



Trabajo Fin de Grado

Intervención educativa mediante una secuencia
didáctica para favorecer el desarrollo de la
Inteligencia Emocional en niños con Trastorno del
Espectro Autista: estudio de caso.

Autora

Estefanía Ariño Urgel

Directora - Codirectora

Sandra Vázquez Toledo - Marta Liesa Orús

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

2015

Agradecimientos

A todas aquellas personas que gracias a su colaboración, han contribuido a la realización de este Trabajo de Fin de Grado:

- Carmen Urgel Mercado y José Ignacio Ariño Rived, mis padres por su paciencia, apoyo y colaboración en el desarrollo del mismo.
- Sandra Vázquez Toledo, tutora de este trabajo, por su consejo y ayuda durante el desarrollo del mismo.
- Concepción Mérida Caraballo, Pedagoga Terapeútica del CEIP “Trampolín”, por su apoyo y referencia en el estudio de caso.
- CEIP “Hispanidad”, alumnos y familias del aula de 5 años, por su colaboración
- Profesionales de la Facultad de Huesca, por su contribución a mi formación y desarrollo como profesional en el Grado de Magisterio en Educación Infantil.

Índice

1. Introducción	7
2. Justificación	7
3. Objetivos	10
4. Fundamentación teórica	10
4.1. La emoción	10
4.1.1. Concepto	11
4.1.2. Componentes	12
4.1.3. Funciones	12
4.1.4. Clasificación	14
4.2. La Inteligencia Emocional	19
4.2.1. Concepto	19
4.2.2. Competencias	21
4.2.3. Educación emocional	21
4.2.4. Modelos	24
4.2.5. Evaluación	26
4.2.6. Currículo	29
4.3. Trastorno del Espectro Autista	30
4.3.1. Concepto	30
4.3.2. Niveles de gravedad	32

Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

4.3.3. Dimensiones	33
4.3.4. Características evolutivas	35
4.3.5. Necesidades	36
4.3.6. Criterios de escolarización	39
4.3.7. Importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional	42
5. Metodología	47
5.1. Estudio de caso	48
5.1.1. Concepto	48
5.1.2. Métodos de investigación	49
6. Descripción del caso	50
6.1. Metodología de trabajo con el niño X en el CEIP “Hispanidad”	52
6.2. Propuesta de intervención educativa	53
6.3. Evaluación	66
7. Conclusiones	69
8. Referencias bibliográficas	70
9. Anexos	73
Anexo 1. Cartel anclaje de las emociones.	
Anexo 2. Cuento: “El Monstruo de Colores”.	
Anexo 3. Dibujos: Emociones vividas.	
Anexo 4. Reconocemos las emociones y deducimos las causas.	
Anexo 5. Cuento: “La Pequeña Tortuga”.	

Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

Anexo 6. Juego: ¡Colocamos cada imagen en la de la emoción correspondiente!

Anexo 7. Juego: ¡Creamos caras con emociones!

Anexo 8. Carta a las familias y mural: Momentos de felicidad.

Anexo 9. Mural: Nuestras emociones.

Anexo 10. Registro anecdótico de evaluación.

Anexo 11. Escala de apreciación: Autoevaluación docente.

Anexo 12. Escala de apreciación: Evaluación del grupo clase.

Anexo 13. Escala de apreciación: Evaluación del niño X.

Anexo 14. Lista de cotejo: Evaluación de los alumnos a los docentes.

Intervención educativa mediante una secuenciación didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños con trastornos del Espectro Autista: estudio de caso.

- Elaborado por Estefanía Ariño Urgel.
- Dirigido por Sandra Vázquez Toledo.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2015.

Resumen

La educación emocional es el vehículo para alcanzar la Inteligencia Emocional.

A lo largo de las últimas décadas el concepto de inteligencia ha variado, no centrándose únicamente en el desarrollo cognitivo, y dando gradual importancia a los aprendizajes sociales y emocionales, en busca del desarrollo integral de las personas.

De esto se deriva la necesidad de trabajar en esta materia a lo largo de la escolarización. Todavía es más importante dicha educación emocional en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, ya que por sus características presentan más dificultades en las relaciones. Es por ello, que este trabajo contiene un apartado específico sobre los mismos, siendo inclusivo en el alumnado total.

Juega un papel importante la edad, ya que es en edades tempranas cuando más fácil y efectivo resulta dicho aprendizaje, de hecho nuestra secuenciación didáctica ha sido realizada en un aula de Educación Infantil.

Así pues el principal objetivo de la educación ha de ser educar niños felices, ya que esto facilitará las relaciones personales satisfactorias y estas son claves para alcanzar la felicidad.

Palabras clave

Educación Infantil, Inteligencia Emocional, estudio de caso, Espectro Autista, intervención educativa, felicidad.

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Grado que a continuación presentamos trata sobre la Inteligencia Emocional en niños con Espectro Autista en la escuela pública, planteando una aplicación en el aula ordinaria con un caso concreto de autismo y finalmente evaluando y extrayendo conclusiones de la intervención educativa.

Para la realización de este trabajo seguiremos una estructura que explicamos a continuación:

En primer lugar, abordamos una revisión de la bibliografía que existe actualmente sobre las emociones, la Inteligencia Emocional, el Espectro Autista: conceptos, competencias, modelos, tipologías, desarrollo evolutivo, importancia en las escuelas desde edades tempranas, referencias en el currículo de Educación Infantil, etc.

En segundo lugar, efectuamos un estudio de caso elaborando una propuesta de intervención para desarrollar en un aula de Educación Infantil. La intervención consiste en aumentar la Inteligencia Emocional del caso del niño en concreto y del resto de compañeros del aula ordinaria para favorecer sus relaciones interpersonales y en definitiva su felicidad.

En tercer lugar, como cierre, afrontamos la evaluación de las actividades diseñadas para trabajar con este niño y su grupo de aula ordinaria, reflexionando sobre la validez que tiene para desarrollar la Inteligencia Emocional y las dificultades encontradas en la puesta en práctica de esta propuesta.

2. JUSTIFICACIÓN

Nos parece interesante comenzar la presentación del trabajo con la poesía Educar de Gabriel Celaya, mediante la que su autor, resume en gran parte la esencia de enseñar poniendo de manifiesto que educar a un niño no simplemente conlleva enseñarle unos determinados conocimientos académicos, sino que también hemos de incluir otros aspectos teniendo como finalidad la felicidad del alumnado.

Algunas de las palabras que destaca son: pensar, alma, paciencia, soñar, niño, etc. La correcta realización de la labor de un maestro incluye una composición de todas ellas. El maestro desarrolla la labor de formar el futuro de nuestra sociedad, debe poner su alma en ello, soñar esta realidad, pensar bien todo lo que va a hacer para conseguir así que la suya sea la opción más acertada de entre todas las posibles y para ello debe acompañarle la paciencia.

Para Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008, pp. 429 - 431) alcanzar la Inteligencia Emocional tiene beneficios como: superar la frustración, motivarse para conseguir un objetivo, tener buen auto concepto, superar las adversidades de la vida, pero sin duda el que los resume a todos es ser feliz. Por eso es tan importante que todo el mundo aprenda Inteligencia Emocional, siendo primordial su aprendizaje a edades tempranas.

La Inteligencia Emocional a día de hoy no recibe la importancia que verdaderamente debería tener. Todo el mundo considera imprescindible terminar con el analfabetismo, entendido como la falta de formación elemental en un país, referida al número de sus ciudadanos que no saben leer ni escribir; pero pocas personas se preocupan aún del “analfabetismo emocional” (Goleman, 1996).

Para combatir el “analfabetismo emocional” es necesario intervenir desde el ámbito socioemocional educativo (Álvarez, 2001), debido a que la realidad actual es que cada vez en más adolescentes se observan unos elevados índices de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos de los estudios universitarios, y estrés por las relaciones entre compañeros. El conjunto de todos estos hechos provoca estados emocionales negativos, como apatía, depresión, actos de violencia dentro y fuera del ámbito escolar, el consumo de sustancias nocivas, los trastornos alimenticios, el aumento de la tasa de suicidios y de embarazos no deseados.

Estos ejemplos indican la presencia de déficits en la madurez y el equilibrio emocional.

Según Bisquerra (2003, p. 7) “la educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias”, por ello entendemos que la educación emocional tiene como finalidad el desarrollo integral de los niños.

Es posible minimizar considerablemente todos estos resultados negativos mediante el aprendizaje de las competencias emocionales, ya que así, los alumnos además de ampliar su vocabulario emocional, aprenden a emplear estrategias para afrontar situaciones emocionales difíciles, alcanzando el autocontrol emocional, de modo que manejan adecuadamente las emociones e impulsos conflictivos (Vallés y Vallés, 2000).

Anteriormente, los aspectos cognitivos fueron sobrevalorados en relación a los emocionales. Leyes como la LOGSE, la LOCE y la LOE, comenzaron a incluir de forma implícita la Inteligencia Emocional en nuestro sistema educativo dando un enfoque de mayor relevancia a las emociones y afirmando la importancia de la eficacia en el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo la LOMCE según nuestra interpretación y por lo que hemos podido documentarnos, la implantación en Educación Infantil supondría un retroceso, generando el dilema de priorizar la educación para integrar en el sistema productivo (competitivo), o para el desarrollo integral que permita la construcción del bienestar, lógicamente con la participación de todas las personas al bien común a través del desarrollo profesional. Hecho que se comenta que se está reflejando ya en las aulas de primaria. En nuestra opinión podría alcanzarse el objetivo competitivo sin excluir los aspectos emocionales, ya que se deberían complementar en busca del resultado final.

Resulta importante la formación del profesorado en Inteligencia Emocional. El profesor debe estar formado en atender a una doble faceta ya que su situación es la de líder socio-emocional en el aula: por un lado, autoformarse para cumplir su misión; y por otro, formar a los alumnos en competencias socio-emocionales.

De este modo él se siente mejor para educar a sus alumnos haciendo que estos también se sientan mejor. Solo un profesor emocionalmente competente desarrollar en sus alumnos las competencias socio-emocionales necesarias para que se genere un clima de trabajo efectivo y de plena convivencia.

Las competencias socio-emocionales son el factor fundamental que caracteriza a los profesores eficaces, emocionalmente saludables, manteniendo una influencia positiva sobre el alumnado.

3. OBJETIVOS

Con la realización de este Trabajo de Fin de Grado pretendemos conseguir los siguientes objetivos:

- Ahondar en el concepto de Inteligencia Emocional a través de una profunda revisión bibliográfica.
- Recalcar la importancia de la educación emocional en la escuela desde edades tempranas, resultando todavía más importante en niños con autismo.
- Adquirir recursos a cerca de la educación emocional en el aula de Educación Infantil y con niños con autismo para poder ponerlos en práctica en el futuro como docentes.
- Poner en práctica en un aula de Educación Infantil una secuenciación didáctica diseñada de forma inclusiva, el caso de un niño de cinco años con autismo.
- Evaluar en la medida de lo posible los resultados obtenidos y estimar la evolución y el progreso del niño con Espectro Autista.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. La emoción.

Es un concepto clave dentro de la educación emocional. Resulta de vital importancia la conciencia de la existencia de las distintas emociones, la identificación de las mismas en nosotros y en los demás y la habilidad para poder convivir positivamente con las emociones que surgen en nuestras relaciones con los demás, tratando de ser felices.

4.1.1. Concepto.

Gran cantidad de autores han definido lo que para ellos es la emoción, sin duda con varias de las definiciones de algunos autores importantes queda claro todo lo que es, incluso también lo que no es una emoción, ya que cada definición en el momento en el que se desarrolla, lo hace de esa forma debido a la tendencia que se está siguiendo en ese momento.

La Real Academia Española (2001), define emoción como “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

Según Domínguez, García, García, Jiménez y Martín (2010, p. 121) “las emociones son procesos adaptativos con alta plasticidad y capacidad para evolucionar, desarrollarse y madurar, que en su conjunto forman un sistema de procesamiento de información prioritaria para la supervivencia y la adaptación al medio. Su principal función es la organización de toda nuestra actividad, ya que reclutan a los restantes procesos psicológicos, tales como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la comunicación verbal y no verbal y la motivación”.

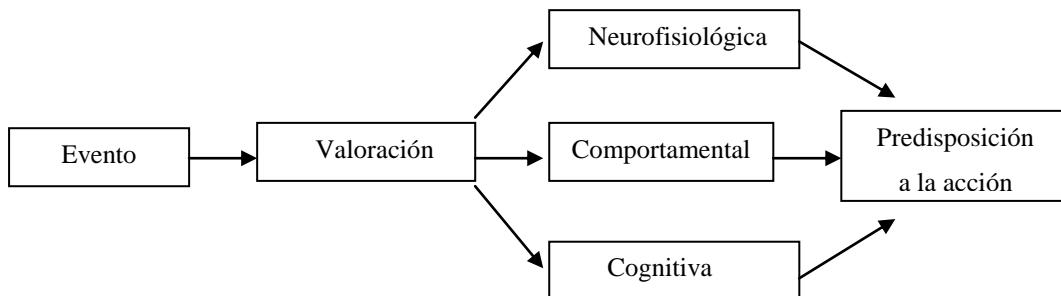
Goleman (1996) considera que las emociones nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles (riesgo, pérdidas irreparables, persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, etc.) como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto.

Por su parte, Bisquerra (2003, p. 12) entiende que” una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o una perturbación que predispone a una respuesta organizada”.

El desarrollo de las emociones para Bisquerra (2003) tiene lugar en el siguiente proceso: en primer lugar, se origina un acontecimiento o un estímulo (interno o externo, real o irreal, presente o ausente), a continuación, se produce una valoración a través de la cual se puede activar la respuesta emocional en la que se identifican tres componentes (neurofisiológico, comportamental y cognitivo), y finalmente, se predispone una acción. En definitiva, esta respuesta emocional dependerá de cómo se interprete la situación

Figura1. Modelo de emoción.

Fuente: Bisquerra (2003, p. 12).



4.1.2. Componentes.

A continuación explicamos los componentes de la respuesta emocional de Bisquerra (2003):

- Componente neurofisiológico: Repuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar (taquicardias, sudoración, sequedad en la boca...), pero que se pueden prevenir mediante técnicas adecuadas.
- Componente comportamental o conductual: Señales que permiten inferir qué emociones está experimentando el sujeto (expresiones faciales, lenguaje no verbal, etc.). Es posible disimular o fingir estas respuestas.
- Componente cognitivo: Vivencia subjetiva, sensación consciente o sentimiento. Está relacionado con la competencia lingüística, por lo que un déficit en la misma puede provocar una dificultad en la conciencia, expresión y regulación de la emoción.

4.1.3. Funciones.

Palmero y Martínez Sánchez (2008) han escrito sobre la funcionalidad de las emociones, clasificándolas en dos tipos:

- Funciones intrapersonales: a través de las cuales es posible realizar las siguientes acciones:

- Coordinar los sistemas de respuestas subjetivos, fisiológicos y conductuales.
 - Cambiar las jerarquías conductuales, activando conductas que pueden estar inhibidas (el miedo puede hacer que una persona valiente se acobarde).
 - Proveer de un soporte fisiológico para ciertas conductas (el miedo motiva a la acción para autoprotegerse).
 - Favorecer el procesamiento inmediato de la información, facilitando infinitas posibilidades de acción para adaptarse a las demandas ambientales.
 - Indicar la información relevante, facilitando la valoración del sujeto ante la pérdida o mantenimiento de su bienestar.
- Funciones extra personales: que al mismo tiempo tiene funciones interpersonales:
 - Comunicar estado emocional (mediante expresión facial y lenguaje no verbal) e influir en la conducta de los otros.
 - Establecer y estructurar nuestra posición con relación a los demás y sus ideas provocando acercamiento o rechazo, y con ello facilitando o dificultando la interacción social.

Para Domínguez et al. (2010, p. 80) las principales funciones de las emociones son la adaptativa, la social y la motivacional.

- La función adaptativa, prepara al organismo para la acción, facilitando la conducta apropiada a cada situación. Cada una de las emociones primarias tiene una función adaptativa: la sorpresa provoca exploración, el asco provoca rechazo, la alegría despierta afiliación, el miedo protección, la ira conlleva autodefensa y la tristeza provoca reintegración.
- La función social, se encarga de comunicar al organismo el estado de ánimo para poder expresar las emociones y predecir el comportamiento. Esta función tiene gran valor en las relaciones interpersonales a través de la comunicación verbal, no verbal y artística, ya que facilita la interacción social, controla la conducta de los demás, permite la comunicación del estado afectivo y promueve la conducta pro social. Hay que tener en cuenta que en ocasiones la falta de comunicación o represión de las emociones puede cumplir una función social.

- La función motivacional, determina las conductas motivadas y las dirige hacia las metas con cierto grado de intensidad. Así mismo, la conducta motivada también produce una reacción emocional. Ésta permite la reinterpretación del acontecimiento y de alternativas de respuesta, ya que las emociones condicionan el comportamiento humano y posibilitan el desacoplar la motivación de la percepción del estímulo para poderlo reconsiderar, existiendo dos ejes de regulación del comportamiento: aproximación y evitación.

Por tanto, todas las emociones tienen funciones adaptativas y sociales, conllevan movimientos espontáneos musculares en su expresión y provocan cierta actividad fisiológica.

4.1.4. Clasificación.

Existen diversas clasificaciones de las emociones, cada una de ellas basadas en diferentes criterios.

