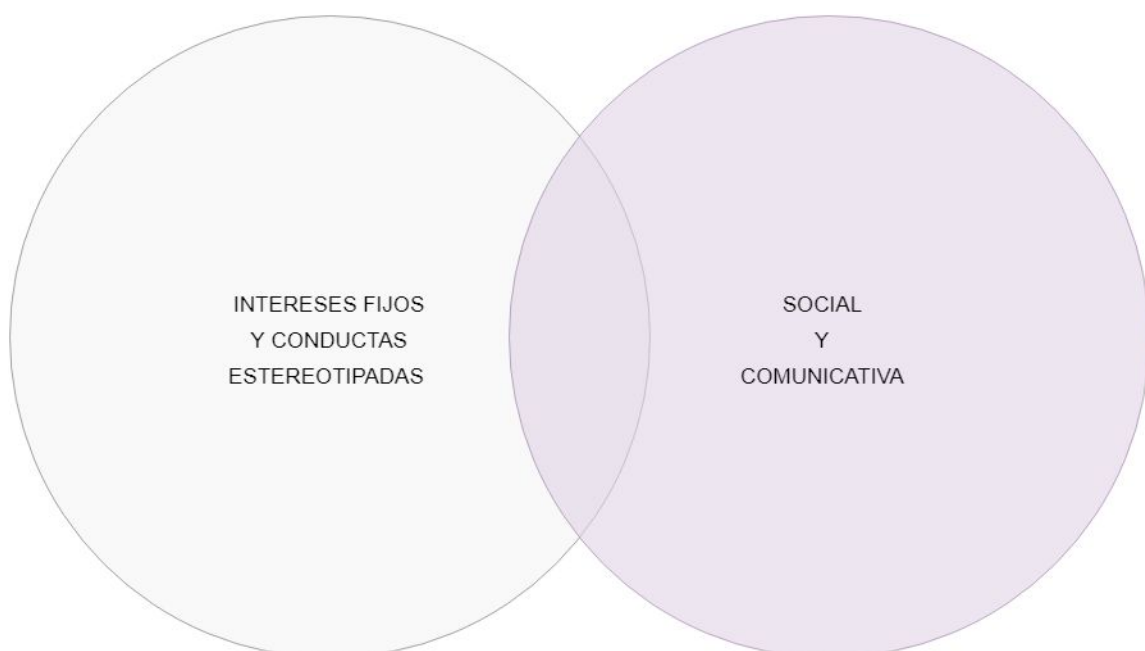


Gráfico 5: dimensiones del TEA según el DSM-V (de elaboración propia).

La tabla 1 presentada a continuación aglutina y refleja los diferentes grados de severidad establecidos por el DSM-V.

Nivel de severidad	Grado de ayuda necesario
Nivel 3	Ayuda muy considerable
Nivel 2	Ayuda considerable
Nivel 1	Ayuda

Tabla 1: grados de severidad del TEA según el DSM-V

Además, como criterios diagnósticos, propone los siguientes:

A. Déficit persistentes en la comunicación y la interacción sociales en múltiples contextos que se manifiestan en el presente o en el pasado de la siguiente forma:

1. Déficit en la reciprocidad socio-emocional.
2. Déficit en los comportamientos de comunicación no verbal utilizados para las interacciones sociales.
3. Déficit en el desarrollo, el establecimiento y la comprensión de las relaciones.

B. Repertorio de comportamientos, intereses o actividades restringidos o repetitivos, manifestando al menos dos de los siguientes criterios, en el presente o en el pasado:

1. Movimientos motores, utilización de objetos o vocalización estereotipados o repetitivos.
2. Insistencia en la monotonía, apego inflexible a la rutina o patrones rituales de comportamientos verbales o no verbales.

3. Intereses muy restringidos y fijos con un grado anormal de intensidad y de focalización.
 4. Reacción inusual a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno.
- C. Los síntomas deben presentarse desde un periodo temprano del desarrollo (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las capacidades limitadas ya no permiten responder a las exigencias sociales, o ser encubiertos más tarde por estrategias aprendidas).
- D. Los síntomas suponen deficiencias importantes desde el punto de vista clínico en el ámbito social, profesional o incluso en otros ámbitos de funcionamiento.
- E. La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso general del desarrollo no justifican mejor estos trastornos.

En cuanto a la etiología, la causa concreta del TEA, aún hoy día, no está determinada, aunque se intuye que se trata de un trastorno plurietiológico, es decir, las causas que hacen posible su aparición son múltiples. Algunos estudios apuntan hacia un origen genético o ambiental, pero será necesario continuar investigando para acotar el rango de posibles causas. Lo que se conoce con exactitud es que todos los pacientes con TEA presentan una anomalía en la estructura, función, tamaño y forma de algunas partes del cerebro.

Aunque no se tenga se conozca con precisión el origen del TEA, se puede afirmar que, las posibilidades de sufrir este trastorno son dependientes de algunos aspectos genéticos. De esta manera, los padres que tienen un hijo con TEA, poseen una probabilidad mayor de tener más hijos con dicho trastorno.

Como se ha mencionado anteriormente, algunos aspectos de carácter ambiental son también favorecedores de la aparición de este trastorno. Éste es el caso de progenitores de edades avanzadas, ingesta de tóxicos y fármacos durante el embarazo o bajo peso del individuo al nacer.

Quedan atrás las teorías psicoanalíticas, que defendían la idea de que los padres, con una inadecuada interacción con su hijo, son los agentes causantes del trastorno. En la actualidad, esta teoría ha quedado obsoleta y ningún enfoque científico defiende sus especulaciones (Pérez, Ramos y González, 2012).

Las características que presentan las personas con TEA son muy similares, aunque cabe destacar que, en cada una de ellas, cada alteración se presenta en un nivel de gravedad diferente. Es relevante considerar que, a pesar de tener muchas áreas deficitarias, los individuos con este trastorno, a menudo, presentan habilidades especiales en algunos campos, como la música o las matemáticas. A continuación se presenta una clasificación de las diferentes características observables en personas con este trastorno:

