



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Trabajo de Fin de Grado

Grado en Trabajo Social

El papel del Trabajo Social en los programas de Inteligencia Emocional dirigidos a niños con TEA. Propuesta de programa de Inteligencia Emocional.

Presentado por: **MIREYA RODRÍGUEZ BEJARANO**

Tutelado por: **CAROLINA PUERTAS FLORES**

Valladolid, 24 de Junio de 2022

ÍNDICE GENERAL

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | ÍNDICE DE TABLAS | 3 |
| 2. | RESUMEN..... | 3 |
| 3. | PALABRAS CLAVE | 4 |
| 4. | ABSTRACT | 4 |
| 5. | KEYWORDS..... | 4 |
| 6. | SIGLAS | 5 |
| 7. | INTRODUCCIÓN | 5 |
| 7.1 | Justificación..... | 5 |
| 7.2 | Planteamiento del problema y objetivos | 7 |
| 7.2.1 | Objetivos generales | 7 |
| 7.2.2 | Objetivos específicos | 7 |
| | Metodología | 8 |
| 8. | CAPÍTULOS | 11 |
| 8.1 | CAPÍTULO 1: Marco teórico del TEA | 11 |
| 8.1.1 | Qué es el TEA..... | 11 |
| 8.1.2 | Revisión histórica del autismo..... | 12 |
| 8.1.3 | Tipos de TEA | 14 |
| 8.2 | CAPÍTULO 2: Relación entre la Inteligencia Emocional y el TEA..... | 17 |
| 8.2.1 | Qué es la Inteligencia Emocional | 17 |
| 8.2.2 | Modelos de inteligencia emocional y adecuación al TEA..... | 18 |
| 8.2.3 | Programas de Inteligencia Emocional dirigidos a niños con TEA..... | 22 |
| 8.3 | CAPÍTULO 3: El papel del trabajador social con niños con TEA | 25 |
| 8.4 | CAPÍTULO 4: Propuesta de mejora del papel del trabajador social en programas de Inteligencia Emocional con niños con TEA..... | 28 |
| 9. | CONCLUSIONES..... | 38 |
| 10. | BIBLIOGRAFÍA..... | 40 |
| 11. | ANEXOS | 46 |

1. ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Diagrama de flujo explicando el procedimiento de selección de los artículos | 10 |
| Figura 2. Clasificación según CIE-10..... | 15 |
| Figura 3. Niveles de la gravedad del trastorno del espectro del autismo según el DSM-V (APA, 2013) | 16 |
| Figura 4: Modelo de las competencias emocionales de Goleman (1995) | 19 |
| Figura 5: Modelo de Inteligencia Emocional y Social de Bar-ON (1997)..... | 20 |
| Figura 6: Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) | 21 |
| Figura 7. Actividad "Las emociones"..... | 31 |
| Figura 8. Actividad "Expresión emocional" | 32 |
| Figura 9. Actividad "Me gusta..." | 34 |
| Figura 10. Actividad "La fiesta" | 35 |
| Figura 11. Actividad "Tengo derecho a equivocarme" | 36 |

2. RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista es el conjunto de trastornos del neurodesarrollo que afectan a la vida en sociedad, mostrando conductas o anomalías sensoriales, entre otros, a lo largo de la vida.

Los niños diagnosticados de TEA principalmente muestran déficits reiterados en la interacción social y en la comunicación, condicionándoles la participación activa en la sociedad.

La Inteligencia Emocional se define como la capacidad con la que las personas contamos para reconocer nuestras emociones y las de los demás, además de aprender a identificarlas y gestionarlas.

Estos hábitos emocionales se adquieren principalmente en la infancia y adolescencia, siendo importantes en todas las etapas de la vida. Por ello, es fundamental contar con una prevención y educación emocional a través de los programas de Inteligencia Emocional que llevan a cabo distintos profesionales.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Desde el Trabajo Social esta situación puede revertirse, mejorando las relaciones interpersonales y la responsabilidad social, ya que la falta de Inteligencia Emocional supone implicaciones sociales.

3. PALABRAS CLAVE

Autismo, Inteligencia Emocional, Trabajo Social, Educación Emocional, TEA

4. ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a group of neurodevelopmental disorders that affect life in society, showing behaviors or sensory abnormalities, among others, throughout life.

Children diagnosed with ASD mainly show repeated deficits in social interaction and communication, conditioning their active participation in society.

Emotional Intelligence is defined as the capacity we have to recognize our own emotions and those of others, as well as to learn to identify and manage them.

These emotional habits are acquired mainly in childhood and adolescence, being important in all stages of life. Therefore, it is essential to have prevention and emotional education through Emotional Intelligence programs carried out by different professionals.

From Social Work this situation can be reversed, improving interpersonal relationships and social responsibility, since the lack of Emotional Intelligence has social implications.

5. KEYWORDS

Autism, Emotional Intelligence, Social Work, Emotional Education, TEA

6. SIGLAS

- TEA = Trastorno del Espectro Autista
- IE = Inteligencia Emocional
- APA= Asociación Psiquiátrica Americana

7. INTRODUCCIÓN

7.1 Justificación

El presente Trabajo de Fin De Grado pretende mostrar la relevancia que adquiere el Trabajador Social en el desarrollo de programas de Inteligencia Emocional, dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista, en cooperación con otros profesionales.

Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social (López, 2005). Es fundamental visibilizar su importancia ya que la Inteligencia Emocional se trabaja desde edades muy tempranas. Es importante que los niños vean las emociones de manera positiva, evitando la frustración a la hora de enfrentarse a nuevas situaciones.

Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana (Caballo, 2005) en general. Como seres sociales, tenemos a nuestro alcance unas herramientas y habilidades sociales, que inciden en nuestra autonomía, en la autorregulación del comportamiento, etc. durante todas las etapas de la vida, tanto en la infancia como en la vida adulta (Betina, 2009), permitiéndonos mantener relaciones sociales con las demás personas que forman parte de la sociedad en la que vivimos.

Según Betina y Contini de González (2011), la carencia de habilidades sociales, como la asertividad, contribuye a la aparición de comportamientos disfuncionales a nivel familiar y escolar.

Las personas diagnosticadas de TEA, debido a una falta o retraso en las habilidades sociales y en la comunicación, se encuentran ante diversas barreras a la hora de participar de manera activa en la sociedad e interactuar con los demás (Fundación ConecTEA, 2021).

Por ello, según Michelson y otros (1987) la importancia de trabajar las habilidades sociales se pone especialmente en manifiesto en la infancia y adolescencia debido a que

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

se adquieren a través del aprendizaje y en estas etapas las personas empiezan a desarrollarse y a crear nuevos vínculos en los diversos ámbitos de la sociedad.

Distintos estudios demuestran que, gracias a un buen desarrollo de la Inteligencia Emocional, se puede obtener una vida adulta plena. La educación emocional trabaja en la búsqueda de emociones afectivas que fomenten en la persona una unión entre pensamiento, emoción y acción, permitiendo afrontar los problemas sin que la autoestima se vea afectada (López, 2005).

Un gran porcentaje de programas de Inteligencia Emocional desarrollados por distintos autores, así como el Modelo de Mayer y Salovey (1997) o el modelo de Bar-On (1997), cuentan con aspectos que se trabajan desde el Trabajo Social, tales como la independencia, las relaciones interpersonales o la responsabilidad social. Por ello, también es importante que desde nuestra área se trabajen estos aspectos junto a otros profesionales, para así obtener una aplicación efectiva de dichos programas y satisfacer las necesidades emocionales, en este caso, de los niños diagnosticados de TEA.

La motivación de este trabajo, por un lado, surge del interés personal sobre la salud mental, especialmente por el TEA. A este aspecto se le suma la realización de las prácticas del Grado con personas con discapacidad por enfermedad mental, entre las que se encontraban personas diagnosticadas de esta patología.

Por otro lado, también se da un interés en el modo de interpretar las emociones y la capacidad con la que contamos las personas para reconocer tanto nuestras emociones, como las de las personas que nos rodean, es decir, en la Inteligencia Emocional. Ninguna persona es igual a otra y, asimismo, ninguna persona interpreta y gestiona las emociones del mismo modo (Fernández, 2005).

Según Artigas-Pallarès y Paula (2011), las primeras descripciones sobre lo que actualmente conocemos como trastornos del espectro autista (TEA) corresponden a las publicaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). En estos años, distintos autores han realizado también sus investigaciones sobre el TEA y esto nos permite conocer hoy en día de una manera más concreta en qué tratan estos trastornos, la tipología o cuál es su sintomatología, entre otros.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Al igual que ocurre con el concepto de TEA, la Inteligencia Emocional también ha sido estudiada por varios autores. Mayer y Salovey (1997) la definen como “una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. De esta manera se puede usar esta información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento” (Fernández y Extremera, 2005).

De este modo, se asocia el TEA con un conjunto específico de desafíos emocionales que corresponden a las dimensiones de los modelos tradicionales de Inteligencia Emocional. Entre ellos están la dificultad para percibir y comprender las emociones propias y de los demás, expresar emociones de manera no verbal y regular e efectivamente las emociones negativas, por ejemplo (Trevisan et al., 2021).

7.2 Planteamiento del problema y objetivos

Para el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado se plantean distintos objetivos, distinguiendo entre objetivos generales y objetivos específicos.

7.2.1 Objetivos generales

- Dar a conocer la importancia que tiene el papel del Trabajo Social en los programas de Inteligencia Emocional que están dirigidos, principalmente, a niños con TEA.
- Mejorar la intervención que el profesional lleva a cabo en los programas de Inteligencia Emocional centrados en el TEA.

7.2.2 Objetivos específicos

- Descubrir las competencias profesionales que los profesionales del Trabajo Social desempeñan en los programas de Inteligencia Emocional.
- Indagar en las características de las personas con TEA, principalmente los aspectos sociales que abarca el Trabajo Social.
- Conocer la importancia de los aspectos sociales en los programas de Inteligencia Emocional.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

- Mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas con TEA a través del fortalecimiento de sus relaciones sociales.