Según el estudio dimensional, se define la diversa posibilidad de emociones con existencias de diferencias individuales en cada una ellas. Estas dimensiones son de carácter bipolar en función de tres ejes: la valencia afectiva, la activación y el control.

En cambio, el estudio de las emociones discretas o específicas atribuye unas características únicas y distintivas para cada categoría emocional.

Los criterios para diferenciar las emociones discretas son: el afrontamiento, la expresión facial, el procesamiento cognitivo, la relación con instintos, sin contenido preposicional, que posean adaptación biológica, con descarga nerviosa e independencia de atribuciones.

La clasificación de las emociones discretas es de dos tipos: primarias y secundarias.

- Las emociones primarias son categorías emocionales primitivas, universales (se encuentran de igual modo en todas las personas independientemente de los factores genéticos, socioculturales o demográficos) y a partir de las cuales se desarrollan las demás, que emergen en los primeros momentos de la vida, tienen una función adaptativa. Dentro de esta categoría se encuentran las emociones que conocemos por: sorpresa, asco, miedo, ira, alegría y tristeza.

- Las emociones secundarias son emociones sociales, morales o autoconscientes, fruto de la socialización y del desarrollo de capacidades cognitivas. Aparecen a los dos años y medio aproximadamente y son necesarias tres condiciones para su aparición: identidad personal, internalización de ciertas normas sociales y capacidad de evaluar. Dentro de esta categoría se encuentran las emociones que conocemos por: culpa, vergüenza, orgullo, celos, azoramiento, arrogancia, bochorno, etc.

De todas las emociones existentes podemos observar a continuación un resumen de las más importantes:

- La sorpresa: Es la emoción más breve de todas las emociones primarias y se considera como una reacción emocional neutra. Es una reacción causada por algo imprevisto, novedoso o extraño y como consecuencia, la atención, la memoria de trabajo y todos los procesos psicológicos se dirigen a procesar la estimulación responsable de la reacción para convertirse en otra emoción, aquella que sea congruente con la situación estimular desencadenante de la sorpresa. Prepara al individuo para afrontar de forma efectiva los acontecimientos repentinos e inesperados y sus consecuencias. El principal efecto subjetivo de la sorpresa es de “mente en blanco”.

- El asco: Es la emoción causada por la repugnancia que se tiene a alguna cosa o por una impresión desagradable causada por algo. Es una emoción compleja, que implica una respuesta de rechazo de un objeto, de un acontecimiento psicológico o de valores morales repugnantes. Su principal función es la protección, ya sea del daño que pueden producir determinadas sustancias en unos casos, o proteger a las personas de las consecuencias psicológicas de violar las normas culturales. La repulsión es la experiencia subjetiva del asco y el afrontamiento es, además del rechazo del objeto o situación desencadenante, la manifestación de repugnancia.

- El miedo: Es la emoción producida por la percepción de peligro presente e inminente, por lo que se encuentra muy ligada al estímulo que la genera. Es un estado emocional negativo o aversivo, con una activación intensa que incita la evitación y el escape cuando el organismo detecta la presencia de aquello que amenaza su vida o su equilibrio. Tiene por tanto, funciones motivadoras relacionadas con la supervivencia. La

experiencia subjetiva de esta emoción es una de las más intensas y desagradables, produce sensación de tensión, desasosiego, malestar, preocupación y recelo por la propia seguridad y con frecuencia sensación de pérdida de control.

- La alegría: Es la emoción que genera un sentimiento positivo, surge cuando la persona experimenta una atenuación en su estado de malestar, cuando consigue alguna meta y objetivo deseado, o cuando tiene una experiencia estética. Constituye una vivencia placentera y de carácter reforzante. Su manifestación más típica es la sonrisa y en su modulación inciden tanto los rasgos de personalidad, como las normas culturales y sociales al uso. La alegría actúa como un atenuador de la emoción negativa, facilita y regula la interacción social y promueve la conducta de ayuda. A nivel cognitivo, favorece el procesamiento de información positiva, desatendiendo la de carácter negativo. Optimiza la evocación de recuerdos agradables e incrementa la flexibilidad cognitiva, impulsando la génesis de soluciones creativas e innovadoras.

- La tristeza: Es la emoción negativa caracterizada por un decaimiento en el estado de ánimo habitual de la persona, acompañada de una reducción significativa en su nivel de actividad cognitiva y conductual, y cuya experiencia subjetiva oscila entre la congoja leve y la pena intensa propia del duelo o de la depresión. Comúnmente, esta emoción se plantea ante situaciones que nos suponen alguna pérdida o que nos acarrean algún perjuicio o daño, pero no tiene por qué tener siempre un cariz negativo. Su experiencia subjetiva también se manifiesta en función de rasgos de la personalidad y de las normas culturales. Además, disminuye el nivel funcional de la persona, economizando sus recursos y protegiéndola al limitar el procesamiento de estímulos desagradables. También potencia la introspección, el análisis constructivo y la búsqueda y facilitación de apoyo social.

- La ira: Es la emoción que genera un sentimiento que emerge cuando la persona se ve sometida a situaciones que le producen frustración o que le resultan desagradables. De manera genérica, se plantea como un proceso vigorizador que urge a la acción, interrumpiendo los procesos cognitivos que se hallan en el curso, centrando la atención y la expresión de afectos negativos en el agente que la instiga, y actuando como defensa en situaciones que comprometen la integridad física o la autoestima y la propia imagen.

El perfil de personalidad y los estilos de conducta propios del entorno sociocultural son determinantes en la modulación de la experiencia subjetiva de la ira. Actúa, por tanto, como un regulador de las transacciones sociales, evitando la confrontación violenta al infundir energías renovadas a la persona, facilitando su defensa o permitiéndole la consecución de las metas deseadas. Aunque no conduce a ella directamente, en algunas ocasiones también inclina a la agresividad.

- La ansiedad: Es la emoción que da lugar a un proceso emocional normal, adaptativo e imprescindible para la vida, ligado a la anticipación de situaciones de peligro, su función adaptativa principal. Es una actitud emocional cognitiva, es decir, de trata de un sistema de procesamiento de la información amenazante que permite movilizar anticipadamente acciones preventivas. Sesga la atención, permite el acceso masivo a la información amenazadora y sesga la interpretación de situaciones ambiguas como potencialmente peligrosas. La experiencia subjetiva de la ansiedad es la angustia y la preocupación es el elemento más trascendente en el proceso. Como formas principales de afrontamiento tenemos la vigilancia (orientación de la atención hacia los aspectos amenazantes del entorno) y la evitación cognitiva (redirigir la atención fuera de las condiciones amenazantes).

- La hostilidad: Es la emoción que refleja una actitud emocional que implica la evaluación negativa y aversiva de otros, la percepción de los demás como una fuente frecuente de provocación, maltrato y frustración. Es mantenida y duradera en el tiempo con variables cognitivas de cinismo, desconfianza y denigración. El componente afectivo incluye varios estados emocionales como ira, enojo, resentimiento, asco y desprecio.

- El humor: Es la emoción que genera el proceso producido por la valoración de haberse producido un error, pero que él mismo no es malo, y esto produce risas y buenos sentimientos. La emoción del humor o hilarante puede ser provocada por una gran variedad de estímulos y modulada por muchos factores sociales y del organismo. Su experiencia es la relajación y ayuda a mitigar y suprimir estados negativos.

- La felicidad: Es la emoción que da lugar un estado emocional positivo que se acompaña de sentimientos de plenitud, bienestar y satisfacción, y aparece como

reacción a la consecución de metas vitales y personales de índole global o específico, pero en cualquier caso, relevantes para la vida de la persona. Posee un marcado componente subjetivo pero también influyen las variables demográficas y sociales. Los sentimientos de felicidad influyen positivamente en los procesos de pensamiento, solución de problemas, creatividad y motivacionales.

- El amor: Es la emoción que supone la principal fuente de sentimientos agradables e intensos, al mismo tiempo que hace movilizar muchas acciones y energías. Sus componentes básicos son la intimidad, la pasión y el compromiso, que combinados de distintas maneras forman las clases de amor existentes.

Las emociones autoconscientes, culpa, vergüenza y orgullo. Son emociones secundarias, complejas y sociales en las que subyace, como rasgo fundamental algún tipo de evaluación relativa al propio yo. Surgen cuando se produce una valoración positiva o negativa del individuo y tienen como antecedente algún tipo de juicio de la persona sobre sus propias acciones.

- La vergüenza: Es la emoción que surge cuando la evaluación es negativa y de carácter global, provoca un estado emocional desagradable que lleva a la interrupción de la acción y a una cierta confusión mental. Provoca el deseo de escapar de la situación.

- La culpa: Es la emoción que surge también de una evaluación negativa del yo pero referida a una acción concreta, origina un proceso cognitivo-atribucional centrado en la conducta y su efecto no es tan desgradable como el de la vergüenza. Esta emoción conlleva a la puesta en marcha de conductas orientadas a reparar la acción negativa.

- El orgullo: Es la emoción que surge como consecuencia de la evaluación positiva de una acción propia y provoca alegría y satisfacción por ello. (Domínguez et al., 2010, p. 86-94).

Por su parte, Etxebarría (2008) las clasifica en emociones complejas o secundarias. Estas son denominadas así ya que surgen de la combinación de las básicas. Algunas de estas emociones son: culpa, vergüenza orgullo, envidia, celos, disgusto, desconfianza,

etc. La clasificación que propone es de emociones autoconscientes (culpa, vergüenza, orgullo, etc.) y de emociones sociales (celos, envidia, etc.).

Bisquerra (2000) explica una relación entre la emoción y la salud, ya que los estados negativos influyen negativamente sobre la salud, mientras que los positivos ayudan a preservarla. La clasificación que propone es:

- Emociones positivas: Alegría, humor, amor y felicidad.
- Emociones negativas: Ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión.
- Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza y compasión.
- Emociones estéticas: Producidas ante manifestaciones artísticas.

Oblitas, Martínez Sánchez y Palmero (2008), a diferencia de Bisquerra, dividen las emociones en dos subgrupos menos, por lo que su clasificación es la siguiente:

- Emociones positivas: Son intensas respuestas asociadas a la consecución de objetivos importantes, son asociadas con estados agradables y placenteros. Las fuentes generales de las emociones positivas son la familia, el trabajo, las relaciones sociales, el tiempo de ocio, la satisfacción de las necesidades básicas y factores psicológicos (ser emocionalmente inteligente).
- Emociones negativas: Son respuestas que se asocian a la pérdida de una meta importante, así como al riesgo de perder salud. La excesiva experiencia de este tipo de emociones provoca la disminución de la calidad de vida. Para evitarlo, es importante dotar de salud física, psicológica y social.

4.2 Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional es clave para el desarrollo integral de las personas, ya que nos ayuda a ser más felices.

4.2.1. Concepto.

Gardner (1983) publicó una teoría alternativa sobre todo lo que hasta entonces se había dicho de la inteligencia. En ella defendía que existían muchas inteligencias relativamente independientes entre sí, con ventajas e inconvenientes. Para él la mente no es una tabla rasa, si no que es muy complicado enseñar sin tener en cuenta las líneas

naturales de la fuerza de una inteligencia y de sus ámbitos correspondientes. Las siete inteligencias que Gardner defiende son: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-temporal y las inteligencias personales (intrapersonal e interpersonal).

En este libro propone una educación configurada individualmente, basada en el desarrollo de prácticas que tengan en cuenta las diferencias de cada alumno y que tomen a cada estudiante como individuo, tratando de identificar sus características y desarrollando métodos para los diferentes tipos de mentalidades.

Este libro se traduce al castellano en 2001. En él, Gardner define la inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas y crear productos que tienen valor para una cultura”. Gardner añade tres inteligencias (naturalista, espiritual y existencial) a las siete propuestas inicialmente.

A partir de este momento, con las aportaciones de Gardner, la Inteligencia Emocional toma otra magnitud en el ámbito educativo, ya que comienza a dársele la importancia que merece.

Según el modelo de Mayer y Salovey (1997), entendemos la inteligencia emocional como “la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

Por su parte, Goleman (1995), que es considerado el auténtico padre de la Inteligencia Emocional, la considera como “una aptitud superior, una capacidad que afecta profundamente a las otras habilidades, las facilita o interfiere”. Goleman defiende que el CI aporta tan sólo el 20 % de los factores determinantes de éxito, y que el 80% corresponde a factores emocionales y sociales. A pesar de tener tanta importancia a día de hoy, no siempre ha sido así, ya que sus primeros postulados obtuvieron numerosas críticas nada más ver la luz, pero con el tiempo han terminado imponiéndose como base de la nueva forma de entender las relaciones interpersonales.

4.2.2. Competencias.

La inteligencia emocional está compuesta por cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional o autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades para la vida y el bienestar emocional.

- La conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia del propio estado emocional y expresarlo a través del lenguaje verbal y no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás.
- La regulación emocional es la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar a las gratificaciones.
- La autonomía emocional o autoestima es la capacidad para autogenerarse las emociones apropiadas en un momento determinado, incluyendo una buena autoestima, actitud positiva ante la vida y responsabilidad.
- Las habilidades socio-emocionales consisten en reconocer las emociones en los demás, saber ayudar a otra personas a sentirse bien, desarrollar la empatía, saber estar con otras personas, responder a los demás, mantener unas buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida cotidiana, etc.).

4.2.3. Educación emocional.

Como docentes consideramos muy importante la educación emocional desde edades tempranas, ya que favorece notablemente en el desarrollo integral del niño/a. Siendo todavía más importante esta formación en niños con Espectro Autista, ya que tienen mayores dificultades.

Para justificar la necesidad de la educación emocional podrían defenderse diversos argumentos. A continuación vamos a destacar los que proponen González (coord.) (2001, p. 43):

Por un lado, encontramos las situaciones vitales: Todas las personas en el día a día nos enfrentamos a situaciones emocionalmente positivas, que nos incitan a actuar con ilusión, y a situaciones emocionalmente negativas, que nos incitan a actuar con tensión.

La combinación de todas estas emociones genera en nosotros conflictos entre lo que deseamos y lo que pensamos que deberíamos hacer. En muchas ocasiones cotidianas, queremos actuar de forma coherente y madura, pero no sabemos cómo hacerlo, y todo esto puede producirnos malestar.

Por otro lado, encontramos situaciones educativas: Partiendo de la base de que el objetivo de la educación es el desarrollo integral de cada alumno o alumna, entendemos que debe producirse un desarrollo cognitivo y emocional.

Según el Informe Delors, hay cuatro pilares fundamentales en la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los dos últimos pilares son los que más relacionados están con la educación emocional ya que se relacionan con la inteligencia interpersonal e intrapersonal. La educación emocional consiste en adquirir competencias emocionales que permitan a las personas afrontar los retos de la vida con mayores probabilidades de éxito, autocontrol y bienestar.

Para continuar, encontramos situaciones sociales: En dichas situaciones pueden surgir conflictos en todos los ámbitos de la sociedad si no sabemos manejar nuestras emociones de la forma más adecuada. Como ya hemos dicho anteriormente, la sociedad actual padece analfabetismo emocional, este puede manifestarse de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, etc.

Por último, encontramos argumentos psicopedagógicos: Según la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) pueden distinguirse otros tipos de inteligencia, como hemos explicado anteriormente, una inteligencia interpersonal y otra intrapersonal. Este argumento afirma que concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias. Además todas las situaciones emocionales negativas de la vida que a menudo sufren los jóvenes están estrechamente relacionadas con déficits de la madurez y el equilibrio emocional.

Así pues, consideramos que todo lo anterior expuesto es más que suficiente para defender la importancia y necesidad de introducir la educación emocional en edades tempranas, siendo aún mayor esta importancia en casos de niños con algún tipo de trastorno, ya que las relaciones interpersonales e intrapersonales son más complicadas.

Algunos de los objetivos que Álvarez (2001) propone de la educación emocional son:

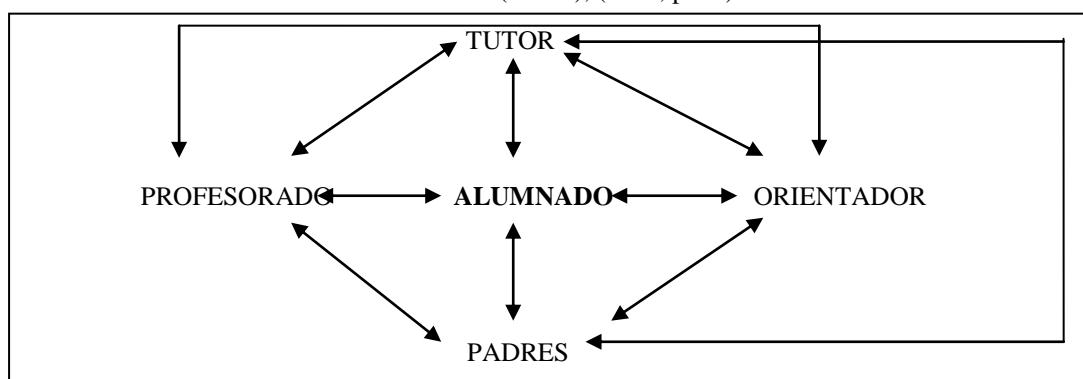
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar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

En definitiva, la mejor forma de trabajar la educación emocional es de forma transversal, ya que es una temática con suficiente importancia como para ponerla en práctica y desarrollarla en todos los momentos de actividad.