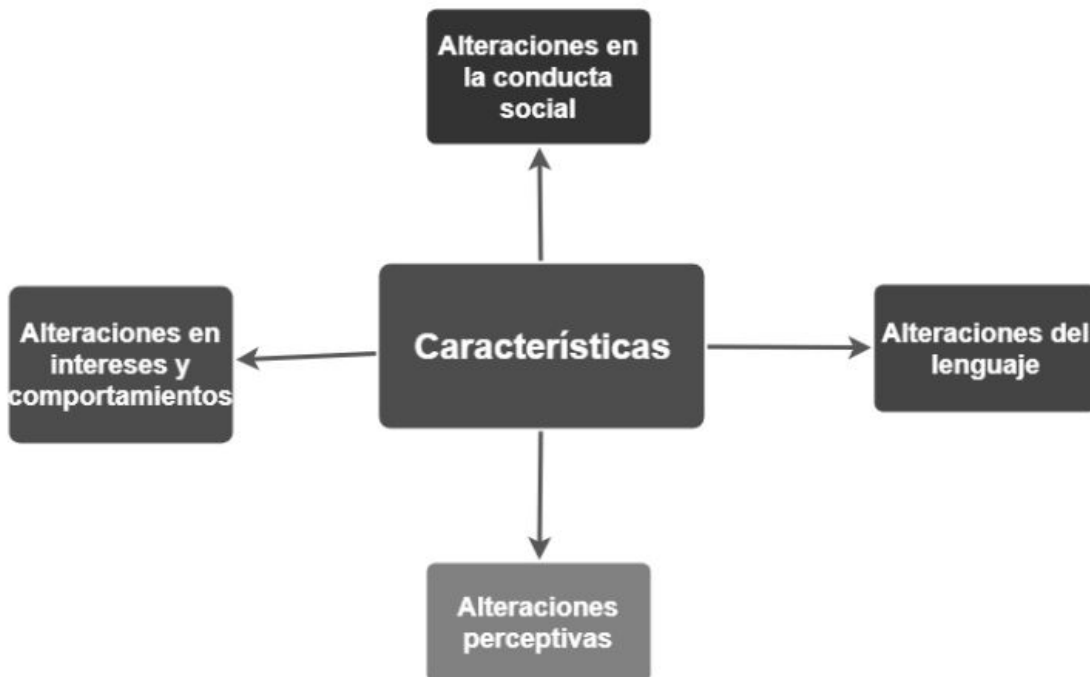


Gráfico 6: Características de los sujetos con TEA (de elaboración propia).

Alteraciones de la conducta social

Las personas con TEA tienen dificultades para establecer relaciones sociales y para dar respuesta a las diferentes situaciones sociales que se dan en su entorno. En la mayoría de los casos se aíslan del resto de individuos, y no muestran interés hacia ellos. Ya desde muy pequeños muestran este rechazo, evitan el contacto visual y limitan excesivamente sus expresiones y gestos. Es relevante hacer alusión a que además, generalmente, no responden cuando se les llama por su nombre, es decir, presentan una sordera selectiva.

En ocasiones, los individuos con TEA, en vez de aislarse de toda relación social, intentan acercarse a las demás personas, de una forma particular, y sin tener en cuenta cómo se pueden sentir las otras personas.

En general, presentan una incapacidad para comprender las emociones e identificarlas en el resto de individuos, aspecto que dificulta de manera considerable el creación de relaciones.

Teniendo en cuenta éste último, como uno de los problemas sociales más relevantes en niños con TEA en Educación Infantil, el presente TFG busca profundizar en los programas existentes que trabajan la Inteligencia Emocional, con el fin de poder realizar una propuesta realista, coherente e innovadora, aplicable en aulas reales de este nivel educativo.

Alteraciones del lenguaje

Para los padres, el inadecuado desarrollo de la función del lenguaje en su hijo o hija, es motivo de sospecha de que éste tiene algún problema. Por este motivo se tiende a recurrir a especialistas del lenguaje, que son los primeros en tratar el problema a edades

muy tempranas. Con el tiempo, se irán observando otras alteraciones, lo que llevará al diagnóstico real del trastorno (Pérez, Ramos y González, 2012).

En algunos casos, el desarrollo del lenguaje se realiza de manera normalizada hasta el primer año de vida, pero sufre un retroceso durante el segundo año hasta perderse total o parcialmente. En otros casos, en cambio, con muchas dificultades, logran un desarrollo, en mayor o menor medida, del lenguaje.

Aunque el desarrollo del lenguaje, al igual que del resto de alteraciones, varía de forma sustancial en cada individuo, existen algunas características que se mantienen. Este es el caso de la dificultad para conversar, la ecolalia, la confusión de pronombres personales o las anomalías en la prosodia. Hay que destacar también que los individuos con TEA no comprenden las bromas y los dobles sentidos, ya que su lenguaje es puramente literal.

Alteraciones de intereses y comportamientos

Los intereses de las personas diagnosticadas de TEA son muy limitados. En muchos de los casos resultan extraños, ya que no suelen ser habituales en los otros niños y niñas de su entorno, además de que se dedican a ellos de forma absorbente.

Por otro lado, es común observar comportamientos extraños, auto estimulantes y repetitivos, que generan en el individuo una sensación de bienestar. Es el caso del movimiento de manos o el balanceo, entre otros. Los cambios tanto en su rutina, como en su entorno, por mínimos que sean, les afectan de forma notable y suelen resistirse a ellos, tal y como indican Hervás, Malbaña y Salgado (2017).

Alteraciones perceptivas

Para Neural (2018), las alteraciones perceptivas en los individuos con TEA, son las causantes de las respuestas poco habituales hacia ciertos estímulos. Las más llamativas son las siguientes:

- *Auditivas*: hipersensibilidad a sonidos.
- *Visuales*: en algunas ocasiones no existe concordancia entre la visión y el oído.
- *Táctiles*: reaccionan de forma exagerada ante algunas texturas. Además evitan el contacto físico con el resto de personas.
- *Olfativas*: rechazo de algunos olores cotidianos.
- *Gustativas*: rechazo de algunos sabores y búsqueda de sabores fuerte o picantes.

Cabe mencionar, que las personas con TEA presentan una grave disfunción de la sensación del dolor, lo que hace dificulta la detección de algunos problemas médicos como fracturas o enfermedades.

La prevalencia del TEA, según el DSM-5 (2013), ronda el 1% de la población, cifra que ha aumentado en los últimos años, probablemente debido a las mejoras en los instrumentos de diagnóstico y la formación de los profesionales en este campo.

El TEA afecta por igual en la edad infantil y en la edad adulta, ya que el individuo convive con su trastorno durante todo su ciclo vital, y su ratio niño-niña es de 4 a 1, afectando en la mayoría de los casos a varones. Hay que puntualizar que, la incidencia se mantienen en la misma proporción en todas las clases sociales y culturas.

Cada individuo es único, por lo que resulta complicado establecer una edad para diagnosticar el TEA. Sin embargo, con el fin de conseguir una mejor calidad de vida futura, es necesario un diagnóstico precoz que permita iniciar un tratamiento lo antes posible.

Los programas de intervención deben tener en cuenta las características individuales de cada personas, además de ser integrales. Durante el tratamiento, es imprescindible una continua comunicación entre los diferentes profesionales y entre éstos y la familia del paciente. Además, se debe elaborar un programa para el hogar, en el que se describan los objetivos y la metodología de trabajo en dicho entorno.

En la actualidad, existen cuatro tipos de tratamiento aplicables en los casos de personas con TEA:

- *Programas conductuales*: abordan destrezas sociales, atención, sueño, ansiedad, interacción con los padres y conductas desafiantes. Destacan como tipos de programas conductuales la intervención conductual intensiva temprana, la terapia cognitivo-conductual y el entrenamiento de destrezas sociales.
- *Programas de educación y aprendizaje*: se ofrecen en escuelas y otros centros de enseñanza. Se centran en las destrezas de aprendizaje y razonamiento y métodos para una vida integral. Muchos de estos programas se basan en el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children, en español, Tratamiento y Educación de Niños Autistas y con Problemas de Comunicación).
- *Medicamentos*: antipsicóticos, antidepresivos, estimulantes,...
- *Otros tratamientos y terapias*: terapias del habla y del lenguaje, terapia de música, terapia de masajes, suplementos de vitaminas y minerales,...