Metodología

- BÚSQUEDA SISTEMÁTICA

Este trabajo incluye una revisión sistemática de la literatura científica relacionada con distintos aspectos en materia de Inteligencia Emocional en adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Se realizó una búsqueda inicial el 21 de marzo de 2022 en las siguientes bases de datos: *Web of Science* y *Scopus*. Esta búsqueda se hizo con el objetivo de conocer la información que contenían las distintas bases de datos sobre el asunto a trabajar, así como seleccionar distintos documentos que permitieran desarrollar un marco teórico.

Para ello, se buscó “social and emotional learning AND autism disorder” en las bases de datos mencionadas previamente, obteniendo un total de 776 de resultados que, a la hora de aplicar varios filtros (campo, año de publicación, tipo de acceso) los resultados disminuyeron a 24 documentos.

Se llevaron a cabo más búsquedas combinando otros términos, así como “SEL”, “socio-emocional” o “autism spectrum disorder”, pero los resultados obtenidos coincidían mayormente con la búsqueda inicial, sin variar en exceso.

Criterios de inclusión:

Para seleccionar los documentos, se constituyeron como criterios de inclusión los siguientes:

- Campo: Social Work, Psychology, Social Science
- Año: 2022,2021,2020, 2019
- Tipo de acceso: abierto

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Criterios de exclusión:

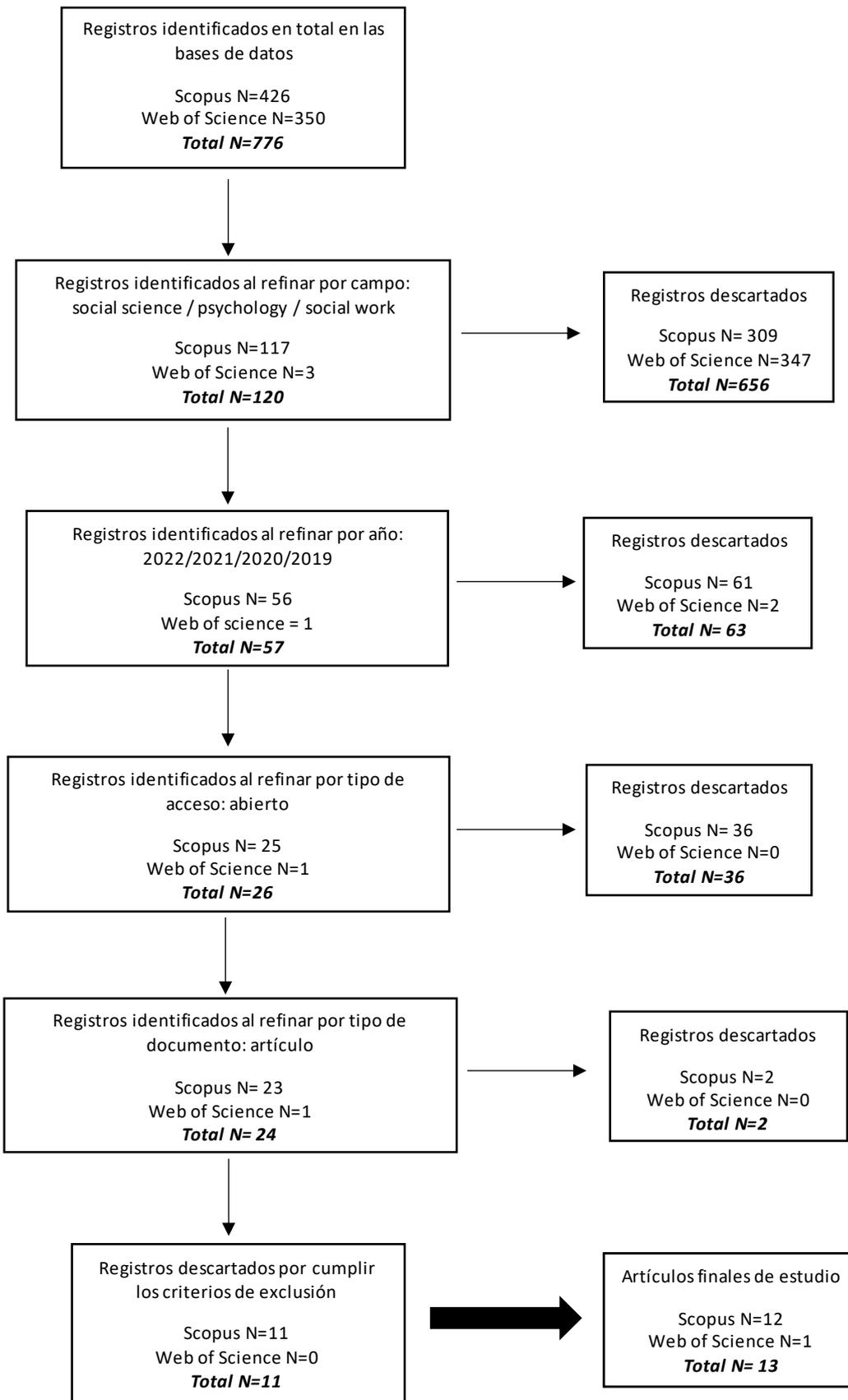
Algunos documentos fueron descartados ya que cumplían los siguientes criterios de exclusión:

- Idioma: fueron eliminados artículos que no estuvieran redactados en inglés o en español.
- Colectivo: también fueron descartados los artículos que, al leer su título o resumen, no incluían aspectos relacionados con el TEA.

De este modo, finalmente la selección tuvo un resultado de 13 artículos. Los documentos seleccionados para la realización del trabajo han sido descargados y analizados en una tabla Excel, diferenciando el título, autor, año de publicación y tipología de documento. (ANEXO¹)

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Figura 1. Diagrama de flujo explicando el procedimiento de selección de los artículos



8. CAPÍTULOS

8.1 CAPÍTULO 1: Marco teórico del TEA

8.1.1 Qué es el TEA

Según Amaia Hervás (2017), se define el Trastorno del Espectro Autista como “el grupo de trastornos del neurodesarrollo que afectan la comunicación social con una presencia de intereses, conductas o lenguaje estereotipado y anomalías sensoriales que comienzan en la primera infancia y continúan a lo largo de la vida.”

El desarrollo de los niños con TEA se caracteriza en parte por déficits persistentes en la comunicación y la interacción social, como la reciprocidad socioemocional, las conductas comunicativas no verbales y los déficits en el desarrollo, el mantenimiento y la comprensión de las relaciones (Zantinge, et al., 2018). Por este motivo, muchos de los niños con autismo muestran sintomatología relacionada con la falta de contacto social, ausencia de expresiones faciales o incapacidad para empatizar y percibir lo que sienten otras personas, condicionándoles la participación activa en sociedad.

El TEA no se conoce como una enfermedad con sintomatología específica, pues no cuenta con una etiología determinada; de este modo, se considera como un síndrome que ocasiona una disfunción neurológica manifestada por un trastorno profundo de la conducta (Rodríguez-Barrionuevo y Rodríguez-Vives, 2002).

Por consiguiente, el diagnóstico de los TEA es complicado ya que no existen pruebas médicas que lo permitan y, de este modo, un diagnóstico final se obtiene a través de la observación de los médicos acerca del comportamiento y el desarrollo del menor.

Según los datos que nos aportan los Centros para el Control y Prevención de Enfermedades, el TEA podemos detectarlo a los 18 meses, en ocasiones, antes de esta edad; sin embargo, muchos de los niños no son diagnosticados a una edad temprana, lo que dificulta el acceso a una ayuda temprana, siendo este un servicio necesario para trabajar las necesidades que presenta la persona (CDC, 2020).

Según informa la Confederación Española de Autismo (2019), no se conocen con precisión los datos que reflejan el número de personas diagnosticadas de TEA, puesto que no existen estudios poblacionales. Por ello únicamente se tienen en cuenta las cifras

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

que forman parte de estudios epidemiológicos que se llevan a cabo en Europa, los cuales reflejan una prevalencia de aproximadamente 1 caso de TEA por cada 100 nacimientos.

Asimismo, según las estimaciones llevadas a cabo por la Red de Monitoreo de Autismo y Discapacidades del Desarrollo de los CDC (Center for Disease Control and Prevention), aproximadamente 1 de cada 44 niños/as ha sido identificado con un Trastorno del Espectro Autista. Estos estudios también reflejan que el TEA está presente en todos los grupos étnicos, raciales y socioeconómicos (Centers for Disease Control - MMWR, 2018), es decir, al no contar con una etiología determinada, el autismo puede estar presente en cualquier familia, independientemente de los factores que engloban la vida diaria.

La familia es un factor primordial, puesto que influye en el desarrollo tanto social como intelectual del niño diagnosticado de TEA. El diagnóstico de TEA supone mucha implicación por parte de la familia. Las redes sociales del niño son quienes, pausadamente, con paciencia y persistencia, enseñan los aspectos básicos de la vida de un modo sistemático, ya que se trata de una patología aún bastante desconocida. Según Beltrán y Soliz (2006), esto puede suponer cierta tensión ya que la familia puede mostrar incertidumbre sobre las necesidades de la persona, su capacidad de integración de manera plena y su participación activa en sociedad.

En definitiva, los niños con autismo presentan dificultades para identificar sus propias emociones, y esto conlleva cierto impedimento en cuanto a las relaciones interpersonales, siendo un reto diario para convivir en sociedad, incluso existiendo recursos que trabajen en la inclusión de estos niños en todos los aspectos de la vida.

8.1.2 Revisión histórica del autismo

Con el paso del tiempo, las investigaciones han aportado información veraz acerca del TEA, aportando una definición completa y su sintomatología.

