

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



Universidad de Valladolid

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
EN EDUCACIÓN INFANTIL.
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.**

2019-2020

Autora: Isabel Berruguete Sambade

Tutor: Raúl López Benítez

RESUMEN

Actualmente, un concepto que está despertando cada vez más atención en la etapa educativa de Educación Infantil ha sido la Inteligencia Emocional, la cual engloba aspectos tales como la percepción, la comprensión o la regulación de las emociones propias y ajenas. Dado que la Inteligencia Emocional es un aspecto fundamental en el desarrollo de los seres humanos, se hace patente la relevancia de adquirir y trabajar dichas habilidades desde etapas tempranas.

Por otro lado, una problemática cada vez más abordada desde la Etapa de Infantil en la que el desarrollo de la Inteligencia Emocional puede verse comprometido es el Trastorno del Espectro Autista, el cual alude a problemas vinculados con la comunicación, las relaciones interpersonales y socio-emocionales y patrones de conducta repetitivos.

Por tanto, dada la relevancia que la Inteligencia Emocional tiene en el desarrollo tanto personal como interpersonal, y teniendo en cuenta también la necesidad de potenciarla en personas diagnosticadas de Trastorno del Espectro Autista, en el presente trabajo de fin de grado se ha pretendido aunar ambos aspectos. Para ello, se ha realizado, en un primer momento, una revisión teórica sobre ambas realidades para, en un paso posterior, elaborar una propuesta de intervención dirigida a un aula del segundo ciclo de Educación Infantil que cuente con la presencia de un alumno con TEA, con el objetivo último de ayudarles a desarrollar su Inteligencia Emocional y contribuir a su desarrollo posterior.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Inteligencia Emocional, competencias emocionales, Trastorno del Espectro Autista, propuesta de intervención.

ABSTRACT

In actuality, a concept which has increasing importance in the current area of Early Childhood Education is Emotional Intelligence, which includes aspects such as perception, comprehension or the regulation of ones emotions and others. Given that Emotional Intelligence is a fundamental aspect of human development, the relevance between obtaining and developing these skills early on becomes clear.

On the contrary, a problem which is being addressed more frequently in Early Childhood Education is that the development of Emotional Intelligence may be compromised by Autism Spectrum Disorder, which alludes to problems related to communication, interpersonal and socio-emotional relationships, and patterns of repetitive behavior.

Therefore, given the relevance that Emotional Intelligence has on both personal and interpersonal development, and considering the necessity to enhance this in people diagnosed with Autism Spectrum Disorder, the following final project has combined both aspects. In order to do this, first, there is a theoretical revision regarding both ideas, to later revise such theory and elaborate a proposal to instill intervention directed at a classroom of Second Cycle Early Childhood Education which takes into account a student with ASD, and has the final objective to help the student develop their Emotional Intelligence and contribute to their posterior development.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Emocional Intelligence, emotional skills, Autism Spectrum Disorder, proposition of intervention.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS.....	6
2.1 OBJETIVOS GENERALES DEL TFG	6
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	7
3.1 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
4.1. QUÉ SON LAS EMOCIONES	10
4.1.1 Funciones de las emociones	11
4.1.2 Principales modelos de las emociones	12
4.1.3 Clasificación de las emociones	14
4.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL	16
4.2.1 Evolución histórica del concepto de Inteligencia Emocional	16
4.2.2 Principales modelos teóricos	17
4.2.3 Medidas de evaluación	19
4.2.4 Desarrollo socioemocional en los niños de Educación Infantil.	20
4.3 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	21
4.3.1 Evolución histórica y definición actual del concepto TEA.....	21
4.3.2 Criterios diagnósticos del trastorno.....	22
4.3.4 Principales causas del trastorno.....	25
4.3.5 Instrumentos de cribado específicos para el TEA.....	26
4.4 TEA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	28
4.4.1 Programas de Inteligencia Emocional.....	28
4.4.2 Programas aplicados al TEA	30
5. PROPUESTA DE INTEVENCIÓN.....	33
5.1 CONTEXTUALIZACIÓN	33
5.2 OBJETIVOS	34
5.3 TEMPORALIZACIÓN Y RECURSOS	35
5.4 METODOLOGÍA.....	37

5.5 SESIONES.....	38
SESIÓN 1: EL MONSTRUO DE COLORES.....	38
SESIÓN 2: REACCIONES Y CAMBIOS FÍSICOS.....	39
SESIÓN 3: COMPRENDEMOS LAS EMOCIONES.....	40
SESIÓN 4: LA RULETA DE LAS EMOCIONES.....	42
SESIÓN 5: PINTAMOS MÚSICA.....	43
SESIÓN 6: RULETA DE LAS SOLUCIONES.....	44
SESIÓN 7: DADO DE LAS EMOCIONES.....	46
SESIÓN 8: TABLERO DE LAS EMOCIONES.....	47
5.6 EVALUACIÓN.....	48
6. OPORTUNIDADES, LIMITACIONES Y FUTURAS ORIENTACIONES.....	50
7. CONSIDERACIONES FINALES.....	52
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
9. ANEXOS.....	58
ANEXO I: FICHA EL MONSTRUO DE LOS COLORES.....	58
ANEXO II: IMÁGENES EMOCIONES PERSONAS.....	59
ANEXO III: PICTOGRAMAS REPRESENTADO EMOCIONES.....	60
ANEXO IV: JUEGO ONLINE “LA RULETA DE LAS EMOCIONES”.....	61
ANEXO V: RULETA DE LAS EMOCIONES (elaboración propia).....	62
ANEXO VI: FICHA DE POSIBLES SITUACIONES (elaboración propia).....	63
ANEXO VII: DADO DE LAS EMOCIONES (elaboración propia).....	64
ANEXO VIII: DADO DE LAS ACCIONES (elaboración propia).....	65
ANEXO IX: TABLERO DE LAS EMOCIONES (elaboración propia).....	66
ANEXO X: PRE-EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN FINAL (elaboración propia).....	67
ANEXO XI: REGISTRO ANECDÓTICO (elaboración propia).....	69
ANEXO XII: ESCALA DE ESTIMACIÓN ALUMNO TEA (elaboración propia).....	70
ANEXO XIII: AUTOEVALUACIÓN MAESTRA Y EVALUACIÓN PROPUESTA DE INTERVENCIÓN (elaboración propia).....	71

1. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Emocional es un concepto que ha sido estudiado durante varias décadas desde diferentes perspectivas, lo que refleja la importancia de esta en diversos ámbitos. Sobre todo en los últimos años este término ha recibido gran importancia debido a las características que conforman la sociedad. Una sociedad caracterizada por su rápido proceso de cambio, una sociedad con problemas sociales de numerosas índoles y además una sociedad que destaca por la pluralidad de hombres y mujeres que entienden el modo de vivir de diferente forma y luchan de una manera constante entre lo emocional y racional. Todo este proceso de cambio suscita la importancia de poder mantener el mundo emocional de cada individuo de una forma estable para así, entre otras cosas, poder establecer u obtener una vida tanto personal como social satisfactoria.

El presente Trabajo de Fin de Grado se enfoca en la importancia de educar desde la infancia este mundo emocional, de forma que los niños desde pequeños sean capaces de controlar, entender y exponer tanto sus emociones como las del resto de personas que les rodean gracias al desarrollo de su Inteligencia Emocional. Para explicar esto se ha realizado una revisión bibliográfica en base a este concepto, tomando como sustento las distintas características, tipos y teorías enfocadas en dar una explicación clara acerca de lo que las emociones significan, para así comprender mejor el concepto de Inteligencia Emocional y sus correspondientes características y teorías, así como el vínculo que forma con la educación.

Además, se ha enlazado este concepto con otro que cobra gran importancia en la actualidad dentro de las aulas de infantil: el Trastorno del Espectro Autista. La inteligencia emocional cobra gran importancia en los niños con TEA ya que les cuesta mucho más desarrollar su mundo emocional. Por esta razón se ha querido exponer una propuesta de intervención dirigida a un aula de Educación Infantil que cuenta con la presencia de un niño con TEA de 5 años de edad con la finalidad de poder ayudarles a entender y manifestar tanto su mundo emocional como el de los demás.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GENERALES DEL TFG

Desarrollar un marco de referencia que sienta las bases teóricas desarrolladas en el presente trabajo, esto es, la Inteligencia Emocional, el Trastorno del Espectro Autista y la relación entre ambos.

Elaborar una propuesta de intervención en alumnos/as del tercer curso de Educación Infantil y alumnado TEA para fomentar su Inteligencia Emocional y contribuir a su futuro desarrollo.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudiar y comprender el concepto de emoción.
- Conocer las distintas funciones y clasificaciones de las emociones.
- Entender la importancia de educar las emociones desde la etapa de Educación Infantil.
- Trabajar el concepto de Inteligencia Emocional de forma teórica y práctica.
- Resaltar los beneficios de trabajar la Inteligencia Emocional.
- Saber interpretar los signos de alarma para detectar un posible alumno con TEA en el aula.
- Conocer los diferentes rasgos y características que presenta una persona con TEA.
- Conocer las diferentes necesidades educativas que puede presentar un alumno con TEA en cuanto a la Inteligencia Emocional se refiere.
- Destacar la relevancia de trabajar la Inteligencia Emocional en niños con TEA.
- Capacitar a los niños para convivir con las emociones a través de una propuesta de intervención.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La elección del presente tema se debe a la importancia que este está suscitando en la actualidad en relación con el desarrollo evolutivo del niño y la cantidad de beneficios que la Inteligencia Emocional puede aportar al alumno desde edades tempranas, tanto de forma personal como de forma social y/o laboral en un futuro.

La presencia de niños con TEA en aulas ordinarias de infantil también está siendo una realidad, en los últimos años ha habido un considerable incremento de más del 118%. Por ello resulta relevante que tanto maestros como maestras tengan unas nociones básicas acerca de este trastorno para poder así ayudar al alumno a desarrollarse e integrarse en el aula de una forma lo más óptima posible, así como ayudarle a forjar y florecer su Inteligencia Emocional para alcanzar todos estos objetivos.

El currículo del segundo ciclo de Educación Infantil desarrolla una de sus tres áreas entorno al conocimiento que los alumnos deben de tener de sí mismos y su autonomía personal (Real Decreto 1630/2006, de 29 de Diciembre). Dentro de esta área se resalta la importancia de la construcción gradual de identidad que deben realizar los niños en esta etapa educativa, pero también destaca el establecimiento de las relaciones afectivas con los demás, es decir, que sean capaces de establecer lazos emocionales así como comprender las emociones del resto de individuos que les rodean.

Todo esto será posible llevarlo a cabo gracias al desarrollo de su Inteligencia Emocional del cual deben hacerse cargo, además de las familias, los maestros y maestras del aula. Por ello es imprescindible que estos sean conscientes de lo que la Inteligencia Emocional significa y cuáles son sus beneficios. Además, deberán saber utilizar las diferentes estrategias o acudir a los diferentes programas creados para poder introducirla en sus aulas, ya que dependiendo del grado de Inteligencia Emocional que desarrollen los alumnos estos contarán con una mayor o menor capacidad para desenvolverse en diversos ámbitos, contextos y situaciones diarias tanto personales como escolares y resolver los distintos problemas que vayan encontrando a lo largo de su trayectoria.

Como docente es sabido que no todos los niños presentan el mismo nivel de desarrollo madurativo y que incluso alguno que acuda al aula puede padecer trastornos como es el caso del trastorno del espectro autista. Por esta razón he creído muy importante dirigir parte de este trabajo de fin de grado hacia el estudio y comprensión de las características

con las que cuentan este tipo de niños o alumnos, para poder así trabajar con ellos desde el conocimiento y con una base metodológica óptima estableciendo como fin u objetivo su desarrollo emocional, ya que es donde más dificultades puedan presentar.

En definitiva, resaltar que la etapa de Educación Infantil representa un momento clave para educar las emociones de los niños, aspecto básico e imprescindible para conseguir el desarrollo íntegro de estos, así como resaltar la importancia de contar como docente con los diferentes conocimientos y nociones básicas para educar a alumnos que puedan presentar un trastorno como es el caso del trastorno del espectro autista.

3.1 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

A lo largo de este trabajo de fin de grado se han desarrollado distintas competencias que se encuentran relacionadas directamente con la titulación del grado de Educación Infantil.

Competencias generales

- Conocimiento y comprensión de las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado.
- Capacidad de reconocer, planificar y llevar a cabo buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Uso de las TIC tanto en el ámbito educativo como profesional.
- Conocimiento de distintas medidas que garanticen el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Competencias específicas

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6.
- Capacidad para identificar dificultades de aprendizaje
- Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
- Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado.
- Capacidad para analizar los datos obtenidos.
- Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.
- Expresarse de modo adecuado en la comunicación oral y escrita

Competencias específicas del trabajo de fin de grado

- Capacidad para relacionar teoría y práctica.
- Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos y alumnas de 0 a 6 años.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. QUÉ SON LAS EMOCIONES

Kleinginna (1981, p.138), afirma que:

La emoción es un grupo complejo de interacciones entre factores subjetivos y factores objetivos, mediados por sistemas neurales/hormonales que pueden (a) elicitar experiencias afectivas como sentimientos de arousal, placer/displacer; (b) generar procesos cognitivos como efectos perceptivos relevantes emocionalmente, valoraciones, procesos de etiquetado verbal; (c) activar ajustes fisiológicos generalizados para las condiciones de activación; y (d) conducir hacia una conducta que a menudo, aunque no siempre, es expresiva, dirigida a un objetivo y adaptativa.