A continuación presentamos a los implicados en el proceso de interacción de las emociones y la educación emocional. En ocasiones olvidamos la importancia de la formación en educación emocional de los maestros y demás profesionales que trabajan con los niños, pero para que los maestros puedan transmitir conocimientos de educación emocional previamente han de haberlos adquirido.

Figura 2: Destinatarios y agentes del programa y su interacción.

Fuente: Álvarez (coord.), (2001, p. 55).



Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

4.2.4. Modelos teóricos de Inteligencia Emocional en Educación Infantil.

A lo largo del tiempo, junto a las diferentes visiones de lo que se considera Inteligencia Emocional, se han formulado distintos modelos teóricos. A continuación explicamos de forma resumida algunos programas de Educación Infantil:

Tabla 1. Programas de educación emocional para Educación Infantil.

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de López (2003), Monjas (2004), Ibarrola y Delfo (2003), Caruana y Tercero (2011), Jiménez y Rodríguez (2013).

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EDUCACIÓN INFANTIL		
Objetivos	Contenidos	Evaluación
EDUCACIÓN EMOCIONAL. PROGRAMA PARA 3-6 AÑOS (2003)		
Favorecer el desarrollo de los niños contemplando todas las dimensiones de la vida de una persona: cognitiva, físico-motora, psicológica, social y afectivo-emocional.	Conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida.	Se basa en el principio “evaluar para mejorar”, proponen una evaluación continua, mediante la observación sistemática y directa como técnica más adecuada.
PROGRAMA PEHIS PARA NIÑOS EN EDAD ESCOLAR (2004)		
Promoción de la competencia social en niños en edad escolar, lo que significa el desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno social.	Habilidades de distintos tipos: de interacción social; para hacer amigos y amigas; conversacionales; relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones; de resolución de problemas interpersonales; y para relacionarse con los adultos.	Destaca la necesidad de la evaluación inicial, continua y final. Es conveniente siempre que se pueda utilizar autoevaluación y coevaluación.

SENTIR Y PENSAR (2004)		
Ayudar a los niños a ser personas emocionalmente sanas, personas que tengan una actitud positiva ante la vida, que sepan expresar y controlar sus sentimientos, que conecten con las emociones de otras personas, que tengan autonomía y capacidad para tomar decisiones adecuadas y que puedan superar las dificultades y conflictos que inevitablemente surgen en la vida.	Autoconocimiento, autonomía, autoestima, comunicación, habilidades sociales, escucha, solución de conflictos, pensamiento positivo y asertividad	Propone realizar evaluaciones en diferentes momentos (inicial, continua y final) a través de la observación sistemática y ayudado de escalas y registros que se incluyen en el programa y pueden ser fotocopiados y usados tanto individual como grupalmente.
CULTIVANDO EMOCIONES. EDUCACIÓN EMOCIONAL DE 3 A 8 AÑOS (2011)		
Tiene una doble finalidad: Favorecer el desarrollo adecuado de la personalidad y del conocimiento social para conseguir el máximo bienestar social del alumnado; y prevenir la aparición de problemas en este desarrollo que podían desembocar en conductas desadaptadas o violentas.	Autoconocimiento emocional, autoestima, autocontrol emocional, empatía, habilidades sociales y de comunicación y resolución de conflictos.	Propone valoraciones durante toda la intervención y desde diferentes observadores (los propios alumnos, los profesores y los familiares). Para ello se adjuntan escalas de observación, registros anecdóticos, diario de clase, y pruebas para medir los avances de las habilidades socio-emocionales.
PROGAMA PELOS (2005)		
Desarrollar el lenguaje oral, mediante la conversación como ejercicio central, se convierte en una actividad globalizadora y transversal, en las que el desarrollo de competencias afectivas y emocionales adquieren gran importancia.	Nos queremos como somos, aprendemos a comunicarnos, nos preparamos para resolver conflictos entre todos, sabemos cómo nos sentimos.	

4.2.5. Evaluación de los programas de Inteligencia Emocional en Educación Infantil.

A raíz de los programas de Inteligencia Emocional en Educación Infantil surgen los modelos de evaluación de dichos programas, a continuación explicamos de forma resumida algunos de ellos:

Tabla 2. Resumen de los modelos de evaluación de los programas.

Fuente: Álvarez (coord.), (2001, p. 83).

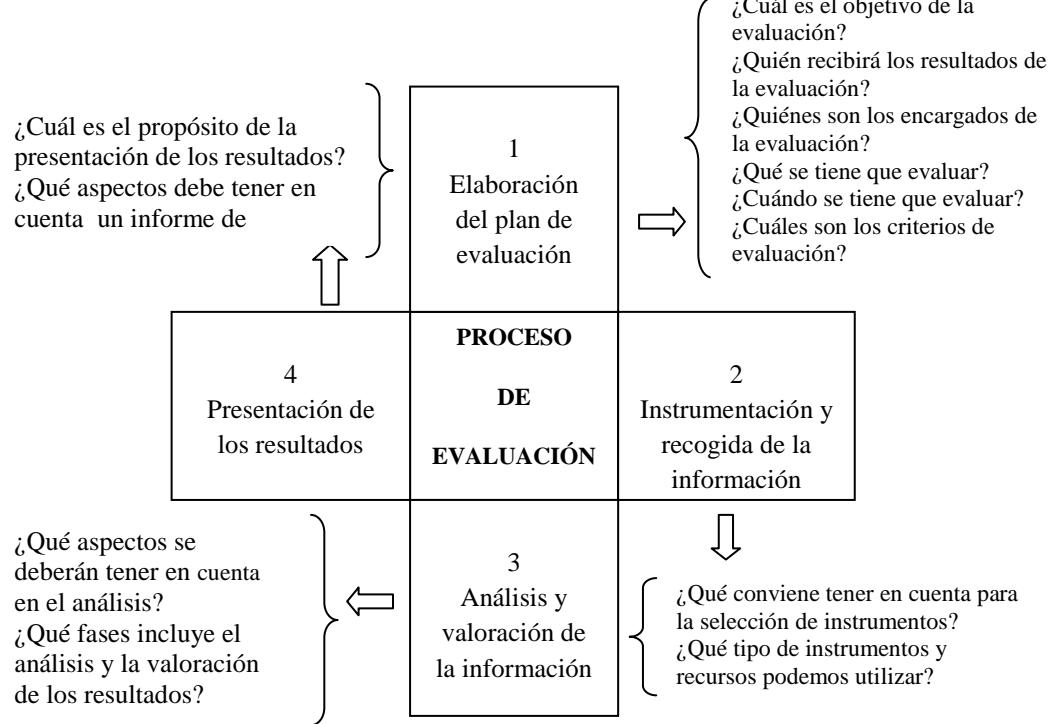
Modelo / autor	Proceso / fases	OBSERVACIONES
Modelo Global de Atkinson, Furlong y Jaroff (1979)	<ul style="list-style-type: none"> - Recoge información cualitativa sobre el proceso de orientación. - Recoge información cualitativa sobre los resultados. - Recoge información cuantitativa sobre las acciones del orientador. - Recoge información cuantitativa sobre los resultados. 	Las diferentes categorías de datos recogidos son útiles para la autoevaluación del orientador.
Modelo de Alkin (1969)	<p>Se estructura en cinco áreas de decisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elección del problema (análisis de necesidades y priorización). - Elección del programa. - Implementación del programa (evaluación de proceso). - Mejora del programa (recoge información útil para optimización). - Certificación (recoge y valora informaciones sobre efectos). 	Algunos autores lo han considerado una variante del modelo CIPP.
Modelo CIPP de Stufflebeam (1987)	<p>Estructura la evaluación del programa en torno a cuatro contenidos evaluativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de contexto (recoge información para la toma de decisiones sobre la implantación y el diseño). - Evaluación de entrada (pretende tener elementos de juicio que justifiquen el plan de intervención). - Evaluación de proceso (verificación de la puesta en práctica). - Evaluación de producto (logros de la intervención que pueden referirse a eficacia, eficiencia, efectividad y/o impacto del programa). 	Los datos recogidos en cada uno de los cuatro contenidos de la evaluación posibilitan la toma de decisiones posterior, según los casos, planificación, programación, implementación y reciclaje.

Modelo de Pérez Juste (1992)	<p>Considera que la evaluación de programas educativos debe realizarse en tres momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El programa de sí mismo (consiste en el análisis de la calidad intrínseca del programa, de su adecuación a los destinatarios y a la situación de partida). - El programa en su desarrollo (se atiende tanto a la ejecución en sí como al marco contextual de aplicación). - El programa en sus resultados (no sólo se atiende a los grados de logro, sino que incorpora la valoración de los mismos y la continuidad del programa). 	<p>Parte del principio de que cualquier actividad puede ser mejorada y es de hecho, mejorable.</p> <p>La evaluación de programas será la base de mejora tanto de los programas como del personal implicado y, de modo indirecto del cuerpo social en que éste se encuentra inmerso.</p>
-------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La evaluación de los programas se compone de cuatro fases, que explicamos a continuación:

Figura 3. Fases del proceso de evaluación.

Fuente: Álvarez (coord.), (2001, p. 85).



Existen diversos instrumentos para la evaluación en educación emocional, el criterio de la edad resulta muy adecuado, a continuación explicamos los instrumentos relativos a Educación Infantil:

Tabla 3.Instrumentos estandarizados.

Fuente: Álvarez (coord.) (2001, p. 100 y 101).

DENOMINACIÓN	AUTOR / EDITOR / AÑO DE PUBLICACIÓN	TEMÁTICA	DESCRIPCIÓN	TIPO DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN
EVHACOSPI Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas y de Solución de Problemas Interpersonales	E.M.García y A. Magaz/Grupo Albor-Cohs/1998	Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales.	Evaluación de las siguientes destrezas: - Identificación de problemas. - Definición de problemas. - Pensamiento alternativo (fluidez y amplitud). - Pensamiento consecuencial (fluidez y amplitud). - Toma de decisiones.	Individual y colectiva.	Variable según la edad.
ECS-1 Escala de Conductas Sociales	E.M. García y A. Magaz/Grupo Albor-Cohs/1997	Conductas sociales	Evaluación del comportamiento social en el aula. Proporciona dos puntuaciones: - Déficits sociales. - Hábitos/destrezas sociales. Instrumento no baremado, útil para comparaciones intragrupo-intrasujeto.	Individual y colectiva.	Aprox. 5 min.

4.2.6. Currículo de Educación Infantil.

La educación emocional no se encuentra de forma explícita en la ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad Autónoma de Aragón, pero sí que aparecen algunos aspectos que hacen referencia a la importancia de la autoestima, la imagen ajustada de sí mismo, etc.

A pesar de que existe un gran vínculo entre las diferentes áreas del currículo debemos trabajar para favorecer todavía más los vínculos y las relaciones entre los diferentes compartimentos estancos, y es por ello que tampoco debemos transmitir el conocimiento mediante compartimentos sin interrelación.

Estudios recientes demuestran que las emociones afectan a la memoria. Si se vive un hecho asociado a una emoción intensa, este se recuerda con mucha más facilidad. Que un hecho sea significativo para un sujeto quiere decir que se han establecido toda una serie de conexiones en su sistema nervioso, sensaciones, emociones, pensamientos. El conocimiento, si se queda en un nivel únicamente cognitivo, racional, permanece en un nivel muy superficial. (Traveset, 2007, p. 110).

Es preciso transmitir conocimientos conectados entre sí, visiones interdisciplinares que permitan a los alumnos y alumnas ampliar su mirada y construir un pensamiento más integrado y ordenado. (Morin, 2003).

El marco normativo sobre Inteligencia Emocional se encuentra expuesto en la siguiente legislación:

En el Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

En la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

4.3 Trastorno del Espectro Autista.

4.3.1. Concepto.

El Trastorno del Espectro del Autismo según el DSM 5 se refiere a:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en interacción social, varían por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal, o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos hasta la ausencia de interés por otras personas.

Especificar la gravedad actual:

Especificar la gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamientos restringidos y repetitivos (véase la Tabla 2).

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p.ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Hiper- o hiporactividad a los estímulos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral y otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo. (American Psychiatric Association, 2014, p. 28, 29, 30, 31, 32).

4.3.2. Niveles de gravedad.

Tabla 4. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo.

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de Riviére (2005).

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3. “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal, causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia la interacción y, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades, respondiendo únicamente a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2. “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de atención.
Grado 1. “Necesita ayuda”	Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento de uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

El término “espectro autista” lo desarrolló también Lorna Wing (1995). Para facilitar su comprensión se basó en dos ideas: Por un lado, el autismo es sólo un conjunto de síntomas que se define por la conducta. No es una enfermedad. Puede asociarse a distintos trastornos neurobiológicos y a distintos niveles intelectuales. Por otro lado, puede ser útil considerar el autismo como un conjunto más que como una categoría bien definida, ya que muy pocos casos reúnen todas las características que definen el autismo de Kanner.

4.3.3. Dimensiones del Espectro Autista.

A continuación se observan las seis dimensiones de las que se compone el espectro autista:

Tabla 5. Dimensiones del continuo autista.

Fuente: Riviére (2005, p. 39 - 40).

I. Trastornos cualitativos de la relación social.

1. Aislamiento completo. No apego a personas específicas. A veces indiferencia con personas/cosas.
2. Impresión de incapacidad de relación, pero vínculo con algunos adultos. No con iguales.
3. Relaciones inducidas, externas infrecuentes y unilaterales con iguales.
4. Alguna motivación a la relación con iguales, pero dificultad para establecerla por falta de empatía y de comprensión de sutilezas sociales.

II. Trastornos de las funciones comunicativas.

1. Ausencia de comunicación, entendida como “relación intencionada con alguien a cerca de algo”.
2. Actividades de pedir mediante uso instrumental de las personas, pero sin signos.
3. Signos de pedir. Sólo hay comunicación para cambiar el mundo físico.
4. Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no sólo buscan cambiar el mundo físico. Suele haber escasez de declaraciones “internas” y comunicación poco recíproca y empática.

III. Trastornos del lenguaje.

1. Mutismo total o funcional (este último con emisiones verbales o comunicativas).
2. Lenguaje predominante ecolálico o compuesto de palabras sueltas.
3. Hay oraciones que implican “creación formal” espontánea, pero no llegan a configurar discurso o conversaciones.
4. Lenguaje discursivo. Capacidad de conversar con limitaciones. Alteraciones sutiles de las funciones comunicativas y la prosodia del lenguaje.

IV. Trastornos y limitaciones de la imaginación.

1. Ausencia completa de juego simbólico o de cualquier indicio de actividad imaginativa.
2. Juegos funcionales elementales, inducidos desde fuera, poco espontáneos, repetitivos.
3. Ficciones extrañas, generalmente poco imaginativas y con dificultades para diferenciar ficción-realidad.
4. Ficciones complejas, utilizadas como recursos para aislarse. Limitadas en contenidos.

V. Trastornos de la flexibilidad.

1. Estereotipias motoras simples (aleteo, balanceo, etc.).
2. Rituales simples. Resistencia a cambios mínimos. Tendencia a seguir los mismos itinerarios.
3. Rituales complejos. Apego excesivo y extraño a ciertos objetos.
4. Contenidos limitados y obsesivos de pensamiento. Intereses poco funcionales, no relacionados con el mundo social en sentido amplio, y limitados en su gama.

VI. Trastornos del sentido de la actividad.

1. Predominio masivo de conductas sin propósito (correos sin meta, ambulación sin sentido, etc.).
2. Actividades funcionales muy breves y dirigidas desde fuera. Cuando no, se vuelve al predominio masivo de conductas sin propósito.
3. Conductas autónomas y prolongadas de ciclo largo, cuyo sentido no se comprende bien.
4. Logros complejos (por ejemplo, de ciclos escolares), pero que no se integran en la imagen de un “yo proyectado en el futuro”. Motivos de logro superficiales, externos y poco flexibles.

El hecho de que el autismo sea un trastorno de origen neurobiológico no implica que no deba ser comprendido psicológicamente. Al fin y al cabo, es una alteración biológicamente causada del desarrollo psicológico. Solo se puede educar y evaluar bien a las personas autistas cuando se conocen algunas de las claves principales de su mundo psicológico.

El momento de la detección del autismo es aproximadamente en un 60% de los casos en el segundo año de vida siendo una fecha crítica los 18 meses, un 25% de los casos aproximadamente se detecta en el primer año de vida, durante el tercer año de vida se

detectan el 15% de los casos aproximadamente y el resto de casos se detectan durante el cuarto año de vida.

Evidentemente hasta el momento de la detección o diagnóstico los padres e incluso algunos profesionales ya han observado que hay algún problema en el desarrollo de los niños, pero el autismo se puede confundir en edades tempranas con otros trastornos como la sordera y además también en edades más tempranas con niños muy tranquilos y poco interactivos, pero enseguida se descartan esas opciones y queda la duda de cuál es realmente el problema.

4.3.4. Características básicas evolutivas de las emociones en niños con autismo y en niños sin autismo.

Las investigaciones de los últimos años sugieren que los primeros síntomas de autismo son suficientemente obvios como para alarma incluso a los inexpertos padres primerizos, pero que en muchas ocasiones los padres se resisten a aceptar la realidad que están observando.