En sus inicios, las personas con TEA eran diagnosticadas con esquizofrenia ya que mostraban comportamientos algo distintos a dicho diagnóstico. Eugen Bleuler fue uno de los primeros psiquiatras que utilizó el término “autismo” para estos casos. Según Artigas-Pallarès y Paula (2011), Bleuler utilizaba el lenguaje médico formado por

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

“*autos*”, que significaba “uno mismo” + “*ismos*” como “modo de estar”, entendiéndose por autismo el hecho de estar encerrado en uno mismo.

La primera descripción detallada sobre las características del autismo fue publicada en 1295, por Grunya Efimovna. Logró ofrecer un tratamiento psiquiátrico, educativo y familiar para las personas diagnosticadas de TEA, el cual es similar al que ofrece el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (el DSM-V) (Federación Autismo Madrid, 2021).

Según Artigas-Pallarès y Paula (2011), el significado actual del término TEA se debe a Leo Kanner. Para Kanner el cuadro clínico del autismo era específico, es decir, se podía diferenciar no solo de la esquizofrenia, sino de otro trastorno. Sus investigaciones estaban enfocadas al estudio de las necesidades de apoyo de los niños cuando estos se encontraban ante dificultades en distintas áreas de la vida (Federación Autismo Madrid, 2021).

Las investigaciones de Hans Asperger empezaron un año después que las de Kanner. Según la Federación de Autismo de Madrid (2021), al contrario de Kanner, Asperger no apreció en sus investigaciones limitaciones relacionadas con el lenguaje, pero sí que observó cómo los niños con autismo manifestaban comportamientos repetitivos.

Tanto Leo Kanner como Hans Asperger continuaron estudiando las características del autismo, llegando finalmente a considerarlo una patología única y distinta a otros síndromes (Artigas-Pallarès y Paula 2011).

Según Aragón (2010), hasta la década de los 70 los padres eran culpados como causantes de los problemas de autismo en sus hijos, pero las investigaciones de Bernard Rimlan plantean el origen orgánico del TEA, concretamente un origen provocado por factores cerebrales. Esto supuso el comienzo de investigaciones enfocadas en los aspectos sistemáticos del trastorno.

El término Trastorno del Espectro Autista fue introducido por Lorna Wing (Chamorro, 2010). Según Reaño (2014), Wing estableció una triada de dificultades, conocida como la “*triada de Wing*”, en la que se ubica la base de lo que ella consideraba Espectro del Autismo. En ella diferenciaba entre dificultades en la comunicación verbal y no verbal; relaciones sociales: dificultades en la reciprocidad social; e intereses: patrones

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

repetitivos en las actividades elegidas y en los temas de interés. De este modo, hacía referencia a la alteración de varias dimensiones, así como la comunicación, los patrones repetitivos, la reciprocidad social...

Muchas de las investigaciones llevadas a cabo no tuvieron gran relevancia y no contaban con la importancia que se merecían, pero con el paso del tiempo se han ido desarrollando más estudios e investigaciones y, en consecuencia, se ha obtenido una información amplia y detallada sobre el TEA.

8.1.3 Tipos de TEA

El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA), también conocido como el DSM-V, se trata del manual que contiene las descripciones, los síntomas y otros aspectos que son de utilidad para diagnosticar trastornos relacionados con la salud mental (APA, 2013).

Según la edición anterior, (DSM-IV-RM) el Trastorno del Espectro Autista agrupa cinco cuadros clínicos. Sin embargo, en el DSM-V se considera que todos son manifestaciones posibles de un único trastorno denominado Trastorno del Espectro del Autismo (Brioso y García, 2014). En este caso, el Trastorno de Rett queda excluido, puesto que actualmente se conoce su etiología.

Según Artigas-Pallarès y Paula (2011), al contrario del Trastorno de Rett, actualmente no se han encontrado datos tanto genéticos como cognitivos o neurobiológicos que reflejen una distinción cualitativa entre Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno Autista No Especificado.

Por otro lado, la Clasificación CIE-10, propia de la Organización Mundial de la Salud (OMS), contempla ocho cuadros clínicos (CIE-10, 2022). Asimismo, entendemos como cuadro clínico, según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), al “conjunto de síntomas que presenta un enfermo o que caracterizan una enfermedad.”

Figura 2. Clasificación según CIE-10

| |
|---|
| CIE-10 |
| Autismo infantil |
| Otros trastornos desintegrativos infantiles |
| Síndrome de Asperger |
| Autismo atípico |
| Otros trastornos generalizados del desarrollo |
| Trastorno generalizado del desarrollo inespecífico |
| Trastorno hiperactivo con discapacidad intelectual y movimientos estereotipados |

En definitiva, centrándonos en la clasificación del DSM-V, según Artigas-Pallarès y Paula (2011), se agrupan los criterios de trastorno cualitativo de la relación social y trastorno cualitativo de la comunicación en un solo criterio, planteándolo como un déficit persistente en la comunicación e interacción social.

Dentro de este criterio, se encuentran los problemas en la reciprocidad, así como social y emocional; el déficit en las conductas comunicativas no verbales y, por último, las dificultades para desarrollar y mantener las relaciones apropiadas al nivel de desarrollo (Artigas-Pallarès y Paula, 2011).

También según Artigas-Pallarès y Paula (2011), el tercer criterio contempla los patrones de conducta, el interés o la actividad repetida y estereotipada. En este caso, queda formulado del mismo modo que en la anterior edición, sin embargo, se incluye la hiperreactividad a los estímulos sensoriales o el interés inusual en los aspectos sensoriales del entorno.

Para establecer un diagnóstico, según Palomo (2014), el manual DSM-V requiere la descripción detallada de algunas de las características del trastorno, así como describir la severidad de la alteración en las dimensiones que forman parte del TEA. Entre ellas, si la persona a diagnosticar tiene discapacidad intelectual, si se contemplan alteraciones del lenguaje, etc.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Al igual que ocurre con otros trastornos, ninguna persona diagnosticada de TEA presenta las mismas características observables que otra. De este modo, según el DSM-V “la gravedad se registrará de acuerdo con el grado de ayuda necesaria para cada uno de los dominios psicopatológicos” de la siguiente tabla, clasificándolo en grado 1, 2 y 3 (APA, 2013).

Figura 3. Niveles de la gravedad del trastorno del espectro del autismo según el DSM-V (APA, 2013)

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

8.2 CAPÍTULO 2: Relación entre la Inteligencia Emocional y el TEA

8.2.1 Qué es la Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional ha ido evolucionado con el paso del tiempo, centrándose en distintas perspectivas que han expuesto varios autores. Por esta razón, existen tantas definiciones como autores que han trabajado en el concepto de Inteligencia Emocional.

Salovey y Mayer (1990) fueron quienes primero definieron el concepto de Inteligencia Emocional como un “subconjunto de la inteligencia social que involucra la “capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y de los demás, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno”” (Trevisan et al., 2021).

Sin embargo, según Dueñas (2002), se considera que fue Goleman (1995) uno de los mayores impulsores de la Inteligencia Emocional, conceptualizándolo como “una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades”.

Autores como Bar-On o Weisinger también definen el concepto de Inteligencia Emocional desde sus enfoques. Mehrabian (1996) explica que la Inteligencia Emocional está compuesta por habilidades como la percepción de las emociones personales y de otras personas, el dominio de las emociones propias o participar en relaciones donde las emociones estén relacionadas con el respeto y la consideración.

Según García-Fernández y Giménez-Mas (2010), Martineaud y Elgehart (1996) también desarrollan una definición de Inteligencia Emocional, pero en este caso como “la capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro”.

Tras realizar una lectura y un análisis de la explicación del concepto de Inteligencia Emocional llevadas a cabo por distintos autores, podemos concluir en que se trata de la capacidad con la que contamos las personas para reconocer tanto nuestras emociones, como las de los demás, así como aprender a gestionarlas.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Junto a la definición de Inteligencia Emocional, también es importante conocer cuáles son los principios básicos en los que esta se basa para que esta sea correcta y efectiva. Según Gómez et al. (2011), se consideran como principios el autoconocimiento, es decir, la capacidad para conocerse a uno mismo; el autocontrol como la capacidad que tenemos para controlar nuestros impulsos, evitando la frustración y la pérdida de nervios; la empatía, así como esa capacidad que nos permite ponernos en la piel de otra persona, con el objetivo de entender qué siente, comprender en qué situación se encuentra, entre otros; y las habilidades sociales, es decir, la capacidad para mantener relaciones sociales con otras personas, mediante distintas herramientas; etc.

8.2.2 Modelos de inteligencia emocional y adecuación al TEA

Junto con las definiciones, algunos de los autores también han desarrollado distintos modelos de Inteligencia Emocional, exponiendo en ellos la clasificación de la Inteligencia Emocional, entendida desde sus diversas aplicaciones y contextos (Bueno Lugo, 2019).

Los modelos mixtos incluyen aspectos relacionados con la personalidad, así como la motivación, la confianza, tolerancia hacia la frustración, etc. Forman parte de este modelo el desarrollado por Goleman (1995) y el de Bar-On (1997).

Por un lado, el modelo de las competencias emocionales de Goleman (1995) establece la complementación entre el Cociente Intelectual (CI) y el Cociente Emocional (CE), manifestándose en las interrelaciones del individuo. De este modo, Goleman tiene en cuenta la conciencia de uno mismo, es decir, la conciencia acerca de los estados internos; la autorregulación, a través de la capacidad de controlar los estados de uno mismo; la motivación y la empatía; y, por último, las habilidades sociales, es decir, la capacidad de mantener relaciones sociales con otros individuos. Este modelo se lleva a cabo en ámbitos como el laboral o el organizacional, entre otros (García-Fernández y Jiménez-Mas, 2010).