Por otro lado en el Diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti se define una emoción como: “una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos” (Mora y Sanguinetti, 2004, p.97).

Bisquerra propone también una definición de emoción con la cual se puede comprender mejor y complementar la definición de los autores anteriores. Para este autor una emoción es: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (Bisquerra, 2000, p.61). Esta emoción o respuesta producida viene dada gracias a un acontecimiento cuya percepción puede ser consciente o inconsciente. Además, este acontecimiento puede ser tanto externo como interno, pasado, actual o futuro y también se puede diferenciar entre real o imaginario. Por tanto se puede concluir que una emoción es una reacción que suscita el cuerpo hacia determinadas informaciones que se reciben de la relación del propio individuo con el entorno (Bisquerra, 2000).

Las emociones cuentan con diversos componentes o aspectos que la definen. Estos componentes se encuadran en: subjetivos-experienciales, fisiológicos, conductuales y aspectos funcionales.

En cuanto al aspecto o componente subjetivo-experiencial, se refiere a la percepción o experiencia afectiva de una persona ante distintos contextos y eventos. Por otro lado se

encuentra el componente fisiológico. Este aspecto trata de explicar las diferentes reacciones de los músculos esqueléticos que acompañan a las emociones, así como los cambios fisiológicos internos, estructurados según factores innatos. Cambio en el ritmo cardíaco o variación en la temperatura de la piel serían algunas de las reacciones fisiológicas. Además, gracias a las emociones también se producen determinados patrones comportamentales como, por ejemplo, características expresiones faciales y corporales (Bisquerra, 2000).

Por último, el componente funcional hace referencia al propósito o propósitos con las que cuentan las emociones, dirigidos todos ellos a la consecución de un fin.

4.1.1 Funciones de las emociones

Como se ha indicado previamente las emociones cuentan con un aspecto o componente funcional. Estas cumplen diversas funciones, las cuales podemos clasificar o distinguir en 6 grupos variados (Mora, 2008):

- **Primero:** Una de las principales funciones de las emociones es alejarse o acercarse a diferentes estímulos. Cuando un estímulo es positivo o beneficioso, las emociones motivan a la persona y la acercan a este, pero cuando resulta lo contrario son desviadas por estas.
- **Segundo:** Según Mora, las emociones hacen que las respuestas ante determinados estímulos no sean fijas y/o únicas, sino que constan de una flexibilidad inmensurable. La reacción ante un estímulo determinado puede variar en numerosas ocasiones presentando así una emoción u otra, las cuales depende de numerosos factores como pueden ser tiempo y espacio.
- **Tercero:** Además de todo esto, las emociones activan una numerosa cantidad de sistemas del organismo de nuestro cuerpo: sistemas cerebrales, endocrinos, metabólicos...
- **Cuarto:** Las emociones suscitan interés, por lo que otra de sus funciones es la de sustentar la curiosidad y avivar el deseo por lo nuevo: alimentos, vivencias, personas, actividades...
- **Quinto:** Una de las funciones más relevantes de las emociones es la función social. Gracias a esta los seres humanos pueden comunicarse a través del lenguaje emocional, ya sea entre ellos (la misma especie) o incluso con especies diversas. Así, de esta forma, se crean lazos emocionales (familia, amigos, parejas...) de una

forma veloz y útil. Además, facilitan la interacción social. Las expresiones faciales a menudo son motivadas socialmente y no emocionalmente.

- **Sexto:** Esta última función se encuentra relacionada con las denominadas funciones ejecutivas, es decir, señala que las emociones ayudan a un mejor almacenamiento de los recuerdos así como al proceso de razonamiento de un individuo.

Gracias a esta clasificación de las distintas funciones de las emociones, se puede señalar que son un pilar fundamental para la supervivencia del ser humano.

4.1.2 Principales modelos de las emociones

Muchos son los autores que afirman que los filósofos de generaciones previas habían dejado en el olvido el estudio de las emociones. Por esta razón, muchos de ellos han focalizado su investigación en el redescubrimiento de estas, dando lugar a un sinnúmero de teorías y modelos explicativos que, desde diferentes perspectivas, exponen el pensamiento o convicción de dichos autores.

Enfoque biológico

Charles Darwin publicó en 1872 su libro *The expression of the Emotions in Man and Animals* que fue considerada, en esa época, la obra más relevante sobre las emociones. Para Darwin estas son señales que transmiten intenciones, cuyo objetivo primordial es la supervivencia gracias a la comunicación que se realiza a través de las expresiones faciales, por lo que este concebía las emociones como adaptativas. Con el paso del tiempo fueron perdiendo esa función inicial, pasando así de la “tradicción evolucionista” a la “tradicción biológica”, donde autores como Zazonj (1985) resaltan la importancia de lo biológico frente a lo cognitivo. Dentro de este aspecto biológico son muchos los autores que destacaron la existencia de emociones primarias que, combinadas, daban lugar a emociones secundarias o derivadas, cuya función es simplemente adaptativa.

Enfoque psicofisiológico

Muchos son los autores que han defendido la secuenciación de acontecimientos relacionados con las emociones de la siguiente forma: estímulo-emoción-reacción fisiológica.

Pero fue William James (1884) quien se negó a seguir esta idea. Según este autor los cambios emocionales se producían después de la experiencia emocional y no al revés, es decir: estímulo-reacción fisiológica-emoción. Un ejemplo claro y sencillo de esta tesis sería el siguiente: la maestra me castiga, por esta razón comienzo a llorar por lo que finalmente me siento triste.



Figura 1. Secuencia emociones desde el enfoque psicológico (elaboración propia).

Carl Lange (1885) fue otro de los personajes más destacados dentro de este enfoque psicofisiológico. Este autor señalaba postulados similares a los de James, afirmando que las emociones son la percepción de las alteraciones fisiológicas, dando lugar a lo que hoy en día se conoce como “teoría de James –Lange”.

Después de muchos estudios por parte de varios autores, se concluyó que la activación fisiológica, es decir, las alteraciones fisiológicas, conducen y ajustan las emociones pero no son el origen o razón de estas.

Enfoque psicosocial

Diversos autores defendían este enfoque sobre las emociones basándose en la idea de que las emociones son un fenómeno social sujeto a unas normas sociales, por lo que las personas rigen sus comportamientos y emociones según estas normas o reglas de comportamiento social.

De esta forma el enfoque psicosocial trata de estudiar por un lado, las características individuales de cada persona y por otro lado entender y establecer una relación de lo citado previamente junto con la regulación social que se da en cada país y cultura en cuanto a emociones se refiere, para así poder juzgar o comprender las diversas reacciones emocionales.

Enfoque cognitivo

Lazarus (1991) fue uno de los investigadores más relevantes dentro del mundo de las emociones, por lo que este epígrafe se centrará en una de sus aportaciones más significativas: la teoría de la valoración cognitiva.

Según esta teoría, se aprecian dos procesos de valoración: la primaria y la secundaria. En la valoración primaria se realiza un “análisis” sobre las consecuencias que pueden darse en una situación concreta, mientras que en la secundaria se realiza este mismo análisis o reflexión sobre la capacidad que uno mismo tiene para aceptar o afrontar dicha situación (Lazarus, 1991). De esta forma, cada emoción sostiene un tipo de evaluación, dando lugar a un esquema tipo:

Estímulo-evaluación-emoción.

4.1.3 Clasificación de las emociones

Las emociones se pueden clasificar atendiendo a diferentes aspectos sin concluir en una clasificación que sea aceptada de forma universal, ya que son muchos los autores que han dado su visión y propia clasificación sobre las emociones, siendo muy dispares unas de otras.

Este trabajo estará centrado en la clasificación que facilita el autor Rafael Bisquerra Alzina en su libro *Educación emocional y bienestar* (2000), señalando una clasificación de las emociones básicas.

Bisquerra, al igual que la mayoría de autores, cree que las emociones se disponen en un eje que se mueve del placer al displacer. Es decir, en función del lugar que ocupe una emoción en ese eje se le dará una valía u otra. De esta forma se puede distinguir entre emociones positivas y negativas. Las emociones positivas son el resultado de una valoración propicia respecto al logro de los objetivos, mientras que las negativas son todo lo contrario. Es importante resaltar que una emoción negativa no tiene por qué ser una emoción mala, percibir o sentir emociones negativas es algo normal y usual. Todas las emociones son lícitas y hay que aceptarlas (Bisquerra, 2000).

Además de estos dos tipos de emociones, según Bisquerra, se encuentran las emociones ambiguas las cuales pueden considerarse positivas o negativas dependiendo de la situación y persona (como por ejemplo la sorpresa). Por otro lado están las emociones

estéticas, denominadas así aquellas que surgen al contemplar distintas manifestaciones artísticas como la arquitectura, música, danza... Muchos son los autores que no perciben ese tipo de emociones como “básicas”, pero aun así Bisquerra resalta su importancia.

Resulta importante destacar también el concepto de familias de emociones o “clusters”, que como indica este autor son “conjuntos de emociones de la misma especificidad, cuya diferencia reside en la intensidad o en matices sutiles” (Bisquerra, 2000, p.89). Por ejemplo, dentro de la emoción negativa de la ira, se encuentran un conjunto de emociones como la rabia, cólera, rencor, furia... que forman la familia de dicha emoción.

Para poder entender todos estos conceptos de una forma más óptima se muestra a continuación una tabla-resumen de la clasificación de las emociones, junto con las familias de cada tipo de emoción.

EMOCIONES NEGATIVAS
Ira: rabia, cólera, rencor, furia, indignación, hostilidad, violencia, envidia, impotencia, tensión, irritabilidad, enojo, celos...
Miedo: temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ansiedad: angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
Tristeza: depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Vergüenza: culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
Aversión: hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia
EMOCIONES POSITIVAS
Alegría: entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.
Humor: provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad
Amor: afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, agape, gratitud.

Felicidad: gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.
EMOCIONES AMBIGUAS
Sorpresa, esperanza, compasión.
EMOCIONES ESTÉTICAS
Las experimentadas a través del arte o la belleza.

Tabla 1. Clasificación De Las Emociones (Bisquerra, 2000).

Son muchas las teorías y autores que tratan de clasificar las emociones desde otro punto de vista, diferenciando estas como entidades discretas o, por otro lado, las dimensionales.

Las teorías que apoyan las emociones comprendidas como entidades discretas son aquellas que adoptan en su gran mayoría planteamientos evolucionistas. Tratan de explicar que las emociones se distinguen unas de otras debido a sus cualidades o características específicas. Defienden que cada emoción discreta tiene una función adaptativa al igual que una respuesta específica.

Sin embargo, las teorías que clasifican las emociones como dimensionales rechazan el concepto de emoción discreta y señalan estas como fenómenos psicológicos que se diferencian entre sí sólo en determinadas dimensiones globales, como por ejemplo la valencia (positiva o negativa) o la activación (alta o baja).

4.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.2.1 Evolución histórica del concepto de Inteligencia Emocional

El interés de la psicología por la vida afectiva y personal de los seres humanos no es una cuestión reciente. Es en el año 1920 cuando sale a la luz el término de Inteligencia Social gracias a Thorndike en su artículo *La inteligencia y sus usos*, definida como la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres (Thorndike, 1920).

Por otro lado, autores como Boring (1923) se centraban en medir la inteligencia de las personas según la puntuación obtenida en diversos test los cuales señalaban el CI de cada individuo, sin pararse a observar cualquier otro tipo de cualidad, es decir, sólo importaba la inteligencia desde el punto de vista cognitivo ya que autores como Boring no daban cabida a otro tipo de inteligencia. Por suerte este procedimiento de establecer la

inteligencia de un individuo en base a unos test fue desapareciendo paulatinamente, aunque fueron muchos los autores que apoyaban esta visión.

Años más tarde coexistían dos concepciones diversas acerca del concepto o término de inteligencia. Una de ellas hacía referencia a una capacidad general única que toda persona abarcaba en mayor o menor medida, mientras que la otra señalaba que la inteligencia podía medirse a través de diversos métodos estandarizados. Pero este pensamiento fue válido solamente hasta la década de los ochenta del siglo XX.

Fue gracias a Gardner y colaboradores (1983-1993) cuando la concepción tan aislada sobre este término comenzó a variar. Para lidiar con los estudios cognitivos del momento y abandonar por completo los famosos test, Gardner (1983), publicó su teoría sobre la inteligencia humana a través del libro *Frames of mind* (Estructuras de la mente), cuyo objetivo era conceder un planteamiento más extenso sobre el pensamiento humano, estableciendo el punto de partida desde otra fuente o raíz.

De esta forma Gardner presentó su famosa teoría de las inteligencias múltiples, teoría en la cual trata de afirmar que no existe una inteligencia única sino que en cada individuo coexisten diferentes tipos. Dentro de esta teoría se pueden encontrar ocho tipos distintos de inteligencia: inteligencia musical, corporal-kinestésica, la inteligencia espacial, la lingüística, la lógico-matemática, la inteligencia naturalista, la interpersonal y por último la intrapersonal (Gardner, 1983). La importancia de estos dos últimos tipos de inteligencia es clave en la historia de la psicología ya que ambos han servido como base para llegar a un nuevo concepto de inteligencia y este es el de Inteligencia Emocional.