El desarrollo evolutivo de las emociones no es el mismo en niños con Trastorno del Espectro Autista que en niños sin Trastorno del Espectro Autista, a continuación planteamos una tabla comparativa:

Tabla 6. Características del desarrollo evolutivo de las emociones en niños con autismo y en niños sin autismo.

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de Iglesias, Loches y Serrano (1989); y Riviére (2005).

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS EMOCIONES	
NIÑOS SIN AUTISMO	NIÑOS CON AUTISMO
0 mes: Emociones innatas de supervivencia: llanto, sonrisa, interés, disgusto.	
1-3 mes: Reconocimiento de las emociones positivas y negativas en los demás. Se inicia la sonrisa social y aparece la ansiedad. Se adquiere la capacidad de discriminación de las expresiones faciales.	
4 mes: Discriminación del gesto de tristeza y furioso.	
5 mes: Se inicia la emoción de sorpresa.	
6 mes: Reacción de asombro y miedo.	

	7 mes: Reacción de ansiedad ante estímulos inesperados.
	8 mes: Identificación del significado y atribución de las emociones. Se manifiesta miedo a extraños y rehúsa la mirada.
	9 mes: Se muestran comportamientos empáticos. Aparece la emoción de culpabilidad.
	10-12 mes: Se inicia el proceso de inhibición emocional. Se realizan los aprendizajes acerca de las conductas afectivas de los demás.
24 mes: Se inician los procesos de imitación de las emociones básicas: alegría, tristeza, sorpresa, miedo.	12-18 mes: Aparecen diferencias sutiles con respecto a niños que no tienen ningún tipo de trastorno. 18-24 mes: Empiezan a observarse trastornos cualitativos.
36 mes: Se comprenden diferencias personales en función de la relación emocional establecida.	18-54 mes: Es el momento más crítico, los niños están más aislados.
42 mes: Se reconocen las emociones en los personajes de ficción (cuentos). 48 mes: Se utiliza un vocabulario relacionado con emociones, tales como contento, feliz, asustado, triste, etc.	
	5-13 ó 14 años: Coinciendo con la etapa escolar, mejora. Algunos niños leves se “integran” en la escolaridad ordinaria y adquieren capacidades funcionales muy complejas, incluyendo lenguaje y destrezas cognitivas o conocimientos que implican una incorporación (aunque con limitaciones) a la cultura. Otros niños menos leves, desarrollan habilidades básicas de relación, aplicación de esquemas funcionales a objetos, autonomía y categorización elemental.

Así pues, la capacidad de “tener representaciones mentales propias o ajenas” parece fallar en los autistas. Dicha capacidad se denominó por error Teoría de la Mente. La persona sin una Teoría de la Mente carece de guías conceptuales para interpretar y predecir las conductas ajenas, es decir, las conductas de los demás le resultarán incomprensibles y por ello resultará muy complejo que surja comunicación.

4.3.5. Necesidades de las personas con Espectro Autista.

Las personas con espectro autista necesitan en las distintas etapas de su vida diversos apoyos. A continuación explicamos algunas experiencias de autista de nivel intelectual muy alto que llegan a ser capaces de hablarnos de su mundo, esto nos resulta muy útil para saber cómo podemos ayudar y qué necesitan las personas que sufren el trastorno.

Un caso muy especial es el de Jerry, recogido por Jules Bemporad (1979). Jerry no entiende en qué consiste ser autista. Él recuerda la confusión y el terror que vivía en su infancia. Determinados estímulos como los sonidos y olores le resultaban insopportables. “Nada parecía constante; todo era imprevisible y extraño” afirma Jerry. Para él la conducta de las personas resultaba imposible de anticipar y de comprender. Vivía el mundo sin un sentido central, fragmentario. Jerry es completamente consciente de que carece de empatía, es decir es incapaz de sentir lo que otras personas sienten.

Otro caso verdaderamente interesante es el de Naoki Higashida, recogido por Mitchell (2013) en el libro “La razón por la que salto” que refleja la voz de un niño desde el silencio del autismo. Naoki niega que los autistas sean unos solitarios antisociales, él valora mucha la compañía de otras personas, pero como la comunicación resulta tan problemática los autistas tienden a acabar solos en un rincón, y los demás lo ven y piensan que esa es una señal típica del autismo. Naoki cuestiona incluso la arraigada idea de que los autistas carecen de empatía, humor e imaginación. Naoki cree que si el autismo fuera considerado simplemente como un tipo de personalidad, las cosas sería muchas más fáciles y los autistas serían mucho más felices.

A continuación enumeramos algunas de las necesidades de personas con autismo:

Tabla 7. Necesidades de las personas con autismo.

Fuente: Riviére (2005, p. 58 - 59).

NECESIDADES DE LAS PERSONAS CON AUTISMO

1. Necesita un mundo estructurado y predictable, en el que sea posible anticipar lo que va a suceder.
2. Utiliza señales claras. No emplees en exceso el lenguaje. Usa gestos evidentes, para que pueda entender.
3. Evita, sobre todo al principio, los ambientes bulliciosos, caóticos, excesivamente complejos o hiperestimulantes.
4. Dirígeme, no esperes a mis iniciativas para establecer interacciones. Procura que estas sean claras, contingentes, comprensibles para mí.
5. No confíes demasiado en mi aspecto. Puedo ser deficiente sin parecerlo. Evalúa objetivamente mis verdaderas capacidades y actúa en consecuencia.
6. Es fundamental que me proporciones medios para comunicarme. Pueden ser movimientos, gestos, signos y no necesariamente palabras.

7. Para tratar de evaluarme y enseñarme, tienes que ser capaz primero de compartir el placer conmigo. Puedo jugar y compartir el placer con las personas. Ten en cuenta que se me exigen adaptaciones muy duras.
8. Muéstrame en todo lo posible el sentido de lo que me pides que haga.
9. Proporciona a mi conducta consecuencias contingentes y claras.
10. No respetas mi soledad. Procura atraerme con suavidad a las interacciones con las personas, y ayúdame a participar con ellas.
11. No me plantees siempre las mismas tareas, ni me obligues a hacer las mismas actividades. El autista soy yo. No tú.
12. Mis alteraciones de conducta no son contra ti: ya que tengo un problema de intenciones, no interpretes que tengo malas intenciones.
13. Para ayudarme, tienes que analizar cuidadosamente mis motivaciones espontáneas. En contra de lo que pueda parecer, me gustan las interacciones cuya lógica puedo percibir: aquellas que son estructuradas, contingentes, claras. Hay otras muchas cosas que me gustan. Estúdialas primero.
14. Lo que hago no es absurdo, aunque no sea necesariamente positivo. No hay desarrollos absurdos, sino profesionales poco competentes. Procura comprender la lógica incluso de mis conductas más extrañas.
15. Enfoca la educación y el tratamiento en términos positivos. Por ejemplo, la mejor manera de extinguir las conductas disfuncionales (autoagresiones, rabietas, conductas destructivas, etc.) es sustituirlas por otras funcionales.
16. Ponme límites. No permitas que dedique días enteros a mis estereotipias, rituales o alteraciones de conducta. Los límites que negociamos me ayudan a saber que existes y que existo.
17. En general, no interpretes que no quiero, sino que no puedo.
18. Si quieres que aprenda, tienes que proporcionarme experiencias de aprendizaje sin errores, y no por ensayo error. Para ello, es preciso que adaptes cuidadosamente los objetivos y procedimientos de enseñanza a mi nivel de desarrollo y que me proporciones ayudas suficientes para hacer con éxito las tareas que me pides.

19. Pero evita las ayudas excesivas. Toda ayuda de más es contraproducente porque me hace depender de la ayuda más que de los estímulos relevantes y me hurta una posibilidad de aprender.
20. Por ahora, mi problema se mejora sobre todo con la educación. Procura evitar excesos farmacológicos o una administración crónica de neurolépticos. Consulta al médico con alguna frecuencia si recibo medicación.
21. No me compares constantemente con los niños normales. Mi desarrollo sigue caminos distintos y quizás más lentos, pero eso no quiere decir que no se produzca.
22. Ten en cuenta que dominar un signo, un solo signo, puede cambiar mi vida por completo.
23. Utiliza frecuentemente códigos viso-espaciales para enseñarme o hacerme entender las cosas. Mi capacidad viso-espacial suele estar relativamente preservada. Por ejemplo, los pictogramas que muestran lo que se va a hacer y sirven como “agendas” pueden ser muy útiles.
24. Plantea actividades funcionales y que pueden tener algún sentido en mi trayectoria personal. Por ejemplo, hacer círculos con lápiz puede ser menos funcional para mí (si no puedo llegar a escribir o dibujar figuras representativas) que hacer huevos fritos.
25. Ten en cuenta que antes de ser autista soy niño, adolescente o adulto. Por muy grave que sea mi trastorno del desarrollo, es mucho más lo que me une que lo que me separa de las otras personas.

Todas estas peticiones conforman lo que sería una actitud adecuada en el tratamiento con personas con autismo.

4.3.6. Criterios de escolarización.

En cuanto a la escolarización de los niños con autismo para cada caso se debe estudiar el tipo de escolarización más adecuada.

En el caso de la edad preescolar, los niños requieren un elevado grado de dedicación y trabajo. Las familias pasan por su momento más difícil, el de asimilar el trastorno de su hijo para el que resulta necesaria ayuda profesional y apoyo social. En esta etapa escolar los niños pueden recibir la educación preescolar normalizada, teniendo en cuenta que es imprescindible un alto nivel de compromiso y dedicación por parte de los profesionales, quienes deben recibir apoyo psicopedagógico. Dichos centros escolares deben estar muy bien estructurados y deben tener pocos niños.

En el caso de niños autistas con niveles cognitivos más bajos, la educación específica es más adecuada que la integrada, siendo todavía más importante en casos con alteraciones graves de conducta.

En el caso de niños autistas con niveles cognitivos más altos, la integración es la educación más adecuada.

En estos dos últimos casos, es imprescindible un fuerte compromiso educativo de los grupos de profesores y apoyos de expertos que orienten la labor educativa y ayuden a controlar una angustia excesiva o sentimientos de impotencia en los educadores.

En cuanto a los criterios de escolarización en niños con espectro autista:

Resulta imprescindible que el sistema educativo ofrezca diversidad y personalización a los niños con autismo. Esto quiere decir que se deben utilizar modelos muy individualizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder atender a las necesidades de los niños que se alejan del “modelo estándar de desarrollo humano”, y que debe de ser la valoración específica y concreta la que indique las soluciones educativas más adecuadas a cada caso.

La solución escolar que se ofrece a un niño/a no tiene porque ser permanente, el niño/a no va a estar estancado, evolucionará con el tiempo, el trabajo y el esfuerzo.

En los casos de niños con un nivel intelectual relativamente alto con autismo de Kanner y con Síndrome de Asperger, resulta más importante el cumplimiento de logros académicos que la integración desde el punto de vista de socialización con niños sin trastorno, ya que dicha socialización resulta compleja hasta que el niño/a no mantiene relación con el resto de alumnos durante un largo periodo de tiempo, pero los logros académicos son muy importantes para su desarrollo, porque pueden compensar así sus limitaciones sociales e incluso disminuirlas parcialmente.

En los casos de niños de edades tempranas con autismo, el papel del profesor puede ser mucho más importante y decisivo que el del centro. Un maestro comprometido que crea importantes lazos afectivos con el niño/a puede ejercer una influencia enorme en su desarrollo, ya que le ayuda a “abrir la puerta” del mundo cerrado del autista, conociendo

mejor al niño/a y facilitando así la ayuda que puede proporcionarle y mejorando su desarrollo.

Todos los centros y profesores que trabajan con niños con autismo requieren apoyo externo y orientación por expertos en estos casos, ya que de lo contrario es fácil que surjan sentimientos de frustración, ansiedad o impotencia.

Resulta de vital importancia la colaboración entre la familia y el centro (siendo más importante con el profesor), ya que la experiencia ha demostrado que la implicación de la familia es uno de los factores más relevantes en el éxito de las tareas educativas y terapéuticas con niños autistas.

A continuación se enumeran los criterios de escolarización en autismo y trastornos profundos del desarrollo:

Tabla 8. Criterios de escolarización en autismo y trastornos profundos del desarrollo.

Fuente: Riviére (2005, p. 82).

FACTORES DEL NIÑO

1. Capacidad intelectual (en general, deben integrarse los niños con CI superior a 70. No debe excluirse la posible integración en la gama 55-70).
2. nivel comunicativo y lingüístico (capacidades declarativas y lenguaje expresivo como criterios importantes para el éxito de la integración).
3. Alteraciones de conducta (la presencia de autoagresiones graves, agresiones, rabietas incontrolables, debe hacer cuestionar la posible integración si no hay solución previa).
4. Grado de inflexibilidad cognitiva y comportamental (puede exigir adaptaciones y ayuda terapéutica en los casos integrados).
5. Nivel de desarrollo social: es un criterio importante. Los niños con edades de desarrollo social inferiores a ocho-nueve meses por lo general sólo tienen oportunidades reales de aprendizaje en condiciones de interacción uno-a-uno con adultos expertos.

FACTORES DEL CENTRO ESCOLAR

1. Son preferibles los centros escolares de pequeño tamaño y número bajo de alumnos, que no exijan interacciones de excesiva complejidad social. Deben evitarse los centros excesivamente bulliciosos y “despersonalizados”.
2. Son preferibles los centros estructurados, con estilos didácticos directivos y formas de organización que hagan “anticipable” la jornada escolar.
3. Es imprescindible un compromiso real del claustro de profesores, y de los profesores concretos que atienden al niño con TPD o autismo.
4. Es importante la existencia de recursos complementarios, y en especial de psicopedagogo, con funciones de orientación, y de logopeda.
5. Es muy conveniente proporcionar a los compañeros del niño autista claves para comprenderle y apoyar sus aprendizajes y relaciones.

4.3.7. Importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en niños con autismo. Realización actual en las aulas.

Resulta importante trabajar la Inteligencia Emocional en niños con autismo, ya que puede tener un carácter compensador de su déficit en la percepción de las emociones. Además contribuirá al desarrollo afectivo y emocional de los niños favoreciendo la percepción y la expresión de emociones, sentimientos y deseos, lo que supondría la mejora de la integración social de los mismos, tanto en niveles personales como sociales.

La metodología actual de trabajo en aulas ordinarias con niños con Espectro Autista defiende la inclusión, el acompañamiento, la personalización, el constructivismo y el mindfulness, y por lo tanto se basa en la pedagogía sistémica, que recoge muchos de estos aspectos.

La inclusión es imprescindible en la práctica docente con niños con algún trastorno.

La verdadera inclusión supone que todos los alumnos forman parte del grupo, pertenecen al grupo, tienen un lugar en el grupo y por lo tanto también aportan algo al grupo, porque dicho grupo clase se construye entre todos.

En el trabajo con niños con algún trastorno es necesario el acompañamiento, entendiéndolo desde la siguiente perspectiva:

“Acompañar es aceptar, dejarse interpelar por el otro, es aceptar ir a su encuentro sin proyecto y sin una idea preconcebida, es sin duda y antes que nada, aprender a quererlo, a respetarlo por él mismo. Acompañar es dar una nueva perspectiva a la persona y a su historia; es creer en sus potencialidades a pesar de todo; ayudarlo a coger conciencia y a desarrollarse, sea cual sea su estado actual”. (Bruyelles, 1996).

La personalización es también necesaria en el trabajo con niños con algún trastorno, ya que en definitiva son un niño más, con sus peculiaridades como cualquier otro niño. Es decir, debemos mirar a la persona por encima del trastorno. Resulta muy importante cómo decimos y transmitimos nuestros pensamientos.

Algunos autores como Jean Piaget, Lev Vigotsky, David Ausubel y Jerome Bruner, que comparten la ideología del constructivismo, hicieron importantes aportaciones a la pedagogía y a la psicología que hicieron que desde ese momento cambiara la visión de los alumnos y alumnas y se les considerara en primer lugar como personas.

- Jean Piaget, durante la primera parte del siglo XX, defendió que todo alumno, haya o no haya desarrollado el lenguaje oral, es inteligente, ya que la inteligencia no es estática, podemos potenciarla y se construye mediante actividades internas y la interacción con el mundo que le rodea.

- Lev Vigotsky, a principios del siglo XX, escudó que nuestros alumnos no son tablas rasas, es decir, que siempre tienen conocimientos y que es desde ahí, desde la llamada zona de desarrollo próximo, desde donde tienen que partir los nuevos aprendizajes que le propongamos.

- David Ausubel, a mediados del siglo XX, defendió que es necesario que nuestros alumnos tengan motivación para aprender y además que los aprendizajes adquiridos sean funcionales, es decir, que sirvan para algo.

- Jerome Bruner, hacia mediados del siglo XX, amparó que los aprendizajes de los niños han de producirse mediante el descubrimiento y construyendo un andamiaje. Los aprendizajes no deben limitarse a la memorización, sino a la adquisición de capacidades para resolver problemas. En definitiva, el aprendizaje es una actividad de interacción social en forma cooperativa.

El mindfulness resulta muy positivo en el trabajo con niños con Espectro Autista, entendiéndolo como la capacidad de prestar atención plena sobre lo que nos ocupa en ese momento y en ese lugar, es decir, el arte de vivir el presente intensamente, entrando en una actitud de aceptación, calma y curiosidad para conocernos mejor y evitar los juicios y limitaciones que nos perturban y alejan del “aquí y ahora”. Las técnicas de mindfulness se proponen como un juego o unas experiencias donde los niños van a descubrir momentos mágicos que querrán repetir más a menudo porque les ayuda a estar más tranquilos y felices. Después de las actividades es importante que preguntemos a los niños como se han sentido y si les ha gustado, ya que les servirá para evaluar sus cambios emocionales antes y después.