Figura 4: Modelo de las competencias emocionales de Goleman (1995)

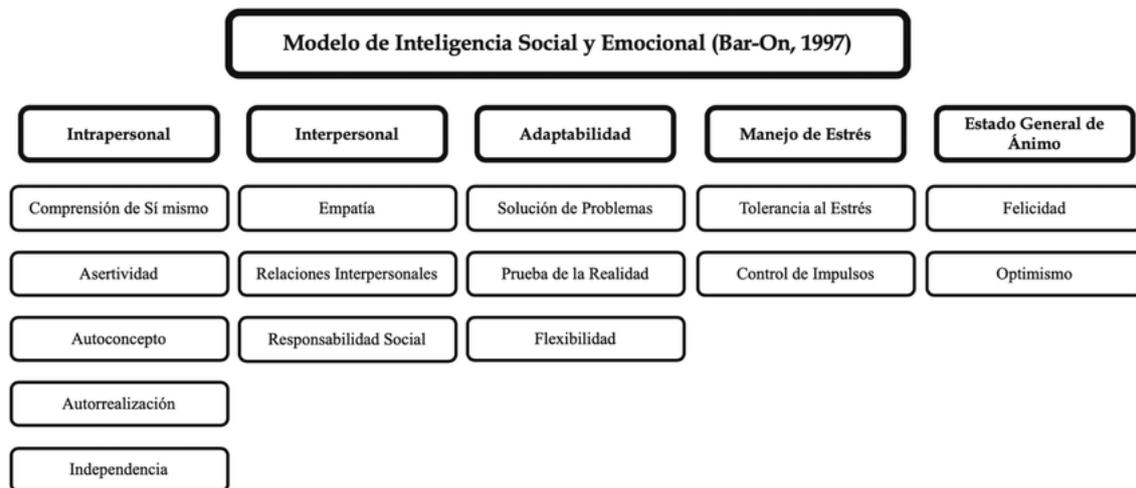


Por otro lado, según García-Fernández y Giménez-Mas (2010), el modelo Teórico de la inteligencia emocional y social de Bar-On (1997) principalmente está compuesto por cinco aspectos, dándole importancia a las competencias sociales que son necesarias para desenvolverse en la vida diaria.

Entre esos aspectos, se encuentran: el componente intrapersonal, el componente interpersonal, los componentes de adaptabilidad, los componentes del manejo del estrés, y, por último, el componente del estado de ánimo en general. Asimismo, Bar-On en su modelo también refleja que la alteración de la Inteligencia Emocional y social es mayor a la de la inteligencia cognitiva (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). En la figura 5 se presentan de manera esquemática los componentes propios del modelo de Bar-On.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Figura 5: Modelo de Inteligencia Emocional y Social de Bar-ON (1997)



Por el contrario, los modelos de habilidades centran la Inteligencia Emocional en habilidades, es decir, manejan las emociones de una forma inteligente que tiene como objetivo alcanzar un bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos que forman de la sociedad. El modelo de Mayer y Salovey forma parte de esta tipología.

Este modelo es uno de los más conocidos y, en definitiva, de los que más se utilizan en el ámbito de la Inteligencia Emocional. García-Fernández y Giménez-Mas (2010) explican que este modelo incluye habilidades como la percepción emocional, es decir, la capacidad de identificar las emociones y propias y las de los demás; y la comprensión emocional. En definitiva, este modelo incluye las habilidades que son propias del ser humano, las cuales son potenciadas y mejorables con el paso del tiempo. En la Figura 6 se puede observar una breve descripción acerca de este modelo.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Figura 6: Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997)

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
| I N T E L I G E N C I A E M O C I O N A L | 4 REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL | HABILIDAD PARA ESTAR ABIERTOS A LOS SENTIMIENTOS TANTO PARA AQUÉLLOS QUE SON PLACENTEROS COMO DISPLACENTEROS | HABILIDAD PARA ATRAER O DISTANCIARSE REFLEXIVAMENTE DE UNA EMOCIÓN DEPENDIENDO DE SU INFORMACIÓN O UTILIDAD JUZGADA | HABILIDAD PARA MONITORIZAR REFLEXIVAMENTE LAS EMOCIONES EN RELACIÓN A UNO MISMO Y A OTROS, TALES COMO RECONOCER CÓMO DE CLARO, TÍPICOS, INFLUYENTES O RAZONABLES SON | HABILIDAD PARA REGULAR LAS EMOCIONES EN UNO MISMO Y EN OTROS, MITIGANDO LAS EMOCIONES NEGATIVAS E INTENSIFICANDO LAS PLACENTERAS, SIN REPRIMIR O EXAGERAR LA INFORMACIÓN QUE ELLAS TRANSMITEN |
| | 3 COMPRENDER Y ANALIZAR LAS EMOCIONES; EMPLEANDO EL CONOCIMIENTO EMOCIONAL | HABILIDAD PARA ETIQUETAR EMOCIONES Y RECONOCER LAS RELACIONES ENTRE LAS PALABRAS Y LAS EMOCIONES MISMAS, TALES COMO LA RELACIÓN ENTRE GUSTAR Y AMAR | LA HABILIDAD PARA INTERPRETAR LOS SIGNIFICADOS QUE LAS EMOCIONES CONLLEVAN RESPECTO A LAS RELACIONES, TALES COMO QUE LA TRISTEZA A MENUDO ES PREDECIDA DE UNA PÉRDIDA | HABILIDAD PARA COMPRENDER SENTIMIENTOS COMPLEJOS: SENTIMIENTOS SIMULTÁNEOS DE AMOR Y ODIIO, O MEZCLADOS TALES COMO EL TEMOR COMO UNA COMBINACIÓN DE MIEDO Y SORPRESA | HABILIDAD PARA RECONOCER LAS EMOCIONES APROXIMADAMENTE LAS TRANSICIONES ENTRE EMOCIONES, TALES COMO LA TRANSICIÓN DE LA IRA A LA SATISFACCIÓN, O DESDE LA IRA A LA VERGÜENZA |
| | 2 FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO | LAS EMOCIONES PRIORIZAN EL PENSAMIENTO AL DIRIGIR LA ATENCIÓN A LA INFORMACIÓN IMPORTANTE | LAS EMOCIONES SON TAN INTENSAS Y DISPONIBLES QUE PUEDEN SER GENERADAS COMO AYUDA DEL JUICIO Y DE LA MEMORIA SOBRE LOS SENTIMIENTOS | EL HUMOR CAMBIA LA PERSPECTIVA DEL INDIVIDUO DESDE EL OPTIMISMO AL PESIMISMO, FAVORECIENDO LA CONSIDERACIÓN DE MÚLTIPLES PUNTOS DE VISTA | LOS ESTADOS EMOCIONALES ESTIMULAN ABORDAR DIFERENCIALMENTE PROBLEMAS ESPECÍFICOS TALES COMO CUANDO LA FELICIDAD FACILITA EL RAZONAMIENTO INDUCTIVO Y LA CREATIVIDAD |
| | 1 PERCEPCIÓN, VALORACIÓN Y EXPRESIÓN DE LA EMOCIÓN | LA HABILIDAD PARA IDENTIFICAR LA EMOCIÓN EN LOS ESTADOS FÍSICOS, SENTIMIENTOS Y PENSAMIENTOS DE UNO | LA HABILIDAD PARA IDENTIFICAR EMOCIONES EN OTROS, EN BOCETOS, EN OBRAS DE ARTE, A TRAVÉS DEL LENGUAJE, SONIDO, APARIENCIA Y CONDUCTA | HABILIDAD PARA EXPRESAR EMOCIONES ADECUADAMENTE Y EXPRESAR LAS NECESIDADES RELACIONADAS CON ESOS SENTIMIENTOS | HABILIDAD PARA DISCRIMINAR ENTRE EXPRESIONES PRECISAS O IMPRECISAS, U HONESTAS VERSUS DESHONESTAS, DE LAS EMOCIONES |

Existen otros tipos de modelos que, al contrario que los dos mencionados anteriormente, incluyen aspectos relacionados con la personalidad y las habilidades cognitivas.

Tal y como afirma Dueñas (2002), la Inteligencia Emocional también es considerada como el factor más relevante que interviene en el ajuste personal, en el éxito en las relaciones personales y en el rendimiento en el trabajo. Contar con una Inteligencia Emocional desarrollada puede afectar de manera positiva en la obtención de mejoras en el mundo laboral y en nuestras relaciones sociales, puesto que la competencia emocional influye en todos los ámbitos importantes de la vida.

Muchos de los autores que estudian la Inteligencia Emocional, explican que los niños diagnosticados de TEA cuentan con cierta dificultad a la hora de comprender y expresar sus emociones, siendo esto, debido a la falta de Inteligencia Emocional.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Las personas con autismo sí que tienen emociones, y la ausencia de Inteligencia Emocional se debe a las dificultades ante las que se encuentran a la hora de reconocer y expresar las mismas, ya sean propias o de las personas de alrededor. Según Pablo Harris (1992), “reconocer las emociones, los sentimientos y los deseos es fundamental para desarrollar correctas habilidades sociales, además, la expresión de las emociones es la mayor fuente de información a través de la cual nos permite conocer mejor a los demás”.

8.2.3 Programas de Inteligencia Emocional dirigidos a niños con TEA

Según Bustamante (2002), existen evidencias que demuestran que “las personas emocionalmente desarrolladas, las que gobiernan adecuadamente sus sentimientos y, asimismo, saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios vitales”.

Los hábitos emocionales principalmente se adquieren en las etapas de la infancia y la adolescencia, siendo estos fundamentales durante toda la vida. Según Bustamante (2002), es primordial contar con una buena prevención y educación emocional en edades tempranas. Para ello, generalmente se aplican los programas de Inteligencia Emocional en los centros educativos, concretamente en los ciclos de Educación Infantil.