Este término fue propuesto por primera vez en la historia en el año 1990 por parte de los autores Mayer y Salovey, que identificaron dicho concepto como un tipo de inteligencia social que reunía en un individuo la capacidad para controlar sus propias emociones (así como las de los demás) y expresarlas de forma óptima (Mayer y Salovey, 1990).

4.2.2 Principales modelos teóricos

Existen dos tipos de modelos básicos basados en el procesamiento de la información que caracterizan la Inteligencia Emocional: modelos mixtos y modelos de habilidad. El primero de estos destaca una visión general sobre la Inteligencia Emocional caracterizándola como un conjunto de rasgos de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y variadas habilidades cognitivas. Por otro lado, el

modelo de habilidad concibe la Inteligencia Emocional desde su uso adaptativo de las emociones a nuestro pensamiento (Fernández y Extremera, 2005).

Ambos modelos, entre otras cosas, se centran en explicar las competencias emocionales entendidas como: “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Agulló, Bisquerra, Filella, García y López, 2010). Es decir, la ausencia o presencia de estas competencias marcará la Inteligencia Emocional de una persona. El presente trabajo se centra en el modelo de habilidades creado por Mayer y Salovey ya que es el que más investigación y repercusión ha generado en el ámbito social.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) trata de explicar cómo las personas utilizan la Inteligencia Emocional en el aprendizaje. Estos autores establecen que la Inteligencia Emocional se basa en cuatro habilidades o capacidades emocionales básicas: la habilidad para percibir y expresar emociones, la habilidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y ser capaz de analizarlas y la habilidad para regular las emociones y capacitación para su manejo (Mayer y Salovey, 1997).

A continuación se describirán estas cuatro habilidades básicas:

Percepción emocional

La percepción emocional implica estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, así como la capacidad para poder ser consciente de los propios sentimientos y de los de las personas que te rodean, saber identificarlos a través de la expresión corporal y facial, así como el tono de voz.

Facilitación emocional del pensamiento

Esta habilidad se centra en cómo conocer el grado de afectación que produce cada emoción en diversas situaciones y contextos para así poder solventar ciertos problemas o dichas situaciones de una forma óptima y correcta. Además, ayuda a anteponer los procesos cognitivos básicos para así poder centrarse en lo verdaderamente relevante.

Comprensión emocional

Habilidad para describir y reconocer las emociones. Además, gracias a la comprensión emocional se pone en marcha una acción anticipatoria que permite conocer las causas de una emoción en concreto, así como las consecuencias que generará, aprendiendo a actuar en consecuencia.

Regulación emocional

Esta habilidad es la más complicada ya que hace referencia a la capacidad para modular los distintos tipos de emociones, tanto positivas como negativas, así como personales o ajenas. De esta forma se puede determinar el grado de madurez de un sujeto.

4.2.3 Medidas de evaluación

Debido a estos modelos teóricos surgió la necesidad de crear ciertas herramientas o métodos de evaluación para analizar y estudiar las diferentes competencias y habilidades de cada sujeto, pudiendo establecer así el grado de Inteligencia Emocional de cada uno de ellos.

Ya que este trabajo se desarrolla en torno al ámbito educativo se explicarán los tres métodos de evaluación más utilizados en las investigaciones educativas según Extremera y Fernández Berrocal (2003):

Medidas de auto-informe:

Las medidas de auto-informe son los primeros métodos evaluativos usados en este ámbito. Se caracterizan por su sencilla administración y sobretodo la rapidez de los resultados. Consisten en una serie de breves enunciados donde el alumno debe responder de manera sincera a cada uno de ellos. Una vez contestadas todas las cuestiones se recogen todas las respuestas dando lugar a la Inteligencia Emocional percibida o auto-informada (Extremera y Fernández Berrocal ,2003). Partiendo de esto Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) exponen un método, el Trat Meta-Mood Scale o TMMS que trataba de englobar las habilidades intrapersonales de los sujetos.

Medidas de ejecución:

La medida de ejecución más utilizada es el “Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test”, también conocido como MSCEIT. Este test cuenta con 141 cuestiones cuya finalidad es medir 4 factores: percibir emociones de manera óptima, hacer uso de las emociones para facilitar el pensamiento, comprensión de las emociones y, por último, saber manejarlas (Mayer y Salovey, 1997).

Medidas de observación externa:

Estas medidas se basan en la observación que se realiza ante un sujeto/alumno por parte del resto de compañeros del aula o el profesor de la clase. A través de una observación directa y continuada se intenta sacar una conclusión sobre cómo el alumno actúa ante determinadas situaciones, adversas o no. Este método resulta adicional a los otros dos.

4.2.4 Desarrollo socioemocional en los niños de Educación Infantil.

Los niños, al igual que todas las personas, necesitan establecer vínculos afectivos así como relaciones emocionales incondicionales y duraderas con otros individuos (López, 1995). La satisfacción de esta necesidad contribuirá a la supervivencia y al bienestar de la persona.

Las emociones primarias (alegría, disgusto, sorpresa, enfado, tristeza y miedo) son aquellas que aparecen desde el nacimiento o en los primeros meses de vida. En primer lugar aparece la alegría y el disgusto y la última en aparecer será el miedo entre los 6 y los 8 meses. Por otro lado, a partir de los 18 meses surgen las emociones autoconscientes (empatía, envidia, vergüenza, celos, orgullo, timidez, culpa y desprecio) que implican la interacción de procesos cognitivos y afectivos así como la obtención de reglas sociales. Hasta los 6 años de vida las emociones autoconscientes van a ser modeladas por las respuestas que los adultos tienen frente al comportamiento de los niños (Braza, 2016).

La expresión emocional permite transmitir emociones y también interpretar las de los demás. En los primeros años de vida el llanto y la sonrisa son las expresiones emocionales más representativas. El reconocimiento de las expresiones emocionales se va desarrollando y perfeccionando con el paso del tiempo. Las primeras expresiones que el niño reconoce son la alegría, tristeza y enfado (Carreras, 2016).

Durante esta etapa de Educación Infantil, los niños comienzan a relacionarse con grupos de iguales y aparecen los primeros grupos sociales. Estos grupos cumplen importantes funciones adaptativas e influyen en el desarrollo social y emocional de los niños; en ellos adquieren normas sociales y valores que no aprenden en el seno familiar, ya que aquí las relaciones son simétricas y no incondicionales (Sánchez, 2015)

El papel de la maestra como apoyo al desarrollo socioemocional del alumnado es fundamental ya que en la escuela el niño va a comenzar con sus primeras relaciones sociales y va a establecer sus primeros patrones conductuales. El alumnado deberá ser guiado para obtener unas correctas formas de relacionarse y manejar sus emociones para poder obtener una inteligencia emocional óptima.

4.3 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

4.3.1 Evolución histórica y definición actual del concepto TEA

La primera referencia conocida data del siglo XVI cuando Johan Mathesius realiza un estudio con un niño de 12 años de edad que padecía una serie de trastornos no identificados. No fue hasta el año 1911 cuando se utiliza por primera vez el término autismo gracias al autor Euge Bleuler quien denomina autista a aquellos pacientes que padecían una esquizofrenia bastante severa.

Pese a que estos dos autores fueron los pioneros en la referenciación del término, la definición del concepto autismo se debe a Leo Kanner quien en 1943 publica su artículo *Autisc disturbances of affective contact*, donde describe la sintomatología de 11 niños autistas resumida en problemas sociales, de comportamiento y comunicación.

A finales del siglo XX las teorías dinámicas eran seguidas por muchos autores. Estas teorías señalaban la idea de que los distintos trastornos psíquicos que presentaban los adultos eran debidos a una inadecuada afectividad en la infancia por parte de los padres hacia el niño. Por esta razón, el autismo se definió como un trastorno emocional. Gracias a teorías cognitivas que aparecieron años más tarde se empezaron a desarrollar nuevos modelos y teorías explicativas del autismo. Debido a todos estos avances que se consiguieron en el desarrollo científico de la psicología se concluyó en que el autismo no hacía referencia a un trastorno emocional ni mental, sino que hacía referencia a un trastorno del desarrollo.

Hoy en día, a pesar de todos los cambios, el autismo se define como Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su definición se debe al *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, más conocido como DSM-5 (APA, 2013). Este Manual define el concepto como un conjunto de trastornos del neurodesarrollo infantil que afectan a la capacidad de interacción social y la comunicación interpersonal, presentando además comportamientos y/o actividades restringidas y estereotipadas (DSM-5; APA, 2013).

4.3.2 Criterios diagnósticos del trastorno

En el presente trabajo se van a seguir los criterios diagnósticos del trastorno del espectro autista según la Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5 (APA, 2013, pp. 28-29). Para que un niño sea diagnosticado con TEA debe cumplir los criterios A, B, C, D y E que se presentan a continuación:

- A. Déficits en la comunicación e interacción social en más de un contexto, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, presentando las siguientes deficiencias:
 - i. Déficits en la reciprocidad social y emocional: estas deficiencias se caracterizan por acercamientos sociales anormales, incapacidad para alternar los tiempos de palabra en una conversación, inexistencia de intereses y emociones llegando así a poder alcanzar la ausencia de iniciativa en la interacción social.
 - ii. Déficits en las conductas de comunicación no verbal: varían desde una comunicación escasamente integrada tanto de forma verbal como no verbal, anormalidades en el lenguaje corporal y contacto visual, así como dificultades en la comprensión de la dificultad no verbal, pudiendo llegar a la inexistencia de gestos faciales.
 - iii. Déficits en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo: abarcan desde impedimentos para mantener una actitud adecuada en diferentes contextos hasta llegar a una privación total de interés por otras personas.
- B. Patrones de comportamiento, intereses o actividades limitados y repetitivos que deben presentarse al menos en dos de los siguientes cuatro puntos:
 - i. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (ecolalia, manipulación repetitiva de objetos...).

- ii. Gran implantación de rutinas así como una gran oposición al cambio (preguntas repetitivas, rituales motores o de saludo, gran malestar debido a alteraciones o pequeños cambios...).
 - iii. Intereses excesivamente restrictivos y permanentes (gran vinculación hacia objetos inhabituales, intereses muy perseverantes...).
 - iv. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por otra serie de estímulos (aparente indiferencia al calor/frío/dolor, sentido del olfato o del tacto exacerbado, respuesta desfavorable a diferentes sonidos o texturas, incitación por luces u objetos que ruedan).
- C. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden no lograr exponerse por completo hasta que las demandas sociales superen las reducidas capacidades).
- D. La conjunción de síntomas limita y discapacita para el funcionamiento cotidiano.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad 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 del desarrollo.

Hay que especificar si:

- Se acompaña o no de discapacidad intelectual.
- Se acompaña o no de un trastorno del lenguaje.
- Se asocia con una afección médica o genética o con un factor ambiental conocido.
- Se asocia con otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento.

Tras establecer el diagnóstico de TEA se asignará al individuo uno de los 3 niveles de gravedad. El DSM-5 establece la siguiente clasificación:

	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
NIVEL 1: “Necesita ayuda”	<ul style="list-style-type: none"> • Sin recibir ayuda, déficits en la comunicación social provocan problemas observables. • Dificultad al iniciar interacciones sociales y demuestra ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas. • Puede aparentar escaso interés en la interacción social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rituales y conductas repetitivas causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. • Problemas de organización y planificación. • Resiste intentos de otros para interrumpir rituales.
NIVEL 2: “Necesita ayuda notable”	<ul style="list-style-type: none"> • Déficits notorios en habilidades de comunicación verbal y no verbal, aparentes discapacidades sociales incluso recibiendo apoyo. • Escasa iniciación de interacciones sociales y reducida respuesta a la apertura social de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rituales, conductas repetitivas e intereses fijos aparecen con bastante frecuencia en diversos contextos. • Se evidencia malestar y/o ansiedad cuando se interrumpen rituales
NIVEL 3: “Necesita ayuda muy notable”	<ul style="list-style-type: none"> • Severos déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal causan alternaciones graves del funcionamiento. • Muy limitada iniciación de interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Extrema dificultad para hacer frente a cambios, preocupaciones y demás conductas repetitivas interfieren notablemente con el funcionamiento en todas las esferas. • Gran malestar cuando los rituales son interrumpidos.

Tabla 2. Niveles De Gravedad Del Trastorno Del Espectro Del Autismo (DSM-5; 2013, p.31)

Existen una serie de indicadores o síntomas absolutamente relevantes para la derivación inmediata de un niño antes de cumplir los 2 años de edad:

1. Si el niño no realiza gestos a los 12 meses.
2. Si el niño no balbucea a los 12 meses.
3. Si el niño no emite palabras a los 16 meses.

4.3.4 Principales causas del trastorno

Las causas concretas del TEA son desconocidas aun en la actualidad. Según Hernández, Licourt y Cabrera (2015) se podrían englobar estas en tres grandes grupos:

1. Debido a agentes genéticos, es decir, información genética derivada por parte de los progenitores a los hijos.
2. Debido a agentes teratógenos (tanto bioquímicos, como infecciosos y ambientales) que hayan podido irrumpir durante la gestación, por lo que el desarrollo del niño se puede encontrar afectado.
3. Debido a agentes neurológicos. El desarrollo del cerebro de los seres humanos no culmina hasta años después del nacimiento por lo que se encuentra expuesto a diversos factores que pueden causar un desarrollo anormal en este.