La pedagogía sistémica según Mercé Traveset Vilaginés es:

La pedagogía sistémica es una nueva forma de mirar que implica cambios profundos en nuestra forma de pensar la educación y en nuestras actitudes hacia todos aquellos que intervienen en el acto educativo: familias, alumnos, docentes, etc. Este enfoque pedagógico trata de crear las condiciones idóneas para que la escuela sea un espacio orientado hacia el aprendizaje de la vida y para que las nuevas generaciones puedan hacer algo útil con el legado que les ha sido transmitido por sus padres. (Mercé Traveset Vilaginés, 2007, p. 17).

Creemos importante resaltar que la pedagogía sistémica no pretende sustituir los métodos de educación y aprendizaje más tradicionales, ya que son válidos, sino que su objetivo es integrar sus ideas en los sistemas actuales de enseñanza con un carácter inclusivo.

La pedagogía sistémica da mucho valor al contexto, la diversidad y las peculiaridades de cada alumno/a. Como maestros debemos reflexionar sobre la realidad de cada uno de nuestros alumnos para a partir de ahí, poder abordar sus necesidades específicas y comenzar a ofrecer propuestas de mejora, y por lo tanto resultados positivos. Cuando nos referimos a la realidad individual hacemos referencia al contexto social, a los conocimientos previos, a las creencias, a la cultura, a la conciencia, etc., en definitiva, a todos aquellos aspectos determinantes en la forma de aprender y de relacionarse de un niño/a. No podemos obviar como profesionales el hecho de que los niños tienden a ser muy leales al sistema al que pertenecen, y por ello, nosotros no debemos tratar de cambiar su contexto, tan solo debemos hacer que sean felices a lo largo de su vida.

Otro aspecto que la pedagogía sistémica tiene muy en cuenta es la importancia de la relación con la familia, ya que es muy importante aprovechar el vínculo que los hijos tienen con sus padres para educarlos en valores como el diálogo, el respeto a los demás, etc.

Para ser capaces de ayudar verdaderamente a nuestros alumnos debemos ser inclusivos, trabajar desde el respeto y la aceptación, ya que no podemos consentir que ninguno de nuestros alumnos o sus familias se sientan excluidos; el hecho de que pierdan el sentido de pertenencia generaría un desequilibrio que suele traducirse en conductas disruptivas, pérdida de interés, violencia escolar, bullying, etc., es decir, aspectos negativos tanto para ese niño/a en concreto como para el resto.

La teoría de sistemas según Bertalanffy (1986) se refiere a un conjunto de elementos que se encuentran en interacción tanto con ellos mismos como con el entorno. De manera que cada elemento puede estudiarse de forma aislada, pero no adquiere significado si no se considera parte integrante de un todo. Es decir, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que al mismo tiempo forma parte de otro sistema mayor.

Es importante pues, entender que dos realidades antagónicas son complementarias e indisociables, lo que significa por tanto que la emoción y la razón no son antagónicas para la construcción del conocimiento. La asimilación y comprensión de esta idea implica una visión interdisciplinar en todas las áreas del conocimiento.

Bert Hellinger (2001) a base de la observación de unas leyes que operan en los sistemas humanos ideó las “órdenes del amor”. El objetivo de las mismas es reducir el desorden de los sistemas a fin de restablecer el equilibrio y que cada persona encuentre el lugar que le permita desarrollar su destino, es decir, son las condiciones para que fluyan las relaciones y la vida.

Las “órdenes del amor” son tres:

- Primer orden del amor: La vinculación y el derecho a la pertenencia. Todo el mundo tenemos la necesidad y el derecho de sentirnos vinculados al sistema al que pertenecemos.
- Segundo orden del amor: El equilibrio entre el dar y el recibir. No siempre en la relación de las personas puede haber un equilibrio entre el dar y el recibir, en el caso de un alumno y el maestro no hay equilibrio, ya que el maestro da muchas más cosas al alumno que el alumno al maestro. Pero, por el contrario, sí debemos tratar de que haya un equilibrio entre el dar y el recibir entre iguales, es decir entre dos alumnos.
- Tercer orden del amor: Hay unas reglas, unas leyes y unas jerarquías según el tiempo. Quien estuvo antes tiene prioridad sobre el que viene después. La persona que nació antes que otra tiene prioridad y más responsabilidad.

La pedagogía sistémica es:

El arte de contextualizar y enseñar desde esta mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conforma, el lugar y funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela (Traveset, 2007, p. 24).

La aplicación de la perspectiva sistémica en el ámbito educativo requiere observar cómo deben integrarse en el mismo los principios que sustentan las “órdenes del amor”, a fin de conseguir el objetivo perseguido (Parellada, 2006).

Uno de los rasgos más importantes de este enfoque sistémico aplicado a la educación es el siguiente:

La metodología que utiliza este tipo de pedagogía es fenomenológica, tratando de identificar lo que es obvio, trabajando con lo que se tiene en cada momento, sabiendo que yo soy parte de un sistema, que mis alumnos son parte de otro sistema, que tienen sus lealtades... y todo ello con una mirada transgeneracional, intergeneracional e intrageneracional.

La finalidad esencial es encontrar el orden natural e identificar los desórdenes, y ocupar el lugar que nos corresponde, ya sea como padres, madres, profesores o alumnos, y eso significa aceptar nuestros límites y no hacernos cargo de aquello que no nos corresponde (Traveset, 2007, p. 24).

Los principios más importantes de la pedagogía sistémica son: ampliar la mirada y respetar los diferentes contextos; transmitir afecto y disponibilidad; inculcar el agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender; prestar atención a la comunicación verbal y a la comunicación no verbal; promover la motivación y la lealtad; ayudar a dominar la regulación emocional y los límites; y practicar la inclusión y el sentido de pertenencia.

5. METODOLOGÍA.

Este trabajo de investigación es un estudio de caso sobre los beneficios que tiene la Inteligencia Emocional en todo el alumnado en general, pero también en el alumnado con Espectro Autista en particular. Además mediante dicho estudio pretendemos reflejar la posibilidad de trabajar la Inteligencia Emocional en grupo en un aula ordinaria, que está formada por las características de todos y cada uno de los niños, incluyendo las del niño con Espectro Autista.

Tras el análisis del estudio de caso se realiza una intervención educativa mediante una secuenciación didáctica fundamentada en la pedagogía sistémica.

5.1. Estudio de caso:

5.1.1. Concepto.

Según Simons (2009, p. 19), “el estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo”. De forma más específica, el estudio de caso para Simons (2009, p. 21) “se trata de algo de mayor entidad que la mera observación hecha en un prefacio sobre su ineludible influencia”.

Desde la concepción de Merriam (1988, p. 8) y Walker (1974, p. 77), “el estudio de caso cualitativo es una metodología especialmente apropiada para analizar problemas de práctica educativa”.

La definición que Stake (1995, p. 11) plantea afirma que “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes”.

La definición que MacDonald y Walker (197, p. 2) plantean afirma que:

El estudio de caso es el examen de un caso en acción. La elección de la palabra “caso” es importante en esta definición, porque implica un propósito de generalización. Podríamos decir que el estudio de caso es esa forma de investigación en que $n=1$, pero sería engañoso, porque el método de estudio de caso reside fuera del discurso del experimentalismo matemático que ha dominado la investigación educativa angloamericana. (MacDonald y Walker 197, p. 2).

Para Gomm y cols. (2004, p. 2-4), “en el estudio de caso, los datos a menudo no están estructurados, el análisis es cualitativo, y el objetivo es comprender el propio caso, y no generalizar a toda una población”.

La definición de Simons (2011, p. 42) resume las definiciones de Stake y MacDonald y Walker:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”, se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se

guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de una tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar del desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons 2011, p.42).

5.1.2. *Métodos de investigación.*

Los tres métodos principales que se utilizan en la investigación con estudio de caso cualitativo son conocidos formalmente como: observación, entrevista y análisis documental. Estos métodos se pueden entender como una prolongación de las destrezas que los profesores utilizan al enseñar, cuando observan, escuchan, preguntan e interpretan documentos y textos.

En la investigación mediante el estudio de caso, no existe una forma correcta y otras incorrectas. Lo importante es estar abierto a lo que le conviene al propio investigador y al tema del estudio.

En cuanto a los tipos de estudios de caso, cada autor señala los que considera. A continuación mostramos una tabla comparativa de la clasificación que ofrecen algunos autores:

Tabla 9: Tipos de estudios de caso.

Fuente: Elaboración propia a partir de Simons (2011).

TIPOS DE ESTUDIOS DE CASO	
Stake (1995)	Intrínseco, instrumental y colectivo.
Bassey (1999)	Buscadores de teoría, comprobadores de teoría, contadores de historias, generadores de imágenes y evaluadores.
Merriam (1988)	Descriptivos, ilustrativos y evaluadores.
Yin (1994)	Explicativos, descriptivos, ilustrativos, exploratorios y de meta-evaluación.
Simons (2011)	Teórico, evaluativo y etnográfico.

El estudio de caso que vamos a realizar es descriptivo, ya que consiste en realizar un informe en el que se describa lo que sucede en un caso en particular, sin fundamentación teórica ni hipótesis previas. Como producto final obtendremos una rica descripción de tipo cualitativo en la que se considere el contexto y las variables que definen la situación. Estas características dotan al estudio de casos de la capacidad que ofrece para aplicar los resultados. Este tipo de estudio de casos aporta información básica generalmente sobre prácticas innovadoras.

En definitiva, para la realización de un estudio de caso resulta imprescindible saber por qué queremos realizarlo, de esta forma resultará más sencillo deducir cómo.

Con el estudio de caso no tenemos la obligación de generalizar, sino de demostrar que nuestras conclusiones pueden ser aplicadas a otros contextos, o utilizadas por otros.

Un caso siempre es distinto a otro a pesar de tener semejanzas. El resultado de cada caso depende de las particularidades y del contexto en concreto.

Como decía Flyvbjerg (2006, p. 221), “parece que en el estudio de asuntos humanos únicamente existe el conocimiento, que depende del contexto”.

Como anteriormente hemos dicho y según Simons (2011, p. 231), si un caso se estudia en toda su particularidad, se abren posibilidades tanto de descubrir algo único como de reconocer una “verdad” universal.

Desde la opinión de Simons (1996, p. 239), “al estudiar en profundidad la exclusividad del caso, y toda su particularidad, llegamos paradójicamente a comprender lo universal, en ocasiones los resultados obtenidos no son concluyentes”.

6. DESCRIPCIÓN DEL CASO.

Los datos relevantes para este estudio de caso sobre el informe del niño X han sido facilitados por Concepción Mérida Caraballo, profesional de Pedagogía Terapéutica del CEIP “Hispanidad”. En el tratamiento de la información personal del alumno X se ha respetado en todo momento la protección de datos, además dicha información solo se utiliza para uso pedagógico e investigador.

El proceso de detección y diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista se produjo de la siguiente forma:

En el momento en el que el niño comenzó a formar parte del CEIP “Hispanidad”, su familia entregó a la tutora un expediente en el que se comunicaba que la familia estaba a la espera de un diagnóstico por un posible retraso del desarrollo.

A partir de ese momento la función de la maestra es trabajar con ese niño de forma normalizada, pero teniendo siempre muy en cuenta la observación de las pautas de comportamiento del niño en concreto.

Dado que la maestra observó determinadas conductas en el niño que le hacen alarmarse de que algo es probable que no esté yendo correctamente, pidió ayuda a la orientadora del centro, quien acudió al aula a realizar las observaciones pertinentes, siendo estas más específicas que las de la maestra.

La orientadora también observó esas conductas, por lo que decide ponerse en contacto con la familia para comunicarles que va a comenzar un proceso de valoración del caso del niño.

El caso es valorado por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del que forman parte la orientadora y la trabajadora social que llevan a cabo el proceso de valoración.

Una vez que se tiene un diagnóstico, se comunica a la familia.

En el momento en el que dicho diagnóstico pasa por inspección, se propone como dictamen de escolarización que el niño acuda a un centro preferente de Alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Dado que este niño ya acudía al CEIP “Hispanidad” que tiene un aula preferente para Alumnos con Espectro Autista, enseguida comenzó a trabajarse con él tanto en el aula preferente en determinados momentos, como en el aula ordinaria en el resto de momentos.

El alumno X se encuentra escolarizado en el CEIP “Hispanidad” debido a que se trata de un alumno con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno por

Espectro Autista con necesidades específicas de apoyo educativo según lo establecido en el punto 4 de la resolución de 26-10-2010 de la Dirección General Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención a la diversidad y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. El tipo de adaptaciones curriculares que necesita el alumno X son no significativas.

6.1. Metodología de trabajo con el niño X en el CEIP “Hispanidad”:

La metodología mediante la que trabajan con el niño X en el CEIP “Hispanidad” tanto la maestra como la profesional de Pedagogía Terapéutica defienden la inclusión, el acompañamiento, la personalización, el constructivismo y el mindfulness, y por lo tanto se basa en la pedagogía sistémica, que recoge muchos de estos aspectos. Es decir, trabajan con las técnicas que resultan más beneficiosas para el niño en concreto.

El método de trabajo es muy individualizado y adaptado a las necesidades personales, ya que conocen perfectamente las características del niño y es por ello que pueden adaptar todas las posibles propuestas para que le resulten beneficiosas a él concretamente.

Actualmente el niño X, no utiliza pictogramas, pero para mejorar su capacidad de atención se utilizan anclajes siempre que sea posible en el planteamiento de cualquier actividad. Los anclajes son apoyos visuales que ayudan al niño X a centrar la atención sobre lo que se está realizando en cada momento.

Todos los días se repasa el horario para anticipar al niño X lo que va a ocurrir, de modo que si algún día hay una actividad diferente a las habituales o que modifica el curso normal de las rutinas del día, se le advierte cuanto antes con normalidad, para que él pueda flexibilizar lo máximo posible sus pensamientos y así integrar la nueva situación en sus rutinas.

En los trabajos manipulativos que requieren motricidad fina, el niño X tiene algunas dificultades, por eso se le presentan las actividades manipulativas en un tamaño mayor

si es necesario o incluyendo línea de puntos que bordea el dibujo en concreto para que él pueda recortar por la línea en lugar de el dibujo en sí.

Se trata de plantear momentos de mindfulness para todo el grupo, ya que resultan beneficiosos para todo el alumnado, pero cierto es que quién más puede necesitarlo es el niño X, es por ello que tras una actividad que puede requerirle mayor flexibilidad mental se trata de plantear un momento de relajación acompañado de música relajante. La relajación se plantea en momentos en los que termina una sesión en la que ha sufrido mayor agitación para tratar así de volver a la calma emocional y que esté preparado para comenzar una nueva sesión que pueda requerirle atención.

Si en un momento en concreto se observa que el niño tiene un nivel muy alto de estrés se le ofrece un masaje para que mediante el contacto libere el nerviosismo y no desconecte por completo de la actividad que está realizando en ese momento.

El niño X pide apoyo o ayuda cuando la necesita tanto a la profesora como a cualquier compañero, ya que sentirse acompañado le tranquiliza mucho y mejora su concentración para la realización de cualquier actividad.

6.2. Propuesta de intervención educativa mediante una secuenciación didáctica.

La propuesta que se presenta surge durante la realización de las prácticas de Atención a la Diversidad del Grado de Magisterio de Educación Infantil, momento en el que nos contagiamos todavía más si cabe de las ganas de trabajar y la profesionalidad de Concepción, profesional de Pedagogía Terapéutica; y fue por eso que decidimos poner allí en práctica la intervención educativa diseñada mediante una secuenciación didáctica del Trabajo de Fin de Grado.

Para ello se han diseñado tres sesiones de las cuales todas han sido puestas en práctica. En principio había más sesiones diseñadas, pero la tutora del aula no disponía de tiempo suficiente para más de tres, por lo que debido al asesoramiento de la profesional de Pedagogía Terapéutica decidimos diseñar tres sesiones y aplicarlas, para observar los resultados de forma más real.

Las sesiones se han llevado a cabo en un aula de 5 años del CEIP “Hispanidad”. La temporalización de las sesiones ha sido semanal. Durante tres viernes seguidos por la

tarde hemos realizado la intervención educativa. La temporalización ha tenido que ser así ya que la maestra tutora del aula no disponía de otros momentos para que pudiésemos poner en práctica nuestra secuenciación didáctica.

A pesar de que se mostrará más adelante en el desarrollo de las actividades, es necesario hacer mención de manera breve y resumida de la metodología en la que se basará el programa partiendo de lo establecido en la Orden del 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (p. 4946).

La metodología que se debe plantear en Educación Infantil debe basarse en la observación y experimentación, pues serán la principal fuente de aprendizaje y desarrollo psicoevolutivo del alumno. Para esto se utilizará una metodología activa para que el niño participe en su propio proceso de aprendizaje, siendo esa experimentación junto con las actividades y el juego los medios idóneos, siempre desarrollados en un ambiente de afecto y confianza.

Participando de manera activa el niño en su propio aprendizaje, se pretende conseguir lo denominado “aprendizaje significativo”, siendo cercano y próximo a sus intereses.