A través de la expresión facial es posible mostrar estados emocionales específicos, aportando información concreta tanto en el área motivacional como en la de la comunicación (López-Morales et al., 2018). Sin embargo, las personas con autismo se encuentran ante dificultades a la hora de detectar las emociones a través del lenguaje corporal o mediante las expresiones faciales, derivando así en una gran carencia en cuanto a aspectos sociales.

En ocasiones también expresan signos de inestabilidad emocional, así como baja autoestima o enfados y rabietas, y esto se debe a la dificultad que conlleva no poder expresar las emociones, sentimientos, deseos, etc. ante personas que sí que pueden hacerlo sin ningún problema.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

En definitiva, la Inteligencia Emocional es algo significativo para trabajar con niños diagnosticados de TEA, puesto que reflejan dificultades ante la detección, expresión y gestión emocional, entre otras. Esto tiene unas implicaciones sociales, que desde el Trabajo Social puede revertirse mejorando las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.

Los centros de educación especial para alumnado con TEA buscan dar respuesta educativa a las necesidades específicas de cada persona; de este modo, el programa de Inteligencia Emocional que se plantea en el presente trabajo será desarrollado en un centro educativo que cuente con dichas características.

López (2007), en su libro “Educación emocional. Programa para 3-6 años” explica la importancia de la colaboración de la familia del niño para lograr los objetivos planteados en el programa. Asimismo, relata que “la responsabilidad de la educación emocional recae en los educadores y en la familia de forma compartida”.

En el “programa de Inteligencia Emocional “Sentir y Pensar” (3 a 5 años) “(Ruiz, 2009), se observa cómo únicamente está dirigido a los maestros de Educación Infantil. Los programas de Inteligencia Emocional abarcan muchos aspectos, que son propios de distintas disciplinas. Por ello, trabajar de manera coordinada con psicólogos, educadores, trabajadores sociales, etc., va a permitir educar emocionalmente de una manera integral y efectiva.

Basándonos en el “Programa INTEMO” (2013), los programas de Inteligencia Emocional se estructuran en distintas sesiones, de modo que en ellas se puedan trabajar los aspectos que van a permitir educar emocionalmente a los niños con TEA. Para ello, es importante establecer en qué número de sesiones se van a llevar a cabo las actividades, así como cuánto va a durar cada sesión, la periodicidad, qué aspectos se van a trabajar en cada una de ellas, etc.

Para un desarrollo efectivo del programa es fundamental plantear dichas actividades de un modo que cubran todas las necesidades del alumnado. Además, es necesario tener constancia de que los niños con TEA requieren una repetición a la hora de adquirir hábitos y rutinas. El desarrollo del programa debe integrarse en sus rutinas diarias, evitando así alteraciones en sus horarios (Berruguete, 2019-2020).

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

El tipo de modelo que se va a utilizar a la hora de desarrollar un programa de Inteligencia Emocional es otro de los aspectos a tener en cuenta. Miñaca (2013) realiza un “Análisis de programas relacionados con la educación emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer, y en este se puede observar como la mayoría de los programas, concretamente el programa “Ulises” (Moreno, 2002), el programa “Construyendo salud” (Luengo et al., 2002) y el programa “Educación Emocional” (Segura y Arcas, 2003), hacen uso de los elementos que forman parte del modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

En definitiva, el modelo más empleado y considerado como efectivo para trabajar la Inteligencia Emocional es el de Mayer y Salovey (1997). Por ello, el programa que se va a plantear en el presente trabajo será basado en dicho modelo, adaptándolo a los objetivos establecidos y las actividades a realizar.

8.3 CAPÍTULO 3: El papel del trabajador social con niños con TEA

A la hora de describir el papel del trabajador social con niños con TEA, es importante recalcar la diferencia entre competencias y funciones, puesto que en ocasiones ambos términos suponen confusiones.

Por un lado, según el Diccionario de la Lengua Española (DRAE), se define el concepto de competencia como “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Según Pérez (2015), se trata de “la capacidad de una persona para desempeñar las actividades que componen las funciones propias de la institución en la que desempeña su labor.”

De este modo, atendiendo al Libro Blanco de Trabajo Social (2005) algunas de las competencias propias del trabajo social son:

- Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.
- Capacidad para planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones, comunidades y con otros profesionales.
- Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.
- Capacidad para actuar en la resolución de las situaciones de riesgo con las personas, así como para las propias y las de los colegas de profesión.
- Etc.

Por otro lado, se nombra función a la tarea que es propia del Trabajo Social, en relación con la institución, órgano o área en la que desempeña su función (Pérez, 2015). Según Ballesteros y otros (2013), algunas de las funciones profesionales de los trabajadores sociales en España son la función preventiva, la función de atención directa, la de planificación o la función de promoción e inserción social, entre otras.

La intervención con niños diagnosticados de TEA cuenta con dos modalidades (Pérez 2015), pudiendo llevarse a cabo de manera directa, mediante la realización de

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

entrevistas, cursos o visitas, por ejemplo; o de un modo indirecto, trabajando con las redes sociales del niño y sus familiares.

De acuerdo con Soriano (2015), las funciones del trabajador social son variadas y, a través de la intervención, se busca obtener autonomía e independencia de los niños diagnosticados de TEA. Además, no solo se trata de coordinar servicios, sino que también se realizan funciones de investigación junto con otros profesionales.

De Liz (2018) hace hincapié en la multitud de funciones que los profesionales del Trabajo Social tienen a la hora de intervenir con este colectivo, pero se centra en la “intervención con las familias, ya que estas son el principal agente de cambio y contribuyen considerablemente en la mejora de Intervención social con niños diagnosticados de TEA y sus familias”.

En definitiva, las intervenciones están “enfocadas en dotar a los y las niñas diagnosticadas con TEA y a sus familias en la adquisición de herramientas que les permitan alcanzar una normalización en su vida diaria” (Soriano, 2015).

Coincidiendo con las intervenciones propias del Trabajo Social, a través de la actuación directa se hace partícipe de la situación tanto a la persona diagnosticada, como a su familia. Asimismo, junto con la función de intervenir de manera directa, el profesional también cuenta con tareas como la de informar y orientar, además de educar, persuadir o influir, entre otros, con el objetivo de mejorar su calidad de vida a través de un incremento de la autonomía personal (De Liz, 2018).

En los programas de Inteligencia Emocional los profesionales del Trabajo Social no cuentan con unas funciones definidas, ya que generalmente no forman parte de su desarrollo. Dependiendo del modelo en el que se base el programa, puede llegar a ser importante la participación de profesionales especializados en aspectos relacionados con el ámbito social y las relaciones sociales, en este caso el Trabajo Social.

De este modo, para obtener resultados efectivos a través de los programas de Inteligencia Emocional, es fundamental contar con la participación de profesionales especializados en los distintos aspectos que forman parte de intervenciones, así como sociales, psicológicos, educativos, etc. Para ello, los profesionales deben trabajar de

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

manera coordinada con el objetivo de llevar a cabo una actuación integral y completa, teniendo en todo momento como eje de la intervención al niño diagnosticado de TEA.

Deben de trabajar con el objetivo de que el niño con TEA mejore en el reconocimiento y expresión de emociones, derivando en una mejora de la calidad de vida y aumento de la autonomía personal en los ámbitos que forman parte de su vida diaria.

8.4 CAPÍTULO 4: Propuesta de mejora del papel del trabajador social en programas de Inteligencia Emocional con niños con TEA

El siguiente programa de Inteligencia Emocional tiene como objeto desarrollar la Inteligencia Emocional en los distintos ámbitos de la vida diaria de los niños con TEA. Para ello, se busca ofrecer a los alumnos del Centro de Educación Especial diagnosticados de TEA con alrededor de 10 años las herramientas necesarias y de utilidad para reconocer las emociones. De este modo, podrán también ejercer un control sobre ellas. Asimismo, se busca mejorar su autonomía personal y un aumento en su calidad de vida y bienestar.

El siguiente programa va a ser ejecutado en un Centro de Educación Especial durante el segundo trimestre del curso académico. Para ello, se prepararán 12 sesiones que se llevarán a cabo semanalmente, es decir, se realizará una sesión cada semana durante todo el trimestre escolar.

Para ello, se contará con la participación de distintos profesionales, que deberán trabajar de manera coordinada para conseguir los objetivos establecidos. El equipo multidisciplinar será el encargado de preparar y coordinar las actividades que en el trimestre académico se desarrollen con los alumnos con TEA.

Dicho equipo estará compuesto por:

- Los profesores del Centro de Educación Especial, con formación previa en educación emocional.
- En caso de que lo haya, el psicólogo u orientador del centro educativo.
- La trabajadora social del centro. En caso de que no haya, es importante contar con un profesional con conocimientos enfocados en los aspectos sociales, puesto que mediante el programa no solo se van a trabajar las emociones, sino también como éstas afectan a las relaciones interpersonales del menor.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

OBJETIVOS

- Desarrollar habilidades para lograr un bienestar personal y social.
- Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias y de las personas que nos rodean.
- Desarrollar distintas habilidades que permitan la regulación de las emociones personales.
- Mejorar las relaciones interpersonales de los niños diagnosticados de TEA.

CONTENIDOS

A través de la educación emocional se busca aumentar las habilidades sociales de los niños con TEA, mejorando sus relaciones interpersonales y su autoestima, además de trabajar en la adaptación positiva del menor en los ámbitos de la vida diaria.

Algunos de los contenidos de la Inteligencia Emocional que serán trabajados en el programa se agrupan en dos apartados:

Competencias intrapersonales: competencias propias de las personas, en este caso de los niños con TEA.

- Autoestima: pensamientos y percepciones que la persona tiene sobre sí misma.
- Confianza en uno mismo: sentirse seguro de sí mismo.
- Comprensión y regulación de las emociones propias

Competencias interpersonales: capacidades individuales que permiten establecer vínculos con otras personas.