A continuación se exponen algunas teorías relevantes que han tratado de dar una explicación en cuanto a los problemas en el desarrollo afectivo-emocional de las personas que cuentan con este trastorno:

La Teoría de la Mente

El origen del concepto de Teoría de la Mente deriva de los trabajos de Premack y Woodruff (1978), quienes definen este término como: "al decir que un sujeto tiene una Teoría de la Mente, queremos decir que el sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás (...)" (pp.515-526). Algunos autores como Leslie (1994) defienden que su déficit puede propiciar la aparición de patologías, como por ejemplo el trastorno del espectro autista, exponiendo que los niños con TEA carecen de esta habilidad para "leer" las mentes. El TEA incapacita a la persona para pensar sobre las emociones y pensamientos de los demás lo que deriva en una conjunción de todos los problemas sociales y comunicativos explicados previamente, repercutiendo así en un déficit en cuanto a la Inteligencia Emocional del individuo se refiere.

Las Neuronas Espejo

Muchos estudios actuales relacionan este problema de Inteligencia Emocional en las personas con TEA con la falta de neuronas espejo, estableciéndolo como causa principal de la cuestión. Las neuronas espejo fueron descubiertas gracias a una serie de estudios e investigaciones que el equipo de Giacomo Rizzolatti, de la Universidad de Parma (Italia) estaba llevando a cabo en 1996 con un grupo de monos acerca de las diversas actividades de sus cerebros. Fue entonces cuando se empezó a hablar de este tipo particular de neuronas, definiéndolas como aquellas neuronas que son activadas cuando un individuo realiza cualquier tipo de acción, pero también cuando observa tal acción en otra persona (Gallese, 2001; Rizzolatti 1996; Rizzolatti, 1998). Por ello esta falta de neuronas en las personas con TEA podría explicar la carencia o la escasa inteligencia emocional que presentan.

4.3.5 Instrumentos de cribado específicos para el TEA

La detección de este trastorno no corresponde simplemente a servicios sanitarios, sino que el papel de los servicios sociales y educativos resulta imprescindible. Tanto es así que un porcentaje muy significativo de niños con TEA es detectado por los servicios educativos. El primer paso y más esencial dentro de la detección de dicho trastorno es la vigilancia u observación en el desarrollo del niño pero obviamente esto debe complementarse con unos instrumentos de cribado. De esta forma es posible identificar a aquellos niños que necesiten un estudio más determinado y amplio.

MCHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) (Barton, Fein y Robins, 2009).	Es el más conocido y utilizado en España. Aparece como modificación del anterior instrumento de valoración: Check List for Autism in Toddlers, más conocido como CHAT (Baron-Cohen et al., 1992), uno de los primeros instrumentos desarrollados para la detección en el nivel de atención primaria. El MCHAT consiste en un cuestionario de 23 preguntas dirigido hacia los padres sobre la conducta del niño. Se trata de un instrumento apropiado para poder aplicarse desde los 18 meses de edad, en caso de resultar necesario se realiza una entrevista posterior
---	--

	de confirmación. Actualmente se han realizado nuevas modificaciones para mejorar la fiabilidad de este, apareciendo así el MCHAT-R (Barton, Fein y Robins, 2009).
PDDST-II (Pervasive Developmental Disorder Screening Test–II) (Siegel B, 2004).	Se aplica en el niño durante sus primeros 48 meses de vida. Su desarrollo se realiza a través de 3 etapas. Etapa 1: cribaje en Atención Primaria donde se evalúa si hay algún retraso en el desarrollo; etapa 2: para diferenciarlo de otros trastornos del desarrollo; etapa 3: para diferenciar los diferentes trastornos existentes en TEA.
ESAT (Early screening for autistic traits questionnaire) (Dietz, et al. 2006)	Este cuestionario está diseñado para identificar niños en riesgo de TEA. Se aplica en niños de 14-15 meses y consta de 14 ítems. Se realiza en dos etapas, la primera de ellas sirve como filtro, si se confirma la sospecha pasan a la segunda y definitiva etapa donde son diagnosticados.
STAT (Screening Tool for Autism in Two-Year-Olds) (Stone, 2008).	Se emplea en niños de 2 años bajo sospecha de TEA. Su utilización es más compleja que el M-CHAT-R, pero existe un entrenamiento informatizado que facilita su utilización.
CAST (Childhood Asperge Syndrome Test) (Scott FJ, Baron-Cohen S, Bolton P & Brayne C, 2002)	Útil para edades comprendidas entre los 4 y los 11 años cuyo comportamiento sugiere riesgo de TEA de alto rendimiento. Formado por 37 ítems aunque 6 de ellos no puntúan. Una puntuación igual o superior a 15 justificaría una valoración diagnóstica por parte de un profesional especializado.

Tabla 3. Instrumentos De Cribado Para El TEA (Elaboración propia).

Resulta importante destacar que un diagnóstico establecido en un niño autista antes de los 3 años posiblemente pueda variar en un futuro, permutando tal diagnóstico por otro más favorable o desfavorable.

4.4 TEA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La Inteligencia Emocional es uno de los constructos más importantes a desarrollar dentro del ámbito educativo ya que, como se ha visto durante todo el trabajo, favorece el desarrollo personal de cualquier individuo, por lo que desarrollarla e introducirla en el aula desde la primera etapa educativa es algo esencial e imprescindible.

Muchos autores han defendido la idea de que la Inteligencia Emocional no viene dada genéticamente ni es una característica limitada, sino que es algo que se puede desarrollar y trabajar de una forma paulatina gracias a las diferentes experiencias que una persona vive en su día a día (Goleman, 1998). Durante muchas décadas se ha dado importancia únicamente al desarrollo intelectual de los alumnos, lo que es un grave error. Resulta muy importante saber buscar un equilibrio entre lo racional y lo emocional, ya que con este se podrá conseguir un aumento de la habilidad intelectual (Freshwater y Stickley, 2004).

En el año 1989 se llevó a cabo una convención sobre los derechos de los niños desarrollada por la Asamblea de las Naciones Unidas. El artículo nº 29 de dicha convención se centraba en la importancia de un desarrollo integral de los niños, tanto cognitivo como emocional y social, por lo que la sociedad comenzó a replantearse y a tener más en cuenta la importancia de las emociones y la Inteligencia Emocional.

Pese a que la Inteligencia Emocional pueda ser desarrollada y modificada durante toda la vida como se ha indicado, la etapa de la infancia es crucial para asentar las bases de esta y establecer las habilidades emocionales correspondientes. Uno de los principales espacios educativos para desarrollar las competencias emocionales es la escuela, donde la Inteligencia Emocional se enseña a través de la Educación Emocional.

4.4.1 Programas de Inteligencia Emocional

A mediados de la década de los noventa se empezó a tratar el tema de la Educación Emocional a nivel global. En el año 1994 aparece el programa CASEL (Collaborative for Academic, social and Emotional Learning) en Estados Unidos. Uno de los programas pioneros en este ámbito, el cual comenzó a desarrollar programas en distintas escuelas norteamericanas con el fin de paliar los distintos inconvenientes que padecían cantidad de niños, estableciendo como causa principal las dificultades que presentaban a nivel emocional (Cohen, 2006).

En España fue a partir de 1995 cuando se puso en práctica la Educación Emocional, evolucionando gracias a grupos de investigación psicopedagógica como el “GROP” (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) fundado en 1997 en Cataluña por el Dr. Rafael Bisquerra Alzina, cuyos objetivos y contenidos principales se han centrado en la aplicación, diseño y evaluación de programas de educación emocional.

En las aulas el desarrollo de la educación emocional se realiza a través de diversos programas. A continuación se presentan una selección de programas de educación emocional creados en España y dirigidos al alumnado de Educación Infantil:

Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)

Este programa de la editorial CEPE fue creado por María Inés Monjas Casares y cuenta ya con 11 ediciones, la última de 2017. El Programa está destinado a promover la competencia social en niños en edad escolar a través del desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas con iguales y adultos de su entorno social. El programa consta primeramente de una explicación del marco conceptual y posteriormente ofrece 30 habilidades sociales agrupadas en 6 áreas: interacción social, hacer amigos/as, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos y opiniones, solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos.

Educación emocional. Programa para 3-6 años

Los autores de este programa son Rafel Bisquerra y Élia López Cassá del grupo GROP. Este programa de educación emocional está enfocado a favorecer el desarrollo integral de los niños para lo que se contemplan todas las dimensiones de la vida: cognitiva, físico-motora, psicológica, social y afectivo-emocional. Su estructura consta de 5 bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida.

Siendo inteligentes con las emociones (SICLE)

Esta propuesta tiene la autoría de Antonio Vallés Arándiga y se encuentra publicada por la editorial Promolibro en el año 2000. El objetivo de este programa es mostrar a los alumnos habilidades emocionales como la regulación emocional o percepción emocional, para afrontar los problemas que surgen en el ámbito escolar. Consta de cuadernos con los recursos didácticos donde se presenta cada habilidad. Como a estas edades los niños no

han desarrollado todavía las competencias gráficas necesarias para realizar todas las tareas de los cuadernos, estas se podrán realizar de manera verbal en conjunto con el profesor y los compañeros.

Educación responsable

La Fundación Botín financia la Red de Centros Educación Responsable que fomenta el desarrollo y progreso de la sociedad a través de la educación. Se trata de un programa pionero cuyo objetivo es la promoción del desarrollo emocional, físico, intelectual, creativo y social promoviendo la comunicación y convivencia en los centros escolares en base al trabajo con docentes, alumnado y familias. Los recursos se basan en: literatura, música, artes plásticas y visuales y más de 300 actividades con recursos audiovisuales. El programa se pone en marcha con una implantación de 3 años recibiendo formación, recursos y seguimiento por parte de la Fundación Botín para así formar parte de la Red de Centros Educación Responsable. En la actualidad participan más de 400 centros en La Rioja, Navarra, Galicia, Murcia, Castilla y León, Madrid, Aragón, Cantabria y Comunidad Valenciana y la extensión internacional en Uruguay, Chile y México.

4.4.2 Programas aplicados al TEA

Con respecto al TEA la Inteligencia Emocional cobra más sentido todavía. Como se ha argumentado previamente las personas que cuentan con este trastorno muestran muchas dificultades a la hora de interpretar el contexto en el que se encuentran. Autores como Kanner (1943) han señalado la incapacidad de estas personas para establecer lazos emocionales con otros sujetos, o la incapacidad para el reconocimiento de expresiones faciales (Ekman y Rosenberg,), así como la incapacidad para la comprensión y expresión de emociones. Todo esto puede deberse a la falta o escaso desarrollo de su Inteligencia Emocional, por ello se hace imprescindible la adaptación de programas de cognición social y el empleo de nuevas metodologías que les permitan mejorar sus habilidades sociales y desarrollo emocional (García y Villamizar, 1996). A través de estos programas o modelos de intervención se intenta conseguir un desarrollo en la comunicación y competencias sociales de niños TEA, aunque estos pueden ser extrapolados a un alumnado en general.

Pese a que los programas de educación emocional mencionados anteriormente pueden emplearse en niños con TEA, se pueden encontrar también diversos programas

específicos para estos niños con necesidades educativas especiales. El grupo de Mesibov (1997) realiza una clasificación acerca de los distintos modelos de intervención y programas existentes dividiéndolos en: intervenciones psicodinámicas, intervenciones biomédicas e intervenciones psicoeducativas. Dentro de estas últimas se encuentran los programas que más influencia y más eficacia han presentado en estudios con niños, algunos de ellos presentados a continuación:

Análisis aplicado de la conducta (ABA)

Una de las figuras más representativas del método ABA (Feixas y Miró, 1999) en el TEA es Ivar Lovaas (1973) ya que presentó un estudio demostrando su efectividad. A lo largo de los años todas las investigaciones han mostrado la eficacia del método para tratamiento del TEA. El método ABA se trata de una intervención que aplica la teoría del aprendizaje de forma sistemática con el objetivo de aumentar, disminuir, mantener o globalizar determinadas conductas como pueden ser las habilidades sociales, regulación emocional y habilidades comunicativas. Su fin es ayudar a los niños a mejorar conductas, adquirir habilidades o transferir conductas a otras situaciones todo ello para corregir conductas des-adaptativas.

DIR/Floortime

El modelo DIR (D: desarrollo, I: individualidad, R: relaciones) fue creado por Stanley Greenspan y sostiene los procesos de valoración e intervención con niños con TEA. Es un modelo de trabajo terapéutico que busca mejorar la comunicación en los niños que tienen dificultades para expresarse y lo hace considerando su nivel de desarrollo, sus diferencias individuales y las relaciones con su entorno primario. Esta terapia se incorpora mediante juegos con el objetivo de lograr la continua interacción no estructurada dirigida por el propio niño que mostrará sus intereses personales. Su técnica principal es Floortime, una forma sistemática de jugar siguiendo el liderazgo natural del niño mientras se le desafía adecuadamente para subir por escalera del desarrollo emocional funcional.

Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)

Este modelo fue creado en los años 70 por el Dr. Schopler en Carolina del Norte. Su objetivo principal es entender la forma de pensar, aprender y experimentar por parte de

los sujetos TEA. Su pilar fundamental es un aprendizaje estructurado en todos los ámbitos (tiempos adaptados, espacios, sistemas de trabajo...) con estimulación visual en el ambiente. Es aplicable a las personas con TEA de todas las edades y niveles de funcionalidad. Hoy en día es el método más utilizado en el ámbito educativo gracias a la combinación de elementos de métodos conductuales y evolutivos (como los señalados previamente).