5.5 NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TEA

Una intervención educativa adecuada e individualizada es fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas con TEA, según Schreibman y Koegel (1981), los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. En el tratamiento de las personas autistas, el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente el recurso esencial, y bastan pequeñas desviaciones en la conducta del profesor para que se produzcan graves perturbaciones en el aprendizaje del niño autista.

Desde un punto de vista educativo, podemos señalar y tener en cuenta que las necesidades educativas de los alumnos con TEA son las siguientes:

- *Adaptación del entorno:* las aulas en las que no se ha realizado ninguna adaptación para los alumnos con TEA, dificultan el aprendizaje de los mismo, fundamentalmente por las siguientes razones:
 - Existen multitud de estímulos sensoriales, sobre todo sonoros, cuya intensidad y cantidad haría imposible un desarrollo normal del alumnado con TEA.
 - Bajo nivel de estructuración espaciotemporal del entorno físico y de las actividades que en él se realizan.
 - Abundancia de instrucciones de carácter verbal entre el profesorado y el alumnado.

Por tanto, la eliminación o reducción de todos estos aspectos forma parte de una de las adaptaciones de mayor importancia en la educación del alumnado con TEA.

- *Enseñanza explícita de las funciones de humanización:* generalmente, en el alumnado sin necesidades educativas especiales, aparecen de forma espontánea algunas funciones que la educación no enseña, ya que se adquieren en el día a día. Sin embargo, debido al déficit cognitivo de los niños y niñas con TEA, dichas funciones se deben alcanzar de una manera más controlada, siendo la educación el pilar fundamental para su adquisición. Las escuelas deben incluir estas funciones en las adaptaciones curriculares, ya que de lo contrario, no se adquirirán de forma adecuada o su desarrollo quedará incompleto. Algunas de las funciones a trabajar por los centros educativos son:
 - Comunicación, especialmente de carácter social.
 - Mentalingüismo o “capacidad para leer las mentes”.
 - Juego e imaginación.
 - Flexibilidad y adaptación a los cambios.

- *Desarrollo de los puntos fuertes:* en muchos de los casos, el alumnado con TEA presenta un desarrollo normal o superior en algunas de las funciones cognitivas. Este es el caso de la memoria mecánica o la capacidad visoespacial. La importancia de esta adaptación reside en que, cuanto más desarrollados estén los puntos fuertes, más sencilla será la comprensión del entorno que le rodea, facilitando así la comprensión del ámbito social y su interacción con él.

5.6 INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA

Según la UNESCO (2006), se entiende por educación inclusiva el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye

a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños y niñas.

Según Fernández (2011), pese a esto, en los centros escolares y en la sociedad en general, se puede observar que existe una exclusión hacia muchos individuos por razones, como por ejemplo, tener creencias diferentes o ser del sexo opuesto. En otras ocasiones, la inclusión no se produce debido simplemente a que el sujeto es considerado inferior al resto por no seguir las modas o las normas sociales de sus iguales.

Según del Barrio y Van der Meulen (2015), de igual manera, las personas con necesidades educativas especiales, entre las que se encuentran los niños y niñas con TEA, son vulnerables a sufrir acoso y a ser ridiculizados por sus particularidades, es decir, su inclusión será más complicada que la del resto de sus compañeros. Según algunos estudios en los que se analizan diferentes situaciones de acoso en personas con necesidades educativas especiales, los diagnosticados de TEA tienen una posibilidad siete veces mayor de sufrir acoso escolar por parte de sus iguales.

De cara a la inclusión educativa, con el fin de evitar estas situaciones y de favorecer la inclusión del alumnado con TEA, resulta necesario el desarrollo de prácticas pedagógicas acordes con sus necesidades y características de aprendizaje. En este sentido, el maestro tendrá una gran responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto resulta necesario que conozca las particularidades de su alumnado y los recursos y estrategias a seguir para lograr un aprendizaje significativo. Por otro lado, el docente tiene la responsabilidad de fomentar la inclusión en el aula de todos los alumnos, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales.

Para lograr estos objetivos de aprendizaje e inclusión, se deben seguir una serie de pautas a nivel de centro y a nivel de aula:

- *Pautas a nivel de centro:*
 - Uso de apoyos visuales en el centro para favorecer los desplazamientos por el mismo de forma autónoma (por ejemplo, con pictogramas).
 - Creación de un ambiente relajado en la escuela, tanto en los pasillos como en las aulas.
 - Implicación de todos los profesionales del centro, cuya misión principal será mostrar al alumnado las necesidades de los alumnos con TEA para evitar los prejuicios y lograr la colaboración de todos los niños y niñas.

- *Pautas a nivel de aula:*
 - Organización de espacios y uso de apoyos visuales, eliminando estímulos distractores.
 - Avisar de forma anticipada de las actividades que modifiquen la rutina.
 - Adaptar la metodología, haciéndola más activa, cooperativa e inclusiva.
 - Fomentar el uso de materiales manipulativos, sensoriales y TEACCH para favorecer la autonomía del alumnado con TEA.
 - Coordinación entre profesionales y familia.

Se entiende por pictograma, el signo icónico dibujado y no lingüístico que representa figuradamente, y de manera más o menos realista, un objeto real o significado. Los apoyos visuales o pictogramas son uno de los recursos fundamentales para trabajar con alumnado con TEA desde edades tempranas. La razón fundamental es que, a diferencia de la información verbal, abstracta y temporal, las imágenes permanecen en el tiempo e implican un menor nivel de abstracción. Se puede decir por tanto que, las personas con este trastorno son muy buenos pensadores visuales, es decir, comprenden, asimilan y retienen mejor la información que se les presenta de manera visual, siempre y cuando se presente:

- De manera clara, concreta y esquemática.
- Fácil de manejar.
- Acompañado de lenguaje claro y simple.

Algunos de los apoyos visuales más utilizados en la actualidad son: agendas visuales (que además les ayuda a planificar cada día y evitar situaciones de angustia de “no saber qué va a pasar”), secuencia de tareas en imágenes, normas de conducta visuales,... Los pictogramas deben ser claros, evitar elementos poco relevantes. Además, hay que tener en cuenta que, aunque es uno de los recursos más utilizados en personas con TEA, su uso en exceso, sobre todo durante los primeros años de vida, puede suponer una escasa estimulación de la fonética.

El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic Related Communication Handicapped Children, en español, Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación), es un programa desarrollado por Eric Schopler y Gary Mesibov en la Universidad de Carolina del Norte en los años 70. El pilar fundamental del método es la enseñanza estructurada, en la cual se adaptan el tiempo, el espacio y la zona de trabajo. El objetivo principal del programa es prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA para la vida en el hogar, la escuela y la comunidad (Autismo Diario, 2011 a y b).

Las técnicas educativas del Método TEACCH son las siguientes:

- Información visual.
- Organización espacial.
- Concepto de terminado.
- Rutinas flexibles.
- Individualización.

Es importante mencionar los 7 principios en los que se basa (Barrios, 2014):

- Adaptación óptima, tratando de adaptar las enseñanzas y el ambiente a las características de la persona.
- Colaboración padres-profesionales.
- Intervención eficaz, haciendo hincapié en las habilidades.
- Énfasis en la teoría cognitiva y conductual.
- Asesoramiento y diagnóstico temprano.
- Enseñanza estructurada (adaptación de espacio, tiempo, zona de trabajo y organización de tareas.)
- Entrenamiento multidisciplinar.