- Empatía: ponerse en el lugar de los demás.
- Habilidades interpersonales: competencias para interactuar con otras personas.
- Escucha activa: entender y prestar atención a lo que las personas que hablan quieren transmitir.

METODOLOGÍA

Es fundamental respetar los horarios en los que se van a realizar las distintas actividades. De este modo, se propone que las actividades se realicen el mismo día de la semana con el mismo horario y en el espacio adecuado para cada actividad.

Los niños con TEA requieren cierta repetición al adquirir hábitos, por ello, es primordial integrar el desarrollo del programa en sus rutinas en el centro educativo, evitando así una alteración sus horarios. Asimismo, también es importante que el profesional responsable de las actividades sea constante, pues va a ser la figura de referencia para todos los niños durante la intervención.

Las actividades que forman parte de este programa de Inteligencia Emocional están principalmente enfocadas a su realización en grupo, pero cabe la posibilidad de que algunas de ellas se trabajen de manera individual.

Generalmente las actividades duraran una hora de la jornada lectiva del alumnado. Por lo tanto, es importante que el profesorado reestructure el horario durante ese trimestre para poder compaginar las clases con el desarrollo del programa de Inteligencia Emocional.

ACTIVIDADES

Las actividades del programa en 5 bloques distintos y dentro de cada bloque se ubican las actividades. Es importante destacar que, aunque las actividades se presenten de manera individual, todas las competencias están relacionadas entre sí y se complementan entre ellas.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

BLOQUE 1: Conciencia emocional: es necesaria para identificar las emociones propias y las de las demás, además de poner nombre a las emociones y conocerlas.

Actividad 1:

Con el fin de que el menor con TEA comience a saber identificar que emociones siente en cada momento, se puede utilizar la siguiente actividad: “Las emociones”.

Figura 7. Actividad "Las emociones"

| | |
|-----------------------------------|---|
| TITULO DE LA ACTIVIDAD | “Las emociones”. |
| OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD | Aprender a identificar las emociones y sentimientos, identificándolas en cada momento para aprender a manejarlas. |
| PROFESIONAL DE REFERENCIA | El profesor junto con el Trabajador Social coordinará la sesión. |
| TEMPORALIZACIÓN | 1 hora. |
| MATERIAL NECESARIO | Papel, tijeras, bol, pictograma. |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | <p>Escribir en un papel los nombres de las 12 emociones: afecto, tristeza, felicidad, enojo, agobio, confianza, temor, esperanza, desmotivación, paz, inseguridad y placer. Recortarlas en cuadrados, doblándolas por la mitad.</p> <p>Mientras se van preparando los papeles, el profesional que oriente la actividad deberá ir explicando cual es cada emoción, cómo se suele identificar, etc.</p> <p>Una vez se tengan preparadas las “fichas”, éstas se añadirán en un bol o algo hondo para que queden mezcladas.</p> <p>Siguiendo los turnos, cada alumno deberá sacar un papel y, al azar, deberán asociar la emoción con la representación del pictograma, puesto que permite obtener una idea más visual de la emoción. Una vez hayan identificado la emoción, cada alumno deberá actuar esa emoción o sentimiento y el resto adivinarlo.</p> |

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

BLOQUE 2: Regulación emocional: ayuda dar respuesta a las distintas situaciones emocionales que vivimos las personas.

Actividad 1:

Con el objetivo de saber que las emociones y el comportamiento pueden ser controlados mediante el pensamiento, se propone la siguiente actividad: “Expresión emocional”.

Figura 8. Actividad "Expresión emocional"

| | |
|-----------------------------------|---|
| TÍTULO DE LA ACTIVIDAD | “Expresión emocional”. |
| OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD | Aprender a distinguir entre emociones, comportamiento y pensamiento. |
| PROFESIONAL DE REFERENCIA | El profesor se encargará de coordinar la primera parte de la actividad y el Trabajador Social de la segunda parte. |
| TEMPORALIZACIÓN | 1 hora. |
| MATERIAL NECESARIO | Ficha que facilitará el profesor del aula. |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | <p>PRIMERA PARTE:</p> <p>El profesor expone una situación en el que se reflejen los sentimientos de una persona en un día, por ejemplo:</p> <p>“María hoy se ha levantado para ir al colegio, y su madre se ha enfadado con ella, diciéndole que es una vaga y que siempre llega tarde a los sitios, porque no muestra interés acerca de las cosas.</p> <p>En ese momento, María se ha sentido triste y con ganas de llorar por lo que le ha dicho su madre. María piensa que su madre no es consciente de que ella realmente se esfuerza en el colegio y, por ello, se ha ido enfadada de casa.”</p> <p>De manera individual, los alumnos deben reflexionar sobre los pensamientos, comportamientos y actitudes que se han dado en la conversación entre María y su madre.</p> <p>SEGUNDA PARTE:</p> |

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Los alumnos deberán completar las frases, ya sea de manera escrita o en voz alta que el Trabajador Social les facilitara. También es posible que los sentimientos que consideren adecuados a cada frase sean identificados en un pictograma, realizando la actividad de una manera más visual.

Ejemplos de las frases a completar:

- “Cuando el otro día me enteré de eso, sentí miedo y”
(Comportamiento)
- “Cuando no me saludaste al cruzarnos en el parque, pensé que no querías ser mi amiga/o y sentí” (Comportamiento)
- “Hoy, cuando me he levantado, he pensado en, y me he puesto muy contento/a.
(Comportamiento)

En grupos pequeños (2-3 personas), los alumnos organizarán el dialogo para la situación anterior, y lo representarán delante del resto de alumnos.

TERCERA PARTE:

Una vez vistas las representaciones de todos los compañeros, se reflexionará acerca de los sentimientos, las emociones y los comportamientos.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

BLOQUE 3: Autonomía emocional: aporta confianza, motivación y pensamiento positivo.

Actividad 1

Para reforzar la autoestima del niño, es necesario que aprenda a expresar los puntos fuertes que las personas de alrededor observan de él. Para ello, se propone la actividad “Me gusta...”.

Figura 9. Actividad "Me gusta..."

| | |
|-----------------------------------|---|
| TITULO DE LA ACTIVIDAD | “Me gusta...”. |
| OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD | Identificar los aspectos positivos de las personas que nos rodean (en este caso de los compañeros de clase) y aprender a valorar los sentimientos de los demás. |
| PROFESIONAL DE REFERENCIA | El Trabajador social guiara la actividad y el profesor será el encargado de ayudar a los niños que se encuentren ante mayores dificultades. |
| TEMPORALIZACIÓN | 1 hora |
| MATERIAL NECESARIO | - |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | <p>El Trabajador Social les explicará que van a realizar una actividad en la que se van a trabajar los aspectos positivos y negativos de las personas con las que nos relacionamos en nuestro día a día.</p> <p>Para ello, una vez ubicados todos los alumnos en círculo, deben mirar a la persona que esté a su derecha y pensar en aspectos positivos de ella, sensaciones que sienten cuando pasan tiempo juntos y deben elegir algo que les guste de esa persona. A continuación, deben decírselo y la persona que reciba el elogio deberá dar las gracias y harán lo mismo con la siguiente persona, hasta que todas las personas del círculo participen.</p> <p>Cuando finalicen la actividad, entre todos comentarán como se han sentido y trabajaran en grupo los aspectos positivos de esta actividad.</p> |

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

BLOQUE 4: Habilidades emocionales: consisten en tener capacidad de gestionar y sobrellevar las situaciones sociales y las emociones que estas conllevan.

Actividad 1

Con el fin de desarrollar la capacidad de identificar las emociones de las personas de alrededor, además de aprender a escuchar, se propone la siguiente actividad: “La fiesta”.

Figura 10. Actividad "La fiesta"

| | |
|-----------------------------------|---|
| TÍTULO DE LA ACTIVIDAD | “La fiesta”. |
| OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD | Aprender a gestionar un sistema de interacciones positivas, además de aumentar la red de contactos. |
| PROFESIONAL DE REFERENCIA | Trabajador Social y profesor. |
| TEMPORALIZACIÓN | 1 hora. |
| MATERIAL NECESARIO | Pizarra. |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | <p>En el aula se les propone a los alumnos hacer una fiesta en clase. Para que todos los alumnos participen, se hace una lluvia de ideas y uno de los alumnos debe ir anotando dichas ideas en la pizarra hasta que, finalmente entre todos, elijan las que más les han gustado. Para fomentar su participación, se pueden hacer preguntas como: ¿os gustan las fiestas?, ¿qué os gusta que haya en ellas?, ¿os gustaría preparar una?, etc.</p> <p>Al organizarla, entre todos deben consensuar aspectos como la decoración del aula o las invitaciones para cada persona que quieran invitar, entre otros.</p> <p>En esta actividad se busca que, entre todos organicen la fiesta con la aportación de ideas de todos los alumnos, fomentando la de aquellos que participen menos.</p> <p>La fiesta se realizará el día que ellos elijan entre las opciones que el profesor proponga, así como el día de la amistad, por ejemplo.</p> |

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

BLOQUE 5: Habilidades de vida y bienestar: buscan contar con recursos que ayuden en la superación de obstáculos que surgen en la vida, además de llevar a cabo una vida equilibrada.

Actividad 1

Para llegar al éxito, es importante conocer cuál es el camino que debemos seguir en nuestra vida y conocer cómo actuar ante las situaciones que pueden sobrevenir. Para ello, se propone la actividad “Tengo derecho a equivocarme”.