Gracias a toda la revisión realizada respecto a los diferentes programas y metodologías aplicadas la propuesta de intervención diseñada se basará en este último modelo señalado, el método TEACCH. Como se verá posteriormente en la propuesta, el alumno al que va dirigido el proyecto cuenta con un autismo leve, por lo que las actividades serán planteadas siguiendo las pautas de dicho método: tiempos adaptados en todas las actividades para conseguir el máximo rendimiento del alumno, trabajos en grupo para una mayor interacción social con el resto de compañeros y sobretodo utilización de una gran estimulación visual con materiales didácticos manipulativos, pictogramas y las TIC. De esta forma se intentará conseguir un desarrollo emocional del alumno óptimo concluyendo en una mejora de la Inteligencia Emocional por parte del mismo.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 CONTEXTUALIZACIÓN

A lo largo de todo el trabajo se ha expuesto una revisión bibliográfica sobre las distintas teorías, modelos y características de la Inteligencia Emocional, así como las pertinentes sobre el Trastorno del Espectro Autista con el fin de poder realizar una propuesta de intervención basada en la Inteligencia Emocional dirigida al alumnado de Educación Infantil y teniendo en cuenta que exista un caso de TEA en el aula. Como se ha podido observar a lo largo del trabajo, las personas que cuentan con un trastorno de este tipo tienen grandes dificultades a la hora de expresarse emocionalmente así como a la hora de entender las emociones de los demás.

La clase en cuestión a la que va dirigida la propuesta de intervención es un aula ordinaria del segundo ciclo de Educación Infantil que cuenta con un total de 16 alumnos de 5 y 6 años de edad. Como se ha indicado previamente, a esta clase acude un alumno de 5 años que cuenta con un Trastorno del Espectro Autista. Este niño en cuestión ha sido diagnosticado dentro del nivel 1 de gravedad del trastorno. Por ello, presenta dificultades en la comunicación social a la hora de iniciar conversaciones con el resto de compañeros así como escaso interés en la interacción social. Presenta un gran déficit en cuanto a la comprensión y explicación de las emociones, tanto personales como ajenas, lo que en muchos casos le dificulta dicha interacción. Además, presenta rituales de conducta como levantarse varias veces de la silla o abandonar el entorno de trabajo cada poco tiempo, lo que conlleva a una interferencia significativa a la hora de la realización de tareas.

Por esta razón se ha diseñado una propuesta de intervención que cuenta con un total de 8 sesiones desarrolladas a través del esquema de competencias emocionales de los autores Mayer y Salovey (1997). Todas las actividades han sido pensadas y planificadas de forma que cubran las necesidades educativas especiales que pueda presentar este tipo de alumnado. Gracias a la idea de dirigir la propuesta a la clase en general y no exclusivamente al alumno TEA, no solamente toda la clase se beneficiará del programa sino que este alumno tendrá la posibilidad de desarrollar sus competencias emocionales de una forma más óptima debido a la constante interacción con el resto de sus compañeros.

Cada habilidad es desarrollada a través de dos sesiones excepto la facilitación emocional que sólo engloba una sesión debido a la dificultad que este término conlleva a la hora de ser entendido por alumnos de estas edades y sobretodo la dificultad que podría mostrar un alumno con TEA en cuanto a este concepto se refiere. De esta forma la propuesta asegura una sencilla intervención de manera que las sesiones van de menos a más en cuanto al nivel de dificultad se refiere, para que el alumno sea capaz de adaptarse a medida que avanza el proyecto.

Por todo ello, la primera y segunda sesión se centran en la habilidad de la percepción emocional. De esta forma se introduce al alumnado en el tema propuesto comenzando con conceptos básicos y sencillos, que sirven de base para el desarrollo de las actividades posteriores. La segunda sesión se centrará en desarrollar el concepto de percepción emocional desde una perspectiva diferente para que los alumnos sean capaces de percibir las emociones propias y ajenas tanto de forma emocional como física o fisiológica.

La tercera y cuarta sesión giran en torno al concepto de comprensión emocional. A través de las distintas actividades se pretende que el alumno llegue a comprender tanto sus emociones como las del resto de sus compañeros. La quinta sesión se ha desarrollado con el objetivo de explicar la facilitación emocional, de forma que los alumnos sean capaces de relacionar emociones con eventos que puedan desencadenarlas.

La sexta sesión se centra en la regulación emocional, la última de las cuatro habilidades emocionales señaladas por Mayer y Salovey, de forma que el alumnado sea capaz de controlar las emociones a través de una búsqueda de soluciones, así como ser conscientes de que las emociones negativas están también presentes en el día a día. Para finalizar, las dos últimas sesiones han sido pensadas de forma que sirvan a la maestra a modo de evaluación para observar lo que los alumnos han aprendido gracias a las sesiones anteriores. También permite a los alumnos un repaso general de las cuatro habilidades emocionales.

5.2 OBJETIVOS

Para la elaboración de esta propuesta de intervención se ha partido de un objetivo general a través del cual se han desarrollado los distintos objetivos específicos presentados a continuación:

Objetivo general

El objetivo general de la propuesta es potenciar las habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional en alumnos/as del tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil y alumnado TEA para favorecer su desarrollo socio-emocional y contribuir a su futura integración en la sociedad.

Objetivos específicos

- Definir el concepto de emoción.
- Identificar las emociones básicas.
- Expresar las emociones básicas.
- Comprender tanto emociones negativas como positivas.
- Comprender los cambios físicos que conllevan las emociones.
- Reconocer facialmente las emociones de los demás.
- Desarrollar la empatía.
- Regular las emociones.
- Comprensión de la facilitación emocional.
- Trabajar en grupo.

5.3 TEMPORALIZACIÓN Y RECURSOS

El programa de intervención diseñado será llevado a cabo a lo largo de cuatro semanas, contando con dos sesiones cada semana. Debido a las características personales del alumno con TEA la propuesta se realizará todos los lunes y miércoles del mes a primera hora de la mañana. La razón de elegir estos dos días de la semana se debe a que los lunes el alumno se encuentra mucho más motivado, relajado y menos cansado, ya que es el primer día de la semana. Por otro lado los miércoles es posible seguir manteniendo esa motivación y atención necesaria en el transcurso de las actividades, aspecto que sería más complicado hacia el final de la semana. La propuesta de llevarlo a cabo a primera hora de la mañana permite también contar con la máxima atención del alumnado, además de mantener un horario fijo al cual se pueda adaptar el alumno con TEA, marcando así una rutina durante el mes de Mayo.

La duración de cada sesión será de aproximadamente una hora, aunque no es algo fijo ya que se pueden ver modificadas debido a la alteración y colaboración que muestren los alumnos cada día.

A continuación, se adjunta un cronograma donde se pueden observar las distintas sesiones que se llevarán a cabo cada día:

SEMANAS	LUNES	MIÉRCOLES
4/05 a 10/05	Sesión 1	Sesión 2
11/05 a 17/05	Sesión 3	Sesión 4
18/05 a 24/05	Sesión 5	Sesión 6
25/05 a 31/05	Sesión 7	Sesión 8

Tabla 4. Cronograma Actividades Propuesta De Intervención (Elaboración propia).

Los recursos materiales utilizados han sido seleccionados de forma específica para el correcto desarrollo de cada una de las actividades, de forma que motiven al alumnado y sirvan de ayuda para su proceso de aprendizaje. Por ello, en todas las actividades en las que resulta pertinente cualquier tipo de adaptación para el alumno con TEA, se ha realizado la modificación necesaria para un mayor entendimiento y realización de esta por parte del alumno, como por ejemplo el uso de pictogramas o las TICs. Todos ellos se encuentran especificados posteriormente en cada una de las sesiones diseñadas.

En cuanto a los recursos humanos estará presente simplemente la tutora o maestra del aula la cual deberá ser conocedora de las necesidades educativas que puede presentar el alumno que cuenta con el Trastorno del Espectro Autista, así como contar con los conocimientos necesarios sobre dicho trastorno y sobre las distintas características que engloban el concepto de Inteligencia Emocional, de forma que puedan ser llevados a la práctica de una forma óptima.

5.4 METODOLOGÍA

La metodología diseñada para la realización de las sesiones se identifica por ser una metodología activa y participativa, donde los alumnos construyen su propio aprendizaje a través de las distintas actividades propuestas, con el fin de que estas sirvan al alumnado, en concreto al alumno con TEA, para un correcto desarrollo socio-emocional así como para la proyección de su Inteligencia Emocional.

Para que esto sea posible todas las sesiones han sido diseñadas partiendo de un contexto significativo para los alumnos, de forma que se han expuesto problemas o situaciones que ellos mismos podrán encontrar en el mundo real. Además, la mayoría de las actividades se realizan de forma conjunta, resaltando así la importancia de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo donde los alumnos puedan aprender y trabajar en grupo, lo que permitirá mejorar la atención e implicación así como la adquisición de conocimientos por parte de todos los alumnos.

Con esta metodología se posibilitará un aprendizaje desarrollado a través del juego, por lo que todas las sesiones tendrán un carácter interactivo y lúdico que permitirá a los alumnos la consecución de los objetivos de una forma más sencilla y sobre todo amena. Esto se conseguirá también a través de los distintos materiales didácticos como por ejemplo las TICs, las cuales permitirán llevar a cabo una metodología creativa cuyo objetivo principal es conseguir la motivación e interés necesario por parte del alumnado.

El diálogo y la discusión son dos elementos importantes que construyen también las bases de esta metodología escogida, por lo que las diferentes sesiones y actividades planteadas permitirán al alumnado exponer sus ideas y pensamientos de forma que sean ellos mismos los que confronten sus propias opiniones y/o razonamientos.

Aunque los alumnos lleven las riendas de su aprendizaje no hay que olvidar que el alumno con TEA precisa de un aprendizaje guiado y bien estructurado, por lo que el papel de la maestra resulta fundamental para un correcto desarrollo de las distintas actividades propuestas.

5.5 SESIONES

SESIÓN 1: EL MONSTRUO DE COLORES

Temporalización

- 1 hora.

Recursos didácticos

- Vídeo animado basado en el libro “El monstruo de colores” (Anna Llenas, 2012).
- Folio con la silueta del monstruo (Ver Anexo I).
- Rotuladores de distintos colores.

Organización del aula

- Gran grupo (primera actividad).
- Individual (segunda actividad).

Desarrollo de la sesión

A través de estas actividades se trabaja el componente emocional de percepción emocional indicado en el esquema comentado previamente de Mayer y Salovey. Gracias al libro escogido se pueden trabajar emociones que muchos de los alumnos a esa edad ya han sentido en varias ocasiones y les da pie a poder abrirse emocionalmente delante de la clase.

1ª actividad (30 minutos): Los alumnos se colocarán en el espacio del aula habilitado para la visualización de la pantalla digital. La maestra les proyectará a través de un vídeo el libro del “Monstruo de colores” (Anna Llenas, 2012), ya que representa un material didáctico muy idóneo para comenzar a tratar el tema de las emociones. Además de esta forma se permite que el alumno con TEA mantenga una mayor atención y cuente con mayor facilidad para entender el relato, ya que es mucho más visual que el libro. También servirá de pequeña motivación para introducir al aula el tema de las emociones. A lo largo de la historia se van presentando distintas emociones: alegría, tristeza, miedo, enfado y calma. Una vez finalizado el vídeo se harán una serie de cuestiones a los alumnos para comprobar lo que han entendido sobre la historia ¿Qué emociones se han visto?, ¿Ya las conocíais?, ¿Qué le pasaba al monstruo al principio?, ¿Es importante saber identificar las emociones que sentimos?, ¿Por qué? Se deberá permitir una total libertad a los alumnos

para que también sean ellos mismos los que presenten distintos interrogantes sobre lo que quieran saber acerca del tema. Además, la maestra deberá hacer cierto hincapié en el alumno con TEA observando así la participación de este a la hora de las respuestas para comprobar de forma eficaz si ha comprendido la historia.

2ª actividad (30 minutos): Los alumnos deberán hacer la cara de su propio monstruo de colores. Para ello se les dará una plantilla con sólo la silueta del monstruo y tendrán que representar la emoción que ellos quieran (de las cinco trabajadas previamente). Una vez finalizado se pedirá a los alumnos que lo muestren ante la clase y expliquen el porqué de su elección así como la forma de la boca, cejas y color del monstruo que han elegido, introduciendo así el reconocimiento facial de emociones. En esta actividad la maestra deberá estar junto con el alumno con TEA de forma que repase con él las emociones vistas en el vídeo. Una vez que el alumno haya elegido una emoción dialogar con él sobre cómo cree que debe de dibujar la cara de su monstruo y por qué. Esto permitirá realizar una valoración individual del niño.

SESIÓN 2: REACCIONES Y CAMBIOS FÍSICOS

Temporalización

- 45 minutos.

Recursos didácticos

- Botella de agua.
- Plastilina.
- Alambre para manualidades.

Organización del aula

- Gran grupo.

Desarrollo de la sesión

Esta sesión se basará en explicar al alumnado que las emociones, entre otras muchas cosas, producen cambios físicos en el cuerpo de una persona. Es decir, explicarles de una forma sencilla y clara las diferentes reacciones de los músculos esqueléticos que acompañan a las emociones, así como los cambios fisiológicos internos que una persona

puede experimentar. Como es un concepto bastante complejo de explicar, para tratar de hacerlo de una forma muy visual y sencilla, sobre todo para el alumno TEA, se utilizarán diferentes elementos donde se representarán esos cambios físicos con el fin de hacer un paralelismo entre el objeto y el cambio físico que pueden experimentar. Gracias al contacto directo y manipulación del objeto el alumno podrá interiorizar dicho concepto de una forma más sencilla, además podrá ver que todos sus compañeros, o la mayoría de ellos, también son desconocedores de estos cambios físicos.