Otro de los recursos que se puede utilizar en las aulas de Educación Infantil es el juego. Según Muñoz y Ruiz (2017), el juego es una actividad innata y de gran importancia durante la infancia, ya que a través de él se ensayan conductas, se desarrolla la personalidad y se descargan emociones. Para los alumnos y alumnas con TEA, jugar puede suponer todo un reto, puesto que para jugar se requieren habilidades que normalmente son deficitarias en estos sujetos, especialmente en el juego simbólico.. Por ello es imprescindible tener en cuenta las siguientes claves para conseguir hacer del juego una herramienta lúdica y educativa para todos los alumnos, incluidos aquellos con este trastorno:

- Presentar el juego de forma atractiva, divertida y motivadora.
- Establecer una rutina de juego.
- Anticipar lo que va a ocurrir.
- Incorporar los intereses de la persona con TEA en el juego.
- Utilizar apoyos visuales para una mejor comprensión.
- Hablar con calma, buscando contacto visual.
- Evitar elementos distractores.

5.7 TEA E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Como ya se ha explicado en el apartado correspondiente, la inteligencia emocional hace referencia a la capacidad para gestionar, comprender y manejar las emociones propias. Por las características que presentan las personas diagnosticadas de TEA, uno de los puntos deficitarios sobre el que se debe trabajar con el fin de lograr un mejor desarrollo desde el punto de vista personal y social, son las emociones.

Haciendo un breve repaso por la sintomatología del TEA, hay que recordar que estos sujetos se caracterizan principalmente por presentar alteraciones en tres áreas diferentes: socialización, comunicación e imaginación. Además, como ya se ha mencionado, se pueden percibir otras características como las conductas estereotipadas, resistencia ante los cambios de rutina, problemas conductuales, comportamientos ritualistas, obsesiones, compulsiones y retraso mental en algunos casos. A todo esto hay que añadir su incapacidad para reconocer emociones tanto en sí mismos como en las personas que les rodean.

Siguiendo a Miguel (2006), uno de los estímulos más importantes para reconocer las emociones en las personas que nos rodean es la expresión facial, cuya percepción y decodificación ayuda a mejorar la interacción social. En el caso de las personas con TEA, esta habilidad es nula, es decir, sus alteraciones le impiden leer los sentimientos que reflejan las expresiones faciales de las personas de su entorno.

Por otro lado hay que destacar la dificultad que presentan estos individuos para expresar emociones cognitivas, o lo que es lo mismo, para manifestar lo que sienten.

Tanto la habilidad de reconocer emociones en otras personas, como la capacidad de expresar las emociones del propio individuo, son tareas que, aunque presenten alteraciones graves, pueden tratarse y mejorarse, facilitando así la inclusión de la persona en la sociedad. Este proceso debe ser continuo y desarrollarse desde edades tempranas con el fin de que en los siguientes años, la persona tenga dificultades menos

pronunciadas. Por este motivo, existen numerosos programas llevados a cabo, creados ante la necesidad de dar respuesta a este déficit en niños y niñas con TEA.

5.8 PROGRAMAS EXISTENTES DESTINADOS AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

A lo largo de los últimos años, en los que la educación de las emociones en el aula se considera como un pilar fundamental para el desarrollo personal, social y cognitivo, se han ido desarrollando muchos programas cuyo objetivo principal es la educación emocional y el desarrollo de la inteligencia emocional. Teniendo en cuenta que el presente TFG se centra en la etapa de Educación Infantil, además de que la educación de las emociones debe comenzar en edades tempranas, en este apartado aparece reflejada una breve síntesis de algunos de los programas y proyectos actuales para niños de 0 a 6 años.

A continuación, a modo de tabla se muestra un resumen de las principales características de los programas investigados, que después se comentan con mayor detalle:

Nombre del programa	Centro	Destinatarios	Contenidos	Enlace Web
“Una aventura emocionante”	CEIP San José Calasanz (Murcia).	Educación Infantil y Primaria.	Autoconocimiento emocional, autoestima, regulación emocional, empatía, habilidades sociales y comunicativas y resolución de conflictos.	http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15538&IDTIP=246&RASTR=c\$m4330

“Pequeñas grandes emociones”	CEIP Vicente Girones Mora (Valencia).	18 alumnos de 2-3 años.	Conciencia emocional, regulación emocional, autoestima.	http://www.waace.org/web-experiencias/pequeñasgrandesemociones.htm
“Arte emociones y valores”.	Sin información.	4 años.	Obras plásticas relacionadas con las emociones, técnicas plásticas, materiales plásticos, emociones, valores.	http://tumeaprendes.com/arte-y-emociones/
“Relajación, educación emocional y valores”.	Sin información.	Educación Infantil en general.	Regulación emocional, respiración, autoestima, tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, emociones positivas y negativas,...	https://docplayer.es/10421489-Proyecto-de-innovacion-e-investigacion-educativa-relajacion-educacion-emocional-y-valores-categoria-comunicaciones-ma-dolores-rodriguez-escribano.html

Tabla 2: Programas para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Infantil.

- **“Una Aventura Emocionante”**: fue un programa desarrollado durante el curso 2014-2015 en el CEIP San José de Calasanz (Alquerías, Murcia). Principalmente estaba destinado al alumnado de educación primaria, sin embargo se contempló

la aplicación a educación infantil con algunas adaptaciones. Los contenidos que se trataron fundamentalmente fueron: el autoconocimiento emocional, la autoestima, la regulación emocional, la empatía, las habilidades sociales y de comunicación y la resolución de conflictos.

Los objetivos generales perseguidos son los siguientes:

- a) Acompañar los procesos de aprendizaje a través del desarrollo de habilidades emocionales.
 - b) Aprender a convivir, mejorando las relaciones interpersonales y por tanto la convivencia escolar.
 - c) Aprender a ser.
 - d) Prevenir la depresión, ansiedad, bulimia, anorexia y las adicciones.
- ***“Pequeñas grandes emociones”***: es un programa llevado a cabo en el CEIP Vicente Girones Mora (Ontinyent, Valencia) por Carolina Tortosa Revert. Los destinatarios son 18 alumnos/as de 2-3 años del centro. Los contenidos principales son la conciencia emocional, la regulación emocional y la autoestima.

Algunos de los objetivos perseguidos son los siguientes:

- a) Desarrollar a través de los distintos tipos de juegos, los aspectos cognitivos, sensorio- motrices, lingüísticos y afectivos.
- b) Interaccionar con los adultos e iguales: el contacto corporal, las emociones positivas y negativas, la voz, los gestos, la imitación.
- c) Adquirir conocimientos, hábitos y actitudes que favorezcan el crecimiento y desarrollo personal: compartir, escuchar, ayudar, esperar, atender...
- d) Establecer relaciones sociales y afectivas.

- **“Arte, emociones y valores”**: es un programa creado por Silveria García Fernández para niños de segundo ciclo de educación infantil, concretamente para 4 años. Con dicha experiencia se pretende trabajar las emociones y valores mediante el arte. Los contenidos trabajados son: obras plásticas relacionadas con las emociones, técnicas plásticas, materiales plásticos y las emociones y valores.