Figura 11. Actividad "Tengo derecho a equivocarme"

| | |
|-----------------------------------|---|
| TITULO DE LA ACTIVIDAD | “Tengo derecho a equivocarme”. |
| OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD | Saber gestionar los errores que una persona puede cometer en la vida diaria, en cualquiera de los ámbitos en los que participe. |
| PROFESIONAL DE REFERENCIA | El Trabajador Social. |
| TEMPORALIZACIÓN | 1 hora, dividiendo la primera parte de la actividad en 40 minutos y la segunda en 20. |
| MATERIAL NECESARIO | Plantilla y bolígrafo. |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | <p>PRIMERA PARTE:</p> <p>El profesional que coordine la siguiente actividad repartirá a los alumnos unas plantillas con distintas preguntas, que tendrán que completar de manera individual. Entre ellas se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Has vivido alguna situación de injusticia debido a la superioridad de alguien? - En ese momento, ¿expresaste que no estabas de acuerdo y que estaba siendo injusto? - Describe dos actitudes injustas que hayas vivido. - Etc. |

SEGUNDA PARTE:

Una vez completo el apartado anterior, se les repartirá otra plantilla en la que, tras recibir una breve explicación del profesional acerca de la justicia, igualdad y respeto, deberán completar. Estos apartados se enfocan en la formulación de las quejas.

- Describe la queja
- ¿A quién le presentas la queja?
- ¿Qué razones expresas?

La actividad se va a realizar con niños con TEA. De este modo, para facilitar el desarrollo de la actividad, se podrá llevar a cabo en voz alta entre todos los alumnos, aportando cada uno de ellos distintas ideas y perspectivas acerca del tema a trabajar.

EVALUACIÓN

La evaluación del presente programa de Inteligencia Emocional se llevará a cabo en dos tiempos distintos.

Por un lado, se realizará una evaluación continua, es decir, cada profesional anotará en su diario los aspectos que considere importantes, así como valoraciones, anécdotas, situaciones concretas, etc. Al final cada sesión, de manera conjunta y coordinada, se evaluará el desarrollo de la jornada, considerando los posibles aspectos a mejorar para las próximas sesiones. Para que esta evaluación sea más específica, se facilitará también a los profesionales una plantilla para completar al final de cada sesión (ANEXO²).

Por otro lado, una vez se haya completado el desarrollo del programa, se hará otra evaluación. En este caso, se busca conocer si se han obtenido los resultados esperados y si se ha logrado el objetivo previamente planteado. Para ello, todos los profesionales implicados en el desarrollo del programa se reunirán y analizarán, de manera coordinada, distintos aspectos y situaciones que se hayan dado en el transcurso del programa. Entre todos buscaran como mejorar la próxima ejecución del programa, en caso de que lo haya.

9. CONCLUSIONES

La Inteligencia Emocional es algo fundamental a trabajar con niños diagnosticados de TEA, ya que este tipo de problemáticas supone dificultades a la hora de expresar emociones, detectarlas y gestionarlas. Estos aspectos también conllevan implicaciones sociales, puesto que conlleva ciertas dificultades y limitaciones a la hora de participar de manera activa en la sociedad. Desde el Trabajo Social esta situación puede revertirse a través de una mejora, tanto en las relaciones interpersonales como en la responsabilidad social.

Los niños con TEA se encuentran con dificultades para comprender y expresar sus emociones debido a la falta de Inteligencia Emocional. Por lo tanto, es importante trabajar la educación emocional desde edades tempranas, fortaleciendo así las relaciones interpersonales que potencian la convivencia en comunidad.

Asimismo, distintos estudios demuestran, y Dueñas (2002) afirma, que la Inteligencia Emocional forma parte del ajuste personal y del éxito en las relaciones personales, además de en el rendimiento escolar y laboral. Las personas que cuentan con una Inteligencia Emocional desarrollada también cuentan con mejoras y elementos positivos en los ámbitos que forman parte de la vida diaria en sociedad.

Bustamante (2002) también afirma que las personas con una educación emocional completa conocen el modo de relacionarse de manera efectiva, considerando los sentimientos de las personas que les rodean a través de la empatía y las habilidades interpersonales. De este modo, son capaces de participar de manera activa en la comunidad.

Respecto a los programas de Inteligencia Emocional centrados en niños con TEA, podemos concluir que, aunque generalmente se vincule con actividades desempeñadas por maestros o psicólogos, el profesional del Trabajo Social también cuenta con competencias y conocimientos que pueden incidir en la educación emocional. No solo es importante hacer hincapié en la emoción en sí, sino también en los aspectos sociales que engloban a las emociones. De este modo, se trabaja en la mejora de la calidad de vida y del bienestar de las personas.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

A pesar de que hay distintos modelos para trabajar la Inteligencia Emocional. Algunos estudios demuestran que el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) es el más efectivo para ello. Dicho modelo tiene como objetivo el bienestar, enfocándose en las normas sociales y en los valores éticos que guían las conductas de las personas que forman parte de la sociedad.

Este tipo de programas permiten desarrollar la Inteligencia Emocional mediante contenidos relacionados con las competencias interpersonales, así como la escucha activa, la empatía o las habilidades interpersonales, entre otros.

Dotar a los niños con TEA de un control y una gestión emocional va a suponer mejorar su autonomía personal, además de aumentar también su bienestar personal y social. Para ello, es fundamental tener presente en los distintos programas de Inteligencia Emocional a los profesionales que cuentan con las competencias necesarias para trabajar dichos aspectos. Esto va a implicar ofrecer una intervención integral y efectiva en materia de educación emocional.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://bit.ly/3OZSi6M>
- Asociación Psiquiátrica Americana (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR™)*. <https://www.psychiatry.org/>
- Ávila Beltrán, F., & Soliz, H. (2006). Impacto psicosocial del autismo en la familia. *Gaceta Médica Boliviana*, 29(1), 21-27. <https://bit.ly/3sfOBQv>
- Ballester Izquierdo, A., Viscarret Garro J. J. & Úriz Pemán, M. J. (2013). Funciones profesionales de los trabajadores sociales en España/Professional functions of social workers in Spain. *Cuadernos de trabajo social*, 26(1), 127.
- Berruguete Sambade, I. (2019-2020). *Inteligencia Emocional y trastorno del espectro autista en educación infantil*. Propuesta de intervención. Grado en Educación Infantil, Universidad de Valladolid.
- Bisquerra, R. (2000). “*Educación Emocional. Programa para la Educación Infantil. Praxis*”.
- Bisquerra, R. (2000). “*Educación Emocional. Programa para la Educación Infantil. Praxis*”.
- Brioso, A. y García Nogales, M^a. A. (2014). Del “autismo infantil precoz” al trastorno del espectro autista. *Intervención en alteraciones del desarrollo. Máster universitario en psicología general sanitaria*.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6^o Edición). Madrid: Siglo XXI.
- Caruana Vañó, A., Amat Fernández, A. B., Trenchs Asunción, C. R., Martín Santos, J. M., Peñataro Pérez, K., Algarra Delicado, L. D., ... y Cuenca Navarro, P. (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años*. <https://bit.ly/3Q5mvlz>
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2020). ¿Qué son los trastornos del espectro autista? <https://www.cdc.gov/ncbddd/Spanish/autism/facts.html>

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Chamorro Martínez, M. (2010). Trastorno del Espectro Autista. *Intervención Educativa*.

Pedagogía Magna, (9), 53-66. <https://bit.ly/3PpPn7G>

Comas Verdú, R., Moreno Arnedillo, G. y Moreno Arnedillo, J. (2002). Programa Ulises:

Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional. Cuaderno del alumno.

Asociación deporte y vida. <https://bit.ly/38pPaRl>

Conti D., Trubia G. & Buono S. (2019). Affect Recognition in Autism: A single case study on integrating a humanoid robot in a standard therapy. *Affect Recognition in Autism / QWERTY*, 14, 2 (2019) 66-87.

<https://doi.org/10.30557/QW000018>

CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA (2019). *Sobre el TEA*. Comprometidos con las personas con tea y sus familias. <http://www.autismo.org.es/>

De Liz Fernández, F. (2018). Intervención social con niñas y niños diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista y sus familias. *Voces desde el Trabajo Social*, 202-223.

<https://bit.ly/3wBPapp>

Diputación Foral de Gipuzkoa (2015). Gipuzkoan emozioak: ezagutu, ikasi, landu, bizi.

Gipuzkoa berrikuntza lurraldea. <https://bit.ly/3aDiSTt>

Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*.

<https://bit.ly/3wi9WeN>

Ferri S. L., Dow H. C, Schoch H., Youn Lee J., Brodtkin E. S. & Abel T. (2021). Age- and sex-specific fear conditioning deficits in mice lacking Pcdh10, an Autism Associated Gene. *Neurobiology of Learning and Memory*, 178 (2021) 107364.

<https://doi.org/10.1016/j.nlm.2020.107364>

FUNDACIÓN AUTISMO MADRID. (2021). *Qué hacemos*. Somos autismo Madrid.

<https://autismomadrid.es/>

FUNDACIÓN CONECTEA. (2021). *Inicio*. Fundación Conecta - Juntos en el Autismo.

<https://www.fundacionconectea.org/>

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Furrukh J. & Anjum G. (2020). Coping with autism spectrum disorder (ASD) in Pakistan: A phenomenology of mothers who have children with ASD. *Cogent Psychology*, 7:1, 1728108. <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1728108>

García Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado [en línea]*, 3(6), 43-52. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>

Gómez Graz, J.M, Galiana Lapera, D. R., López Martínez, D. & León Espí, D. (2011). Empleabilidad 2.0. 3ª guía de orientación universitaria para el empleo. *Universidad Miguel Hernández de Elche*. <https://bit.ly/3MepMfQ>

Halsall J., Clarke C. y Crane L. (2021). “Camouflaging” by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers and their educators. *Autism 2021, Vol. 25(7) 2074–2086*. <https://doi.org/10.1177/13623613211012819>

Hervás, A. (2017). Desregulación emocional y trastornos del espectro autista. *Rev. neurol. (Ed. impr.)*, s17-s25. <https://bit.ly/3w3ppOt>

Hirvikoski T., Lajic S., Jokinen J., Renhorn E., Trillingsgaard A., Kadesjö B., Gillberg C. & Borg J. The F. T. F. working group (2021). Using the five to fifteen-collateral informant questionnaire for retrospective assessment of childhood symptoms in adults with and without autism or ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry (2021) 30:1367–1381*. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01600-w>

Kurz, E., Conzelmann A., Barth G. M., Hepp L., Schenk D., J. Renner T. J., Born J. & Zinke K. (2019). Signs of enhanced formation of gist memory in children with autism spectrum disorder – a study of memory functions of sleep. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 60:8 (2019), pp 907–916*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13048>

López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://bit.ly/3Fkc4Ft>

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

López Cassá, E. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. WK Educación.