Para llevarlo a cabo los alumnos se colocarán en el espacio de la asamblea y en el medio de esta encontrarán los diferentes materiales que se van a usar para la actividad: botellas de agua, plastilina y alambres. Cada alumno tendrá la libertad de coger uno de los materiales. Cuando todos hayan escogido el material la maestra irá mencionando las distintas emociones: alegría, tristeza, calma, asco y enfado. Los alumnos deberán transformar los elementos y manipularlos según lo que esa emoción les transmite y lo que ellos creen que podría producir en su cuerpo. Por ejemplo: si la maestra expone la emoción “miedo”, los alumnos deberán agitar la botella, si dice “calma” aplastar la plastilina dejándola totalmente lisa, etc... Se podrán ir cambiando los diferentes elementos entre unos alumnos y otros para que experimenten con los tres. La maestra lo hará con ellos aportándoles ideas y explicándoles que, por ejemplo, cuando estamos calmados nuestro cuerpo se relaja por lo que el agua de la botella estará estática, sin moverse, como nuestro cuerpo.

SESIÓN 3: COMPRENDEMOS LAS EMOCIONES

Temporalización

- 1 hora.

Recursos didácticos

- Fotografías de personas representando emociones (Ver Anexo II).
- Pictogramas representando las mismas emociones (Ver Anexo III).

Organización del aula

- Grupos de 4.

Desarrollo de la sesión

En esta sesión se pretende trabajar la comprensión emocional a través del reconocimiento facial de las emociones. Para que el desarrollo de la sesión resulte más fácil para el alumno con TEA la actividad contará con tarjetas de emociones representadas a través de pictogramas, material visual que le ayudará a la hora de reconocer e identificar las distintas emociones en las fotografías normales.

Para su desarrollo se les repartirán por grupos a los alumnos cinco fotografías donde se representan personas en situaciones cotidianas de la vida diaria, junto a estas otros cinco pictogramas mostrando esas mismas emociones: alegría, tristeza, enfado, miedo y calma. Deberán unir las fotografías con los pictogramas que reflejen la emoción representada. Cuando todos los grupos hayan finalizado se analizarán todas las características de la fotografía: cómo están las cejas, la boca, los ojos y la postura del cuerpo según la emoción.

A continuación, cada uno de los alumnos deberá escoger sólo una de las 5 parejas que hay encima de la mesa y la maestra les formulará tres preguntas, que se irán desarrollando una a una: ¿Cómo se siente esta persona?, ¿Por qué se siente así?, ¿Cuándo te has sentido así y por qué? Los alumnos responderán dentro del propio grupo uno a uno (la maestra intentará controlar los tiempos), dirigiéndose únicamente a los integrantes de este. Es importante que la maestra se coloque de forma estratégica cerca del grupo donde se encuentra el alumno con TEA para ver cómo se desenvuelve con los compañeros durante la actividad: si se comunica con ellos o interacciona, si trasmite sus ideas al grupo, si hace preguntas...

Además, este grupo será previamente escogido con el fin de que los compañeros de dicho alumno sean extrovertidos y que animen a la comunicación al niño con TEA. Es importante realizar esta sesión en pequeño grupo para que este alumno se encuentre más cómodo a la hora de expresarse emocionalmente, ya que en gran grupo sería más complicado.

SESIÓN 4: LA RULETA DE LAS EMOCIONES

Temporalización

- 1 hora.

Recursos didácticos

- Juego online “La ruleta de las emociones” (Ver anexo IV).

Organización del aula

- Gran grupo.

Desarrollo de la sesión

En esta actividad se reforzará lo trabajado en la sesión anterior, es decir, la comprensión emocional. Para ello se hará uso de un juego online: “La ruleta de las emociones” del programa Even Better, proyecto creado especialmente para alumnos TEA, ya que incluye recursos bastante visuales y sencillos donde el alumno es capaz de aprender las distintas habilidades emocionales a través de un medio distinto (informático). En este caso el resto de compañeros también jugarán y aprenderán con dicha herramienta.

Los alumnos deberán ir saliendo uno a uno a la pizarra digital, girarán la ruleta del juego y esta les indicará la emoción que les ha tocado, por ejemplo la tristeza. Acto seguido en la pantalla aparecerán dos imágenes que representan dos situaciones diferentes y sólo una de ellas representa dicha emoción, por lo que tendrán que elegir la imagen que corresponda. Una vez elegida la imagen deberán explicar el porqué de su elección. Además, tendrán que imitar la emoción y hacer un análisis facial de las personas que se muestran en dichas imágenes (la maestra hará hincapié en que expliquen cómo se encuentran los ojos, cejas, postura corporal de la persona etc.). En cuanto a la clase en general, la maestra dejará a los alumnos que analicen los elementos que ellos quieran o vean precisos, con total libertad. En cambio, con el alumno TEA resultará importante que la maestra apoye las explicaciones del juego online y le resuelva las dudas que puedan surgir para facilitarle su comprensión, de forma que poco a poco vaya estructurando correctamente todos los elementos trabajados y diferenciando unos de otros.

SESIÓN 5: PINTAMOS MÚSICA

Temporalización

- 1 hora.

Recursos didácticos

- Fragmentos de canciones de música clásica:
 - o Para la calma: Sinfonía no. 5, segundo movimiento andante cantabile, (Tchaikovsky).
 - o Para la alegría: Concierto para piano nº 17 K453 (Mozart)
 - o Para el miedo: “El gnomo”, fragmento de Cuadros de una exposición (Mussorgsky).
 - o Para la tristeza: Nuvole bianche (Ludovico).
 - o Para el enfado: 5ª Sinfonía (Beethoven).
- Temperas de colores
- Papel continuo

Organización del aula

- Individual

Desarrollo de la sesión

En esta sesión el objetivo es conseguir explicar a los alumnos de una forma muy general y simple el concepto de facilitación emocional. Para ello se ha buscado una actividad a través de la cual los alumnos puedan comprender este concepto o al menos sean capaces de sentir y expresar sus emociones a través de la música y la pintura, al mismo tiempo que sean capaces de observar la diferencia de las características de unas producciones y otras según la emoción que sentían en el momento de la actividad. La pintura y la música van a permitir al alumno con TEA la apertura de diferentes canales de comunicación, además esta última dinamiza no sólo lo sensorial sino que también tiene un gran efecto en el campo emocional y afectivo, por lo que ayudará mucho al alumno en cuanto a su mundo emocional se refiere, dejándole así que experimente con sus emociones desde otro punto de vista o de una forma distinta a las trabajadas anteriormente.

Los alumnos estarán dispuestos uno al lado del otro a lo largo de un papel continuo en blanco. Antes de reproducir las canciones se repasarán las emociones, sobre todo para ayudar al alumno con TEA a recordar las ideas. Escucharán cinco canciones diferentes, cada una de ellas corresponde a una de las emociones trabajadas (alegría, tristeza, enfado, miedo y calma). Mientras suena cada una de las canciones irán dibujando en el papel continuo lo que esa canción les hace sentir. Cuando acabe una canción cada uno de los alumnos explicará cual es la emoción que la canción le ha transmitido, qué es lo que ha dibujado y por qué.

Como reflexión final se compararán los dibujos que se han realizado con cada canción. Gracias a esto se podrá explicar a los alumnos que las diferentes características de los dibujos se deben a la emoción de ese momento, a cómo se sentían en ese instante al escuchar una canción determinada. Por ejemplo, se puede suponer que si están alegres las producciones serán coloridas y de grandes tamaños, por el contrario los dibujos realizados con la canción que transmite enfado tendrán un trazo más brusco o directamente podrán ser garabatos. De esta forma se concluirá explicando de forma muy general que las acciones de una persona van a depender de cómo se sienta en un determinado momento.

SESIÓN 6: RULETA DE LAS SOLUCIONES

Temporalización

- 1 hora.

Recursos didácticos

- Vídeo “La técnica de la tortuga”.
- Ruleta de las soluciones (Ver Anexo V).
- Ficha con las situaciones (Ver Anexo VI).

Organización del aula

- Parejas.

Desarrollo de la sesión

En esta sesión se trabajará la regulación emocional con los alumnos a partir de dos actividades diferentes pero complementarias:

1ª actividad (15 minutos): En esta primera parte de la sesión se proyectará en el aula un vídeo que explica la regulación emocional a través de la técnica de la tortuga. El vídeo muestra la historia de una tortuga que no sabe controlar su enfado/ira y le enseñan cómo debe hacerlo metiéndose dentro de su caparazón. Gracias a esta proyección, y una vez más al uso de las TICs, se podrá explicar de forma sencilla la regulación emocional, aspecto muy importante a trabajar tanto con la clase en general como con el alumno TEA en particular, para que este sea capaz de controlar sus emociones y los impulsos que estas conllevan. Además este vídeo ha sido elegido de forma que le servirá a dicho alumno como refuerzo para la explicación de la actividad posterior.

Una vez haya finalizado el vídeo la maestra hará preguntas a los alumnos sobre este: ¿qué le pasaba a la tortuga?, ¿solucionaba algo enfadándose?, ¿qué consigue metiéndose en el caparazón?, ¿es importante controlar nuestras emociones?, ¿por qué? Las preguntas se harán de forma general para toda la clase, observando en cada una de ellas la actitud o respuesta que muestra el alumno con TEA.

2ª actividad (45 minutos): En esta segunda parte los alumnos deberán hacer un role-playing. Esta actividad es muy beneficiosa para el alumno con TEA ya que le ayudará a comunicarse con sus compañeros. La maestra les explicará que por parejas deberán representar diferentes situaciones que les hacen sentir mal y que, además, deberán representar la solución que saquen al azar en la “Ruleta de las soluciones”. Esta ruleta tendrá representadas 4 posibles soluciones para resolver problemas, aunque se explicará a los alumnos que no todas las soluciones son correctas, así que luego habrá que analizar qué les ha parecido la solución. Los alumnos se colocarán en parejas (ya planificadas por la maestra) e irán saliendo a representar la situación de la tarjeta que se les asigne, uno de los integrantes de la pareja será el encargado de girar la ruleta para conocer qué solución es la que debe tomar. Los compañeros no deben saber cuál es la solución que va a hacer la pareja, para así luego, una vez representada la situación, analizar entre toda la clase si la solución ha sido eficaz y proponer alternativas. En conclusión, esta actividad tratará de facilitar a los alumnos herramientas de regulación emocional para que sepan solucionar

los distintos problemas que se les planteen. Estas herramientas cobran especial importancia en el alumno con TEA ya que para él desenvolverse en esas situaciones es más complicado y a través del rol-playing podemos darle modelos de imitación para solucionar diversas situaciones y además que pueda diferenciar qué actitudes son mejores o peores.

SESIÓN 7: DADO DE LAS EMOCIONES

Temporalización

- 45 minutos.

Recursos didácticos

- Dado de emociones (Ver Anexo VII).
- Dado de las acciones. (Ver Anexo VIII).

Organización del aula

- Parejas.

Desarrollo de la sesión

Gracias al desarrollo de esta actividad se conseguirá reforzar y repasar los conceptos adquiridos en las sesiones anteriores a través de las emociones negativas. Los alumnos, a través del juego, experimentarán y relatarán las emociones de una forma lúdica.

Los alumnos dispuestos por parejas contarán con dos dados. Uno de ellos tendrá en sus caras diversas emociones negativas plasmadas a través de pictogramas: miedo, tristeza y enfado. En el otro dado vendrán escritas las siguientes palabras: nombrar, imitar, situación y solución. Se les explicará que cada una de estas palabras conlleva una acción (en el dado sólo aparecerá una palabra para una mejor comprensión lectora si es que ya saben leer, en caso contrario será la maestra la que les lea la palabra):

- Nombrar: nombra la emoción que representa la imagen.
- Imitar: Imita la emoción que haya salido (en el otro dado).
- Situación: Imaginar una situación en la que nos sintamos así.
- Solución: Buscar una solución cuando nos sentimos así.

Cada uno de la pareja tirará uno de los dados (a la vez) y se irán turnando para hacer lo que los dados digan, primero lo realiza uno y después el otro. Cuando hayan terminado se rotarán con otra pareja diferente.

Esta actividad cobra especial importancia para el alumno TEA ya que podrá repasar, fijar y entender de una forma más global todos los conceptos desarrollados en anteriores sesiones. De esta forma se le facilitará practicar los conocimientos adquiridos y mejorar su comprensión. Los pictogramas favorecerán su autonomía en el desarrollo de la sesión y para favorecer su integración se le emparejará, como en anteriores ocasiones, con un compañero extrovertido que le ayude a relacionarse. Este compañero procuraremos que sea diferente a los anteriores, para así abrir más su círculo de relaciones. La maestra supervisará continuamente al alumno TEA para poder evaluar la adquisición de conocimientos. Gracias a esta actividad se pueden alcanzar los objetivos propuestos y trabajar de una manera lúdica con el alumno con TEA, gracias a la manipulación del material didáctico.

SESIÓN 8: TABLERO DE LAS EMOCIONES

Temporalización:

- 1 hora

Recursos didácticos

- Tablero de emociones (Ver Anexo IX).
- Dados.