Para que esto ocurra, es necesario que la intervención se adecue al nivel de desarrollo y al ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Uno de los principales recursos para conseguir todo lo mencionado es el juego, a través del cual se favorece la imaginación y la creatividad de los alumnos. La organización en grupos será fundamental para propiciar la interacción social. Todo esto debe realizarse en un ambiente lúdico, agradable y acogedor donde el alumno se sienta motivado y a gusto. Pero este ambiente lúdico no es contrario a la creación de normas de conducta para la formación de hábitos, control de impulsos etc.

Trataremos de realizar las actividades en gran grupo, ya que resulta muy enriquecedor al favorecer el proceso de socialización de los niños y al aprender a respetar los turnos de palabra en las intervenciones.

Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

Para favorecer la continuidad de los aprendizajes sobre Inteligencia Emocional en el aula hemos diseñado diversos materiales que veremos más adelante. Estos materiales los dejaremos en el aula para que de esa forma tanto la maestra como los niños puedan hacer uso de ellos.

A continuación se denominan las distintas actividades planteadas en cada unas de las sesiones:

SECUENCIACIÓN DE DIDÁCTICA PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA
<u>Sesión 1</u>
Actividad 1. Presentación de la Inteligencia Emocional.
Actividad 2. Cuento: “El monstruo de colores”.
Actividad 3. Dibujos: Emociones vividas.
Actividad 4. Reconocemos las emociones.
<u>Sesión 2</u>
Actividad 1. Reconocemos las emociones y deducimos las causas.
Actividad 2. Cuento: “La pequeña Tortuga”.
Actividad 3. Juego: ¡Colocamos cada imagen en la de la emoción correspondiente!
<u>Sesión 3</u>
Actividad 1. Juego ¡Creamos caras con emociones!
Actividad 2. Mural: Momentos de felicidad.
Actividad 3. Mural: Nuestras emociones.

A continuación se detallan el desarrollo, objetivos, contenidos, agrupamientos, materiales y recursos y evaluación de cada una de las actividades:

Sesión: Primera	Actividad: 1
Nombre de la actividad:	PRESENTACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
Desarrollo:	<p>La actividad consiste en explicar a los niños que durante unos días vamos a realizar unas actividades sobre Inteligencia Emocional, utilizaremos como anclaje un apoyo visual que colocaremos en la pared del aula que podrán ver continuamente. A través de esta actividad podremos saber lo qué conocen sobre Inteligencia Emocional y en base a ello podremos explicarles con mayor o menor profundidad para qué sirve, cómo nos ayuda a mejorar, etc.</p>
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none">- Averiguar los conocimientos previos de los niños sobre Inteligencia Emocional.- Despertar su interés por ampliar sus conocimientos sobre la Inteligencia Emocional.- Explicarles en qué consiste realmente la Inteligencia Emocional y cómo nos ayuda a mejorar.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none">- Las emociones.
Agrupamientos:	La actividad está diseñada para llevarla a cabo en gran grupo.
Materiales y recursos:	<ul style="list-style-type: none">- ANEXO 1.
Evaluación:	<p>Se evaluará el nivel de aceptación que ha tenido por los niños, la adecuación de los contenidos para el momento evolutivo de los niños y la puesta en práctica de la misma.</p> <ul style="list-style-type: none">- Conoce la importancia de tener Inteligencia Emocional- Conoce las emociones que se han trabajado: alegría, tristeza, miedo y enfado

Sesión: Primera	Actividad: 2
Nombre de la actividad: CUENTO: “EL MONSTRUO DE COLORES”.	
Desarrollo: La actividad consiste en contar a los niños el cuento “El Monstruo de Colores”. A través del cuento se explicará a los niños que el cuento asocia cada emoción a un color, pero que cada uno podemos asociar un color a cada una de nuestras emociones y que además esto puede cambiar en cada momento.	
Objetivos: - Favorecer el gusto y placer por la lectura. - Despertar su interés por ampliar sus conocimientos sobre la inteligencia emocional. - Conocer algunas emociones, ayudándonos a asociarlas con determinados comportamientos.	
Contenidos: - Las emociones. - Los colores. - Gusto por la lectura. - Interés por las emociones.	
Agrupamientos: La actividad está diseñada para llevarla a cabo en gran grupo.	
Materiales y recursos: - ANEXO 2.	
Evaluación: Se evaluará el nivel de aceptación que ha tenido por los niños, la adecuación de los contenidos para el momento evolutivo de los niños y la puesta en práctica de la misma. - Conoce algunas emociones de las que aparecen en el cuento. - Valora la importancia de conocer las emociones.	

Sesión: Primera	Actividad: 3
Nombre de la actividad: DIBUJOS: EMOCIONES VIVIDAS.	
Desarrollo: La actividad consiste en que cada niño haga un dibujo sobre una situación en la que sintió una emoción, además deben colorear el cuadrado del papel con el color con el que relaciono/a en ese momento la emoción. Finalmente todos los niños explicarán sus dibujos al resto y juntos reflexionaremos sobre la individualidad de las emociones en cada persona. Recordaremos también la importancia de poder comunicarlas para poder recibir ayuda si la necesitamos.	
Objetivos: - Pensar sobre las propias emociones. - Valorar la importancia de la posibilidad de la expresión de sentimientos o emociones. - Aprender a pedir ayuda para que los demás puedan ayudarnos a poner soluciones a los problemas que nos surgen.	
Contenidos: - Las emociones. - Respeto por los turnos de palabra. - Interés por conocer los sentimientos propios y de los demás.	
Agrupamientos: La actividad está diseñada para llevarla a cabo: en la primera parte, del dibujo, de forma individual y en la segunda parte, de comentarios y reflexión, en gran grupo.	
Materiales y recursos: - Papel. - Goma. - Lápiz. - Pinturas de colores.	
Evaluación: Se evaluará el nivel de aceptación que ha tenido por los niños, la adecuación de los contenidos para el momento evolutivo de los niños y la puesta en práctica de la misma. - Conoce las emociones que se han trabajado. - Valora las experiencias que los compañeros comparten con él.	

Sesión: Primera	Actividad: 4
Nombre de la actividad:	
RECONOCEMOS LAS EMOCIONES	
Desarrollo:	
La actividad consiste en el visionado de un vídeo en el que los personajes sienten determinadas emociones, los niños deben reconocer qué emoción siente cada uno de los personajes por su forma de comportarse. Mediante esta actividad podemos realizar una evaluación inicial sobre los conocimientos que tienen en Inteligencia Emocional.	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none">- Reconocer las emociones de los personajes del vídeo.- Realizar una evaluación inicial sobre los conocimientos previos que tienen los niños.	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none">- Identificación de las emociones.	
Agrupamientos:	
La actividad está diseñada para llevarla a cabo en gran grupo, ya que mediante la observación la maestra puede observar si algún niño dice una emoción errónea, o incluso si algún niño expresa con su cuerpo qué no lo entiende y a partir de ahí estar más atenta a las respuestas del niño/a en concreto.	
Materiales y recursos:	
<ul style="list-style-type: none">- https://www.youtube.com/watch?v=vsFEROAz448- Ordenador.- Cañón reproductor.- Pantalla.	
Evaluación:	
Se evaluará el nivel de aceptación que ha tenido por los niños, la adecuación de los contenidos para el momento evolutivo de los niños y la puesta en práctica de la misma.	
<ul style="list-style-type: none">- Reconoce las emociones que aparecen en el vídeo.- Valora la importancia de conocer las emociones para relacionarnos con los demás.	

Sesión: Segunda	Actividad: 1
Nombre de la actividad:	
RECONOCEMOS LAS EMOCIONES Y DEDUCIMOS POSIBLES CAUSAS	
Desarrollo:	
La actividad consiste en el visionado de unas imágenes en el que los personajes sienten determinadas emociones, por lo que los niños deben reconocer qué emoción sienten por su forma de comportarse y además tratar de deducir la causa de dicha emoción. La maestra irse pueden observar los resultados en el ANEXO 4.	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none">- Reconocer las emociones de los personajes del Power Point.- Deducir las posibles causas que generan las emociones expresadas.	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none">- Las emociones.- Respeto por el turno de palabra.- Actitud positiva y de respeto hacia todos los compañeros en sus respuestas.	
Agrupamientos:	
La actividad está diseñada para llevarla a cabo en gran grupo, pero con respuestas individuales, es decir, tras el visionado de cada imagen varios niños responderán respetando el turno. La maestra anotará las respuestas para poder reflexionar luego sobre ellas.	
Materiales y recursos:	
<ul style="list-style-type: none">- Power Point.- Ordenador.- Cañón reproductor.- Pantalla.	
Evaluación:	
Se evaluará el nivel de aceptación que ha tenido por los niños, la adecuación de los contenidos para el momento evolutivo de los niños y la puesta en práctica de la misma.	
<ul style="list-style-type: none">- Reconoce las emociones que aparecen en las imágenes.- Valora la importancia de conocer las emociones para relacionarnos con los demás.- Deduca la causa que genera cada emoción.	

Sesión: Segunda	Actividad: 2
Nombre de la actividad:	
CUENTO: “LA PEQUEÑA TORTUGA”	
Desarrollo:	
<p>La actividad consiste en contar a los niños el cuento de “La Pequeña Tortuga”. A través del cuento se reflexionará con los niños sobre la importancia de controlar nuestros sentimientos y emociones para no reaccionar de forma que luego podamos arrepentirnos. Propondremos posibles situaciones cotidianas para tratar de resolver. Para facilitar la interiorización y la puesta en práctica de la técnica que utilizaba la Pequeña Tortuga colocaremos en clase un cartel con el dibujo de la Tortuga, de modo que cada vez que los niños sientan que deberían meterse en el caparazón puedan dirigirse allí y relajarse con la Tortuga.</p>	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none">- Proporcionar estrategias para que los niños controlen la impulsividad y la ira.- Aprender a auto-regularnos emocionalmente.	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none">- La Inteligencia Emocional.- Actitud de interés ante el cuento de “La Pequeña Tortuga”.	
Agrupamientos:	
<p>La actividad está diseñada para llevarla a cabo en gran grupo, ya que la maestra explicará en qué consiste la Técnica de la Tortuga mediante la historia de la Tortuga. Y luego, cada vez que surja la oportunidad con un niño/a en concreto, la maestra recordará las posibilidades de solución del conflicto tratando así de que los niños pongan en práctica la Técnica de la Tortuga.</p>	
Materiales y recursos:	
<ul style="list-style-type: none">- ANEXO 5.	
Evaluación:	
<p>Se evaluará el nivel de aceptación que ha tenido por los niños, la adecuación de los contenidos para el momento evolutivo de los niños y la puesta en práctica de la misma.</p>	
<ul style="list-style-type: none">- Valora la importancia de la ayuda.- Conoce la importancia de controlar las emociones.	

Sesión: Segunda	Actividad: 3
Nombre de la actividad:	
JUEGO: ¡COLOCAMOS CADA IMAGEN EN LA CAJA DE LA EMOCIÓN CORRESPONDIENTE!	
Desarrollo:	
La actividad consiste en meter cada una de las imágenes que representa una situación concreta en la caja con la emoción correspondiente.	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none">- Identificar las emociones de las cajas.- Reconocer las emociones de las imágenes.- Asociar cada imagen a la emoción de la caja correspondiente.	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none">- Discriminación de las diferentes emociones.	
Agrupamientos:	
La actividad está diseñada para llevarla a cabo en pequeño grupo, aunque también puede realizarse de forma individual. Si se realiza de forma individual requiere mayor atención por parte de un adulto, ya que resulta más complejo observar las dificultades.	
Materiales y recursos:	
<ul style="list-style-type: none">- ANEXO 6.	
Evaluación:	
Se evaluará el nivel de aceptación que ha tenido por los niños, la adecuación de los contenidos para el momento evolutivo de los niños y la puesta en práctica de la misma.	
<ul style="list-style-type: none">- Aprecia la importancia de la ayuda.- Valora la importancia del respeto hacia uno mismo y hacia los demás.	

Sesión: Tercera	Actividad: 1
Nombre de la actividad:	
JUEGO ¡CREAMOS CARAS CON EMOCIONES!	
Desarrollo: La actividad consiste en un juego manipulativo de las emociones, cada parte de la cara, tanto del chico como de la chica lleva velcro y podemos pegarlas en el lugar de la cara que consideremos más adecuado. La propuesta de este material consiste en crear más partes de la cara con distintas emociones para ir ampliando el conocimiento de las mismas.	
Objetivos: - Asociar las partes de la cara con las emociones alegre o triste. - Colocar en la cara correspondiente las partes de la cara adecuadas a la emoción que representa.	
Contenidos: - Identificación de las emociones según el gesto de las partes de la cara. - Actitud de respeto ante la participación de los demás compañeros.	
Agrupamientos: La actividad está diseñada para llevarla a cabo en pequeño grupo o de forma individual. En gran grupo resulta más interactivo y enriquecedor; y de forma individual el adulto tiene que prestar mayor atención para poder corregir los posibles errores.	
Materiales y recursos: - ANEXO 7.	
Evaluación: Se evaluará el nivel de aceptación que ha tenido por los niños, la adecuación de los contenidos para el momento evolutivo de los niños y la puesta en práctica de la misma. - Valora la importancia de la ayuda. - Valora la importancia del respeto hacia uno mismo y hacia los demás.	

Sesión: Tercera	Actividad: 2
Nombre de la actividad: MURAL: MOMENTOS DE FELICIDAD	
Desarrollo: Para la realización de esta actividad se habrá solicitado a las familias mediante una carta una fotografía de un momento de felicidad. La actividad trata de compartir con los demás niños nuestros momentos de felicidad, cada niño comentará su foto. Se dará mucha importancia a expresar nuestros sentimientos para que los demás puedan comprenderlos y ayudarnos a resolver el posible problema. Reflexionaremos también sobre la importancia de aprender a convivir con todas las emociones, ya que de todas ellas aprendemos, pero destacaremos la necesidad que tenemos las personas de sentirnos felices. Se pueden observar los resultados en el ANEXO 8.	
Objetivos: - Compartir momentos de felicidad con los compañeros expresándolos en voz alta. - Dedicar de forma exclusiva la atención hacia el compañero que está hablando.	
Contenidos: - Respeto de los turnos de palabra. - Actitud de interés por las experiencias de los compañeros.	
Agrupamientos: La actividad está diseñada para llevarla a cabo en gran grupo.	
Materiales y recursos: - Fotografías de momentos de felicidad. - Papel continuo. - Pegamento.	
Evaluación: Se evaluará el nivel de aceptación que ha tenido por los niños, la adecuación de los contenidos para el momento evolutivo de los niños y la puesta en práctica de la misma. - Es capaz de explicar una situación vivida desde la felicidad. - Valora la importancia de la escucha y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.	

Sesión: Tercera	Actividad: 3
Nombre de la actividad MURAL: NUESTRAS EMOCIONES	
Desarrollo: Se hará cuatro fotografías a cada uno de los niños: una con cara alegre, otra con cara enfadada, otra con cara de miedo y otra con cara triste. Y se compondrá un mural con todas las caras, para que los niños puedan tenerlo en clase y recuerden todo lo aprendido sobre Inteligencia Emocional. Además las familias podrán acceder al aula para ver el mural. Se pueden observar los resultados en el ANEXO 9.	
Objetivos: - Facilitar a los niños el proceso de identificación visual de sus propias emociones. - Promover un momento de reflexión en los niños sobre las emociones aprendidas.	
Contenidos: - Observación de las expresiones faciales de los sentimientos propios y de los demás. - Actitud de respeto por las expresiones faciales propias y de los demás.	
Agrupamientos: La actividad está diseñada para llevarla a cabo en gran grupo, aunque las fotografías se hacen individualmente.	
Materiales y recursos: - Cámara fotográfica. - Papel continuo. - Tijeras. - Pegamento.	
Evaluación: Se evaluará el nivel de aceptación que ha tenido por los niños, la adecuación de los contenidos para el momento evolutivo de los niños y la puesta en práctica de la misma. - Gusto por compartir con los compañeros las expresiones faciales de las emociones. - Valora la importancia del respeto hacia uno mismo y hacia los demás.	

6.3. Evaluación de los resultados de la intervención educativa mediante una secuenciación didáctica.

Consideramos la evaluación de los aprendizajes como un proceso de gran importancia, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo.

Los aprendizajes serán acumulativos, es decir, cada sesión proporcionará nuevos aprendizajes para las sesiones posteriores.

En la evaluación de esta intervención educativa mediante una secuenciación didáctica vamos a utilizar distintos instrumentos de evaluación, tratando de que cada uno de ellos se ajuste a nuestras necesidades:

- El registro anecdótico, se basa en una observación no sistematizada, en la que el docente no planifica ni el momento en el cual va a realizar la observación ni qué es lo que va a observar. El hecho registrado ocurre de forma imprevista y se anota para que sea tomado en consideración ya que no forma parte del patrón de conducta habitual del niño. En esta ocasión vamos a utilizar el registro anecdótico para anotar aspectos o conductas observadas sobre diferentes aspectos de las distintas experiencias vividas en distintas situaciones en los niños (ANEXO 10).