Algunos de los objetivos perseguidos son:

- a) Educar en valores a partir de obras artísticas.
 - b) Fomentar los sentimientos de seguridad, confianza, de ser capaz, colaborando en la formación de una autoestima positiva.
 - c) Potenciar el desarrollo afectivo y social.
- **“Relajación, educación emocional y valores”**: es un proyecto de innovación e investigación educativa realizado por M^a Dolores Rodríguez Escribano, con el fin de dotar al profesorado de herramientas para educar en emociones. Está destinado al alumnado de educación infantil. Algunos de los contenidos que trabaja son los siguientes: regulación emocional, respiración, autoestima, tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, emociones positivas y negativas,...

Los objetivos que pretende conseguir son:

- a) Descubrir distintas formas de regulación emocional. (Relajación, respiración, visualización), conociendo el lenguaje adecuado relacionado con la relajación.
- b) Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.

- c) Favorecer la convivencia y la amistad así como la cantidad y la calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional y la cohesión grupal.
- d) Desarrollar la habilidad de la comprensión empática en las relaciones interpersonales, la tolerancia a la frustración y el control de la impulsividad.
- e) Reconocer las propias emociones tanto positivas como negativas y las de los demás.

6. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1 INTRODUCCIÓN

Esta propuesta nace con la finalidad de dar respuesta al déficit emocional del alumnado con TEA, escolarizado en aulas ordinarias con otros alumnos cuya inteligencia emocional se encuentre en los niveles considerados como normales.

Hay que tener en cuenta que, según el currículo de Educación Infantil, todos los alumnos deben recibir una formación a nivel emocional. Muchos de los objetivos y contenidos en ese documento detallados, hacen referencia al autoconocimiento emocional, además de reconocer las emociones como parte esencial de la convivencia en sociedad.

Es por esto que, siendo conscientes de la relevancia de la inteligencia emocional desde edades tempranas, esta propuesta, al ser realizada en gran grupo, servirá de entrenamiento a todos los niños, con y sin diagnóstico de TEA para conocerse a sí mismos y conocer a los demás desde el punto de vista emocional, y por tanto para hacer frente a situaciones diarias que requieran de su dominio.

Hay que hacer hincapié en que la educación emocional es un proceso duradero y constante, por ello es imprescindible remarcar que esta propuesta no logrará en sí misma poner solución al déficit emocional del alumnado con TEA, sino que será una herramienta que facilitará el acercamiento a estos conceptos, y será complementaria a otras actividades y propuestas de educación emocional. Además, los alumnos con los que se llevará a cabo la actividad ya han trabajado previamente las emociones, por lo que no se explican los conceptos como se haría por primera vez.

A continuación se muestra una breve síntesis de la propuesta, resaltando los aspectos más relevantes de la misma. Todo ello se desarrolla de forma más minuciosa en los apartados posteriores:

Objetivo general	Potenciar la inteligencia emocional en todos los alumnos del grupo.
Contexto	Centro concertado de Valladolid.
Destinatarios	25 alumnos/as de 4 años.
Temporalización	60 minutos en total <ul style="list-style-type: none"> - 15 minutos: asamblea inicial. - 25 minutos: búsqueda de pistas y resolución de pruebas. - 20 minutos: asamblea final.
Metodología	Aprendizaje cooperativo mediante el juego.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Parches de colores. - 5 mapas del tesoro. - Elementos decorativos piratas. - Sobres. - Folios. - Pizarra digital. - Ordenador. - Altavoces. - Plastilina. - Puzzles emocionales. - Silueta de cara de cartón con las diferentes partes. - Caja decorada como cofre del tesoro. - Llave para cofre del tesoro. - Chapas. - Monedas de chocolate. - Cuento de piratas. - Sonidos de mar y gaviotas.

Evaluación	Por observación. Uso de rúbrica para marcar el progreso individual de cada alumno/a.
-------------------	--

Tabla 3: Resumen de la propuesta

6.2 OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende alcanzar con esta actividad es *potenciar la inteligencia emocional en todos los alumnos del grupo, especialmente en aquellos diagnosticados de TEA.*

Los objetivos específicos que se persiguen son los siguientes:

- Distinguir e identificar las diferentes emociones tanto en imágenes como en los sujetos que nos rodean.
- Potenciar la curiosidad y las ganas de descubrir mediante una temática determinada.
- Trabajar en grupo, dividiendo las tareas a realizar según las habilidades de cada individuo.
- Facilitar al alumno con TEA el aprendizaje emocional, social y comunicativo en un ambiente propicio y ameno.

6.3 CONTEXTO

El contexto en el que se ubica esta intervención es un centro educativo de carácter concertado, localizado en la provincia de Valladolid, concretamente en la zona centro. Este colegio de línea dos, ofrece escolarización a niños desde un año hasta la edad adulta, puesto que brinda servicio de guardería, educación infantil, educación primaria, educación secundaria, bachillerato y ciclos formativos.

El centro contempla programas de integración, ya que muchos de sus alumnos son extranjeros y necesitan una atención especial para su correcta evolución. Además, anualmente se escolarizan allí varios alumnos con algún tipo de discapacidad leve que también requieren un tratamiento diferente al resto de alumnos. Por este motivo, el colegio está dotado de numerosos profesionales especializados, como logopedas y psicopedagogos.

6.4 DESTINATARIOS

La intervención se realizará con un grupo de 25 alumnos, de los cuales 13 son niñas y 12 son niños. Todos ellos tienen 4 años, es decir, la propuesta se llevará a cabo en segundo de Educación Infantil. Este grupo se caracteriza fundamentalmente por tener dos alumnos de etnia gitana completamente adaptados al funcionamiento del centro escolar.

Además, en otro de los alumnos, pese a no estar diagnosticado de TEA por no tener la edad suficiente para ello, encontramos claros síntomas que hacen pensar a todos los profesionales tanto del centro, como de fuera de él, que su comportamiento es ocasionado por este trastorno: el alumno presenta dificultades de lenguaje, déficit emocional, problemas para realizar algunas de las actividades de psicomotricidad, tiene algunas obsesiones, sobre todo con objetos y colores, y tiene preferencia para realizar actividades que requieren orden lógico, como las seriaciones. Además hay que destacar que prefiere jugar solo, aunque no huye de situaciones en las que se requiere trabajar de manera grupal, siempre que tenga una mínima confianza con las personas que tiene a su alrededor. Por otro lado, según algunas pruebas realizadas, su cociente intelectual está dentro de la media normal en niños de su edad.

Pese a que este alumno es capaz de seguir las clases de forma normal, se ha notado un déficit emocional, reflejado en su comportamiento: este niño no es capaz de distinguir las diferentes emociones en los demás ni de reproducir correctamente la expresión facial

en un momento determinado. Se ha notado que en estas situaciones, pese a no entender la correspondencia entre situación y emoción, el alumno tiende a imitar la mueca y sonidos de sus compañeros.

Por este motivo, las emociones se trabajan a diario en el aula mediante numerosas actividades. Esta propuesta está orientada a ser un paso más para lograr avanzar hacia un correcto desarrollo emocional del citado sujeto, además de servir de repaso al resto de alumnos.