Organización del aula

- Gran grupo.

Desarrollo de la sesión

La siguiente actividad está pensada de forma que permita a los alumnos hacer un repaso de todas las sesiones anteriores, incluyendo de forma general todas las fases del esquema de Mayer y Salovey. Además, es una actividad perfecta para el alumno TEA, ya que el juego ha sido creado con pictogramas para un mayor entendimiento que le facilite autonomía y capte su atención. Por otro lado, al ser un juego, se refuerzan los conceptos

de una forma más amena lo que hace que se aprenda de una manera sencilla, divertida y lúdica. Este ambiente de juego favorece que el alumno TEA se sienta más libre para integrarse en el grupo de forma natural y afable.

Para la realización de este juego se utilizará el “Tablero de las emociones”. Este consta de 6 columnas y 6 filas, es decir, 36 cuadrados que representan diversas situaciones y emociones. Los alumnos, irán saliendo uno a uno al centro de la clase y tirarán los dos dados, el primero definirá la columna y el segundo la fila, de esta forma se seleccionará el cuadrado que le toca trabajar al alumno. Cada cuadrícula está coloreada de un color, cada uno de ellos representa el modo en que se trabajará la emoción o situación: ¿Cómo controlas...? ¿Cuándo sientes...? ¿Cómo te sientes si...? ¿Qué haces si...?. Cuando el alumno tenga asignada la emoción o situación a trabajar se le formulará la pregunta según el color correspondiente, por ejemplo: ¿cómo controlas el miedo? o ¿cómo te sientes si no quieren jugar contigo? Si el alumno TEA muestra alguna dificultad para imaginar situaciones o alguna otra cuestión, la maestra le ayudará a contestar las preguntas poniéndole ejemplos de muestra en los que pueda basarse.

5.6 EVALUACIÓN

La evaluación es uno de los procesos más importantes a llevar a cabo dentro de una propuesta de intervención. Por una parte, a través de la pre-evaluación, se puede conocer el nivel inicial del que se parte para poder ajustar los contenidos. Por otro lado, se realiza una evaluación continua a lo largo de toda la propuesta de intervención que va a permitir un control transversal de los conocimientos así como realizar pequeñas modificaciones en la propuesta en función de los avances. Por último, la evaluación final permite conocer la idoneidad de la propuesta y así analizar si es necesario realizar modificaciones para futuras intervenciones. En conclusión, realizar una evaluación activa permitirá optimizar los resultados.

Para la pre-evaluación de la clase se empleará una Escala Likert (Ver Anexo X) que será aplicada a lo largo de toda una semana para conocer los conocimientos previos del alumnado. Esta misma escala será la que se aplicará en la evaluación final. Al aplicar la misma escala al inicio y al final se podrá evaluar de forma sencilla el avance y desarrollo del alumnado respecto a los diferentes contenidos trabajados. Durante todo el desarrollo

de este proyecto resulta de vital importancia que la maestra lleve a cabo una observación directa y sistemática de los procesos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. Esta observación se plasmará en el registro anecdótico (Ver Anexo XI) que se cumplimentará tras cada sesión, anotando de cada alumno todo comportamiento o actitud relevante que se haya observado y se deba prestar una mayor atención. Este registro permitirá llevar un control más exhaustivo de determinados alumnos o aspectos que la maestra considere importantes y que deban quedar reflejados para así optimizar las valoraciones posteriores.

Para realizar una evaluación aún más precisa del alumno con TEA, además de las evaluaciones generales de la clase, la maestra usará una escala de estimación (Ver Anexo XII) donde se anotará después de cada sesión los avances del alumno. El objetivo de esta escala es evaluar las conductas o comportamientos que el alumno va mostrando en todas las actividades, de forma que pueda contrastarse la información recogida desde el principio de las actividades hasta el final, para comprobar y valorar su desarrollo de una forma individual. Los criterios expuestos en dicha tabla han sido seleccionados de forma que se evalúen aquellos aspectos en los que el alumno contaba con más dificultades al comienzo del proyecto: iniciar y mantener conversaciones, comprender y expresar emociones, mantener la atención ante una actividad...

Además de todo esto, la maestra realizará una autoevaluación al finalizar la propuesta de intervención, donde por un lado se valorará la propia práctica docente y por otro lado podrá valorar el diseño y metodología llevada a cabo durante toda la propuesta de intervención. Esta evaluación también se hará a través de una escala Likert (Ver Anexo XIII).

6. OPORTUNIDADES, LIMITACIONES Y FUTURAS ORIENTACIONES

Durante todo el trabajo de fin de grado se han ido presentando distintas oportunidades o limitaciones a medida que se iba investigando más sobre los dos conceptos trabajados. Estas oportunidades o limitaciones se han visto reflejadas a la hora del diseño de la propuesta de intervención final, propiciando una serie de puntos fuertes o debilidades en esta.

Uno de los puntos fuertes a destacar es el diseño de una propuesta de intervención basada en un modelo teórico sobre Inteligencia Emocional muy reconocido a nivel internacional, el modelo de habilidades de los autores Mayer y Salovey (1997). Gracias a esto la propuesta de intervención asegura un desarrollo integral en cuanto al concepto de Inteligencia Emocional se refiere, trabajando a través de las distintas sesiones todas las habilidades citadas de una forma estructurada, lo que también permite la posibilidad de una fácil aplicación de la propuesta. Además, gracias a toda la información revisada sobre el TEA también ha sido posible diseñar esta propuesta de forma que la Inteligencia Emocional se trabaje tanto con niños sin necesidades educativas especiales como con alumnado que precisa de estas, debido a las características con las que cuenta de dicho trastorno.

No obstante, una limitación a destacar ha sido la falta de contacto o práctica previa con alumnos que cuenten con este tipo de trastorno. Aunque la propuesta haya sido realizada gracias a toda la documentación revisada, la cual ha aportado gran información útil y necesaria para entender más sobre el tema, crear una propuesta para un tipo de alumnado con el que nunca se ha trabajado es algo que resulta un tanto complicado. Otra de las limitaciones ha sido la incapacidad de llevar esta propuesta a cabo, debido a la falta de alumnado que contase con estas características, por lo que resulta difícil saber la eficacia que esta misma puede tener en un grupo-clase como el propuesto previamente. Además, los cuestionarios utilizados han sido elaborados de forma personal en lugar de utilizar unos estandarizados, lo que puede hacer que carezcan de tanta objetividad

Finalmente este trabajo puede propiciar el diseño de otra serie de propuestas de intervención basadas en estos dos conceptos trabajados, Inteligencia Emocional y TEA.

Además se puede tomar como ejemplo el diseño utilizado: la fusión de un modelo antiguo y validado, como es el de Mayer y Salovey, con nuevas metodologías.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Para dar este trabajo por concluido, se señalarán a continuación una serie de consideraciones finales las cuales engloban todo lo analizado y expuesto previamente desde una perspectiva más subjetiva.

Para comenzar este trabajo se ha visto necesario partir desde la base, es decir, tomar como punto de partida las emociones. Resulta interesante, antes de profundizar en el tema en concreto, dar una serie de detalles acerca de las distintas definiciones, clasificaciones y perspectivas que autores como Rafael Bisquerra (2000) han dado sobre las emociones, de tal forma que ha permitido desarrollar el trabajo partiendo de unos conocimientos previos.

Una vez analizado todo ello en la fundamentación teórica, se ha podido dar paso a uno de los conceptos objeto de estudio, la Inteligencia Emocional. Gracias a la revisión bibliográfica realizada respecto a este término, se ha podido plasmar la evolución histórica de dicho concepto, teorías, modelos y aspectos evaluativos utilizados, así como la conceptualización actual de la Inteligencia Emocional, lo que ha resultado clave para conseguir el objetivo primordial del trabajo: el diseño de una propuesta de intervención. Gracias a los distintos modelos revisados se ha podido concluir en uno, el modelo de habilidades de Mayer y Salovey, modelo óptimo para trabajar de una forma guiada y estructurada la Inteligencia Emocional

Otro de los aspectos importantes a destacar ha sido el Trastorno del Espectro Autista, trastorno del neurodesarrollo infantil que afecta a la capacidad de interacción social y comunicación interpersonal, según indica el DMS-5 (APA, 2013). Debido a esto, se ha creído conveniente poder realizar un trabajo donde ambos conceptos, Inteligencia Emocional y TEA, se encontrasen unidos para poder trabajar esas patologías presentes en este tipo de infantes a través de la propuesta de intervención diseñada. Además, el estudio de distintos programas puestos en práctica con niños con TEA, ha ayudado al diseño de la propuesta de intervención, ya que programas como el método TEACCH han incentivado el uso de materiales didácticos, como los pictogramas, a lo largo de distintas actividades para así ayudar al alumno que padece dicho trastorno.

En síntesis, se ha querido exponer estos dos conceptos tan relevantes que cada día van teniendo más presencia en las aulas de Educación Infantil, con la finalidad de destacar su importancia de forma que todos los maestros y maestras tengan en cuenta la relevancia

de saber desarrollar el mundo emocional de los alumnos para que estos cuenten con un desarrollo íntegro de sus capacidades, así como la importancia de formarse y prepararse para poder trabajar y responder a las necesidades que pueda presentar un alumno con TEA permitiéndole así una integración plena en el aula ayudándose de la Inteligencia Emocional.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, M. J., Bisquerra, R., Filella, G., García, E. y López, È. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., López, E., Pérez, N., Renom, A., Rodríguez, M.,... Vegas, D. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Armstrong, T., Brizuela, B., Gardner, H. y Rivas, M. P. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Berrocal, P. F. y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C.,... Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Cuadernos Faros*, 6, 17-18.
- Braza, P., Carreras, R., Sánchez, Y. (2016). El desarrollo socioemocional en educación infantil. *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria* (pp- 156-174). Madrid: Pirámide.
- Casals, V., Abelenda, J. (2012). El modelo DIR®/Floortime™: un abordaje relacional e interdisciplinar para las dificultades de relación y comunicación. *Norte de salud mental*, 10, 54-61.
- Cala, O., Likourt, D., Cabrera, N. (2015). Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 19(1), 157-178.

- Canal, R., García, P., Touriño, E., Santos, J., Martín, M.V., Ferrariz, M.J.,...Posada, M. (2006). La detección precoz del autismo. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 29-47.
- Echeverry, I. G. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento psicológico*, 8 (15), 113-124.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 139-153.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. J., & Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Gallo, J. (2009). Medir, normalizar y excluir: los test de inteligencia. *Poiésis*, 17, 1-8.
- García, E., González, J. y Maestú, F. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y estrés*, 17(2-3), 265-279.
- Gobierno, D. E. (2006). Real decreto 1630/2006, del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín oficial del Estado*, 4, 474- 482.
- Hernández, J. M., Artigas, J., Martos, J., Palacios, S., Fuentes, J., Belinchón, M., y Posada, M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(4), 237-245.
- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., y Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, 16(10), 780-94.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo: Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. España: Katz Editores.
- Maseda, M (2013). El Autismo y las Emociones. Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional. Universidad de Barcelona. Recuperado de: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.

- Miguel, A. M. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 169-183.
- Milán, E. G., Domínguez, E., Titos, A. R., Padial, E. C., de Córdoba, M. J., Iborra, O., y Salazar, E. (2015). Termografía y Emoción. En *Neuro-termografía y termografía psicosomática* (pp. 138-162). Granada, España: Fundación Internacional Artecittà.
- Mora, F., y Sanguinetti, A. M. (2004). *Diccionario de Neurociencia*. Madrid, España: Alianza.
- Moreno, C. M., Vicente, E. S., & Martínez, C. E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Monjas, M. I. (2017). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Cepe.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L., Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50 (3), 77-84.
- Pascual, B., Aguado, G., & Sotillo, M. (2006). Aproximación a las diferentes perspectivas teóricas sobre la «teoría de la mente». *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 26(3), 154-165.
- Pérez-González, J. C., y Garrido, M. P. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Thorndike, E. L. (1920). Inteligencia y sus usos. *La revista de Harper*, 140, 227-235.
- Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- Vendrell, Í., (2008). Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 14, 217-240.

Vera, J.L. (2012). Autismo temprano, neuronas espejo, empatía, integración sensorial, intersubjetividad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 54, 79-91.

Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 109-123.