Con respecto al registro anecdótico, una de las anotaciones que más interesante nos resultó para destacar, fue en la realización de la actividad de la reflexión del cuento de “La Pequeña Tortuga”, cuando dos niños comentaron que en su casa le decían que si les pegaban, que lo devolvieran; por ello les explicamos que en casa hay que hacer lo que mandan los papás, pero les dimos también la idea de contarle el cuento a sus papás para que ellos también pudiesen aprenderlo y que viesen que hay otras formas de solucionar los problemas. Considerando erradicar la violencia (violencia no se soluciona con más violencia), este es un magnífico ejemplo para reforzar la interrelación colegio-padres.

- La escala de apreciación, es un listado de indicadores que pueden tener varias escalas de valoración para determinar el grado en el cual está presente dicha característica. Puede haber escalas de conocimientos, de habilidades, valorativas, de

frecuencia, etc. En esta ocasión vamos a utilizar la escala de apreciación para autoevaluar nuestra práctica docente (ANEXO 11), para evaluar los conocimientos adquiridos por el grupo clase en general (ANEXO 12) y por el niño X con Trastorno del Espectro Autista en particular (ANEXO 13).

En cuanto a la autoevaluación consideramos importante remarcar que hemos conseguido nuestros objetivos, aunque por otro lado encontramos aspectos que podrían mejorarse: como la temporalización, ya que hubiera sido positivo poder dedicar más tiempo a la actividad del mural de momentos de felicidad y al mural de nuestras emociones, debido a que los niños participaron mucho y tenían muchas ganas de contar experiencias.

En cuanto al aprendizaje de los conocimientos de los niños, es complicado determinar en qué grado han mejorado, pero tanto el niño X como el grupo clase en general estimamos que han aumentado sus conocimientos sobre Inteligencia Emocional.

En el ANEXO 3, se encuentran reflejados algunos de los ejemplos de emociones vividas que los niños han dibujado. Como comentario sobre los resultados generales, cabría destacar que el 90 % de los niños ha dibujado una situación alegre, y el 60 % de los dibujos de alegría se identifican con el color amarillo.

En la actividad que más notables han sido las diferencias entre el niño X y el grupo clase en general es en la de las emociones vividas.

Como se observa en el ANEXO 3 el niño X refleja dos emociones en paralelo, utilizando dos colores distintos. El análisis de estas posibles diferencias requeriría un tiempo mucho más amplio de investigación con el caso del niño X.

- La lista de cotejo, es un instrumento diseñado para estimar la presencia o ausencia de una serie de características, indicadores de logro o atributos relevantes en la ejecución y/o en el producto realizados por los alumnos. En esta ocasión vamos a utilizar la lista de cotejo para que los alumnos evalúen de forma global al docente y todas las experiencias vividas sobre Inteligencia Emocional (ANEXO 14). Los alumnos y alumnas tendrán que colorear la cara que se identifique con su opinión.

El 100 % de los alumnos han coloreado la cara alegre, por lo que así nos sentimos también nosotros, ya que entendemos que hemos conseguido nuestra labor al cumplir con nuestros objetivos, pero además de manera lúdica.

Para la realización de esta secuenciación didáctica hemos considerado adecuado realizar una evaluación inicial en la primera sesión, mediante la cual pudimos hacernos una idea de cuáles eran los conocimientos que los niños tenían hasta el momento sobre Inteligencia Emocional. De este modo, pudimos realizar las adaptaciones necesarias en las siguientes actividades que íbamos a plantear para que éstas se ajustasen todavía más a sus necesidades como clase. Siendo en la tercera y última sesión cuando notamos más la mejora de un modo general. Para finalizar y antes de utilizar ninguno de los instrumentos de evaluación preparados (a excepción del registro anecdótico) pudimos realizar una evaluación final de forma muy global en la que observamos los conocimientos adquiridos.

Para dar continuidad a la intervención, hemos propuesto materiales y actividades o juegos para el aula, favoreciendo que la maestra siga trabajando la Inteligencia Emocional y además que los niños viendo los carteles, juegos, etc., asocien situaciones del día a día en el aula con las experiencias realizadas en nuestra intervención.

A pesar de evaluar los aspectos anteriormente descritos, consideramos que con nuestra intervención en el aula no es posible determinar con exactitud en qué grado han mejorado los alumnos en general y el niño X en particular, ya que la Inteligencia Emocional es un aprendizaje que se adquiere y evalúa progresivamente, debiendo aparecer conflictos y situaciones complicadas para que el niño/a pueda poner en práctica los conocimientos adquiridos.

De hecho, han aparecido algunas limitaciones en la realización de este estudio, por lo que de alguna forma se ha visto mermado. A continuación comentamos algunos ejemplos:

- Hemos tenido tres sesiones para aplicar 10 actividades, siendo estas en viernes por la tarde.

- El grupo es excesivamente numeroso para el desarrollo del trabajo, dada la participación activa por parte de la mayoría del alumnado (siendo esto una satisfacción personal).

- Los medios tecnológicos disponibles estaban en desuso en gran parte.

A pesar de estas dificultades, estamos orgullosos con nuestro trabajo ya que hemos observado que se puede desarrollar la Inteligencia Emocional en un niño con Trastorno del Espectro Autista (con las características del niño X) en el aula general de forma inclusiva, teniendo en cuenta sus particularidades y necesidades individuales. Tal grado de satisfacción ha generado en el CEIP “Hispanidad” que Mercedes Martínez, coordinadora del Ciclo de Educación Infantil, ha propuesto seguir con el desarrollo de esta intervención en el conjunto de aulas de Educación Infantil.

Nos encontramos felices por haber compartido con las familias los resultados de las actividades realizadas sobre Inteligencia Emocional. Al finalizar la última sesión invitamos a los familiares al aula para que sus niños pudiesen mostrarles los trabajos, oportunidad que la mayoría aprovechó, emitiendo comentarios muy halagadores.

7. CONCLUSIONES

La Inteligencia Emocional es en definitiva el conjunto de herramientas que tenemos para enfrentarnos a la vida. Dichas herramientas han de adquirirse mediante la educación emocional.

Ser inteligentes emocionalmente nos ayudará a sobreponernos a los estados emocionales negativos, lo que se transforma en mayor felicidad, esto facilitará en cada persona su adaptación a las circunstancias cambiantes de la vida, dando paso de este modo a una mejor formación en todos los campos, encaminada a la inclusión social y laboral, siendo si cabe con mayor importancia en TEA.

“Es muy importante entender que la inteligencia emocional no es lo contrario de la inteligencia, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza; es la única intersección de ambas” (Carusso, 2009).

El estudio de caso nos ha permitido conocer las características del niño con Espectro Autista, facilitándonos así el diseño y la puesta en práctica de la secuenciación didáctica, dando lugar a que la composición del mismo fuese coherente con las características generales del aula y con las del niño X, permitiéndonos trabajar de forma inclusiva.

Consideramos imprescindible trabajar la Inteligencia Emocional de forma transversal, continua y desde edades tempranas. Si los niños adquieren las rutinas dentro del aula para el trabajo de la Inteligencia Emocional, será más sencillo extrapolarlas a las situaciones que viven a diario y sean capaces de poner en práctica todo lo aprendido.

Para concluir, queremos citar una reflexión del autor más implicado en el tema de la Inteligencia Emocional: “Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás” (Goleman, 1995, p. 17).

Esta misma esperanza tenemos al finalizar la realización de este Trabajo de Fin de Grado.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., López, E., Pérez, N., Renom, A., Rodríguez, M., Sicart, R., Talavera, M., Vargas, C. y Vegas, D. (2008). *Educación emocional. Programa para 3 – 6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos de DSM-5. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- Anna Llenas. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Editorial Flamboyant.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, 1, 7 – 43.
- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E., Filella, G. y Obiols, M. (2009). *Actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.

- Bisquerra, R., Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de inspectores de educación en España*, 16, 1 – 11.
- Caruana Vañó, A. y Tercero Giménez, P. (Coords.) (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Chacón, S., Sanduvete, S., Portell, M. y Anguera, M.T. (2012). Reporting a program evaluation: needs, program plan, intervention and decisions. *Revista International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 58 – 66.
- Díez de Ulzurrum, A. y Martí, J. (1998). La educación emocional: estrategias y actividades para la educación primaria. *Aula de Innovación educativa*, 73 – 96.
- Domínguez, F., García, E., García, B., Jiménez, M.P. y Martín M.D. (2010) *Psicología de la Emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Etxebarria, I. (2008). Emociones sociales. En Palmero, F., Martínez Sánchez, F. y Huertas Martínez, J.A. (coords). *Motivación y emoción* (pp. 275-314). Madrid: McGraw-Hill.
- Extremera, N. y Fernández – Berrocal, P. (2004). La inteligencia Emocional: Métodos de Evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 209 – 228.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1 – 6.
- Fernández – Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97 – 116.
- Fernández – Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, Vol. 6, 2, 1 – 13.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J. y Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159 – 167.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.
- Higashida, N. y Mitchell, D. (2014). *La razón por la que salto*. Barcelona: Roca Editorial de Libros.

Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

- Howlin, P., Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ceac Educación.
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños de 3-5 años*. Madrid: SM
- Informe Fundación Marcelino Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Jiménez García, A. y Rodríguez Jiménez, M. (2013). *Programa para la estimulación del lenguaje oral y socio-emocional (PELOS)*. Madrid: CEPE, S.L.
- López Cassà, È. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer (4^a ed.).
- Monjas Casares, M.I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE S.L.
- Mora Mérida, J.A. y Martín Jorge, M.L. (2010). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. XIII, 34. Recuperado de: www.reme.uji.es
- Pérez-González, J.C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (coord.), *Manual de inteligencia emocional*. (pp. 79 – 95). Madrid: Pirámide
- Real Academia Española. (2001). Consultado (30-10-2015). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=EjXP0mU&o=h>
- Riviére, A. (2005). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Traveset Vilaginés, Mercé. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: GRAÓ.

Referentes legislativos

DECRETO 135/2014 de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN de 14 de octubre de 2008, del Departamento de educación, Cultura y deporte, sobre la evaluación en Educación Infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN de 9 de octubre de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se regulan los centros de Atención Preferente a Alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

ORDEN de 30 de julio de 2014 de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Resolución de 26-10-2010 de la Dirección General Política Educativo por la que se concretan aspectos relativos a la Atención a la Diversidad y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

9. ANEXOS.

ANEXO 1. CARTEL ANCLAJE DE LAS EMOCIONES

LAS EMOCIONES

ALEGRÍA



TRISTEZA



ENFADO

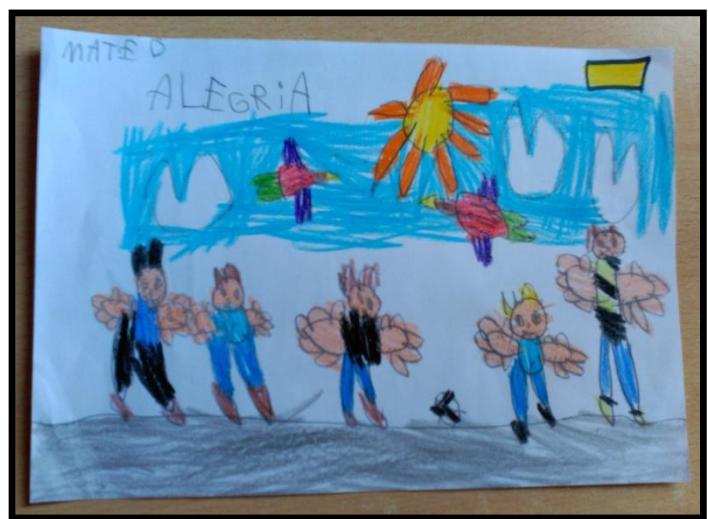
MIEDO

Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

ANEXO 2 – CUENTO: “EL MONSTRUO DE COLORES”



ANEXO 3 - DIBUJOS: EMOCIONES VIVIDAS



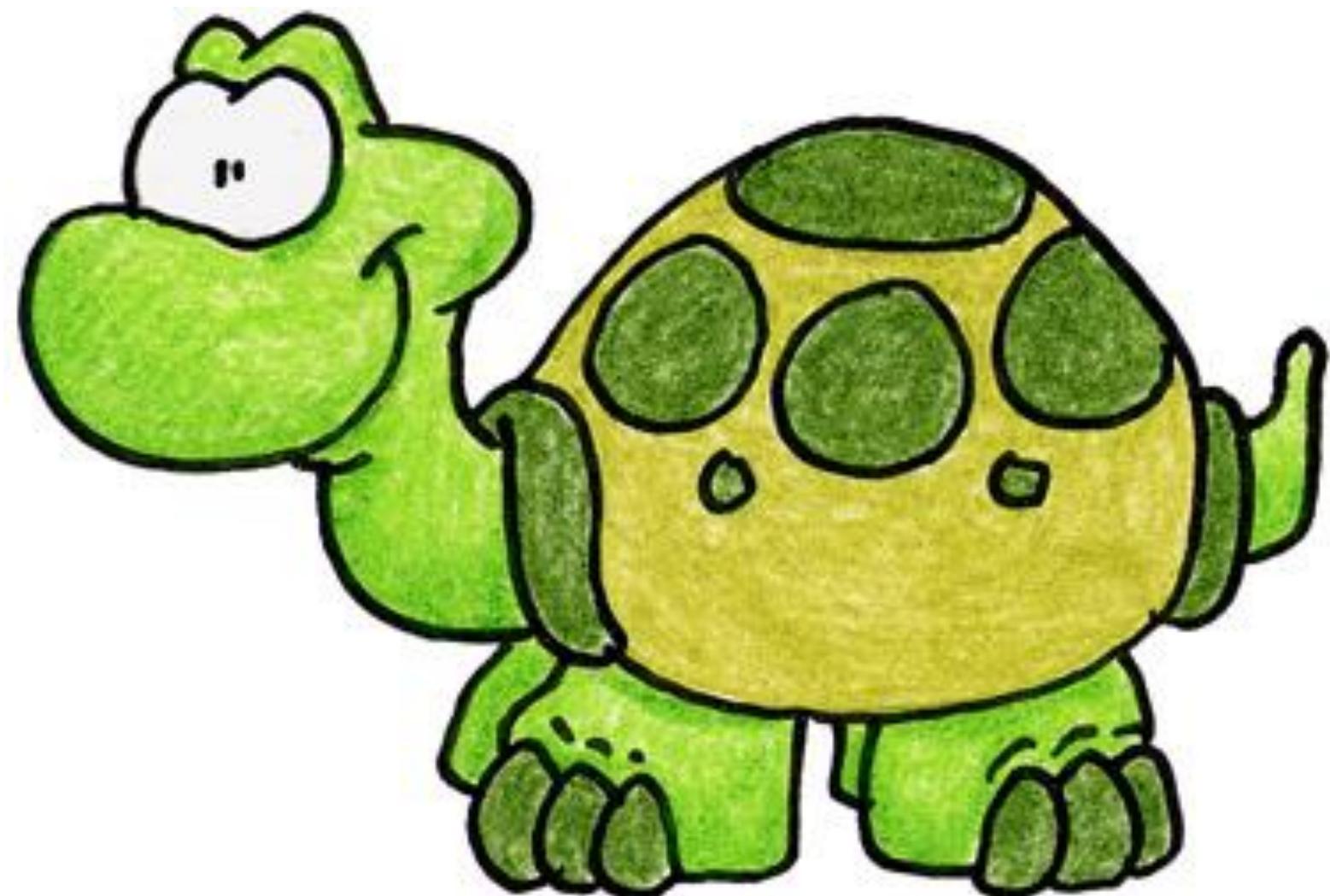
ANEXO 4 - RECONOCEMOS LAS EMOCIONES Y DEDUCIMOS LAS CAUSAS



<p>¿CÓMO ESTÁN?</p>  <p>RESPUESTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTENTO PORQUE SE VA A IR A DORMIR A CASA DE UN AMIGO. - ALEGRE PORQUE SE VA A IR A LA PISCINA Y COMER VA A COMER PORQUE ES LA HORA DE CENAR. 	<p>¿CÓMO ESTÁN?</p>  <p>RESPUESTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ASUSTADOS PORQUE SE HAN ENCONTRADO A UN ZOMBIE. - ASUSTADOS PORQUE SE HA MOVIDO UNA RAMA Y CREIAN QUE ERA UN ZOMBIE Y EN REALIDAD ERA UN BUJO. - ENFADADOS PORQUE SE HAN PELEADO. 	<p>¿CÓMO ESTÁN?</p>  <p>RESPUESTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ASUSTADOS PORQUE HAY MEDUSAS. - ASUSTADOS PORQUE IGUAL SE LOS COME UN TIBURÓN. - ASUSTADOS PORQUE HAY MEDUDAS Y CREEN QUE LES VAN A PICAR.
<p>¿CÓMO ESTÁ?</p>  <p>RESPUESTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ENFADADO PORQUE LE HAN CLAVADO ALGO EN LA CABEZA. - ENFADADO PORQUE LE HAN HECHO EN SU CASA ALGO QUE NO LE GUSTA. - ENFADADO PORQUE LE HAN PUESTO EN LA CABEZA ALGO QUE NO LE GUSTA. 	<p>¿CÓMO ESTÁN?</p>  <p>RESPUESTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ALEGRES ESTÁN EN LA PISCINA TIRANDOSE AL AGUA. - ALEGRES ESTÁN EN LA PLAYA NADANDO. - CONTENTOS ESTÁN EN LA PISCINA. 	<p>¿CÓMO ESTÁ?</p>  <p>RESPUESTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTENTO PORQUE PUEDE VOLAR.
<p>¿CÓMO ESTÁN?</p>  <p>RESPUESTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - NIÑO X. ASUSTADOS PORQUE IGUAL HAN VISTO UN ZOMBIE. - ASUSTADOS PORQUE A LO MEJOR HAN VISTO UN DRAGÓN. - ASUSTADOS PORQUE SE HAN ENCONTRADO UNA MOMIA. 	<p>¿CÓMO ESTÁ?</p>  <p>RESPUESTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SERIO PORQUE HA CORRIDO MUCHO. - TRISTE PORQUE TIENE UNA PUPA EN LA CABEZA. 	<p>¿CÓMO ESTÁN?</p>  <p>RESPUESTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - TRISTES PORQUE IGUAL LE HAN PEGADO. - TRISTES PORQUE SON POBRES Y NO TIENEN DINERO.

Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

ANEXO 5 - CUENTO: “LA PEQUEÑA TORTUGA”



Antiguamente había una hermosa y joven tortuga, tenía 5 años y acababa de empezar el colegio. Su nombre era Pequeña Tortuga. A ella no le gustaba mucho ir al Cole, prefería estar en casa con su hermano menor y con su madre. No le gustaba aprender cosas en el colegio, ella quería correr, jugar... era demasiado difícil y pesado hacer fichas y copiar de la pizarra, o participar en algunas de las actividades. No le gustaba escuchar al profesor, era más divertido hacer ruidos de motores de coches que algunas de las cosas que el profesor contaba, y nunca recordaba que no los tenía que hacer. A ella lo que le gustaba era ir enredando con los demás niños, meterse con ellos, gastarles bromas. Así que el colegio para ella era un poco duro.

Cada día en el camino hacia el colegio se decía a si misma que lo haría lo mejor posible para no meterse con ellos. Pero a pesar de esto era fácil que algo o alguien la descontrolara, y al final siempre acababa enfadada, o se peleaba, o le castigaban. “Siempre estoy metida en líos” pensaba “como siga así voy a odiar al colegio y a todos.” Y la Tortuga lo pasaba muy pero que

muy mal. Un día de los que peor se sentía, encontró a la más grande y vieja Tortuga que ella hubiera podido imaginar. Era una vieja Tortuga que tenía más de trescientos años y era tan grande como una montaña. La Pequeña Tortuga le hablaba con una vocecita tímida porque estaba algo asustada de la enorme tortuga. Pero la vieja tortuga era tan amable como grande y estaba muy dispuesta a ayudarla: “¡Oye! ¡Aqui!” dijo con su potente voz, “Te contaré un secreto. ¿Tú no te das cuenta que la solución a tus problemas la llevas encima de ti?”. La Pequeña Tortuga no sabía de lo que estaba hablando. “¡Tu caparazón!” le gritaba “¿para qué tienes tu concha? Tú te puedes esconder en tu concha siempre que tengas sentimientos de rabia, de ira, siempre que tengas ganas de romper, de gritar, de pegar... Cuando estés en tu concha puedes descansar un momento, hasta que ya no te sientas tan enfadado. Así la próxima vez que te enfades ¡Métete en tu concha! A la Pequeña Tortuga le gustó la idea, y estaba muy contenta de intentar este nuevo secreto de la escuela.

Al día siguiente ya lo puso en práctica. De repente un niño que estaba cerca de ella accidentalmente le

dio un golpe en la espalda. Empezó a sentirse enfadada y estuvo a punto de perder sus nervios y devolverle el golpe, cuando, de pronto recordó lo que la vieja tortuga le había dicho. Se sujetó los brazos, piernas y cabeza, tan rápido como un rayo, y se mantuvo quieta hasta que se le pasó el enfado.

Le gustó mucho lo bien que estaba en su concha, donde nadie le podía molestar. Cuando salió, se sorprendió de encontrarse a su profesor sonriéndole, contento y orgulloso de ella. Continuó usando su secreto el resto del año. Lo utilizaba siempre que alguien o algo le molestaba, y también cuando ella quería pegar o discutir con alguien.

Cuando logró actuar de esta forma tan diferente, se sintió muy contenta en clase, todo el mundo le admiraba y querían saber cuál era su mágico secreto”.

“La Pequeña Tortuga iba a la escuela cada día más contenta, y se introducía dentro de su concha cada vez que otros niños le pegaban, le insultaban, le rayaban su hoja, o cuando ella se encontraba raliosa, enfadada sin saber muy bien el motivo... Su profesor estaba muy contento y le animaba a que lo siguiera haciendo y a veces le premiaba. Pero la Pequeña Tortuga en

ocasiones tenía sensaciones de enfado o rabia, o se encontraba mal después de que se metiera en su concha y aunque se quedara allí no desaparecían. Ella quería portarse bien, llevarse bien con sus compañeros obtener el premio que a veces le daban, pero los sentimientos de enfado a veces eran muy fuertes y le tentaban diciéndole “pequeña Tortuga, por qué no le devuelves el golpe cuando el profesor no te está mirando y te quedas ahí tan tranquila,...” La Tortuga no sabía qué hacer, estaba muy desconcertada, ella quería meterse dentro de su concha pero estos sentimientos de enfado la tentaban para hacerlo mal.

Entonces recordó a la vieja y sabia Tortuga que la había ayudado hacia tiempo. Antes de ir a la escuela corrió a la casa de la enorme Tortuga, se lo contó todo y le preguntó que podria hacer. Le dijo: “tengo sentimientos de enfado en mi estómago después de meterme en mi concha. Los sentimientos me dicen que negue, pero yo no me quiero meter en lios, ¿Qué puedo hacer para detener mis sentimientos de enfado?”

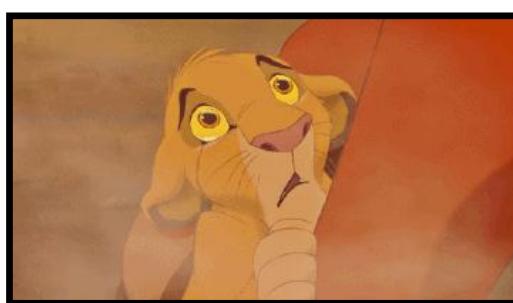
La Tortuga más sabia de las sabias Tortugas de la ciudad, que tenía la respuesta, sacudió por un

momento su cabeza, se quedó un rato callada, y entonces le dijo a la pequeña Tortuga: “Cuando estés dentro de tu concha, relájate. Suelta todos tus músculos, y ponte en situación como si te fueras a dormir, deja que tus manos cuelguen, relaja tus pies, no hagas nada de fuerza con tu tripa, respira lenta y profundamente, deja ir todo tu cuerpo y los sentimientos de enfado también se irán... piensa en cosas bonitas y agradables cuando te estés relajando. Si no te sale yo te dile a tu profesor que te enseñe.”

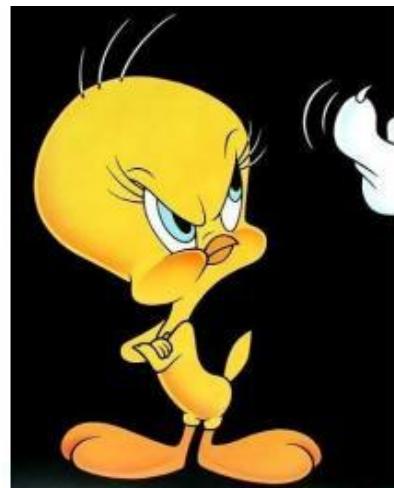
A la pequeña Tortuga le gustó la idea. Al día siguiente cuando fue a la escuela se lo contó a su profesor todo lo que la vieja Tortuga le había enseñado. Cuando un compañero le hizo rabiar se metió en su concha y se relajó. Soltó todos sus músculos y se quedó un ratito fijándose como la tensión y los malos sentimientos desaparecían. La Tortuga se puso muy contenta, continuó consiguiendo más premios y alabanzas y al profesor le gustó tanto la idea que le enseñó a toda la clase.”

Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

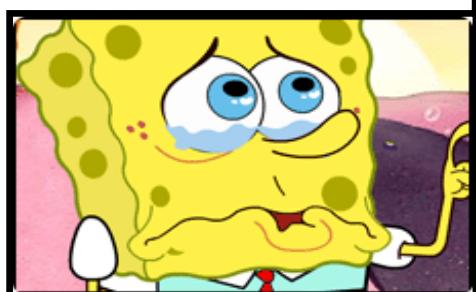
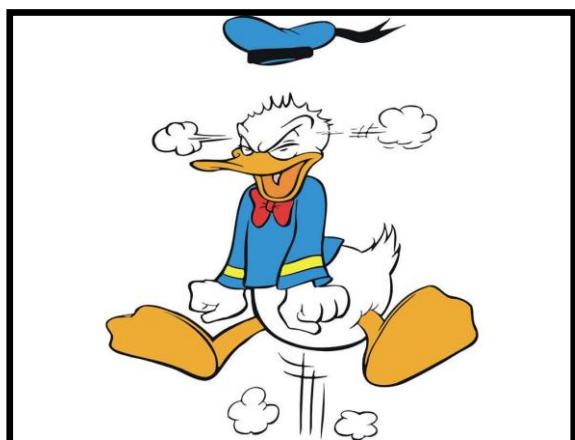
ANEXO 6 – JUEGO: ¡COLOCAMOS CADA IMAGEN EN LA DE LA EMOCION CORRESPONDIENTE



Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.



Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.



Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

ANEXO 7 - JUEGO: ¡CREAMOS CARAS!



ANEXO 8 - CARTA A LAS FAMILIAS

Estimadas familias:

En primer lugar, me gustaría presentarme, soy Estefanía Ariño Urgel. El curso pasado realicé con sus hijos las últimas prácticas de mis estudios, referentes al Grado de Magisterio de Educación Infantil, con mención en Atención a la Diversidad.

Con motivo de la realización de mi Trabajo de Fin de Grado sobre la Inteligencia Emocional, les pido su colaboración a través de la entrega a la tutora del aula Rosana Francés Iritia de una foto en la que aparezcan sus hijos en un momento de felicidad.

Aprovecho también para pedirles que si lo consideran oportuno, me autoricen a adjuntar en mi Trabajo de Fin de Grado imágenes realizadas en el aula, de forma que se muestren al tribunal de la Universidad de Zaragoza que va a valorar mi trabajo.

Por último, les agradezco enormemente su colaboración de antemano.

Un cordial saludo.

Yo, _____ padre, _____ madre _____ o _____ tutor
de mi hijo menor _____ autorizo a _____
Estefanía Ariño Urgel a utilizar imágenes realizadas en el CEIP “Hispanidad” en su
Trabajo de Fin de Grado para la Universidad de Zaragoza.

Dejo constancia con mi nombre y firma en dicha participación.

Firma:

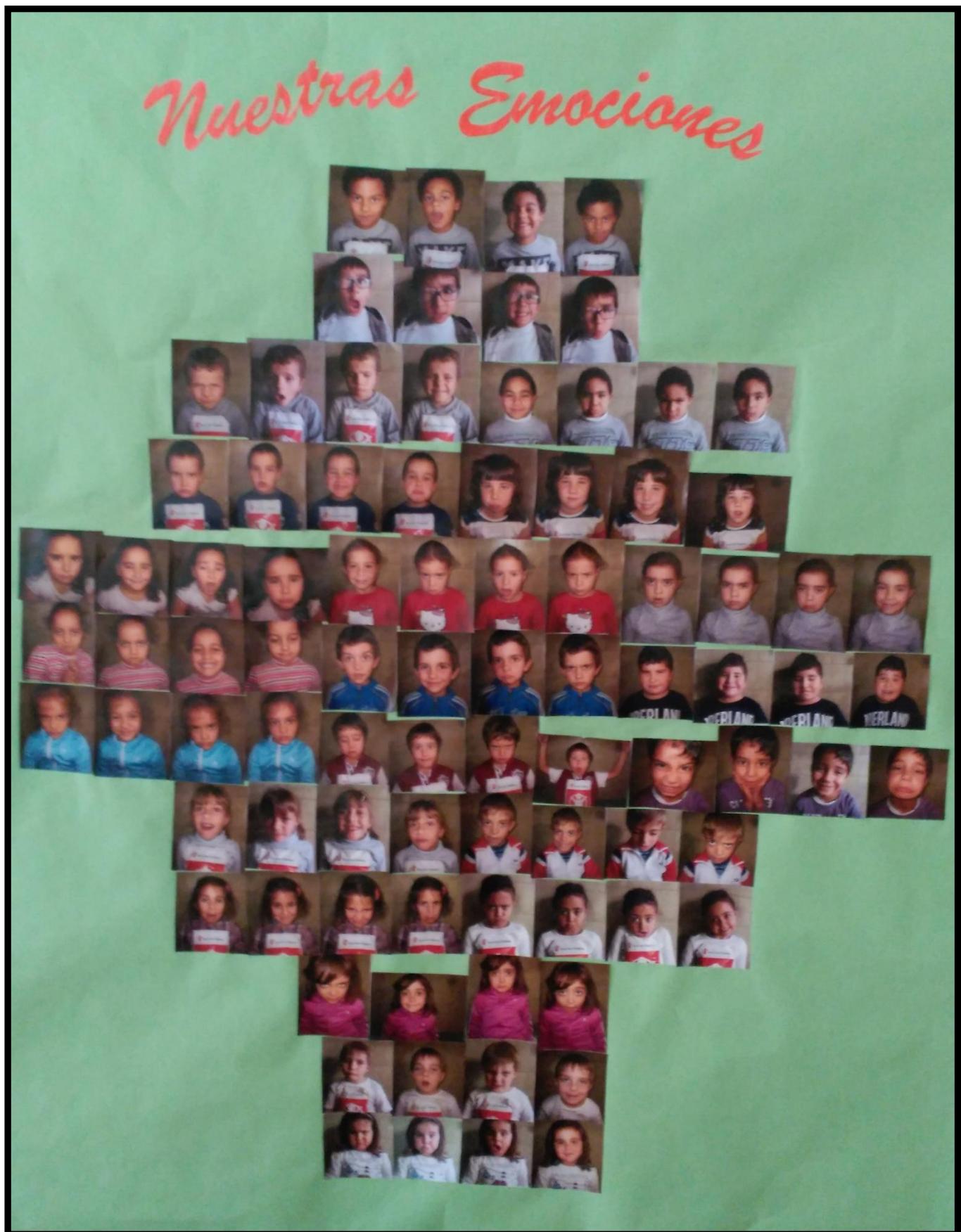
Fecha:

MURAL: MOMENTOS DE FELICIDAD



Intervención educativa mediante una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la Inteligencia emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

ANEXO 9- MURAL: NUESTRAS EMOCIONES



ANEXO 10 - REGISTRO ANECDÓTICO DE EVALUACIÓN

DÍA:
LUGAR:
HECHOS OBSERVADOS:
COMENTARIOS:
SOLUCIÓN:

ANEXO 11 – EESCALA DE APRECIACIÓN: AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

AUTOEVALUACIÓN DOCENTE			
ÍTEM	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
- Nos hemos adaptado a las necesidades individuales de los niños y niñas.			
- Los materiales han sido adecuados a las actividades propuestas.			
- La temporalización ha sido adecuada.			
- Las explicaciones verbales han sido suficientemente clarificadoras y concisas.			
- Los apoyos visuales utilizados han logrado adaptarse al nivel evolutivo de los niños y niñas.			
- Hemos tomado una actitud conciliadora ante cualquier conflicto que haya podido surgir.			
Observaciones:			

ANEXO 12 - ESCALA DE APRECIACIÓN: EVALUACIÓN DEL GRUPO CLASE

EVALUACIÓN SOBRE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL GRUPO CLASE			
ÍTEMES	MUCHO	POCO	NADA
- Identifican con facilidad las distintas emociones en situaciones acompañadas de un soporte visual.			
- Están preparados para atribuir posibles causas de una emoción mediante la visualización de una imagen.			
- Identifican con facilidad las distintas emociones en ellos mismos.			
- Son capaces de atribuir posibles causas de una emoción en ellos mismos.			
- Identifican con facilidad las distintas emociones en los demás en la realidad.			
- Son capaces de atribuir posibles causas de una emoción en un compañero.			
- Están preparados para expresar sus sentimientos y reflexionar sobre ellos en momentos de calma.			
- Son capaces de expresar sus sentimientos y reflexionar sobre ellos en momentos de tensión.			
Observaciones:			

ANEXO 13 - ESCALA DE APRECIACIÓN: EVALUACIÓN DEL NIÑO X

EVALUACIÓN SOBRE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL NIÑO X			
ÍTEMES	MUCHO	POCO	NADA
- Identifica con facilidad las distintas emociones en situaciones acompañadas en un soporte visual.			
- Está preparado para atribuir posibles causas de una emoción mediante la visualización de una imagen.			
- Identifica con facilidad las distintas emociones en ellos mismos.			
- Es capaz de atribuir posibles causas de una emoción en ellos mismos.			
- Identifica con facilidad las distintas emociones en los demás en la realidad.			
- Es capaz de atribuir posibles causas de una emoción en otro compañero.			
- Está preparado para expresar sus sentimientos y reflexionar sobre ellos en momentos de calma.			
- Es capaz de expresar sus sentimientos y reflexionar sobre ellos en momentos de tensión.			
Observaciones:			

ANEXO 14 - LISTA DE COTEJO: EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS A LOS DOCENTES

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS A LOS DOCENTES		
¿Te han gustado las experiencias que has vivido estos días sobre Inteligencia Emocional?		