6.5 TEMPORALIZACIÓN

La actividad tendrá una duración total de 60 minutos: la asamblea inicial está pensada para abarcar los primeros 15 minutos (organización, explicación, inicio del cuento y realización de agrupaciones). La búsqueda de sobres y la resolución de pruebas ocupará los siguientes 25 minutos. Para finalizar, los últimos 20 minutos estarán dedicados a la asamblea final en la que se trabajarán las diferentes emociones principales encontradas durante la actividad, además de finalizar el cuento y abrir el cofre del tesoro.

6.6 METODOLOGÍA

La metodología sobre la cual se construye esta actividad es la de aprendizaje cooperativo, que se basa en que los diferentes grupos de alumnos trabajan conjuntamente para alcanzar un fin común, en este caso encontrar los diferentes sobres y resolver las pruebas en el menor tiempo posible. En este sentido, será necesario que cada alumno adquiera un papel determinado en el grupo, de tal manera que unos pueden ser los encargados de organizar y otros los encargados de aportar ideas, por ejemplo. Así, cada niño y niña será capaz de conocerse a sí mismo un poco más y reconocer aquellas tareas que puede hacer sin esfuerzo y que pueden ayudar a la consecución de

los objetivos grupales. Hay que destacar que, esta tarea en grupo se realiza siempre desde una perspectiva de juego didáctico de contenido emocional.

En el grupo con el que se realizará la actividad, como se ha dicho en el apartado correspondiente, hay un niño con claros síntomas de padecer TEA. Según las características previamente citadas en la fundamentación teórica, las personas con este síndrome tienen serias dificultades para establecer relaciones con los demás. En este caso, el sujeto a tener en cuenta, presenta preferencia hacia la realización de actividades individuales, sin embargo, con ayuda de sus compañeros, es capaz de realizar actividades que requieran de trabajo colaborativo. Es por eso que se ha elegido este tipo de metodología en vez de cualquier otra. Si desde edades tempranas se trabaja el afecto y la socialización, el alumno, en años posteriores, encontrará menos trabas a las relaciones interpersonales. Esto es, según Múgica (2017), la idea que defiende la Teoría de la Mente aplicada a niños y niñas con TEA.

6.7 RECURSOS

Los recursos necesarios para realizar la actividad son los siguientes:

- Parches de colores: 5 de color rojo, 5 de color azul, 5 de color verde y 5 de color amarillo.
- 5 mapas del tesoro, cada uno con un orden diferente en las pistas a buscar.
- Bandera pirata.
- Esqueleto de papel.
- Elementos decorativos piratas: brújula...
- 5 sobres, cada uno con un dibujo.
- 5 folios, uno para cada sobre, en el que se escribirán las pruebas a realizar.
- Pizarra digital.
- Ordenador.
- Altavoces.
- Plastilina.

- Puzzles emocionales.
- Folios para representar el acertijo de la emoción del asco.
- Silueta de cara de cartón con diferentes partes para completarla de cartulina.
- Caja decorada como cofre del tesoro.
- Llave para cofre del tesoro.
- 25 chapas.
- Monedas de chocolate.
- Cuento de piratas con pictogramas.
- Sonidos de mar y gaviotas.

6.8 DESARROLLO

Previamente a la llegada de los niños al aula, ésta se decorará con objetos que ayuden a sumergir a los alumnos en el mundo de los piratas, puesto que esta será la temática a seguir durante toda la actividad. La maestra colocará una gran bandera pirata, además de un esqueleto y otros objetos para crear ambiente. También podrá en el ordenador sonidos del mar y de gaviotas. Cuando los niños y niñas entren a la clase dejaremos unos minutos para que inspeccionen todos estos materiales, fomentando así la curiosidad y la familiarización hacia la actividad que instantes después comenzará. Tras esto, comenzaremos la actividad en sí. Reuniremos a los alumnos y alumnas en la zona de asamblea y les preguntaremos qué han visto por el aula. Después, comenzaremos a contar el cuento de piratas, en el que se contará la historia de un pirata al que habrá que ayudar a buscar un tesoro, y para encontrarlo, los alumnos deberán localizar por el aula 5 pistas con una prueba a realizar en cada una (*anexo 1*) que les darán la clave para finalizar el juego. Durante la narración, habrá un momento en el que la maestra hará 5 grupos de 5 alumnos cada uno y repartirá a cada grupo parches de un color concreto para fomentar que los niños y niñas se sientan parte de la historia, como un pirata más, y a mayores, al estar repartidos por colores, se podrá localizar fácilmente a los miembros que componen cada grupo. Además, de los parches, cada grupo será dotado de un mapa del tesoro en el que aparecerá el orden en el que tienen que resolver las pruebas, de esta

manera nunca habrá dos grupos buscando la misma. Cabe destacar que, ya que con esta actividad se pretende fomentar la percepción emocional, y por tanto la inteligencia emocional tanto en nuestro alumno con TEA y el resto del alumnado, los conceptos que se trabajarán en las 5 pruebas serán de contenido emocional (*anexo 1*): una de ellas trabajará la ira, otra el asco, otra la sorpresa, otra el miedo y la última trabajará simultáneamente la alegría y la tristeza.

Hecho esto, la segunda parte de la actividad consistirá en la búsqueda de las pistas por el aula. Como se ha dicho, cada grupo tendrá un orden concreto para agilizar la búsqueda. Durante la exploración, los alumnos deberán encontrar 5 sobres con un dibujo diferente en su exterior. Al abrirlos, encontrarán la explicación de la prueba a realizar escrita con pictogramas. Teniendo en cuenta que muchos de los niños no serán capaces de leer los documentos, se procederá de la siguiente manera: cuando un grupo encuentre un sobre, lo cogerá y llevará hasta la mesa de la maestra, donde ésta leerá su contenido y pedirá a los niños que vuelvan a dejar el sobre escondido en su lugar. La maestra también tendrá la tarea de comprobar que los niños realizan correctamente la prueba solicitada. Al dar el visto bueno, les entregará un trozo de puzzle emocional, que completarán al finalizar todas las pruebas. Hay que destacar que, en el caso de que dos grupos coincidan en la mesa de la profesora para hacer la prueba, ésta atenderá primero al grupo que haya llegado antes, y el otro esperará allí su turno.

Tras la resolución de todas las pruebas, cada equipo se colocará en una mesa y resolverá su puzzle. Cada grupo tendrá uno diferente en el que se representa claramente una de las emociones primarias (miedo, asco, sorpresa, ira, alegría y tristeza). Al finalizar, todos se volverán a reunir en asamblea para comentar, siguiendo el cuento inicial, las pruebas emocionales que se han realizado, los puzzles encontrados y las diferentes emociones que se representan en ellos. Se hará hincapié en la expresión facial de las diferentes emociones, además de repasar algunas situaciones que las promuevan.

Para acabar, la maestra seguirá narrando el cuento y leerá un enigma pirata. El primer niño o niña que responda correctamente recibirá una llave que abrirá el tesoro. Dentro

habrá una chapa para que cada niño se ponga en su babi, además de unas monedas de chocolate para repartir entre todos. Con esto finalizará el cuento, y con él la actividad. Todos los materiales, además de las diferentes actividades se podrán ver en el correspondiente.