9. ANEXOS

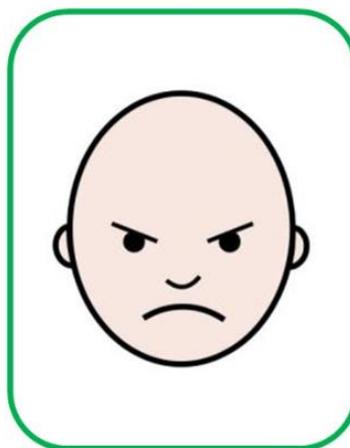
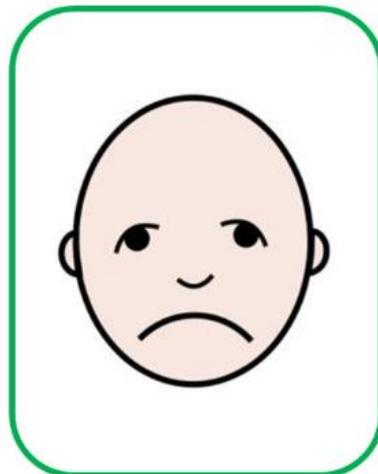
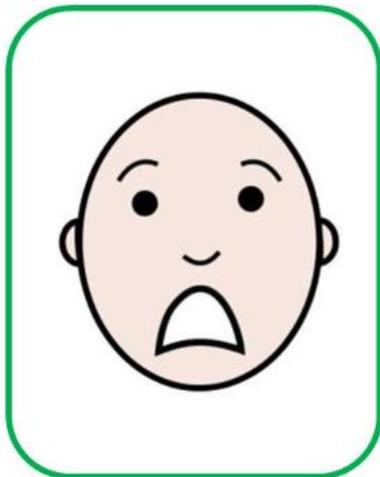
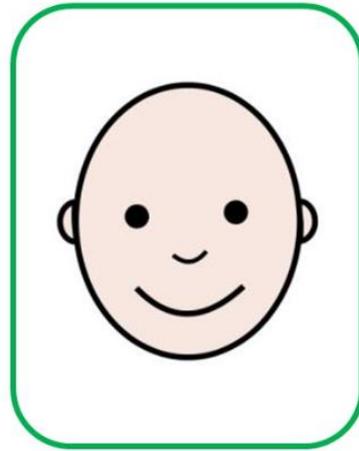
ANEXO I: FICHA EL MONSTRUO DE LOS COLORES



ANEXO II: IMÁGENES EMOCIONES PERSONAS



ANEXO III: PICTOGRAMAS REPRESENTADO EMOCIONES



ANEXO IV: JUEGO ONLINE “LA RULETA DE LAS EMOCIONES”

- <http://www.czpsicologos.es/evenbettergames/jugar.php?juego=ruleta>

ANEXO V: RULETA DE LAS EMOCIONES (elaboración propia)

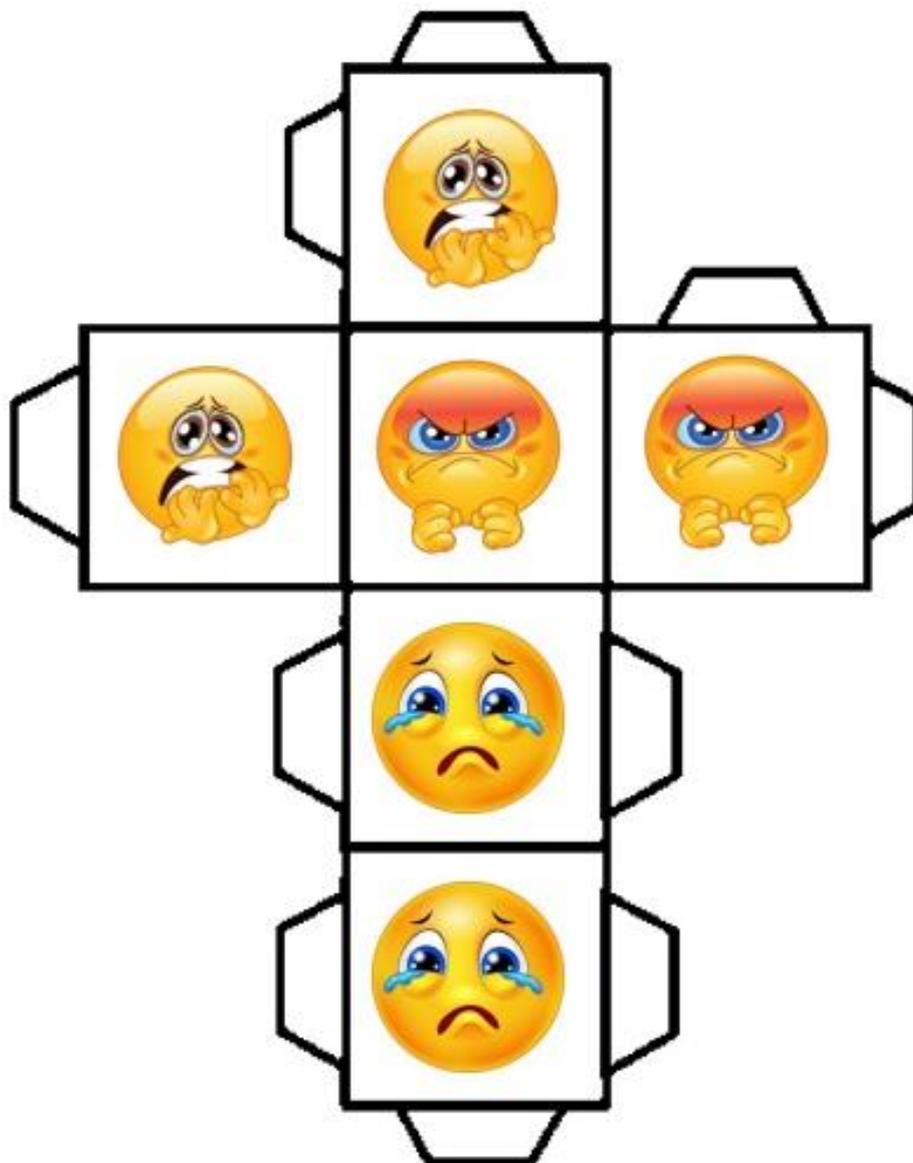


ANEXO VI: FICHA DE POSIBLES SITUACIONES (elaboración propia)

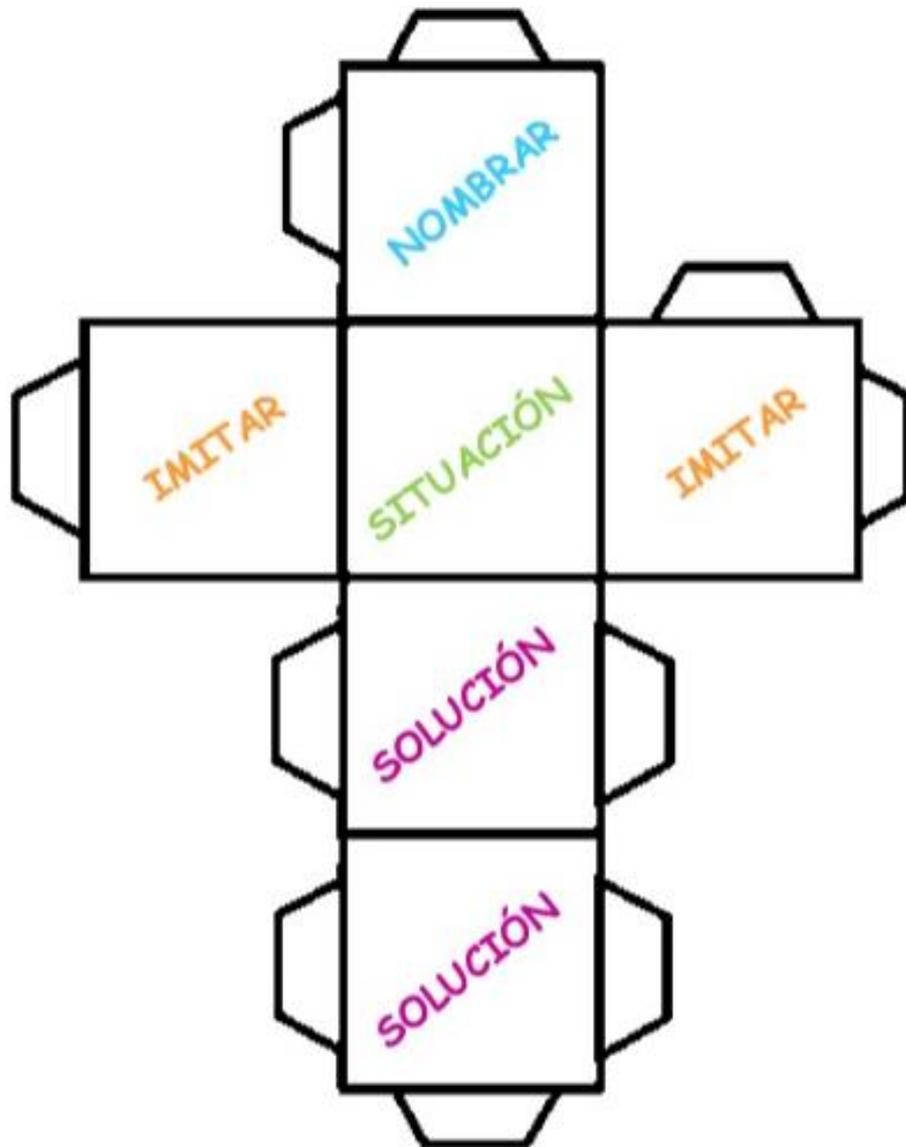
POSIBLES SITUACIONES

1. Juan ha roto el dibujo a Nicolás, pero Nicolás lo ha hecho sin querer y él ahora también está enfadado porque Juan le está chillando.
2. Paula no quiere compartir el juego conmigo.
3. Me ha quitado el juguete con el que estaba jugando.
4. Nicolás me ha empujado.
5. Natalia no quiere jugar conmigo.
6. Sofía me ha quitado el rotulador que estaba usando para dibujar.
7. Hugo se ha colado delante de mí en la fila para salir al recreo.
8. Alejandra me ha tirado del pelo.

ANEXO VII: DADO DE LAS EMOCIONES (elaboración propia)



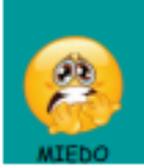
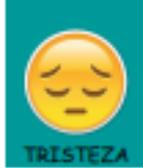
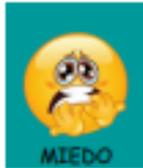
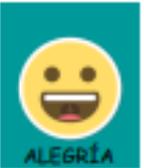
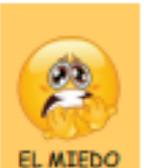
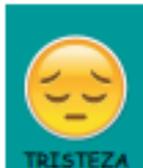
ANEXO VIII: DADO DE LAS ACCIONES (elaboración propia)



ANEXO IX: TABLERO DE LAS EMOCIONES (elaboración propia)

TABLERO DE LAS EMOCIONES

¿CÓMO CONTROLAS...?
 ¿CUÁNDO SIENTES...?
 ¿CÓMO TE SIENTES SI...?
 ¿QUÉ HACES SI...?

	1	2	3	4	5	6
1	 ALEGRÍA	 EL ENFADO	 TE ROMPEN EL DIBUJO	 MIEDO	 EL MIEDO	 NO QUIEREN JUGAR CONTIGO
2	 TE PELEAS CON UN COMPAÑERO	 ECHAS DE MENOS A ALGUIEN	 TRISTEZA	 NO TE INVITAN A UN CUMPLE	 TE MANDAN HACER ALGO QUE NO QUIERES	 ENFADO
3	 DICEN ALGO MALO DE TI	 EL ENFADO	 TE INVITAN A UN HELADO	 CALMA	 LA TRISTEZA	 ESTÁS ABURRIDO
4	 ALEGRÍA	 TE DAN UNA SORPRESA	 MIEDO	 OYES UN RUIDO EN LA CAMA	 ALEGRÍA	 TE FELICITAN POR TU TRABAJO
5	 PIERDES EN UN JUEGO	 LA TRISTEZA	 ELIGES LA PELÍCULA PARA VER	 NO QUIEREN JUGAR CONTIGO	 EL MIEDO	 TRISTEZA
6	 ENFADO	 TUS PADRES NO TE HACEN CASO	 TRISTEZA	 UN AMIGO TE ABRAZA	 CALMA	 TE INVITAN A UN CUMPLE

ANEXO X: PRE-EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN FINAL

(elaboración propia)

INDICADORES	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Reconoce e identifica las emociones básicas					
Conceptualiza el significado de emoción					
Comprende e identifica los cambios físicos que conllevan las emociones					
Reconoce facialmente las distintas emociones y es capaz de representarlas					
Expresa emociones básicas					
Es capaz de desarrollar la empatía					

Consigue regular sus emociones					
Sabe encontrar soluciones ante distintas situaciones emocionales					
Trabaja en grupo					
Muestra interés y motivación en las actividades					

ANEXO XI: REGISTRO ANECDÓTICO (elaboración propia)

ALUMNO:	
FECHA:	
SESIÓN/ACTIVIDAD:	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ANÁLISIS DE LOS COMPORTAMIENTOS

ANEXO XII: ESCALA DE ESTIMACIÓN ALUMNO TEA
(elaboración propia)

1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre	1	2	3	4	5
Pide la palabra para expresar sus ideas					
Demuestra sus habilidades ante el grupo					
Muestra interés hacia la actividad					
Comprende el concepto de emoción					
Comienza a expresar emociones personales					
Se relaciona bien con el grupo					
Participa dentro del grupo de trabajo					
Escucha las explicaciones previas al trabajo					
Mantiene la atención ante la actividad					
Lidera el grupo					
Produce respuestas orales muy frecuentemente					
Muestra satisfacción cuando realiza las actividades					

**ANEXO XIII: AUTOEVALUACIÓN MAESTRA Y EVALUACIÓN
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN (elaboración propia)**

INDICADOR	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
He motivado a los alumnos a la realización del proyecto				
He utilizado los materiales didácticos adecuados				
He sabido ajustarme a las necesidades educativas del alumno con TEA				
Las actividades han sido adecuadas a las características del alumnado				
He sido capaz de alcanzar mis objetivos propuestos				
He conseguido que el niño con TEA se abra emocionalmente				

He conseguido que el alumno con TEA mejore sus habilidades sociales				
El tiempo se ha ajustado a lo propuesto				
Los contenidos se han ajustado al nivel del alumnado				
Las actividades han favorecido la participación de todos los alumnos				