<https://bit.ly/3wmLXda>

Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A., Garra, A. y Romero, E. (2002). *Construyendo Salud. Promoción del desarrollo personal y social*. Secretaría General Técnica.

<https://bit.ly/39nVjgO>

Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Miñaca Laprida, M.I., Hervás Torres, M., Laprida Martín, I.: "Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer". *RES: Revista de Educación Social*. N° 17, (2013). ISSN 1698-9097

Moshera M. A. & Carreon A. C. (2021). Teaching social skills to students with autism spectrum disorder through augmented, virtual, and mixed reality. *Research in Learning Technology* Vol. 29, 2021.

<https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/2626>

Palomo Seldas, R. (2014). DSM-5: la nueva clasificación de los TEA.

<https://bit.ly/3MkiRSs>

Pastor Bustamante, A. (2002). DOSSIER “Inteligencia emocional” Síntesis de apuntes del curso “La Inteligencia Emocional”. *Impartido en el Centro de Apoyo al Profesorado de Alcobendas (Madrid) en Enero y Febrero de 2002*.

Pavlopoulou, G. & Dimitriou D. (2019). ‘I don't live with autism; I live with my sister’. Sisters' accounts on growing up with their preverbal autistic siblings. *Research in Developmental Disabilities*, 88 (2019) 1-15.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.01.013>

Pérez Murcia, N (2014-1015). *Trabajo Social con personas con trastorno del espectro autista*. Grado en Trabajo Social, Universidad de La Laguna.

Reaño, E. (2014). La Tríada de Wing y los vectores de la Electronealidad: hacia una nueva concepción sobre el Autismo. *Equipo de investigación y trabajo en autismo*, 1-13.

<https://bit.ly/3whYNJF>

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

- Rodríguez-Barrionuevo, A. C., & Rodríguez-Vives, M. A. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34(1), 72-77. https://usal-psiopatoinfanto.webnode.com.ar/files/200000291-1b5061c4e5/Rodriguez_Diagnostico%20Clinico%20del%20Autista.pdf
- Ruiz Aranda, D., Cabello González, R., Salguero Noguera, J. M., Palomera Martín, R., Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide. <https://bit.ly/3wn4m9G>
- Ruiz-Lázaro, P. M., Posada de la Paz, M., & Hijano Bandera, F. (2009). Trastornos del espectro autista: Detección precoz, herramientas de cribado. *Pediatría Atención Primaria*, 11, 381-397. <https://bit.ly/39FNgfA>
- Saline S. (2021). Thriving in the New Normal: How COVID-19 has Affected Alternative Learners and Their Families and Implementing Effective, Creative Therapeutic Interventions. *Smith College Studies in Social Work*, 91:1, 1-28. <https://doi.org/10.1080/00377317.2020.1867699>
- Saggers B., Tones M., Dunne J., Trembath D., Bruck S., Webster A., Klug D. & Wang S. (2019). Promoting a Collective Voice from Parents, Educators and Allied Health Professionals on the Educational Needs of Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders* (2019) 49:3845–3865. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04097-8>
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: NARCEA S.A. Ediciones.
- Soriano, R. (2015). Trabajo Social y Autismo: Enfoque del trabajo social en la asociación riojana para el autismo. (*Tesis de maestría*). Universidad de la Rioja.
- Sturrock A., Chilton H., Foy K., Freed J. & Adam C. (2021). In their own words: The impact of subtle language and communication difficulties as described by autistic girls and boys without intellectual disability. *Autism* 2022, Vol. 26(2) 332–345. <https://doi.org/10.1177/13623613211002047>

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Trevisan D. A., Abel E. A., Brackett M. A. & McPartland J. C. (2021). Considerations About How Emotional Intelligence can be Enhanced in Children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Education* 6:639736.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.639736>

Vásquez Aguado, O et al. (2005) Libro blanco. Título de Grado en Trabajo Social. *Trabajo Social*. <https://bit.ly/39aXViA>

Zantinge G., van Rijn S., Stockmann L. & Swaab H. (2019). Concordance between physiological arousal and emotion expression during fear in young children with autism spectrum disorders. *Autism* 2019, Vol. 23(3) 629–638. <https://doi.org/10.1177/1362361318766439>

11. ANEXOS

Anexo 1. Tabla de artículos seleccionados para la revisión

| | TÍTULO | AUTOR/ES | AÑO DE PUBLICACIÓN | TIPO DE DOCUMENTO |
|----------|---|---|---------------------------|--------------------------|
| 1 | <i>“I don't live with autism; I live with my sister’. Sisters’ accounts on growing up with their preverbal autistic siblings.”</i> | Georgia Pavlopoulou, Dagmara Dimitriou | 2019 | Investigación |
| 2 | <i>“Age- and sex-specific fear conditioning deficits in mice lacking Pcdh10, an Autism Associated Gene.”</i> | Sarah L. Ferri, Holly C. Dow, Hannah Schoch, Ji Youn Lee, Edward S. Brodtkin, Ted Abel | 2021 | Artículo |
| 3 | <i>“Affect Recognition in Autism: A single case study on integrating a humanoid robot in a standard therapy.”</i> | Daniela Conti, Grazia Trubia, Serafino Buono, Santo Di Nuovo, Alessandro Di Nuovo | 2019 | Artículo |
| 4 | <i>““Camouflaging” by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers, and their educators.”</i> | Joanne Halsall, Chris Clarke and Laura Crane | 2021 | Artículo |
| 5 | <i>“Signs of enhanced formation of gist memory in children with autism spectrum disorder – a study of memory functions of sleep.”.</i> | Eva-Maria Kurz, Annette Conzelmann, Gottfried Maria Barth, Lisa Hepp, ¹ Damaris Schenk, Tobias J. Renner, Jan Born and Katharina Zinke | 2019 | Investigación |
| 6 | <i>“Concordance between physiological arousal and emotion expression during fear in young children with autism spectrum disorders.”</i> | Gemma Zantinge, Sophie van Rijn., Lex Stockmann and Hanna Swaab ^{1,2} , | 2019 | Artículo |
| 7 | <i>Coping with autism spectrum disorder (ASD) in Pakistan: A</i> | Juveriah Furrukh & Gulnaz Anjum J. | 2020 | Artículo |

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

| | | | | |
|-----------|--|---|------|---------------------------|
| | <i>phenomenology of mothers who have children with ASD.”</i> | | | |
| 8 | <i>“Considerations About How Emotional Intelligence can be Enhanced in Children with Autism Spectrum Disorder.”</i> | Dominic A. Trevisan, Emily A. Abel, Marc A. Brackett, and James C. McPartland | 2021 | Artículo |
| 9 | <i>“In their own words: The impact of subtle language and communication difficulties as described by autistic girls and boys without intellectual disability.”</i> | Alexandra Sturrock, Helen Chilton, Katie Foy, Jenny Freed, and Catherine Adams | 2021 | Artículo |
| 10 | <i>“Promoting a Collective Voice from Parents, Educators and Allied Health Professionals on the Educational Needs of Students on the Autism Spectrum.”</i> | Beth Sagers, Megan Tones, Jacqueline Dunne, David Trembath, Susan Bruck, Amanda Webster, David Klug, Shanshan Wang | 2019 | Artículo |
| 11 | <i>“Teaching social skills to students with autism spectrum disorder through augmented, virtual, and mixed reality.”</i> | Maggie A. Moshera and Adam C. Carreon | 2021 | Artículo de investigación |
| 12 | <i>“Using the five to fifteen-collateral informant questionnaire for retrospective assessment of childhood symptoms in adults with and without autism or ADHD.”</i> | Tatja Hirvikoski, S. Lajic, J. Jokinen, E. Renhorn, A. Trillingsgaard, B. Kadesjö, C. Gillberg, J. Borg, The F. T. F. working group | 2021 | Artículo de investigación |
| 13 | <i>“Thriving in the New Normal: How COVID-19 has Affected Alternative Learners and Their Families and Implementing Effective, Creative Therapeutic Interventions.”</i> | Sharon Saline | 2021 | Artículo |

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Anexo 2. Cuestionario para evaluar la actividad.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------|---|---|---|------------|
| | (Muy mal) | | | | (Muy bien) |
| Grado de participación de los alumnos | | | | | |
| Comunicación y escucha de los alumnos | | | | | |
| Grado de obtención de los objetivos planteados | | | | | |
| Clima en el aula | | | | | |
| Aspectos que mejorar | | | | | |
| Dificultades encontradas | | | | | |
| Valoración general de la actividad | | | | | |

Grado de participación de los alumnos: observar si participan todos los alumnos del grupo

Comunicación y escucha de los alumnos: observar si los alumnos prestan atención a las instrucciones de la actividad, si se da una escucha activa entre los participantes.

Grado de obtención de los objetivos planteados: evaluar si los objetivos que previamente se han establecido han sido logrados y en qué medida.

“EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDOS A NIÑOS CON TEA. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.”

Clima en el aula: analizar la expresión emocional de los participantes de la actividad, es decir, si muestran respeto entre ellos, si se da coordinación a la hora de participar en la actividad o, por el contrario, si los alumnos muestran pasividad o agresividad.