6.9 EVALUACIÓN

La evaluación se realizará durante toda la actividad, ya que la maestra estará observando las conductas de cada uno de los niños y niñas. Especialmente, se hará hincapié en la asamblea final, en la que la profesora hará preguntas y dejará a los niños y niñas dar su opinión, comentar y responder de forma libre. Al acabar la actividad, se registrarán todos aquellos aspectos de interés para evitar que se olviden, además de remarcar el progreso mediante la rúbrica (*anexo 2*) De esta manera será más sencillo comprobar si ha habido mejora en la comprensión emocional, y por tanto se han alcanzado los objetivos propuestos, además de ayudar a comprobar, en un futuro, que existe una mejora en las diferentes áreas deficitarias después de realizar otras actividades con los mismos contenidos a trabajar. Es decir, servirá como instrumento para comparar las situaciones de progreso en los diferentes momentos del curso.

7. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En este apartado analizaré las limitaciones que he encontrado durante la elaboración de mi trabajo, además de todos aquellos aspectos que se podrían mejorar de cara a la posibilidad de retomarlo en un futuro para su implementación.

Como limitaciones me gustaría destacar que mi Prácticum II estaba destinado a finalizar mi formación de maestra de Educación Infantil, por tanto, no ha sido posible la puesta en práctica de mi propuesta, ya que no había ningún sujeto con TEA en el grupo. Esta situación ha hecho imposible ver los aspectos positivos y negativos de la misma, no pudiendo corregir aquello que fuera necesario. De todos modos, conviene resaltar que el hecho de poder conocer más de cerca el contexto educativo de infantil, junto con mi interés por estudiar los TEA y el déficit de inteligencia emocional en estos sujetos, me ha servido de estímulo para poder cumplimentar los objetivos propuestos y señalados en este TFG.

Además, otra de las dificultades con las que me he encontrado a la hora de plantear la evaluación de mi propuesta es que, para un correcto seguimiento del alumnado, especialmente aquellos niños y niñas con TEA, es necesario conocer sus conocimientos previos a la realización de la propuesta, para así apreciar los resultados reales de mi intervención. Tener un adecuado diagnóstico de los alumnos con TEA es además un requisito imprescindible de cara a poder llevar a la práctica nuestra propuesta de intervención. Y además no podemos olvidar que toda intervención con alumnos con necesidades educativas especiales exige un trabajo multidisciplinar de diferentes profesionales, donde nosotros, como profesores de aula, seremos un eslabón más en dicha cadena y proceso.

Por este motivo se deduce la necesidad de pasar tiempo previamente con el grupo de alumnos para poder conocerlos y así evaluar la intervención de forma correcta.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, una posible línea de trabajo futuro es la aplicación real de la propuesta para poder mejorar todos los aspectos que lo requieran y comprobar que el proyecto es realmente viable en un aula real, además de que ayude a alcanzar los objetivos propuestos.

8. CONCLUSIONES FINALES

Como bien sabemos las personas que hemos trabajado con niños, el desarrollo de la inteligencia emocional es uno de los pilares fundamentales en el aprendizaje del individuo desde edades tempranas, pese a la dificultad que conlleva su enseñanza en los primeros años de escolarización. Además, en el caso de los niños y niñas con TEA, la dificultad aumenta de forma exponencial, ya que el área emocional es uno de las más afectadas en estos individuos. Es por ello necesario preparar a los maestros y maestras, tanto en activo como los que aún nos estamos formando, para ser competentes y adecuar nuestra forma de enseñar a las necesidades que estos alumnos y alumnas presentan.

A lo largo del presente trabajo se ha hecho un breve repaso por los aspectos teóricos principales, tanto de la inteligencia emocional, como del Trastorno del Espectro Autista, además de profundizar en los aspectos relevantes de la inclusión de estos alumnos y alumna en aulas ordinarias y las necesidades que tienen. A mayores, se ha realizado una búsqueda de algunos de los programas en funcionamiento que persiguen formar a los alumnos en inteligencia emocional. Con toda esta información, se ha realizado una propuesta realista para potenciar la inteligencia emocional en aulas ordinarias de Educación Infantil con niños autistas.

Pese a la imposibilidad de llevar a la práctica dicha propuesta, me he dado cuenta de que planificar actividades de inteligencia emocional adaptadas a alumnado con TEA es mucho más complicado de lo que parece, fundamentalmente, por la dificultad que supone ponerse en su lugar y saber cuál es la manera correcta de proceder en la enseñanza de las emociones.

Además, debo destacar la relevancia que tienen las familias en la educación de todo el alumnado, especialmente aquel con TEA, ya que, en condiciones normales, es la principal fuente de cariño, apoyo y aprendizaje de los pequeños, y su implicación temprana es esencial para facilitar la intervención de profesionales que ayuden al niño en sus áreas deficitarias.

Por otro lado, además de la familia, la escuela es el segundo gran pilar de intervención para los niños. Por este motivo, resulta necesario que los profesionales de la educación sean capaces de dar respuesta a las necesidades de los alumnos con TEA, por ello deben tener una formación mínima que les facilite su intervención.

Tanto la familia como la escuela, como ya se ha dicho, deben ser conscientes de que la intervención y posible mejora de los alumnos y alumnas con TEA depende de la relación que ambas mantengan. Es necesario crear un ambiente propicio para el aprendizaje del niño, además de intercambiar información de manera constante sobre la evolución del niño o niña.

Todos los niños y niñas, con o sin TEA son diferentes entre sí. Cada uno con sus necesidades, pero todos capaces de aprender. Un buen maestro es aquel capaz de adaptarse a las necesidades de sus alumnos para generar un proceso real de enseñanza-aprendizaje.

Y para finalizar, queremos resaltar la utilidad y necesidad de facilitar desde los primeros años de educación, el proceso de inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, y más en concreto con TEA. Su inclusión educativa en aulas ordinarias desde los primeros años de escuela contribuye a la normalización y formación de actitudes hacia la discapacidad y diversidad, no sólo en el profesorado y alumnado, sino que además, dicha inclusión ejerce su efecto en otros contextos como la familia o la sociedad. Gran parte de nuestra labor como profesionales de la educación ha de ir orientada en esta línea.

9. REFERENCIAS

- A.P.A., (2013). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- A.P.A., (1994). *DSM-4: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª ed.). Barcelona: Editorial Masson.
- Artigas-Pallarés J. & Paula I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Recuperado de scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf
- Asperger H. (1998). *Les psychopathes autistiques pendant l'enfance*. Editorial: L'information psychiatrique.
- Autismo Diario (2011 a). *El método TEACCH*. Recuperado de <https://autismodiario.org/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>
- Autismo Diario (2011 b). *Trastornos del espectro del autismo e inclusión escolar*. España: Autismo Diario. Recuperado de <https://autismodiario.org/2011/10/12/trastornos-del-espectro-del-autismo-e-inclusion-escolar/>
- Barrios S. (2014). *TEACCH: una metodología para ser independiente*. Recuperado de <http://ocupatea.es/teacch-intro/>
- Bisquerra (2003). *El contexto en el que aparece la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: GROP. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/contexto-en-que-aparece-inteligencia-emocional.html>
- Bisquerra (2019). *Inteligencia emocional y competencias básicas para la vida*. Barcelona, España: GROP. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-em>

[ocional-competencias-basicas-para-vida/109-educacion-emocional-y-competencias-basi
cas-para-vida.html](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629180)

Cabello Salguero M. J. (2011). Importancia de la Inteligencia Emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de Educación Infantil. *Pedagogía Magna*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629180>

Castilla y León (2008). *Decreto 122/2007 de 27 de diciembre* (B.O.C. y L. nº 1,2 de enero de 2008) por el que se establece el currículo de segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León.

CIE-10. *Clasificación Internacional de Enfermedades* (1994). Editorial Médica Panamericana.

CIE-11. *Clasificación Internacional de Enfermedades* (2018). Editorial Médica Panamericana.

CIF. *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (2001). Editorial Médica Panamericana.

Cruz P. (2014). Creatividad e inteligencia emocional. Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y comunicación social Vol. 19* (nº especial). 107-118.

De Andrés C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas Vol. 10*. 107-123.

Del Barrio C. & Van der Meulen (2015). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento psicológico. Vol 14* (nº 1), 110-118.

Dolores M.D.. *Proyecto de innovación e investigación educativa: “Relajación, educación emocional y valores”*. Recuperado de <https://docplayer.es/10421489-Proyecto-de-innovacion-e-investigacion-educativa-relajacion-educacion-emocional-y-valores-categoria-comunicaciones-ma-dolores-rodriguez-e-scribano.html>

- Fernández C.I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa* (nº 21). 133-150.
- Freedman J. (2017). *¿Inteligencia...qué?. Origen de la definición e historia de la inteligencia emocional*. California, EEUU: Six Seconds. Recuperado de <http://esp.6seconds.org/2017/09/01/inteligencia-que-origen-definicion-y-historia-de-inteligencia-emocional/>
- García (2010). *Arte y emociones. Tú me aprendes*. Recuperado de <http://tumeaprendes.com/arte-y-emociones/>
- García-Allen J. (2017). *Howard Gardner: biografía del psicólogo estadounidense*. España: Psicología y Mente. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/biografias/howard-gardner>
- García-Fernández M & Giménez-Mas S.I., (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books. (Versión Castellana (2001): *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*, México, FCE).
- Goleman D. (1995). *Inteligencia Emocional*. España: Kairós.
- Guevara L. (2011). La Inteligencia emocional. *Temas para la Educación*. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7866&s=>
- Guirao S.. *Una aventura emocionante. Cuaderno de actividades de educación emocional*. Recuperado de https://conocimientoabierto.carm.es/jspui/bitstream/20.500.11914/2349/1/10425-Texto%20Completo%201%20Una%20aventura%20emocionante_%20cuaderno%20de%20actividades%20de%20educaci%C3%B3n%20emocional.pdf
- Hervás A., Balmaña N. & Salgado M. (2017). Los Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Pediatría Integral Vol 21* (nº 2). 92-108.
- Kanner L. (1935). *Child psychiatry*. Editorial: Charles C. Thomas.

- Martos-Pérez J. (2006). Autismo, neurodesarrollo y detección temprana. *Revista Neurología* (nº42). 99-101.
- Mas M. J. (2013). *Plasticidad cerebral y aprendizaje*. España: Neuronas en crecimiento. Recuperado de <https://neuropediatra.org/2013/12/12/plasticidad-cerebral-y-aprendizaje/>
- Miguel A. M. (2016). El mundo de las emociones en los autistas. *Revista electrónica teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 7* (nº 2). 169-183.
- Mora J.A. & Martín M.L. (2007). La concepción de la Inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Historia de la Psicología Vol. 28* (nº 4). 67-92.
- Música A., (2017). *La teoría de la Mente y los niños con TEA (Trastornos del Espectro del Autismo)*. Recuperado de <http://psikids.es/la-teoria-de-la-mente-y-los-ninos-con-tea-trastorno-del-espectro-del-autismo/>
- Muñoz A. (2019). *¿Qué es la Inteligencia Emocional?*. España: About español. Recuperado de <https://www.aboutspanol.com/que-es-la-inteligencia-emocional-2396388>
- Muñoz M. & Ruiz S.. *¡Yo también juego! ¿TEApuntas?. Guía para el juego dirigido en centros educativos*. Asociación autismo Córdoba.
- Neural (2018). *Percepción sensorial en el autismo*. España: Neural. Recuperado de <https://neural.es/percepcion-sensorial-en-el-autismo/>
- Pérez M., Ramos F. & González H. (2012). El autismo infantil. *Manual de Psicopatología* (pp. 514-528). Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Recio R. (2014). *Beneficios de la educación emocional en los niños*. España: El confidencial. Recuperado de https://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/relacion-padres-e-hijos/2013-04-11/beneficios-de-la-educacion-emocional-en-los-ninos_204530/

Sánchez A. (2017). *La importancia de la Inteligencia Emocional en los niños, ¿Cómo desarrollarla?*. España: Educapeques. Recuperado de <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/importancia-de-la-inteligencia-emocional.html>

Schreibman L. & Koegel R. (1981). A guideline for planning behavior modification programs for autistic children. En Turner K., Calhoun K., y Adams H. (Eds.). *Handbook of Clinical Behavior Therapy* (pp. 500-526). New Cork, Wiley

Tortosa C.. *Pequeñas grandes emociones*. Recuperado de <http://www.waece.org/web-experiencias/pequenasgrandesemociones.htm>

Unesco (2006). *¿Qué significa Educación Inclusiva?*. España: Educación Inclusiva. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

10. ANEXOS

ANEXO 1: LAS CINCO PRUEBAS

1. Pensar en una situación que genere sorpresa y hacer un role playing en el que cada miembro del grupo tenga un papel determinado.
2. Cada niño del grupo dibujará una cara que represente la emoción de enfado con plastilina sobre la mesa (en la mesa habrá varias imágenes de caras diferentes que representan dicha emoción para que puedan fijarse).
3. Resolver un acertijo realizado con pictogramas en el que se exponga una situación que produzca la emoción de asco.
4. Como material, se dará a los niños la silueta vacía de una cara y muchos complementos para completarla. Algunos de ellos serán imprescindibles, como varios tipos de ojos, de boca o de nariz, y otros complementos serán optativos, como sombrero, pajarita, gafas... Se pedirá a los niños que completen libremente la cara representando la emoción del miedo. Al igual que en el caso del enfado, en la mesa se dejarán imágenes que representen la emoción del miedo para que puedan fijarse.
5. A partir de Scratch, un programa informático para realizar actividades mediante programación, se realizará un juego interactivo para la pantalla digital, en el que se hará una comparación entre la alegría y la tristeza. Los niños tendrán que unir aquellas situaciones antagónicas de alegría y tristeza.

ANEXO 2: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

NOMBRE DEL ALUMNO/A:

CURSO:

ACTIVIDAD:

	 Excelente	 Bueno	 Adecuado	 Poco
Siente interés y curiosidad por la actividad.				
Se esfuerza por realizar las tareas grupales.				
Se comunica e interacciona con los miembros del grupo.				
Identifica las diferentes emociones básicas.				
Representa las diferentes emociones básicas.				
Relaciona las emociones básicas con situaciones cotidianas.				

Observaciones: