



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Propuesta Inclusiva para mejorar la
Educación Emocional en el aula: un niño
con Síndrome de Asperger en la etapa de
Primaria**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Elena Estaún Gracia
Tipo de trabajo:	Propuesta de Intervención
Modalidad:	III
Director/a:	Dr. María Isabel Negri Cortés
Fecha:	23/07/2020

Resumen

El alumnado con Síndrome de Asperger se caracteriza por presentar déficits en su comunicación social y emocional, en su lenguaje no verbal, presenta conductas estereotipadas e intereses restringidos, dificultades en la comprensión de las emociones de los demás o en la empatía. Con la finalidad de aliviar estas dificultades, la Educación Emocional se presenta como una oportunidad y una herramienta imprescindible para garantizar la mejora de las competencias emocionales en este alumnado.

El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica con el fin de mejorar las habilidades emocionales, en un aula de primer ciclo de Primaria con alumnado con Síndrome de Asperger. A continuación, se presenta una propuesta de intervención que combina una metodología individualizada con el aprendizaje cooperativo en el aula, favoreciendo así su desarrollo integral y mejorando sus habilidades socioemocionales, a través de un enfoque inclusivo y de la acción tutorial. Con el desarrollo de estas competencias, el alumnado afrontará de una forma más eficaz las dificultades a las que se enfrenta en su vida cotidiana, garantizando y fomentando su bienestar tanto a nivel personal como social.

Palabras clave:

Síndrome de Asperger, Educación Emocional, Propuesta de intervención, Educación Primaria, Inclusión.

Abstract

Students with Asperger's Syndrome are characterized by presenting deficits in social and emotional communication, in non-verbal language, show stereotyped conduct and restricted interest, difficulty in understanding other people's emotions or in empathy.

With the aim of minimizing these disadvantages, Emotional Education can be understood as an indispensable opportunity and tool to guarantee the improvement of these students 's emotional abilities.

The objective of this Final Master's Dissertation is to design a psycho-pedagogical proposal of intervention with the purpose of improving emotional abilities in first grade of primary school for pupils who suffer from Asperger Syndrome. Then, presents an action plan that combines a personalized methodology with cooperative learning in the classroom, in this way favoring their holistic development and improving their socioemotional abilities, through an inclusive approach and tutoring. Through the application of these practices, the alumni will be able to face the challenges of daily life more efficiently, enabling and stimulating their wellbeing at personal and social levels.

Keywords:

Asperger's Syndrome, Emotional Education, Action plan, Primary education, Inclusion

Índice

1. Introducción	7
2. Finalidad	9
3. Objetivos	9
4. Marco Teórico	10
4.1. Trastorno de Espectro Autista y Síndrome de Asperger	10
4.1.1. Evolución histórica del trastorno.....	10
4.1.2. Criterios diagnósticos y características específicas.....	12
4.1.3. Dificultades en su funcionamiento neurocognitivo	15
4.1.3.1. Teoría de la Mente	15
4.1.3.2. Teoría de la Disfunción Ejecutiva	16
4.2. Educación emocional	17
4.2.1. La emoción.....	17
4.2.2. Inteligencia emocional.....	18
4.2.3. La educación emocional	19
4.2.4. Competencias emocionales.....	21
4.2.4.1. Conciencia emocional	22
4.2.4.2. Regulación emocional	22
4.2.4.3. Autonomía emocional	23
4.2.4.4. Competencia social	23
4.2.4.5. Competencia para la vida y el bienestar	24
5. Marco Contextual.....	25
5.1. Agentes emocionalmente implicados	25
5.1.1. El alumno	25
5.1.2. Los docentes	26

5.1.3.	La familia.....	28
5.2.	La educación emocional como impacto en el aprendizaje.....	29
5.3.	Respuesta legislativa, institucional y profesional.....	32
5.3.1.	A nivel legislativo.....	32
5.3.2.	A nivel institucional.....	34
5.3.3.	A nivel profesional.....	36
6.	Bases de la propuesta psicopedagógica.....	38
7.	Descripción y análisis de la realidad.....	40
7.1.	Contexto del centro.....	40
7.2.	Contexto del aula.....	43
7.3.	Necesidades del alumno.....	43
8.	Diseño de la Propuesta de Intervención.....	45
8.1.	Introducción.....	45
8.2.	Objetivos.....	45
8.2.1.	Objetivos de la etapa.....	45
8.2.2.	Objetivo general.....	46
8.2.3.	Objetivos específicos.....	46
8.3.	Competencias.....	46
8.4.	Metodología.....	47
8.5.	Temporalización.....	50
8.6.	Recursos.....	51
8.7.	Sesiones de la propuesta.....	52
8.7.1.	Primera fase: Intervención individual.....	52
8.7.1.1.	Sesión 1.....	52
8.7.1.2.	Sesión 2.....	53

8.7.1.3.	Sesión 3	54
8.7.2.	Segunda fase: Intervención grupal	55
8.7.2.1.	Sesión 4	56
8.7.2.2.	Sesión 5	57
8.7.2.3.	Sesión 6	58
8.7.2.4.	Sesión 7	60
8.7.2.5.	Sesión 8	61
8.7.2.6.	Sesión 9	62
8.7.2.7.	Sesión 10	63
8.8.	Evaluación	64
9.	Resultados	66
10.	Conclusiones	69
11.	Limitaciones y prospectivas.....	70
	Referencias bibliográficas.....	72
Anexo A.	Recursos de las sesiones individuales	77
Anexo B.	Recursos de las sesiones grupales	79
Anexo C.	Instrumentos de evaluación.....	84

1. Introducción

Una de las principales finalidades que persigue el sistema educativo, es garantizar el desarrollo integral de todos sus alumnos de una forma global, teniendo en cuenta todos los aspectos que lo componen (a nivel social, emocional o cognitivo) e independientemente de sus necesidades, características o tipo de escolarización al que pertenecen.

A nivel estatal, La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, pone especial énfasis en este aspecto y, establece en su artículo 71 que: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional” (LOMCE, 2013, p.39). En la misma dirección, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades entre los alumnos, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, refleja en su artículo 10, garantiza la calidad, equidad e inclusión educativa hacia los alumnos con necesidades educativas especiales garantizando la flexibilización de medidas y adaptaciones, la accesibilidad y la atención a la diversidad.

En la actualidad, la educación emocional se debería interiorizar como un elemento más que conforma el curriculum. Las emociones son fundamentales en la vida de las personas, son su modo de expresión, de sentimientos y de inquietudes y, concretamente en el ámbito educativo, docentes, alumnos y familias, manifiestan esta necesidad de expresarse. Es por ello, que se da la necesidad de que la educación emocional se encuentre cada día más presente en las aulas e integrada en nuestro sistema educativo logrando así su principal finalidad, el bienestar personal y social. Teniendo en cuenta este aspecto, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (p. 17), expone que “El currículo básico se ha formulado partiendo del desarrollo cognitivo y emocional en el que se encuentra el alumnado de esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas (...)”.

También más concretamente, a nivel autonómico, en la Comunidad Autónoma de Aragón la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria, en su artículo 3 (p. 19291), en el que hace referencia a la contextualización de la comunidad autónoma y refleja sus estrategias básicas añade la importancia de: “La educación en los ámbitos personal y social mediante el desarrollo emocional y afectivo del alumnado”. Por

tanto, la educación emocional se convierte en requisito indispensable a la hora de garantizar el desarrollo integral de los alumnos.

Por otro lado, en el DSM-IV (2002), dentro de la clasificación del Trastorno de Espectro Autista se encuentran diferentes trastornos diagnósticos dentro de éste: trastorno de Rett, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil... En la actualidad, esta concepción ha sido modificada, reflejando en el DSM-V una clasificación única de Trastorno de Espectro Autista englobando y haciendo referencia a todos los anteriores.

Según el DSM-V (2013), este trastorno se caracteriza principalmente por una carencia en la comunicación e interacción social del individuo y, por consiguiente, deficiencias en su reciprocidad socioemocional y en sus habilidades socio comunicativas. Por tanto, estos individuos presentan ciertos déficits en su desarrollo ligados directamente a sus competencias emocionales, siendo de gran relevancia intervenir y reforzar este aspecto para, garantizar así, el desarrollo integral, personal y social de todos los alumnos.

En la actualidad se atiende la educación emocional en diferentes contextos: en el ámbito de la educación formal e informal (escuela, gabinetes psicopedagógicos...), en contextos comunitarios (programas, talleres, entrenamientos...) o en el contexto familiar. En el ámbito educativo formal, que es en el que se vertebra esta propuesta, se visiona este concepto de una forma transversal en vez de con un propósito meramente intencionado. Lo más adecuado sería plantear diferentes programas que tengan cabida formalmente en el currículo y que se dirijan e incluyan a todos los niveles educativos, junto con la participación activa de las familias y su entorno próximo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001, citado en Vivas, 2003).

Para conseguir tal finalidad, se presenta a continuación una propuesta de intervención psicopedagógica basada en la educación emocional y las habilidades socioemocionales en niños con trastorno de espectro autista. La propuesta está diseñada para implementarse en un aula del primer ciclo de Educación Primaria en la que se encuentre un alumno con Trastorno de Espectro Autista (concretamente, está planteada para un alumno que presente las características de Trastorno de Asperger).

Las bases que guiarán la intervención serán la inclusión e igualdad, desarrollando las diferentes sesiones en conjunto, a nivel grupo-clase y fomentando así el aprendizaje cooperativo en el aula. A este respecto, el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del

Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón (p. 36451), destaca la importancia de: “la equidad y la inclusión, soportes de la calidad educativa, considerando el desarrollo integral y personalizado del alumnado, que incluya también las dimensiones familiares, sociales y emocionales (...)”.

2. Finalidad

La finalidad que persigue esta propuesta es la mejora de las competencias emocionales en alumnos con Síndrome de Asperger (Trastorno de Espectro Autista en la actualidad) en Educación Primaria, fomentando así su desarrollo social y comunicativo. Los individuos que sufren este trastorno se caracterizan principalmente por un déficit en su comunicación social y emocional, así como en su comunicación no verbal. Presentan serias dificultades a la hora de expresar cómo se sienten, sus emociones y también son incapaces de comprender y captar el estado emocional del otro.

Para ello se realiza esta propuesta, pretendiendo mejorar estas competencias y desarrollar sus habilidades socioemocionales a través de la Educación emocional, paliando de la forma más óptima posible las dificultades características que presentan. Se propone una intervención que garantice su desarrollo integral, basada en la inclusión y la integración, utilizando como metodología el aprendizaje cooperativo en el aula, siendo en la actualidad aspectos que conforman algunas de las finalidades que busca el Sistema Educativo.

3. Objetivos

El objetivo general que se persigue en la realización de este trabajo de fin de Máster, es Diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica con el fin de mejorar las habilidades emocionales en un aula de primer ciclo de Primaria con alumnado de Trastorno de Espectro Autista, a través de la Educación emocional.

Para conseguir este propósito se definen los siguientes objetivos específicos:

- Realizar un análisis documental a través de la consulta de diversas fuentes bibliográficas, sobre el Trastorno de espectro autista, el Síndrome de Asperger y la Educación emocional.
- Desarrollar un marco teórico y contextual para reflejar los aspectos más relevantes de ambas temáticas: su evolución histórica, las bases psicopedagógicas, o las dificultades, así, como conocer los agentes que se encuentran implicados, los beneficios que aporta o la respuesta a nivel legislativo y profesional con la que se cuenta.
- Analizar el contexto socioeducativo en el que se encuentran inmersos los alumnos de primer ciclo de primaria y saber cómo se atiende al alumnado con síndrome de asperger en materia de educación emocional.
- Diseñar una propuesta de intervención que pueda ser implementada en un aula de primer ciclo de Educación Primaria, sin llevarla a la realidad, en la que se reflejen diferentes situaciones de aprendizaje centradas en la educación emocional.
- Realizar un análisis de manera fundamentada sobre el alcance de esta propuesta de intervención en el ámbito de la psicopedagogía.

4. Marco Teórico

A continuación, este apartado se va a estructurar en los dos principales ejes que vertebran esta propuesta: el Trastorno de espectro autista y la Educación emocional.

4.1. Trastorno de Espectro Autista y Síndrome de Asperger

4.1.1. Evolución histórica del trastorno

Los primeros datos de este trastorno versan sobre el año 1943, en el que el psiquiatra austríaco Leo Kanner publicó un artículo de investigación “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Alteraciones autísticas del contacto afectivo), en el que presentaba al mundo, el estudio de un grupo de niños con características similares y pautas de comportamiento atípicas, entre las cuales destacó: inhabilidad para establecer contacto afectivo, síntomas de asilamiento y rechazo, obsesión por las rutinas, pautas repetitivas de movimiento y ruidos o, dificultades en el lenguaje. A su vez, en el año 1944, el pediatra Hans Asperger publicó otro artículo “Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter” (Psicopatía autística en la infancia) en

el que manifestaba la presencia de una serie de rasgos de la personalidad alterados en la primera infancia, en algunos de los niños que había ido viendo en el transcurso de su profesión: falta de contacto afectivo, intereses específicos, resistencia a los cambios... y que, casualmente, coincidían con algunas de las características peculiares de conducta infantil que Kanner, había descrito en su trabajo (Cererols, 2012; Artigas, 2000).

Sin embargo, aunque ambos estudios presentaban grandes similitudes, también se observaba la discrepancia en dos aspectos fundamentales de estos niños, marcando así, las características definitorias de ambos trastornos: el aprendizaje del lenguaje y el cociente intelectual. Mientras que en el Autismo de Kanner los niños presentaban ciertas dificultades y un gran desfase en la aparición del lenguaje, en el caso de Asperger, los niños presentaban un lenguaje completamente normal, sin retraso en la aparición ni afectación. En cuanto al coeficiente intelectual, los niños de Kanner presentaban un desarrollo intelectual más alejado de la normalidad o inferior y, puede adoptar cualquier valor, en cambio los de Asperger, presentaban un desarrollo a nivel intelectual normal e incluso superior (Baron, 2010; Cererols, 2012).

En el año 1981, tras la muerte de Asperger, fue la psiquiatra inglesa Lorna Wing la que publicó el estudio, "Asperger syndrome: a clinical account" (Síndrome de Asperger: un informe clínico) en el que analizaba a diferentes sujetos desde la infancia hasta la edad adulta que presentaban características similares a las descritas por Asperger. Fue por ello, que propuso la nomenclatura "Síndrome de Asperger" para referirse a este conjunto de características peculiares que presentaban estos sujetos. También en ese mismo año, fueron DeMyer, Hingtgen y Jackson quienes utilizaron el término "autismo de alto funcionamiento", para referirse a niños que presentaban rasgos característicos del autismo, pero, que mostraban una diferencia notable en sus habilidades cognitivas, mostrando una mayor capacidad intelectual, mejor comportamiento adaptativo y social y, una mejora en la destreza a nivel comunicativo (De la Iglesia y Olivar, 2007; Attwood, 2009, citado en DeMyer y otros, 1981).

Más adelante, en el año 1988, Wing incorporó a sus estudios el concepto de "continuo autista" explicitando distintos grados de afectación en sus déficits y se denominó "Tríada de Wing" al conjunto de las tres alteraciones que lo componen: trastorno de relación social, de la comunicación y falta de flexibilidad mental. A partir de aquí, se produjo un cambio en la concepción del autismo (De la Iglesia y Olivar, 2007).

Unos años más tarde, a partir de 1990 ambos trastornos, el Trastorno Autístico de Kanner y el Síndrome de Asperger, se incluyen en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR) y en la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10). Ambos trastornos se encuentran clasificados dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y englobados junto a otros como, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno de Rett (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002).

En la actualidad, y con la aparición de la Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos DSM-V, los trastornos autistas anteriormente separados se integran en un único grupo denominado Trastorno de Espectro Autista, especificando para su distinción la gravedad, el deterioro o los déficits, así como su diagnóstico (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

4.1.2. Criterios diagnósticos y características específicas

En el DSM-IV, publicado en el año 1995, el Trastorno de Espectro Autista se encuentra categorizado en los Trastornos Generalizados del Desarrollo y se caracteriza a este grupo de trastornos por la presencia de graves déficits en algunas áreas de desarrollo. Las características definitorias que tienen en común son: déficits en la interacción social, en la comunicación y actividades o comportamientos estereotipados. La aparición suele darse durante los primeros años de vida y el sujeto debe presentar alteraciones en su desarrollo significativas de acuerdo a su edad biológica. Señala también, que en algunos casos suele ir acompañado por la presencia de retraso mental (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002).

En esta categoría de Trastorno Generalizados del Desarrollo, se engloban cinco tipos de trastornos: el Trastorno Autista, el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo Infantil, el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (incluye Autismo Atípico) y el Trastorno de Asperger. Se definen una serie de criterios diagnósticos comunes entre ellos, pero también, otros concretos específicos para cada uno. Haciendo referencia al Trastorno de Asperger, señala dos criterios específicos y diferenciales de este trastorno: la no existencia de un déficit o retraso significativo en el lenguaje y, la no presencia de un retraso significativo en el desarrollo cognoscitivo, en habilidades de autoayuda, en el comportamiento adaptativo o, en la curiosidad del ambiente (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002).

Para algunos profesionales del campo de la psicología, pedagogía y psiquiatría, los criterios diagnósticos de este trastorno siguen siendo objeto de discusión (Equipo Deletrea y Artigas,

2004). En la actualidad, el DSM-V lo recoge en la categoría de Trastornos del desarrollo neurológico y engloba todos los anteriores en un único diagnóstico denominado Trastorno del Espectro del Autismo (de aquí en adelante, TEA). Define los siguientes criterios para su diagnóstico:

- A. “Déficits persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente los 3 siguientes: Déficits en la reciprocidad social y emocional Rango de comportamientos que van desde acercamiento social anormal e incapacidad para mantener la alternancia en una conversación, pasando por reducción de intereses, emociones y afectos compartidos hasta ausencia total de iniciativa en la interacción social.
 - 1. Déficits en las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social. Rango de comportamientos que van desde comunicación poco integrada, tanto verbal como no verbal, pasando por anomalías en el contacto visual y en el lenguaje corporal, déficits en la comprensión y uso de comunicación no verbal, hasta falta total de expresiones o gestos faciales.
 - 2. Déficits en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo Rango de comportamientos que van desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado a los diferentes contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos de ficción y amigos hasta ausencia de interés en las otras personas.
- B. Patrones de comportamiento, Intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan al menos en 2 de los siguientes:
 - 1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (estereotipias motoras simples, ecolalia, manipulación repetitiva de objetos o frases idiosincráticas).
 - 2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio (rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta o tomar la misma comida, preguntas repetitivas o extrema incomodidad motivada por pequeños cambios).
 - 3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales y por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes).
 - 4. Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno (aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, sentido del olfato o del tacto exacerbado; fascinación por las luces o los objetos que ruedan).
- C. Los síntomas deben estar persistentes en la primera infancia (pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades).
- D. La conjunción de síntomas limita y deteriora el funcionamiento habitual.”

(American Psychiatric Association, 2013, pp. 28-29)

Para su detección familia y escuela desempeñan un papel fundamental. A la hora de la detección o el diagnóstico e incluso el momento en el que se produce (primera infancia, adolescencia, edad adulta...) influirá notablemente en la forma de aceptación y comprensión por parte del afectado y de su entorno. También será de gran importancia que el sujeto reciba un tratamiento adecuado o no, y el soporte que le proporcionen tanto la escuela como la familia (Cererols, 2012).

Por otro lado, haciendo referencia a las características específicas del TEA, Lorna Wing, que había observado mediante la realización de sus estudios a estos niños afectados por el síndrome de Asperger, destacó: falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad a la hora de hacer amistades, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación verbal, interés desmesurado por ciertos tópicos y, torpeza motora, entre otras (Wing, 1983, citado en Artigas, 2000). Borreguero (2005) destaca en primer lugar un déficit en la capacidad del individuo para la interacción social recíproca y, en segundo lugar, una rigidez mental o ausencia de flexibilidad comportamental que presenta comportamientos repetitivos e intereses aislados. Attwood (2009), destaca como características básicas una ausencia de comprensión social, la falta de capacidad para mantener una conversación o, una fijación e interés en un tema concreto. A nivel emocional, este mismo autor describe un deterioro e inmadurez en el control de las emociones y cierta tendencia a intelectualizar sus sentimientos, acompañados de una expresión de falta de empatía. Según Baron (2010), los dos rasgos clave de este trastorno son dificultades en la comunicación social e intereses obsesivos y acciones repetitivas.

Cererols (2012), describe la manifestación de dos impedimentos básicos, el primero de ellos es la ausencia de las herramientas sociales, limitándose a un lenguaje verbal utilitario con una gran dificultad para comprender el significado de la charla social y el lenguaje no verbal (sin capacidad para captar ironías, dobles sentidos, sentimientos, estados de ánimo...). También, la existencia de serias dificultades a nivel emocional, el sujeto no responde emocionalmente, no es capaz de interpretar ni sus propios sentimientos ni los de los demás, no sabe expresarse... Como segundo rasgo característico del trastorno destaca un interés obsesivo por actividades repetitivas y, una fijación desmesurada hacia la rutina denotando cierto miedo y resistencia al cambio.

Todos estos autores coinciden en que los principales déficits son a nivel comunicativo, a nivel social o emocional pero también añaden dos aspectos diferenciales y característicos, por un

lado, un coeficiente normal o superior a la media y por otro, una adquisición del lenguaje y habilidades lingüísticas completamente normalizado (Baron, 2010).

4.1.3. Dificultades en su funcionamiento neurocognitivo

En los últimos años, se han propuesto diversidad de teorías que buscan explicar y comprender el funcionamiento psicológico del individuo con Trastorno de Espectro Autista y así, conseguir hilar y relacionar el funcionamiento cerebral con su conducta (Martos y Paula, 2011). Según Cererols (2012), gracias a estas teorías se facilitará el avance en el conocimiento de este trastorno, un diagnóstico temprano del mismo y, la elaboración de tratamientos eficaces que minimicen los efectos negativos y promuevan su integración. Las teorías que se desarrollan a continuación, se consideran las más relevantes en la actualidad: la Teoría de la Mente y la Teoría de la Disfunción Ejecutiva.

4.1.3.1. Teoría de la Mente

Para López y Munguía (2008, p.6) es “un constructo teórico según el cual las personas tienen una percepción sobre el pensamiento y las sensaciones de sus semejantes”. Esta teoría muestra las carencias que presentan estas personas a nivel social y se centra, en la capacidad humana para representar los estados mentales de los demás, es decir, cuando se tiene la capacidad de percibir e intuir las creencias, deseos, sentimientos... de la otra persona (Equipo Deletrea y Artigas, 2004). Esta capacidad supone ponerse en el lugar del otro y captar sus sensaciones, suponiendo y siendo conscientes de que sus conocimientos e intenciones pueden ser diferentes a las propias (Cererols, 2012).

En el caso de las personas con TEA, no disponen de esta capacidad, de la denominada Teoría de la Mente, o a veces se considera notablemente disminuida. Mientras que un individuo con un desarrollo normal, realiza este aprendizaje de forma innata, para la persona con afectación se tratará de un proceso lento, intencionado y costoso. Se enfrenta a la dificultad de no poseer unas buenas habilidades sociales y, aunque pueda llegar a conocer los pensamientos de la otra persona, muestra una gran dificultad a la hora de ponerlos en práctica, ya que no es capaz de captar el grado de relevancia que tienen (Cererols, 2012; López y Munguía, 2008; Artigas, 2000).

Se considera que el grado de afectación puede ser muy diverso y, que a través del aprendizaje y la experiencia se podría alegar cierta mejoría. No obstante, aunque ésta se llegue a conseguir

siempre existirá diferencia en el proceso de mentalización, entre la persona con TEA y la persona sin afectación o neurotípica (Cererols, 2012). Equipo Deletrea y Artigas (2004), describen algunas de las limitaciones que manifiestan en este aspecto, de las cuales se destaca que: muestran dificultad para predecir la conducta y las intenciones de los otros, para explicar sus propias conductas, para entender las emociones propias y las de los demás, para comprender las interacciones sociales o, para predecir el grado de interés de éstas.

4.1.3.2. Teoría de la Disfunción Ejecutiva

Baron (2010, p. 84), se refiere a la función ejecutiva como “la habilidad para controlar la acción. Las acciones pueden ser motoras o incluso referirse a la atención e incluso a los pensamientos”. Este autor, define “controlar la acción” como la capacidad de planificar o, de seguir el hilo en un tema concreto y es aquí, donde este trastorno muestra una de sus dificultades ya que las personas con TEA, presentan incapacidad a la hora de planificar sus acciones y controlar la atención en sus tareas (Baron, 2010).

El encargado de la dirección y el control de las áreas cerebrales es el córtex prefrontal, dando lugar así, a las funciones ejecutivas las cuales hacen referencia a la habilidad de controlar acciones (pensamientos, movimientos, atención, inhibición de acciones...). La adquisición de estas funciones comienza en la primera infancia, alrededor del primer año y se continúan desarrollando lentamente, se encuentran ligadas a la intencionalidad, al propósito y a la toma de decisiones complejas (Cererols, 2012; Martos y Paula, 2011; Equipo Deletrea y Artigas, 2000). Artigas (2000) explica que esta función ejecutiva está directamente ligada al lóbulo frontal y que las alteraciones de estas funciones, son las que explican algunas de las dificultades que caracterizan al TEA. Destaca que estos déficits no tienen una aparición precoz y que en muchos casos los síntomas ya se han desarrollado previamente.

La disfunción ejecutiva es frecuente en personas que han sufrido daños en el córtex prefrontal y se cree que, en el caso del TEA, estas alteraciones se deban a una maduración anormal del córtex (Baron, 2010). Este déficit produce una alteración en la conducta y en sus procesos de pensamiento, que se caracterizan por ser rígidos, repetitivos, inflexibles e impulsivos. Como consecuencia, da lugar a una serie de limitaciones o dificultades entre las que destacan: dificultades en la organización, para hacer planes y seguirlos, para comenzar y finalizar una actividad, e la hora de tomar decisiones, para organizar o manejar el tiempo.

4.2. Educación emocional

4.2.1. La emoción

Cada ser humano es único e irreplicable y también lo es su forma de interpretar y sentir. Se podría definir la emoción, como una respuesta a un estímulo externo a, un acontecimiento que nos ocurre, algo agradable o desagradable, alegre o triste... Se trata de una respuesta que cada uno exterioriza y a la que reacciona de una forma diferente.

Bisquerra define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra, 2000, citado en Bisquerra 2009, p.20). Un mismo acontecimiento puede generar emociones totalmente distintas, todo depende del sujeto que lo percibe y del estilo valorativo o forma de valorar lo que está ocurriendo. Esto da lugar a un concepto multifuncional que engloba numerosos estados emocionales y que tiene un papel esencial en la adaptación del organismo al entorno (Bisquerra, 2009). Para Marcelo y Zentner (2014), la emoción es información, que se refiere al aquí y ahora, cómo lo vive y se siente la persona frente a lo que está ocurriendo en ese momento.

La emoción es la que nos define mentalmente, descubre cómo somos nosotros mismos y, nos muestra al mundo dándonos a conocer a los demás (Miguel, 2006). En función de lo que presenciamos y vivimos, reaccionamos de una forma u otra, puede ser que las emociones sean positivas, bien porque el estímulo recibido es agradable o produce el bienestar que permite lograr objetivos personales o, por el contrario, emociones negativas, cuando se responde ante un peligro, una dificultad o un obstáculo (Bisquerra, 2009).

La respuesta emocional, engloba tres componentes esenciales que son los que forman la emoción. En primer lugar, se encuentra el componente neurofisiológico, el que hace referencia al procesamiento de la emoción y que se expresa a través de sudoración, taquicardias o, cambio en el tono muscular entre otros. El segundo, es el comportamental, que se manifiesta a través de la expresión emocional: el lenguaje no verbal, las expresiones del rostro, el tono de voz... Por último, el componente cognitivo es el que se relaciona con la experiencia emocional de aquello que se ha vivido, su manifestación externa. Desprende cierta subjetividad, ya que ayuda a tomar conciencia de qué emoción se experimenta y la

etiqueta dotándola de significado para expresarla de forma verbal o no verbal (Bisquerra, 2009).

Se pueden destacar como emociones básicas la alegría, la tristeza, el miedo o la rabia (Marcelo y Zentner, 2014). Según Lazarus, las emociones se clasifican como: emociones positivas, emociones negativas y emociones ambiguas. Las primeras se refieren al resultado de algo favorable o a la consecución de una meta y son la alegría, la felicidad, el amor, el afecto o el orgullo. Por el contrario, las segundas se experimentan frente a algo desfavorable, frente a una amenaza, un conflicto o la frustración y son la tristeza, el miedo, la ira, la culpa, los celos o la vergüenza. También se encuentran las emociones ambiguas o borderline, las cuales se refieren a algo equívoco y se pueden referir a algo positivo o negativo, son la esperanza, compasión o sorpresa (Bisquerra, 2009).

4.2.2. Inteligencia emocional

Hace unos años, se valoraba como inteligente al niño que sacaba buenos resultados en las materias troncales de la escuela y, mostraba buenos resultados en los test de inteligencia, es decir, se definía en función de su coeficiente intelectual y su rendimiento académico. Con el paso del tiempo, se ha producido un notable cambio en esa concepción, involucrando también en el proceso de inteligencia al componente emocional y a la gestión de las emociones. Son estas habilidades sociales y emocionales, las que se encargan de la estabilidad emocional y mental y, de un ajuste social, dando así lugar, a la Inteligencia Emocional (Fernández y Extremera, 2002).

Este concepto nace de las aportaciones de Mayer y Salovey, quienes para definirlo se basaron en la teoría de las Inteligencias Múltiple de Gardner. Fue en 1993, cuando Howard Gardner presentó su teoría, dando a conocer que todo individuo cuando nace posee siete tipos de inteligencia y que lo largo de toda la vida las irá desarrollando unas u otras en mayor o menor grado, en función de su enriquecimiento y de que siga unas instrucciones adecuadas Define siete tipos: la inteligencia lingüística, la lógica matemática, la espacial, la física y cinestésica, la musical, la intrapersonal y la interpersonal. En el año 2001, añadió dos tipos más de inteligencia, la existencial y la naturalista. De las anteriores, las que se encuentran íntimamente ligadas a la Inteligencia Emocional son, la inteligencia intrapersonal (que regula e identifica las propias emociones) y la interpersonal (o inteligencia social, que se refiere a las

habilidades y competencias sociales, a la capacidad de resolución de conflictos, de liderazgo...)

(Carballo, 1998; Bisquerra, 2009; Prieto, 2018).

Mayer y Salovey, definieron la inteligencia emocional como “la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa y la capacidad para asimilar los y comprenderlos de manera adecuada” (Fernández y Extremera, 2002, p.2), ésta estudia el procesamiento emocional y el desarrollo de estas capacidades. Según estos autores, para que se de este tipo de inteligencia, se precisa de cuatro componentes esenciales, los cuales deben estar relacionadas para alcanzar un adecuado estado emocional: la percepción y la expresión emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional. Esta habilidad tendrá competencia personal o social (Fernández y Extremera, 2002).

Fue en 1995, cuando Daniel Goleman sistematizó este concepto, diferenciando que las personas poseen dos tipos de inteligencia que deben estar coordinadas, la inteligencia que piensa y, la que siente (Carballo, 1998). Para Goleman, el concepto de Inteligencia Emocional, debe abarcar las siguientes competencias: ser capaz de conocer las emociones propias y las ajenas, saber controlar esas emociones, ser capaz de automotivarse y controlar las relaciones (Prieto, 2018).

Para Bisquerra, es un concepto indispensable y destaca que se trata de “un aspecto importante de la psicopedagogía de las emociones por distintas razones: como fundamentación de la intervención, como base de las competencias emocionales, como referente de la educación emocional, etc.” (Bisquerra, 2009, p.117).

4.2.3. La educación emocional

La educación emocional se plantea como una demanda de la sociedad actual y nace, para dar respuesta a la carencia en las prácticas educativas de las necesidades emocionales y sociales que presentan los alumnos (Bisquerra, 2009; Prieto, 2018). Como defiende Bisquerra, “la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar” (Bisquerra, 2009, p. 158), por tanto, resulta necesario para garantizar el desarrollo integral de los alumnos que sean “seres emocionales” y para ello, el sistema educativo, debe tener cabida de una forma completamente intencional.

Se define la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, citado en Bisquerra 2009). Su finalidad principal es desarrollar las competencias emocionales (o básicas) del individuo, para así lograr alcanzar su bienestar y se considera de gran relevancia, iniciarla en edades tempranas, en el momento que el niño es capaz de expresar de forma verbal cómo se siente, para que así, sea lo más efectiva posible y se prolongue a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2009; Bisquerra, 2011; López, 2011). Según Berrios, Martos-Luque, Martos-Montes (2016) iniciar la educación emocional desde el nacimiento contribuirá a la creación de individuos más responsables, con hábitos más saludables y orientados a conseguir sus objetivos.

Las emociones forman parte de nuestro día a día, deben educarse para lograr que el individuo crezca y se desarrolle como persona (López, 2011). Bisquerra (2009) considera la educación emocional como una forma de prevención, con su puesta en práctica se pueden minimizar o erradicar los riesgos a los que las personas más vulnerables puedan estar expuestas, como prevención en la violencia o del estrés. Este autor defiende que, a través de esta disciplina, se puede intervenir en cada uno de los componentes de la emoción, a nivel neurofisiológico mediante técnicas de relajación o control corporal; a nivel comportamental con las habilidades sociales o con la expresión de la emoción; y a nivel cognitivo con técnicas como la meditación o la introspección.

A la hora de poner en práctica estos programas de innovación pedagógica se considera necesario, disponer de un profesorado formado y activo a nivel emocional. Se trata de un requisito indispensable, ya que si éstos no dan cabida a las emociones no pueden ser capaces de transmitir este mensaje a sus alumnos. En cuanto a recursos materiales para implementar estos programas, se precisa de materiales curriculares adecuados e instrumentos de recogida de datos para poder evaluarlos. (Bisquerra, 2003; Bisquerra, 2009).

Por un lado, se hace referencia a los objetivos que persigue la educación emocional. Como se ha nombrado anteriormente, el objetivo principal es el desarrollo de las competencias emocionales, pero Bisquerra, concreta los siguientes:

- “Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.

- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.”

(Bisquerra, 2009, p. 163)

En cuanto a los contenidos que se persigue trabajar con la puesta en marcha de estos programas, Bisquerra (2009), establece una serie de criterios que serán cambiantes en función de los destinatarios y que sirven como guía a la hora de seleccionar los contenidos: en primer lugar, han de ser adecuados al nivel educativo para el que están planteados; en segundo lugar, deben de ser aplicables al grupo-clase para el que se dirigen; en tercer lugar, deben facilitar reflexionar sobre las emociones propias y las de los demás; y como último criterio, han de estar enfocados a la consecución de las competencias emocionales. Como posibles contextos de intervención o destinatarios de estos programas se destacan la educación formal, medios comunitarios y organizaciones (Bisquerra, 2009).

En la actualidad, las recientes investigaciones que se han ido desarrollando defienden los múltiples beneficios que estos programas aportan a sus destinatarios. Si se consigue implantar la educación emocional como forma de vida, con una planificación, una dedicación y un mínimo de condiciones para su desarrollo, se podría garantizar un impacto muy positivo en el desarrollo de las personas (Bisquerra, 2011).

4.2.4. Competencias emocionales

Bisquerra define la competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p.22). Considera estas competencias básicas para la vida y señala que son factores indispensables en la prevención y el desarrollo a nivel personal y social. Estas competencias, se clasifican en dos bloques: el primero de ellos, se refiere a las capacidades para identificar, comprender y expresar las propias emociones y la autorreflexión a través de la inteligencia intrapersonal; el segundo

hace referencia a la inteligencia interpersonal y se concreta en la habilidad de reconocer las emociones de los demás, la empatía o la conciencia de grupo (Bisquerra, 2003; Garaigordobil, 2018). Rueda y Filella (2016) destacan que se tratan de “competencias básicas que facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral” (Rueda y Filella, 2016, p. 213).

Según las aportaciones de diversos autores, se distinguen dos tipos de competencia, por un lado, las específicas técnico-profesionales que se refieren al “saber hacer” de una profesión, es decir, a los conocimientos en el ámbito profesional. Por otro lado, se encuentran las genéricas o transversales, que son las relacionadas con materia emocional y las que recogen entre otras, las competencias sociopersonales: el equilibrio emocional, el autocontrol, la prevención del estrés o la empatía. Estas competencias integran tres factores esenciales: el saber, el saber hacer y el saber ser. Se desarrollarán a lo largo de la vida persona y se podrán dar individual o grupalmente (Bisquerra, 2003; Bisquerra, 2009).

4.2.4.1. Conciencia emocional

La primera de estas competencias destinadas a ser desarrolladas por el individuo para así, conseguir una educación emocional y un nivel de bienestar es la conciencia emocional, siendo necesaria la consecución de ésta para conseguir evolucionar y pasar a la siguiente. Se define como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra, 2009, p. 148).

A la hora de adquirir esta competencia se señalan los siguientes aspectos: tomar conciencia de las propias emociones, percibir los sentimientos y ser capaz de etiquetarlos e identificarlos; Dar nombre a las emociones, para ello es necesaria una riqueza en el vocabulario y las expresiones a nivel emocional, que nos facilitará el conocimiento de la emoción propia y de los demás; es necesaria la comprensión de las emociones de los demás, tener la capacidad para percibirlos y ponernos en el lugar del otro, la empatía; por último, no se debe olvidar la estrecha relación y la influencia que existe entre los estados emocionales, el comportamiento y la emoción, siendo necesario tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra, 2009; López, 2011; Rueda y Filella, 2016).

4.2.4.2. Regulación emocional

Tener una adecuada regulación emocional implica una correcta gestión de las emociones en los diferentes acontecimientos que se presentan, la capacidad de atraer y generar emociones positivas y conseguir dejar a un lado lo nocivo o negativo. Supone la estrecha relación entre la emoción, el comportamiento y el estado emocional. Bisquerra la define como “la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada” (Bisquerra, 2009, p. 148).

Para el desarrollo de esta competencia, se desglosan a continuación los siguientes aspectos: el primer aspecto, supone la comprensión de que no siempre ha de existir concordancia entre lo que expresamos externamente y cómo nos sentimos a nivel interno, de que nuestra conducta o forma de actuar con nuestro entorno tiene una repercusión, para ello es necesario una expresión emocional adecuada; aceptar que es necesaria la regulación de emociones y sentimientos; para una adecuada regulación se debe disponer también de habilidades de afrontamiento, que faciliten enfrentar los diferentes obstáculos, retos o conflictos que surjan; como último aspecto, para conseguir el bienestar es indispensable sentirse bien y acoger lo positivo, es necesaria una competencia para autogenerar emociones positivas (Bisquerra, 2009; Rueda y Filella, 2016).

4.2.4.3. Autonomía emocional

El siguiente paso implica la consecución de una autonomía emocional o “conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos” (Bisquerra, 2009, p. 149).

Implica el desarrollo de habilidades para sentirse bien con uno mismo, destacando entre sus micro competencias: la autoestima o imagen positivo de sí mismo; la automotivación, para lograr la consecución de una meta; la autoeficacia emocional que implica la eficacia en las relaciones sociales; la responsabilidad, a través de la implicación en conductas sanas; una actitud positiva frente a la vida; un análisis crítico de las normas sociales establecidas; y la resiliencia, entendida como la capacidad de las personas para afrontar situaciones adversas. Se trata de la adquisición e integración de una forma de vida positiva, saludable y ética para la consecución del bienestar personal (Bisquerra, 2009; Bisquerra, 2011; Rueda y Filella, 2016).

4.2.4.4. Competencia social

Según Bisquerra (2011), el concepto de bienestar engloba dos dimensiones, una dimensión personal y otra social y es objetivo de la educación, promover el desarrollo y la interacción de ambas.

Define como competencia social a “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (Bisquerra, 2009, p. 150). A la hora de entablar relaciones sociales e interactuar con el entorno es necesario disponer de una serie de habilidades que permitan desenvolverse en esta tarea, se destacan las siguientes: dominar las habilidades sociales básicas prestando especial atención a la escucha activa; aceptar y respetar las diferencias o respetar a los demás; practicando la comunicación receptiva y expresiva, prestando atención a los demás, manteniendo conversación, o mostrando comprensión; compartir las propias emociones; mostrar un comportamiento prosocial a través de la cooperación y relaciones de ayuda con los demás; ser asertivo; lograr la prevención y resolución de conflictos a nivel social y personal; y, por último, desarrollar la capacidad para afrontar las diferentes situaciones emocionales que pueden surgir (Bisquerra 2009, Rueda y Filella, 2016).

4.2.4.5. Competencia para la vida y el bienestar

Se trata de la última de las competencias que es necesario adquirir para una adecuada educación emocional y, por tanto, para alcanzar el deseado estado de bienestar. Hace referencia a “la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre” (Bisquerra, 2009, p. 151).

Para alcanzar una forma de vida adecuada, satisfactoria y equilibrada se precisa de los siguientes aspectos: fijar objetivos adaptativos, que sea posible cumplirlos y que se adapten a la realidad a corto o, largo plazo; tomar decisiones, a través de estrategias o mecanismos que lo faciliten y asumiendo responsabilidades; cuando se precise y sea necesario buscar ayuda o recursos; ser un ciudadano activo, responsable, crítico o comprometido; lograr el bienestar personal; y, fluir o ser capaz de generar experiencias enriquecedoras y eficaces (Bisquerra, 2009; Rueda y Filella, 2016).

5. Marco Contextual

5.1. Agentes emocionalmente implicados

5.1.1. El alumno

Los alumnos pasan la mayor parte de su día a día en la escuela y, por tanto, se vivencia allí gran parte de su infancia, siendo la etapa característica en la que se produce el desarrollo integral del niño y, por tanto, su desarrollo emocional. En consecuencia, es la escuela la que debe brindar la oportunidad de ofrecer una educación de calidad en la que pesen las emociones positivas y convertirse en un entorno privilegiado para su aprendizaje, ofreciendo al niño un espacio de afectividad donde poner en práctica y adquirir cierto dominio de sus habilidades socio-emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Extremera, Rey y Pena, 2016).

En el desarrollo de estas habilidades resulta fundamental su socialización con los adultos y con sus iguales, y es aquí donde el alumno con TEA presenta ciertas dificultades. Debido a la afectación en el lenguaje, a su conducta de aislamiento y a veces de rechazo, a la hora de interactuar con sus iguales en muchas ocasiones no sabe cómo hacerlo, bien porque directamente prefiere la soledad o, porque no ha adquirido o muestra un gran déficit en el uso de sus habilidades sociales. Esto también puede deberse a su falta o ausencia de empatía, a la dificultad de comprender el lenguaje y, al no saber interpretar las señales convencionales e imprescindibles en las relaciones sociales. En consecuencia, a sus intereses y conductas restringidas, puede no identificarse o integrarse con sus compañeros por diferir con ellos en gustos o características y, concretamente su déficit en la competencia emocional, le impide comprender los gestos, las conductas o, los estados mentales de los otros. Para una mejora a nivel social, es muy necesaria su inclusión por parte tanto de los alumnos como del profesorado y facilitarle el ambiente y su comprensión (Martínez y Andrés, 2016).

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p.1), “Educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo”, considerándose crucial que los alumnos interioricen estas habilidades para así fomentar su desarrollo socio-emocional, sin olvidar, la necesidad de un currículo más específico que incluya y desarrolle estos contenidos. Para que el alumno desarrolle su inteligencia emocional y se implique en el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades, precisa de un referente o “educador

emocional” que le transmita emociones, actitudes y comportamientos adecuados, formando así la base que precisa como puerta de entrada al aprendizaje de competencias más complejas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

El desarrollo de las competencias emocionales facilitará una adaptación eficaz tanto de los alumnos como de los docentes garantizando su bienestar y promoverá la creación de espacios de aprendizaje de calidad y eficaces (Rueda y Filella, 2016). De esta forma, Miguel (2006) señala que serán imprescindibles en la consecución de esta meta los dos ámbitos más relevantes en el desarrollo y la educación del niño: la familia y la escuela.

5.1.2. Los docentes

Con el paso del tiempo, el rol del docente ha sido un concepto cambiante, desempeñando en un principio un rol instructor simplemente centrado en enseñar a sus alumnos la materia educativa y realizar las tareas, hasta el día de hoy, prestando especial atención a otros aspectos como la importancia de ofrecerles un apoyo emocional. Esta figura se concibe como un referente, comparte mucho tiempo con los alumnos y se convierte en un modelo directo para ellos, en primer lugar, en la transmisión de conocimientos, pero también, en su forma de ver, razonar y reaccionar ante los acontecimientos, convirtiéndose en un modelo imprescindible con la ardua tarea de desarrollar el perfil emocional y afectivo de los niños (Bisquerra, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

De una manera transversal y casi imperceptible, la práctica educativa del docente implica actividades que desarrollan esta faceta emocional en los alumnos: a través de una estimulación afectiva que propicia la regulación de los sentimientos positivos o negativos; con la creación de diferentes ambientes y escenarios que fomentan estas capacidades y la resolución de conflictos; con la exposición de vivencias o experiencias que impliquen para su resolución estrategias emocionales; y a través de la enseñanza de habilidades de empatía, atención, escucha activa o comprender otros puntos de vista, entre otras (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

El apoyo a nivel emocional del profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos se considera esencial, pero para conseguir este fin requiere de una formación previa y a la larga, de una formación continua. Como consecuencia a la necesidad de dar

respuesta a todas las demandas anteriores, para que el docente pueda garantizar el desarrollo de estas habilidades y estrategias en el alumnado debe ser él, el primero que posea y domine estas capacidades, ya que si no es capaz de realizar una buena gestión de sus emociones no logrará alcanzar algunos objetivos pedagógicos o resolver conflictos que se puedan plantear, generando así un malestar profesional y estrés (Bisquerra, 2003; Bisquerra, 2009; Bisquerra, 2011; Extremera, Rey y Pena, 2016). Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p.1) el dominio de estas competencias se hace necesario por dos motivos esenciales “las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos y, la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés”.

A la hora de llevar a la práctica de la educación emocional en el aula, se podría destacar la tutoría como un momento propicio de la jornada para realizarla y será el docente, el que tendrá que tener en cuenta algunas indicaciones y actitudes para su puesta en marcha: deberá crear un clima de confianza y seguridad para los alumnos que implique respeto y transmita calma; deberá permitir la expresión de las emociones sin restricciones, tanto las experiencias positivas como las negativas; deberá dotarlas de naturalidad, es algo que todo el mundo siente y que se debe expresar; o, deberá facilitar el reconocimiento y la comprensión de una forma adecuada (Bisquerra, 2011).

Por otro lado, teniendo en cuenta la diversidad, se debe destacar también la importancia de que el docente cuente con una formación y sensibilización hacia la atención a la diversidad y la heterogeneidad del alumnado, dando respuesta a todos independientemente de sus dificultades o diferencias. La sociedad actual demanda un maestro que dé respuesta a estas necesidades, promoviendo una educación integradora que acoja a alumnos con capacidades y situaciones diversas, dando respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje y garantizando así, un aprendizaje significativo y funcional a través de actividades inclusivas. Pero para ello es necesaria una formación tanto inicial como permanente, indispensable que posea una serie de conocimientos metodológicos y una formación psicopedagógica y, adquiera estrategias para la diversidad que se presenta en el aula: la posibilidad de adaptar el currículum, el uso de metodologías flexibles, el aprendizaje cooperativo, la atención personalizada e individualizada o, nuevas formas de evaluación (Liesa y Vived, 2009). El alumnado con TEA muestra significativamente afectado su desarrollo socioemocional y será a través de una actitud por

parte del maestro de afecto, flexibilidad y disposición a la calma, la que ayudará a mejorar y fomentar ambientes de desarrollo favorables y a establecer vínculos de apego. La dimensión afectiva tendrá un papel muy relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y será un canal de comunicación con este alumnado, facilitando así la intervención por parte del profesorado ante la posible incertidumbre por el desconocimiento de este trastorno (Zenteno y Leal, 2016).

En la actualidad, la figura docente debe afrontar nuevos desafíos en el ámbito educativo que incrementan la dificultad de su labor: un aumento en la ratio de alumnos, una heterogeneidad cultural en las aulas, problemas de comportamiento, una ausencia de disciplina del alumnado, el bajo estatus de la profesión docente, la falta de recursos... Será el desarrollo de competencias emocionales y la regulación emocional, las que tendrán un carácter preventivo en los riesgos que implica la tarea docente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

5.1.3. La familia

La familia es el primer referente del niño, su primer agente de socialización, donde se inculcan las primeras normas o valores y el primer contexto en el que comienza a desarrollarse como persona, por tanto, su papel es fundamental en materia emocional, buscando lograr un entorno familiar caracterizado por la felicidad y la armonía, reduciendo en la medida de lo posible las emociones negativas. Para García, “educar emocionalmente significa desarrollar competencias emocionales” (García, 2011, p. 205, citado en Bisquerra, 2011).

En el ámbito de la familia, la educación emocional empieza desde antes del nacimiento del hijo y desde un primer momento, son los padres y su vínculo como pareja, una parte esencial en el desarrollo de estas competencias. Pero para desempeñar esta tarea que se extiende a lo largo de toda la vida es necesario, que al igual que los docentes, precisen de formación para transmitírsela a sus hijos y ser un referente para ellos. Dejando a un lado la sobreprotección tan presente en la sociedad actual, será beneficioso que se guíen por una educación basada en un estilo democrático en la que hagan partícipe al niño escuchándolo, mostrándole cariño, teniéndolo en cuenta y priorizando sus intereses y preferencias, pero también, que implique exigencias de acuerdo a su madurez, a sus posibilidades y a su autonomía de pensamiento, de comportamiento y emocional. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra, 2011; García 2011 citado en Bisquerra, 2011).

En algunos casos los padres se encuentran ausentes o no están preparados para dar respuesta a estas demandas, será necesaria su implicación en el hogar para lograr incentivar la educación emocional de sus hijos, participando de forma activa en la vida diaria con ellos o a través de actividades de ocio como juegos, lectura o música. También en el ámbito educativo su participación tiene cabida, a través del espacio familiar o escuela de padres propiamente dicha, la que posibilita un lugar excelente y una oportunidad para tratar y poner en común estos conceptos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra, 2011).

Para conseguir este propósito y con el apoyo de las Administraciones públicas, será imprescindible que familia y escuela establezcan un estrecho vínculo y, a través de su colaboración, coordinación, complementación y gran trabajo en equipo, se conseguirá la mejora y el desarrollo de estas competencias emocionales en los más pequeños (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra, 2011).

5.2. La educación emocional como impacto en el aprendizaje

Una de las finalidades del ámbito educativo es el desarrollo integral de sus alumnos, por tanto, la educación emocional juega un papel esencial en este aspecto (Berrios, Martos-Luque, Martos-Montes, 2016). En la actualidad, a través de la puesta en marcha y la implementación de programas de educación emocional, se están dando a conocer los diferentes beneficios que aporta a nivel personal, se precisa de una intencionalidad en su aplicación y de un mayor impacto en los centros educativos, denotando la necesidad de una mayor formación en los docentes y las familias.

Aunque cada vez se le concede una mayor relevancia al desarrollo de estas capacidades, todavía falta un largo camino por recorrer para que entren a formar parte del currículo formal y se integren institucionalmente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pena, Extremera y Rey, 2016). Según Bisquerra (2011), en los estudios llevados a cabo en los últimos años se evidencian resultados muy positivos en la puesta en marcha de programas de calidad, ya que demuestra que generan un mayor desarrollo integral de las personas. Existen diversidad de programas basados en las emociones, en ellos, el niño debe ser el protagonista de su aprendizaje, compartiendo el entorno con los demás y a través de actividades significativas. Unos desarrollan habilidades más básicas como la comprensión o regulación emocional y

otros, se centran ya en conceptos más abstractos como la autoestima o el optimismo (Clouder, 2008, citado en Araque, 2015).

De Andrés (2005) destaca algunos programas de educación emocional dirigidos a niños de edades tempranas, concretamente para ser aplicados en la educación infantil: el Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS), de Inés Monjas (1999), que busca promover y fomentar las relaciones positivas de los niños; el programa Siendo inteligentes con las emociones, de Antonio Vallés (2000) que se centra en desarrollar habilidades emocionales; el Programa de Educación Emocional para niños de 3 a 6 años, de Rafael Bisquerra y Élia López (2003), que promueve el desarrollo cognitivo, físico, motor, psicológico, social y afectivo-emocional; o Sentir y pensar, un programa de inteligencia emocional para niños de 3 a 5 años, de Begoña Ybarrola (2004), que busca fomentar el bienestar emocional en los más pequeños.

También Prieto (2018), señala distintos programas de intervención para la inteligencia emocional y la psicología positiva desarrollados en España por las administraciones educativas: uno de ellos, es la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional (2009), en la que los centros que la conforman deben desarrollar actuaciones basadas en el reconocimiento de emociones propias y de los demás y, la regulación emocional; el segundo, es el Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia (Valencia, 2005), que busca una mejora en el conocimiento de las emociones, el desarrollo de habilidades emocionales o, la prevención de efectos perjudiciales (Caruana, 2005, citado en Prieto, 2018); el tercero es Educación Emocional y para la Creatividad, que ha sido desarrollado por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias y trabaja la regulación y la conciencia emocional y la creatividad; y por último, el programa Aulas Felices, dirigido a los niveles de infantil, primaria y secundaria, en busca de la felicidad y el desarrollo personal y social de los alumnos y puesto en marcha en Zaragoza por el equipo SATi en 2012.

Como se ha destacado anteriormente, el alumnado con TEA manifiesta grandes dificultades en su comunicación e interacción, en sus patrones de conducta, y en lo que se refiere a las emociones se manifiestan entre otras: dificultades sociocomunicativas, un déficit en la teoría de la mente (lo que implica dificultad en la empatía o funciones ejecutivas), dificultad en la gestión de las emociones, en el reconocimiento y la expresión emocional o, en su regulación afectiva (Hervás, 2017). Por tanto, la educación emocional se presenta como una oportunidad para aliviar y paliar de la forma más óptima posible estas dificultades.

Según Rueda y Filella (2016), los beneficios de la educación emocional se manifiestan en el desarrollo de competencias emocionales en la persona y en lo que al ámbito educativo se refiere en la mejora de actitudes, del comportamiento, del clima del aula, del rendimiento académico, reduciendo los conflictos, las actitudes violentas y el estrés (Rueda y Filella, 2016, citado en Filella, 2014). Garaigordobil (2018) destaca que el desarrollo de la inteligencia emocional garantiza una mejora en la salud física y mental y fomenta capacidades como: las conductas sociales positivas, las habilidades sociales, el autocontrol, la adaptabilidad, la empatía, la resolución constructiva de conflictos, resiliencia, felicidad o estabilidad emocional.

Por otro lado, Berrios, Martos-Luque, Martos-Montes (2016) destacan que para garantizar el desarrollo integral de las personas la educación emocional juega un papel esencial y señalan cuatro beneficios principales: un ajuste psicológico en la persona, una mejora en las relaciones sociales con las personas, mejor rendimiento académico y una mejora en la forma de afrontar los problemas o dificultades. Cabello y Fernández-Berrocal (2016) engloban estos beneficios en tres grandes aspectos, la salud y el bienestar, el funcionamiento a nivel social y el rendimiento intelectual y académico de la persona. Según Puertas, Zurita, Chacón, Castro, Ramírez y González (2020) el desarrollo de la inteligencia emocional proporciona un bienestar a nivel psicológico, ayudando al individuo a comprender su medio más próximo y dotándolo de competencias para afrontar los acontecimientos que se presenten. Gracias a ello, se promueve el desarrollo de habilidades de gestión emocional, del control de las emociones y la comprensión de los acontecimientos.

Por unanimidad, la mayoría de autores nombrados anteriormente destacan como elemento principal una mejora de la salud física y psicológica del individuo, así como el desarrollo de capacidades beneficiosas tanto en el ámbito personal como en el ámbito educativo. Para Lozano, Alcáraz y Bernabéu (2011), enseñar las competencias emocionales al alumnado con trastorno de espectro autista muestra beneficios en el desarrollo de algunas capacidades, añadiendo a estas competencias las habilidades sociales o de comunicación. A la hora de implementar estos programas, Extremera y Fernández-Berrocal (2014, p.3) señalan que la finalidad principal que se persigue es que “con la práctica lleguen a trasladar estas formas de tratar y manejar las emociones a su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de los otros alumnos o profesores, empatizando con las emociones de los demás compañeros (...)”.

En los últimos años, se ha defendido la eficacia de estos programas educativos a largo plazo y la necesidad de que estos cuenten con una planificación y sean minuciosamente estructurados (Steele, Joseph y Tager-Flusberg, 2003; Mesibov y Howley, 2012; citado en Lozano, Alcáraz y Bernabéu, 2011). Para Lozano y Alcáraz (2012), la intervención en competencia emocional en los alumnos con TEA, representan procesos largos y complejos que precisan de tiempo para que se reflejen resultados. Aunque no por ello, dejan de ser eficaces ya que se muestran mejoras en la comprensión de las emociones o en el desarrollo de habilidades sociales, que por pequeñas que sean, a este colectivo le hacen posible y le muestran una puerta de entrada al mundo real.

5.3. Respuesta legislativa, institucional y profesional

Según la UNESCO, en su informe para la educación del siglo XXI, la educación debe sostenerse sobre cuatro pilares esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Es el desarrollo de habilidades y competencias emocionales un aspecto imprescindible para alcanzar tal fin (Berrios, Martos-Luque, Martos-Montes, 2016).

5.3.1. A nivel legislativo

En primer lugar, en lo que respecta al nivel legislativo, la LOMCE, algún real decreto u orden autonómica nombran o hacen referencia a esta competencia de una forma general, pero estas aportaciones quedan escasas y no profundizan en términos emocionales más concretos. Por tanto, se denota una falta de integración y formalidad de la educación emocional en el sistema educativo, algo que no concuerda con la realidad y las necesidades actuales, en la que estos contenidos son necesarios para promover el desarrollo de capacidades y en los que su aplicación en los centros requiere de cierta regulación e intencionalidad.

Como se ha nombrado anteriormente y contemplando el desarrollo emocional, se encuentra a nivel estatal en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, el artículo 71 el cual señala que “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional” (LOMCE, 2013, p.39). En el mismo sentido, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (p. 17), expone que “El currículo básico se ha formulado partiendo del desarrollo

Propuesta Inclusiva para mejorar la Educación Emocional en el aula: un niño con Síndrome de Asperger en la etapa de Primaria cognitivo y emocional en el que se encuentra el alumnado de esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas (...)."

Ya a nivel autonómico, en la Comunidad Autónoma de Aragón, la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria, en su artículo 3 (p. 19291), destaca "La educación en los ámbitos personal y social mediante el desarrollo emocional y afectivo del alumnado". También, el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón (p. 36451), destaca la importancia de: "la equidad y la inclusión, soportes de la calidad educativa, considerando el desarrollo integral y personalizado del alumnado, que incluya también las dimensiones familiares, sociales y emocionales (...)."

Para la puesta en marcha e implementación de la educación emocional en el aula, esta comunidad autónoma presenta la Resolución del 21 de noviembre de 2017, por la que se facilitan orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado de los centros públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dicha resolución, dicta una serie de orientaciones para trabajar las competencias emocionales y sociales con los alumnos, durante el horario destinado a la acción tutorial de los centros, con la finalidad de "la mejora de la convivencia, de modo que se fomente la autoestima, el clima positivo de aprendizaje y se prevengan conductas contrarias a las normas de convivencia" (p. 2).

También, ofrece una serie de recursos para asesorar y facilitar esta tarea a los docentes, a través del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI). Respetando la autonomía pedagógica de los centros, destaca las competencias emocionales como contenidos a trabajar: conciencia, autonomía y regulación emocional; habilidades socioemocionales y habilidades para la vida y bienestar personal (Gobierno de Aragón, 2017). Por tanto, a través de esta resolución se posibilita integrar la educación emocional para su puesta en marcha en el horario de tutoría del que disponen los centros.

Para finalizar, a las directrices marcadas por la comunidad para el desarrollo de la acción tutorial en los centros, se hace referencia en primer lugar, en la ORDEN de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria, en su artículo 16 de Orientación y Acción tutorial, establece que "la acción tutorial estará dirigida al desarrollo

integral y equilibrado de todas las capacidades del alumnado, favorecerá su socialización y formará parte de la actividad docente de todo el profesorado” (p. 19299).

Esta orientación deberá estar integrada en el sistema educativo y se caracterizará por tener un carácter preventivo, que garantice el desarrollo de todo el alumnado, a través de la intervención social y la cooperación de toda la comunidad educativa. Para ello, cada centro diseñará un Plan de Orientación y Acción Tutorial, que afectará a todos los niveles de Primaria y será la figura del tutor, junto al resto de equipo docente, la que velará por la atención de los alumnos y las familias (Boletín Oficial de Aragón, 2014).

Completando a la anterior, la ORDEN ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria, determina que el tutor dedicará una sesión de tutoría a la semana, con una duración mínima de 45 minutos cada sesión y, durante toda la etapa de educación Primaria.

5.3.2. A nivel institucional

En segundo lugar, haciendo referencia a la respuesta institucional, la educación emocional se contempla en el Plan de convivencia y en el Plan de orientación y acción tutorial.

La ORDEN de 11 de noviembre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia escolar en los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad autónoma de Aragón, establece que “Los centros, utilizando el marco de la autonomía del que disponen y con el trabajo coordinado de profesores, padres y alumnos, planifiquen, desarrollen y evalúen de forma institucional proyectos específicos encaminados a mejorar la convivencia y el clima escolar” (p. 25443). Dicha orden, destaca como aspectos esenciales de la comunidad educativa la no discriminación y la inclusión, y, recoge algunas temáticas o contenidos que se deben abordar como la educación en valores, la educación para la convivencia, la tolerancia, la paz o, la educación intercultural entre otros. Entre sus objetivos, se pueden destacar algunas ideas principales: la prevención de conflictos en la convivencia escolar, la mejora del clima de convivencia y/o, sensibilizar y concienciar a los miembros de la comunidad educativa para lograr tal fin (Boletín Oficial de Aragón, 2008).

No obstante, a pesar de lo establecido anteriormente, cada centro diseña su propio plan de convivencia y lo redactará en función de su realidad educativa, sus intereses y las

problemáticas a las que quiera dar respuesta. En lo que a materia emocional se refiere, será imprescindible que la comunidad educativa desarrolle y fomente sus competencias emocionales y sociales, garantizando así una convivencia que respete las diferencias, marcada por una visión constructiva y resolutoria de los conflictos y que genere un clima de paz y afecto (Boletín Oficial de Aragón, 2008).

Por otro lado, en la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, en el capítulo I “Actuaciones generales de intervención educativa”, se encuentra el artículo 15 el cual refleja la función tutorial y de convivencia escolar y señala que “El desarrollo de la acción tutorial es un derecho del alumnado en la medida en que contribuye a su desarrollo integral” (p. 19667). Esta función, forma parte de la práctica docente y debe garantizar una atención personalizada, tanto a nivel grupal como individual, con la implicación y participación del equipo docente y las familias. También las actividades propuestas en este espacio deberán adaptarse al grupo en cuestión y podrán ser desarrolladas individual o grupalmente (Boletín Oficial de Aragón, 2018). Según esta orden, el Plan de orientación y acción tutorial se basará en los siguientes principios:

“ Aprender a ser persona y a convivir: la inclusión del alumnado en el grupo y en el centro, su participación activa y responsable, el conocimiento de sus derechos y deberes, la convivencia, el desarrollo emocional, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la construcción de su identidad de forma ajustada, la diversidad afectivo-sexual y la identidad de género, la detección y prevención de diferentes formas de violencia contra la mujer y el desarrollo de actitudes cooperativas, tolerantes y solidarias.

Aprender a aprender: la adquisición de hábitos y estrategias personales de aprendizaje, la mejora de las funciones ejecutivas y la participación en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Aprender a decidir: la toma de decisiones en relación al propio itinerario formativo y la adquisición y mantenimiento de hábitos saludables mediante el desarrollo de habilidades para la vida.”

(Boletín Oficial de Aragón, 2018, p. 19667)

En consecuencia, entre las diversas funciones que desarrolla la tutoría se contempla el desarrollo emocional. Según Bisquerra (2009) tutoría y educación emocional se encuentran estrechamente relacionadas y se posibilita como un espacio idóneo para trabajar estos contenidos con los alumnos.

Haciendo referencia al alumnado con necesidades educativas especiales y específicamente al alumnado con TEA, existen una serie de medidas de atención educativa ordinarias que pueden implementarse a nivel institucional, siempre bajo la coordinación del equipo docente y,

estarán recogidas en el proyecto educativo de centro (PEC) y en el plan de atención a la diversidad (PAD). Dichas medidas facilitarán que el alumno desarrolle lo máximo posible sus competencias y capacidades alcanzando los objetivos de etapa propuestos y logrando así, el mayor grado de inclusión, integración y normalización en el aula. Se destacan por un lado las medidas ordinarias, que suponen adaptaciones en las medidas organizativas y metodológicas y serán, por ejemplo, agrupamientos flexibles, adaptaciones de tiempo, de materiales, instrumentos de evaluación o apoyos en el aula ordinaria. Por otro lado, estarán las específicas en el caso de que las ordinarias sean insuficientes, y modificarán los elementos del currículo como los objetivos, contenidos o criterios de evaluación, a través de las adaptaciones curriculares significativas o no significativas y la atención del alumnado con necesidades educativas en el aula de apoyo (Gallego, 2012). Estas medidas priorizarán en función de las necesidades del alumno y se centrarán en que adquiera los aprendizajes más básicos en las áreas instrumentales, pudiendo interferir en la educación emocional pero no de una manera intencionada, sino transversal.

5.3.3. A nivel profesional

Gallego (2004, citado en de Andrés, 2005) destaca tres aspectos fundamentales que los profesionales deben tener en cuenta para llevar a cabo la educación emocional en el aula: hacer una autorreflexión sobre su docencia, la integración de prácticas más novedosas y, un imprescindible entrenamiento de las emociones. Como se ha nombrado anteriormente, estos profesionales deben mostrarse como un modelo para sus destinatarios y para ello, es fundamental que posean formación sobre estos conceptos. Para Bisquerra (2006), es necesario que posean unas bases teóricas en lo que a teorías de las emociones se refiere, poniendo especial énfasis en la teoría de Howard Gardner de las Inteligencias múltiples o en el concepto de Inteligencia emocional de Goleman o, en la conceptualización del cerebro emocional. También deben conocer diferentes ejercicios o estrategias para poner en práctica, así como instrumentos para la evaluación y el diagnóstico emocional.

En primer lugar, uno de los principales profesionales presentes en estos programas es el psicopedagogo. Esta figura tiene como finalidad facilitar a todos los individuos el máximo desarrollo de sus capacidades a través de la orientación psicopedagógica durante toda la vida. Dicha orientación está enfocada a cuatro aspectos esenciales: la orientación a nivel profesional, en el proceso de aprendizaje, en la diversidad y en la prevención o desarrollo

Propuesta Inclusiva para mejorar la Educación Emocional en el aula: un niño con Síndrome de Asperger en la etapa de Primaria (Bisquerra, 2009; Bisquerra, 2006). Según Bisquerra (1996, 1998, citado en Bisquerra, 2009, p. 245), la educación emocional tiene cabida en la prevención y el desarrollo y se encarga de “la evolución de la orientación hacia el desarrollo humano, donde el desarrollo emocional es un aspecto integrante de la personalidad; las aportaciones de las investigaciones sobre las emociones y temas afines, que se detallan en otros capítulos, tales como inteligencia emocional, bienestar subjetivo, *fluir*, etc”. En el sistema educativo, este profesional se encuentra como orientador y se encarga principalmente de la atención a las necesidades educativas especiales, a través del diseño e implementación de estrategias de aprendizaje para paliar la dificultades o necesidades que puedan presentar los alumnos de un centro. Su intervención se caracteriza por la atención a la diversidad y dentro de esta se engloban desde las dificultades de aprendizaje, de adaptación, discapacidades físicas o intelectuales, hasta la pertenencia a colectivos desfavorecidos, otras etnias o culturas (Bisquerra, 2009).

Su intervención se puede dar de tres posibles formas: a través del modelo clínico o *counseling*, del modelo de programas o del modelo de consulta o asesoramiento. En el caso de la educación emocional, se pueden dar los dos primeros a través de la atención individualizada del alumno o de la tutoría. La implementación tiene un carácter meramente preventivo y con su puesta en marcha se pueden trabajar diversos contenidos: habilidades para la vida, habilidades sociales y emocionales, educación para la salud, resolución pacífica de conflictos... Es a través de estos programas donde se van a desarrollar estas habilidades en los alumnos, dotándolos de estrategias y preparándolos, para que en un futuro sean capaces y aprendan a gestionar de la forma más óptima posible los retos que se puedan plantear, evitando que surjan dificultades como la ansiedad o el estrés (Bisquerra, 2009; Bisquerra, 2006).

Junto al psicopedagogo, otros profesionales especialistas conforman el departamento de orientación, como el maestro de audición y lenguaje o de pedagogía terapéutica, que, junto con el tutor, el resto de docentes y las familias deben establecer cauces de coordinación, seguimiento y trabajo en equipo, algo que resulta fundamental para garantizar los mejores resultados. También se establecen cauces con otros agentes externos al centro, entre estos profesionales se pueden destacar, fisioterapeutas, logopedas, psicólogos, o educadores sociales (Bisquerra, 2006).

En segundo lugar, el maestro de pedagogía terapéutica será un profesional que estará estrechamente ligado a la intervención. Este maestro es el encargado de atender y prevenir

las necesidades educativas que presentan los alumnos y, por tanto, las necesidades educativas del alumnado con TEA. Se trata del maestro especializado que atiende a la diversidad de las aulas y posee los conocimientos o recursos necesarios para llevar a cabo las intervenciones específicas con este alumnado (Barroso y Arenas, 2016).

Será el que de apoyo y asesore a los docentes sobre cómo enfocar la diversidad del aula, garantizando siempre una educación inclusiva y adaptando las estrategias de intervención a las necesidades del grupo y a la realidad del aula, concibiendo siempre esta diversidad como una riqueza y siendo partícipe de la vida del aula. El trabajo en equipo sobre la gestión del aula del maestro de pedagogía terapéutica junto con el profesor tutor, será el primer paso hacia una educación más inclusiva (Barroso y Arenas, 2016).

Para finalizar, otro de los profesionales que realiza una importante función con el alumnado es el profesor tutor. La acción tutorial constituye un espacio idóneo para la educación emocional y corresponde fundamentalmente al tutor, asumir la mayor parte, coordinar y llevar a cabo esta tarea junto con el resto de profesionales. La intervención se podrá dar de dos formas, bien con entrevistas individuales con el alumno y las familias o, a través del planteamiento de actividades para el grupo clase. En la hora de tutoría se deberá garantizar el desarrollo integral de los alumnos a todos los niveles y se prestará mayor atención a los aspectos que en el resto de materias no están contemplados y quedan obsoletos, como el desarrollo de la personalidad y más concretamente, a las competencias emocionales (Bisquerra, 2009).

6. Bases de la propuesta psicopedagógica

A lo largo de la historia numerosos autores han estudiado e investigado sobre el autismo, siendo este un trastorno amplio y cambiante, en función del individuo, su grado de afectación y a la hora de realizar un diagnóstico. No obstante, con el paso del tiempo se han ido descubriendo sus causas, sus áreas de afectación o, la denominación de los diversos trastornos que componen y engloban este concepto y sus características. El Trastorno de espectro autista se caracteriza principalmente por déficits en la interacción social, en la comunicación verbal o no verbal, a nivel emocional, con la presencia de conductas estereotipadas o intereses restringidos. En el caso del síndrome de Asperger, además de las anteriores se denotan dos

características diferenciales de este trastorno, la no afectación del lenguaje y un desarrollo cognitivo acorde a la edad del individuo. Tanto la familia como la escuela, son ámbitos privilegiados y forman un lazo de unión fundamental a la hora de diagnosticar e intervenir sobre este trastorno, un diagnóstico precoz por parte de ambos posibilitará una atención temprana y a la larga, una mejora del individuo a todos los niveles que fomentará su calidad de vida.

La educación emocional promueve el bienestar del individuo, a través del desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar. En lo que respecta a las emociones, el niño con TEA mostrará dificultades en su regulación emocional, mostrando una incapacidad de reconocer cómo se siente o qué emociones siente en cada momento en función de lo que pasa a su alrededor y, en consonancia, impidiéndole también reconocer los estados emocionales de los demás y ponerse en el lugar del otro. Mostrará también un déficit en sus habilidades sociales que repercutirá notablemente en su interacción social y en la capacidad de entablar relaciones con los demás y de convivir con ellos. Para ello, y dadas estas deficiencias que caracterizan a este trastorno, una intervención en educación emocional será beneficiosa, con la finalidad de paliar dentro de lo posible estas carencias, promoviendo el desarrollo integral y la mejora del bienestar de estos niños, partiendo de un enfoque preventivo.

Los programas de educación emocional e inteligencia emocional que se han puesto en marcha hasta la actualidad, contemplan a niños de diferentes edades o con diferentes características, muchos de ellos se basan en el aprendizaje significativo del alumno y la mayoría, a través de una intervención estructurada muestran su eficacia, en el caso de alumnos con TEA, se trata de procesos largos y lentos pero que con el paso del tiempo presenta pequeñas mejoras. A la hora de llevar a cabo una intervención a nivel emocional con el alumno con necesidades educativas especiales, la palabra inclusión jugará un papel fundamental. Se pondrán en marcha distintas estrategias y metodologías, que siempre deberán partir de las necesidades o demandas del alumno y deberán brindarle una atención lo más personalizada posible. Para ello, será necesario complementar una metodología basada en la atención individualizada del alumno con Asperger con un carácter preparatorio y orientador junto con el posterior trabajo en el aula ordinaria y junto al resto de sus compañeros, a través del aprendizaje cooperativo.

Esta metodología inclusiva atiende a las diferencias del alumnado, en primer lugar, en beneficio del alumno con necesidades, porque fomentará su adquisición de habilidades sociales y de comunicación y le dará la oportunidad de interactuar con sus iguales y con los adultos, ayudándole a minimizar dentro de lo posible sus dificultades de aprendizaje. También será beneficioso para el resto de alumnos de la clase porque la diversidad y la aceptación de las diferencias, dotará de riqueza al grupo permitiendo que los alumnos aprendan unos de otros y transmitiendo valores de tolerancia, solidaridad y cooperación.

Previo a la propuesta, se habrá consultado el informe de evaluación psicopedagógica del niño y, en el caso de que fuese necesario continuar con posterioridad la intervención con el alumno con Asperger, se llevará a cabo una intervención individual durante el curso escolar, prolongándose el tiempo que fuese necesario hasta que interiorizase el aprendizaje de estos conceptos. En cuanto a los profesionales implicados en el desarrollo de la propuesta, serán la orientadora educativa y la maestra de pedagogía terapéutica, ésta última será la encargada de realizar los apoyos necesarios durante las sesiones grupales tanto con el niño con Asperger como con el resto de alumnos. La evaluación abarcará desde el comienzo hasta el final de la propuesta, evaluando los avances o progresos de cada uno de los alumnos en inteligencia emocional, la adecuación o no de la propuesta así, como la intervención y puesta en marcha de los docentes. A través de ésta, se comprobarán la consecución de los objetivos planteados en la propuesta, así como las posibles mejoras para futuros proyectos.

7. Descripción y análisis de la realidad

7.1. Contexto del centro

La presente propuesta de intervención se ha planteado para ser implementada en un centro escolar de la comunidad autónoma de Aragón. Este centro se encuentra ubicado en la ciudad de Huesca, en un barrio residencial en el que la mayoría de la población son familias jóvenes y de mediana edad y, en el que el nivel económico de sus habitantes es medio-alto. Entre los servicios destacan los pequeños comercios en alimentación, restauración, comercio textil, u ocio y tiempo libre. En cuanto a servicios educativos, el barrio cuenta con un instituto de secundaria, dos colegios de educación infantil y primaria y, tres escuelas infantiles para los más pequeños. También se encuentran diferentes agentes externos, entre ellos está un

gabinete de psicopedagogía, consultas de logopedia o de psicología clínica de carácter privado. El centro y más concretamente, el departamento de orientación del mismo, se encuentra en frecuente contacto con estos especialistas en el caso de que intervengan con alguno de sus alumnos. La prioridad es garantizar el mayor bienestar de los alumnos y en el caso de los que presentan necesidades educativas o dificultades de aprendizaje, es muy necesario establecer cauces de comunicación entre los profesionales del centro y los externos, a través de una coordinación y trabajo en equipo.

La Arboleda es un centro concertado que comprende la escolarización desde el inicio del segundo ciclo de educación infantil hasta el último curso de educación primaria contando con un total de dos vías por curso. En cuanto a sus instalaciones se dividen en dos plantas, en la planta de abajo se encuentran las aulas de infantil y primer ciclo de primaria junto con la sala de profesores, secretaría y dirección. En la planta de arriba se encuentran las aulas del segundo y tercer ciclo de primaria, la biblioteca, el departamento de orientación y el comedor escolar. En cuanto a sus instalaciones exteriores cuenta con el espacio de recreo, pista de fútbol y baloncesto y un polideportivo. En cuanto a recursos materiales, cuenta con diversidad de material audiovisual (ordenadores, proyectores, pizarras digitales), material fungible, libros de texto y mobiliario adecuado y adaptado a las necesidades de los alumnos.

El horario de la jornada escolar se estructura de 9 a 12 h. y de 15 a 17 horas. Los profesionales que trabajan en el centro son maestros y maestras de educación infantil y primaria y especialistas de música, inglés, francés o educación física; el departamento de orientación está compuesto por el orientador, un maestro/a de pedagogía terapéutica y un maestro/a de audición y lenguaje. También cuenta con otros profesionales como los encargados de tareas administrativas, auxiliares de educación especial, monitores de comedor o de extraescolares, encargados del mantenimiento del centro, el conserje o el servicio de limpieza. El centro prioriza la formación de los docentes con la finalidad de que estén constantemente actualizados y sepan dar respuesta a las necesidades que puedan surgir, para ello, se encarga de impartir mensualmente formación a cargo de ponentes muy experimentados y especializados en determinados temas de interés: primeros auxilios, atención a la diversidad, educación emocional, metodologías innovadoras...

El departamento de orientación del centro es el que se encarga de la atención de la diversidad del alumnado y entre sus actuaciones específicas se destaca la prevención e intervención

temprana en necesidades de atención educativa: en necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades en el lenguaje o comunicación, dificultades en el desarrollo emocional o de habilidades sociales y, en la detección de posibles necesidades al finalizar las diferentes etapas educativas. Los trastornos que se encuentran presentes en el centro y de los que se encarga este departamento de su intervención son: trastorno de espectro autista, discapacidad intelectual, trastornos de conducta y altas capacidades y, en cuanto a dificultades de aprendizaje, dislexia, discalculia o incorporación tardía. Los profesionales que forman parte de él cuentan con formación específica y experiencia para poder atender a estos alumnos, son psicopedagogos, maestros de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje y es en concreto la psicopedagoga del centro, la que se encarga de impartir a los docentes la formación relacionada con la educación emocional, ya que cuenta con una amplia experiencia en la puesta en marcha de proyectos o programas de inteligencia emocional, resolución de conflictos, de desarrollo de competencias emocionales y de psicología positiva.

En el departamento, se realizan también actuaciones para promover una convivencia positiva, con la finalidad de crear un adecuado clima de convivencia y a través de programas de mediación, de resolución de conflictos y de prevención del acoso escolar contemplados en el plan de convivencia del centro. En cuanto a metodologías innovadoras se desarrollan programas de innovación educativa para estimular las diferentes competencias básicas del alumnado: programas de estimulación del lenguaje y detección de posibles dificultades, programas de desarrollo de capacidades matemáticas y científicas, programas de inmersión lingüística o, programas para la estimulación de las competencias emocionales y sociales, entre otros.

Por otro lado, las familias participan en diferentes actividades del centro. La implicación de éstas en la vida escolar es fundamental y beneficiosa para todos los agentes que conforman la comunidad educativa. Esta participación se da para las festividades o actos celebrados, también en los proyectos que se desarrollan en el aula se pide en numerosas ocasiones su colaboración o, se realizan charlas para ellos sobre diferentes temáticas que puedan ser de su interés. Otros cauces de participación con los que cuentan las familias para ser partícipes en la vida del centro son el AMYPA (la asociación de madres y padres de alumnos) y la escuela de padres.

7.2. Contexto del aula

La propuesta de intervención para mejorar la educación emocional está diseñada para su desarrollo en el primer ciclo de primaria. El aula donde se va a desarrollar la propuesta cuenta con un total de 25 alumnos, 13 niñas y 12 niños de entre 6 y 7 años. El clima del aula es adecuado, existe complicidad y buena relación entre los alumnos. A veces se produce algún conflicto entre ellos que les cuesta resolver y un alumno con diagnóstico de Asperger produce irrupciones en la clase que resultan difíciles de controlar, dificultando en ocasiones la convivencia en el aula y la atención de los alumnos.

Hasta la actualidad se han desarrollado diferentes programas, ninguno en relación a la educación emocional, pero se trata de un recurso beneficioso para los alumnos con el fin de promover el desarrollo de estas capacidades y así, facilitarles un clima de convivencia lo más adecuado posible, herramientas o estrategias para una buena comunicación y resolución de los conflictos o, pautas para aprender a gestionar y regular sus emociones y, para comprender las de los demás y ser capaces de ponerse en su lugar. Dicha propuesta está planteada para llevarla a cabo en conjunto con el grupo clase, garantizando la inclusión de todos los alumnos y basándose en el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo, será la orientadora la que la lleve a cabo. El horario pensado para implementar la propuesta va a ser de una hora semanal y se va a realizar en la hora que el grupo tiene destinada a la tutoría.

7.3. Necesidades del alumno

Dentro del aula de primer ciclo de Primaria, uno de los alumnos se encuentra diagnosticado con síndrome de Asperger (Trastorno de espectro autista en la actualidad). Su desarrollo a nivel cognitivo se encuentra acorde a su edad y no presenta deficiencia intelectual ni desfase curricular. No recibe apoyo externo fuera del ámbito escolar y dentro de sus posibilidades, es bastante autónomo en las tareas del aula, presentando déficits en la comunicación y alteraciones en sus interacciones socioemocionales, dando lugar a dificultades en el control de sus emociones y en la interacción social. A veces cuando algo no le sale o directamente no lo comprende, se pone nervioso y muestra dificultad de atención y poca tolerancia a la frustración.

Para ello, en el día a día del aula se utilizan diferentes medidas organizativas y metodológicas, con el fin de facilitar y potenciar su desarrollo: se encuentra ubicado en las primeras filas para

garantizar y captar todo lo posible su atención y concentración, se utiliza con él un lenguaje pausado y sencillo y se le dan las indicaciones necesarias desde el comienzo hasta el final de la actividad, a la hora de trabajar en grupo se agrupa con los compañeros que mejor se lleva para que le sea más fácil relacionarse y sea motivante, también se realizan adaptaciones en su horario escolar para acudir esporádicamente a realizar intervenciones con la orientadora, en los horarios no lectivos pero de permanencia en el centro (horario de comedor) cuenta con una auxiliar de educación especial para que le ayude en sus necesidades básicas buscando fomentar su autonomía personal.

La relación que tiene con sus compañeros es buena. Al principio fue más complicado ya que su falta de habilidades sociales le dificulta darse a conocer y conocer a los demás, pero poco a poco ha logrado entablar una relación buena con ellos y se encuentra muy integrado, arropado y querido en el aula. A nivel comunicativo, muestra muy pocas dificultades ya que en la actualidad prácticamente no tiene afectación del lenguaje. Cuando comenzó la escolaridad le costó un tiempo comenzar a hablar y en este caso, como sistema aumentativo de comunicación se servía de una agenda de pictogramas (ARASAAC) que le ayudaba a través de los dibujos a comunicarse con los demás, en ella aparecían las actividades que realizaba en su vida diaria, sus familiares y amigos, materiales de clase, alimentos... Actualmente, donde más dificultades muestra es en la resolución de conflictos, cuando hay una confrontación de intereses con cualquiera de sus compañeros, se muestra persistente con su opinión y es complicado hacerlo entrar en razón y dialogar con él. En el ámbito familiar, es el pequeño de tres hermanos, la relación con sus padres y hermanos es buena, se muestra cercano y cariñoso con ellos. A través de entrevistas con la familia, se conoce que su comportamiento en casa es bastante bueno, a veces surge algún conflicto entre los hermanos que pronto se soluciona, nada alarmante ni fuera de lo normal, pasa mucho tiempo y se encuentra muy unido a ellos. En el caso de personas que no conoce, se muestra muy reacio a relacionarse y comunicarse. Previo a la intervención y con la finalidad de obtener más datos, se realizará una entrevista con la tutora del alumno y de la clase, para que aporte información sobre su comportamiento en clase, su relación con iguales, su gestión emocional, su capacidad para resolver los conflictos... También se observará al alumno durante la vida en el centro, en el aula y en el recreo, con el fin de ver cómo se desenvuelve y cuáles son sus dificultades.

8. Diseño de la Propuesta de Intervención

8.1. Introducción

A continuación, se desarrolla la propuesta de intervención de Educación emocional para llevar a cabo en el aula, en la que se trabajan las competencias emocionales a través de la implementación de diferentes sesiones y actividades planificadas. La intervención se realizará en dos fases, en la primera, se realizarán tres sesiones individuales de apoyo con el alumno con Asperger que se desarrollarán fuera del aula y, en la segunda, se realizarán siete sesiones a nivel grupal con toda la clase. Serán un total de diez sesiones, las individuales con el alumno se llevarán a cabo en el despacho de orientación y el resto, en el aula de referencia y en la hora semanal de tutoría del grupo, en el que se encuentra el alumno diagnosticado como Síndrome de Asperger. Se trata de una propuesta basada en la inclusión, en la riqueza de la diversidad y, en la que se va a utilizar como metodología el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo de los alumnos. Se buscará la expresión emocional de los alumnos, que sean capaces de identificar sus emociones y las de los otros, que sean capaces de expresar cómo se sienten, fomentando habilidades como la empatía, la comunicación y cohesión del grupo y un buen clima de convivencia.

8.2. Objetivos

8.2.1. Objetivos de la etapa

Según el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, se establecen los objetivos para dicha etapa y para esta propuesta de intervención se seleccionan los siguientes:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

(Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria)

8.2.2. Objetivo general

A continuación, se establece el objetivo general de esta propuesta, relacionado y basado en los anteriores y dirigido a todo el grupo en general. La intervención se va a desarrollar a nivel grupal, por tanto, los objetivos se establecen de esta forma.

- Favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales en los alumnos, promoviendo así su desarrollo integral y su bienestar general.

8.2.3. Objetivos específicos

Los objetivos generales se concretan dando lugar a los objetivos específicos, que se irán logrando y desarrollando a lo largo de la propuesta de intervención y durante la puesta en marcha de las diferentes sesiones y actividades. A continuación, se concretan los siguientes, basados en los objetivos de la educación emocional que establece Bisquerra (2009), los dos primeros se dirigen concretamente a la intervención individual con el alumno y el resto, a la intervención con el grupo-clase:

- Reconocer y dar nombre a las diferentes emociones.
- Identificar las emociones propias y las de los demás.
- Expresar las propias emociones adecuadamente.
- Desarrollar habilidades para la regulación emocional.
- Promover estrategias para la resolución de conflictos.
- Fomentar espacios de convivencia positivos.

8.3. Competencias

Como se ha nombrado anteriormente, la Resolución de 21 de noviembre de 2017, por la que se facilitan orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado

en los centros públicos, privados y concertados de la comunidad autónoma de Aragón, establece una serie de orientaciones sobre los contenidos de educación emocional basados en los que propone Bisquerra para trabajar durante el horario de tutoría, seleccionando los siguientes para esta propuesta:

1. Competencia en conciencia emocional: concepto de emoción, emociones positivas y negativas, reconocimiento de emociones en los demás, reconocimiento de las propias emociones.
2. Competencia en regulación emocional: efectos nocivos de las emociones negativas, construcción de emociones positivas, tolerancia a la frustración, control del estrés, resiliencia.
3. Competencia en autonomía emocional: pensamiento positivo, confianza en sí mismo, autoestima, automotivación.
4. Competencia en habilidades socioemocionales: escucha activa, asertividad, resolución de conflictos, trabajo en equipo, empatía.
5. Competencia en habilidades para la vida y bienestar personal: pensamiento crítico, pensamiento creativo, toma de decisiones.

(Resolución del 21 de noviembre de 2017, del Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte)

8.4. Metodología

La metodología didáctica puede fundamentarse en diversos enfoques o modelos, siendo el idóneo un enfoque constructivista, en el que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, a través de su participación e implicación a nivel personal, partiendo de sus conocimientos previos para que, poco a poco vaya construyendo sobre esa base los nuevos logrando así, un aprendizaje significativo (Bisquerra, 2011).

Para Bisquerra (2011), la intervención en la educación emocional debe ser meramente práctica y debe basarse en metodologías activas, en las que los alumnos experimenten y vivencien sus emociones, teniendo en cuenta siempre sus necesidades y su contexto. En cuanto a las bases teóricas metodológicas destaca a Albert Bandura y a su Teoría del Aprendizaje Social, la cual defiende que el alumno aprende imitando, a través del modelado puede entrenar habilidades sociales y de comunicación y, se centra en analizar cómo los referentes del entorno del niño (padres, profesores, compañeros...) influyen en su proceso de aprendizaje de valores, actitudes y futuros comportamientos (Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2003; Romero, 2007). Destaca también como estrategias metodológicas para poner en práctica las dinámicas de grupos, el modelo de programas o, de consulta (Bisquerra, 2003).

En primer lugar, se realizarán tres sesiones de intervención de forma individual en el despacho de orientación, solo el alumno y la orientadora. Atendiendo al alumno con TEA, durante todo el desarrollo de la propuesta se incluirán como respuesta a sus necesidades las siguientes estrategias de intervención: apoyos visuales durante las actividades, un ambiente lo más estructurado y predecible posible que evite los cambios, descomponer las tareas en pasos pequeños y darle todas las explicaciones que necesite, favorecer la generalización en los aprendizajes, incluir temas o actividades que susciten su interés, atender a sus indicadores emocionales o, evitar la crítica y el castigo dentro de lo posible (Equipo Deletrea y Artigas, 2004).

En segundo lugar, se intervendrá a nivel grupal, el resto de sesiones se llevarán a cabo con la metodología de grupos de aprendizaje cooperativo, una estrategia inclusiva que facilita la atención a la diversidad y el trabajo en equipo. Según Moriña (2011), se trata de una metodología de aprendizaje que da respuesta a las necesidades de todo tipo de alumnado y, destaca que cuanto más inclusiva sea la propuesta menor será la necesidad de dar una respuesta exclusiva y específica en el alumnado con necesidades educativas. Esta misma autora, describe que este tipo de aprendizaje se da en pequeños grupos de alumnos con la finalidad de que trabajen en equipo y aprendan unos de otros, siempre bajo el lema de la cooperación y, alcanzando unos objetivos comunes para todo el equipo. Destaca una doble finalidad, el aprendizaje tanto de contenidos emocionales como de habilidades sociales (Moriña, 2011). En la misma línea, García-Cuevas y Hernández (2016) lo definen como un aprendizaje en el que los miembros de un grupo se ayudan entre ellos, ayudándose los unos a los otros, motivándose, compartiendo e intercambiando experiencias. Defienden que “se basa en un enfoque constructivista que hace equilibrar a todos los participantes respecto a sus roles” (Santos, Lorenzo-Moledo y Priegue-Caamaño, 2009, citado en García-Cuevas y Hernández, 2016, p. 20) y que favorece la heterogeneidad y da cabida a todo el alumnado contemplando la atención a la diversidad (García-Cuevas y Hernández, 2016). Por otro lado, Pujolàs (2012) defiende que el aprendizaje cooperativo es de las pocas metodologías que permite atender a alumnado muy diferente en un mismo aula y, lo define como una estructuración de las actividades formativas para fomentar el trabajo en equipo y propiciar la interacción entre sus miembros. Por unanimidad, todos los autores nombrados anteriormente, defienden que se trata de una estrategia propicia que va a facilitar la inclusión

en el aula independientemente de las diferencias de cada alumno y, que va a promover la interacción entre ellos y el trabajo en equipo.

Muchos son los autores que destacan grandes beneficios en esta metodología, haciendo referencia a las relaciones sociales, al desarrollo de actitudes positivas y valores de respeto, mejora en la autoestima y en las habilidades sociales y fomento en la cooperación. También en beneficio del clima del aula, promoviendo una mejora en la autoestima, n la aceptación de las diferencias, en empatía, la atención o motivación (Moriña, 2011). Para los alumnos con TEA, se trata de una metodología útil y beneficiosa que les permite y facilita superar diferentes dificultades, a través de una educación abierta y flexible, contemplando las emociones y facilitando las interacciones sociales. Más concretamente, les ayuda a ser activos a la hora de tomar decisiones y promueve el desarrollo de habilidades, capacidades y expectativas, también a disminuir su segregación social y ese aislamiento tan característico de este trastorno (García-Cuevas y Hernández, 2016).

Según Johnson y Johnson (2009), para que el aprendizaje sea cooperativo es necesario que se den cinco condiciones “interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidades individuales, habilidades interpersonales y procesamiento grupal” (Johnson y Johnson, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 1993; citado en Moriña 2011, p. 202).

En la implementación de esta propuesta, se organizará el aula promoviendo la cooperación, dividiendo la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos que permanecerán juntos durante toda la propuesta, al no ser que surja alguna dificultad y sea necesario un cambio. Será el docente el encargado de formar esos grupos teniendo en cuenta una serie de criterios como la afinidad entre los alumnos, sus preferencias personales, su solidaridad, las necesidades educativas especiales o, el nivel curricular de cada uno. Una vez se hayan formado los grupos, cada uno deberá elegir un nombre identificativo consensuado por todos los miembros del grupo y a continuación se hará el reparto de roles entre ellos, serán los siguientes:

- Rol del Secretario: toma nota de los trabajos del grupo y de los acuerdos, comprueba que todos anoten y realicen la tarea.
- Rol de Portavoz: expone al resto de compañeros las tareas realizadas, pregunta dudas al profesor y responde a las preguntas que se plantean al grupo.

- Rol de Coordinador: conoce la tarea que se debe realizar, indica a cada uno de los miembros del grupo la tarea que debe realizar, comprueba que todos cumplen su tarea dirige la evaluación grupal y anima al grupo a avanzar.
- Rol de Controlador: supervisa el nivel de ruido, controla el tiempo, custodia lo materiales y vigila que quede todo recogido y limpio.
- Rol de Crítico: valora constructivamente el funcionamiento del grupo, se asesora con compañeros de otros grupos, dialoga y analiza las relaciones personales del grupo.

La repartición de estos roles se realizará al azar, ya que durante la propuesta se irán intercambiando, intentando que cada alumno interprete y desarrolle cada uno de los roles. En el caso del alumno con Asperger, la maestra de pedagogía terapéutica se encargará de apoyarle a la hora de desempeñar su rol y también, sus compañeros de grupo le ayudarán a realizar las diferentes tareas o funciones que le correspondan. Antes de comenzar, se establecerán una serie de normas básicas que estarán expuestas en el aula durante el desarrollo de toda la propuesta para que puedan recordarlas y se establecerán para un adecuado trabajo en equipo:

1. Se trabajará en voz baja o en silencio cuando sea preciso.
2. Se compartirá todo entre todos los compañeros.
3. Se pedirá la palabra antes de hablar y se respetarán los turnos de los demás.
4. Se aceptarán las decisiones de la mayoría.
5. Se ayudará indefinidamente y en todo momento a los compañeros.
6. Se pedirá ayuda a los compañeros siempre que sea necesario.
7. Aceptaremos la ayuda de los compañeros.
8. Cada miembro del grupo hará el trabajo y la tarea que le corresponda.
9. Se debe participar en todas las tareas y trabajos del equipo.
10. Se cumplirán las normas y se deberán hacer cumplir a los demás.

8.5. Temporalización

La presente propuesta de intervención se desarrollará durante el segundo trimestre del curso escolar, en el transcurso de los meses de febrero, marzo y abril, los lunes de cada semana en la hora que el grupo-clase tiene destinada a tutoría y cada sesión tendrá una duración de 45 minutos.

*Cronograma de la propuesta.***FEBRERO**

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

MARZO

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

ABRIL

L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

La duración total será de diez sesiones, las tres primeras están destinadas solamente para el alumno con Asperger y se llevarán a cabo de forma individual. Con ellas se pretende adentrar al alumno en la materia emocional, para ayudarlo a comprender mejor el significado de las emociones antes de la intervención grupal. El resto de sesiones serán ya grupales, la primera de ellas se centrará solamente en presentar la propuesta a los alumnos y en formar los grupos cooperativos de trabajo y ya el resto, se estructurarán con el desarrollo de las diferentes actividades planteadas.

8.6. Recursos

Los recursos necesarios para esta propuesta serán tanto materiales como humanos.

En primer lugar, haciendo referencia a los recursos humanos necesarios serán el alumno con Asperger y los alumnos del grupo-clase que serán los destinatarios de la intervención; también la orientadora del centro, que será la encargada de impartir y desarrollar las sesiones individuales y grupales de la propuesta; y, por último, en las sesiones grupales se contará con la ayuda de la maestra de pedagogía terapéutica, que junto a la orientadora estará para ayudar y asesorar a los grupos de alumnos cuando lo precisen, durante el desarrollo de las actividades.

En segundo lugar, se necesitarán también diferentes recursos materiales. Por un lado, estarán los medios audiovisuales que se encuentran fijos en el aula: el ordenador, el proyector, la

pantalla y el equipo de sonido. Por otro lado, material fungible y manipulativo para la elaboración de las actividades, durante las sesiones cada grupo dispondrá del siguiente material encima de la mesa: bandeja con pinturas y rotuladores, lápices, gomas, pegamento y tijeras. En función de la actividad que se realice en cada sesión se les repartirá el material necesario: folios, cartulinas...

Para finalizar, también se contará con la colaboración de las familias en algunas de las actividades, en las que se les pedirá a los alumnos que traigan material de sus casas como, por ejemplo, fotografías.

8.7. Sesiones de la propuesta

8.7.1. Primera fase: Intervención individual

Esta primera fase de la intervención será individualizada y en ella, participarán solamente la orientadora y el alumno con Asperger. Se desarrollará en el despacho de orientación del centro.

8.7.1.1. Sesión 1

SESIÓN 1 - Individual		¡Te presento a las emociones!	
Objetivos	Reconocer y dar nombre a las diferentes emociones		
Contenidos	Conciencia emocional		
Duración	45 minutos		
Recursos	Pictogramas ARASAAC, Ficha de actividad, Pinturas		
Desarrollo de la actividad	<p>Para comenzar, se presentará al niño cuatro tarjetas de pictogramas que expresarán las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo y enfado. Se le mostrarán una a una diciéndole cuál es y dándole una pequeña descripción, por ejemplo, siento alegría cuando algo me gusta y me hace sentir bien o, me enfado cuando algo no me gusta (10 minutos).</p> <p>Después, el niño deberá rellenar una ficha en la que aparecerán cuatro círculos con el nombre de las anteriores emociones debajo.</p>		

	<p>Estos círculos representarán a una cara y será el niño el que tendrá que dibujar y rellenarla las expresiones faciales correspondientes a la emoción debajo escrita (20 minutos).</p> <p>Para finalizar la sesión, con el apoyo visual de la ficha realizada y las tarjetas de pictogramas, se ayudará al niño a intentar identificar cuando siente cada emoción. En primer lugar, será la orientadora la que ejemplificará, por ejemplo, “yo me siento contenta cuando estoy con mi familia, porque los quiero mucho y paso poco tiempo con ellos”, después le preguntará al niño ¿Y tú cuando te sientes contento? ¿Y por qué? Se realizará de la misma forma con las cuatro emociones. Después en la misma ficha de las caras, el niño escribirá debajo del nombre de cada emoción cuando se siente así (15 minutos).</p> <p>Todo el material de las sesiones individuales se muestra en el ANEXO A.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia (2020).

8.7.1.2. Sesión 2

SESIÓN 2 - Individual		¡Aún hay más!
Objetivos	Reconocer y dar nombre a las diferentes emociones	
Contenidos	Conciencia emocional	
Duración	45 minutos	
Materiales utilizados	Pictogramas ARASAAC, Ficha de actividad, Pinturas	
Desarrollo de la actividad	Siguiendo la estructura de la sesión anterior, se le mostrarán al niño, en primer lugar, los pictogramas de las emociones, esta vez serán emociones diferentes: sorpresa, vergüenza, cansancio y aburrimiento. Se le dirá el nombre de cada emoción y qué significa cada una de ellas, siguiendo el ejemplo anterior, me siento cansado cuando he realizado muchas tareas (10 minutos).	

	<p>A continuación, se le presentará la ficha con las caras en blanco para que dibuje la expresión facial de cada emoción correspondiente, con el pictograma como referencia y el nombre de cada una estará escrito debajo (20 minutos).</p> <p>Para finalizar, se ayudará al niño a identificar cuando siente cada emoción. Primero la orientadora le dirá su ejemplo y después el niño dirá el suyo y lo irá apuntando debajo del nombre de cada emoción en la ficha, por ejemplo, me siento sorprendido cuando vienen a verme mis abuelos porque me encanta estar con ellos (15 minutos).</p> <p>Se pedirá al niño que para la siguiente sesión traiga tres fotos con su familia o amigos que le gusten.</p> <p>Todo el material de las sesiones individuales se muestra en el ANEXO A.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia (2020).

8.7.1.3. Sesión 3

SESIÓN 3 - Individual	Mi emocionario
Objetivos	Reconocer y dar nombre a las diferentes emociones Identificar las emociones propias y las de los demás
Contenidos	Conciencia emocional
Duración	45 minutos
Materiales utilizados	Fotografías, Ficha de actividad, Cartulina, Encuadernador
Desarrollo de la actividad	Para comenzar la sesión, se presentará al niño ocho tarjetas con fotos que mostrarán personas en diferentes situaciones y sintiendo emociones diferentes. Se colocarán las tarjetas en la mesa y se le irán realizando diferentes preguntas al niño (10 minutos):

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién crees que está contento/triste/sorprendido/aburrido/...? • ¿Por qué piensas que se siente así? • ¿Le ha podido pasar algo? • ¿Te acuerdas qué te hacía a ti sentirte así? <p>Después se trabajará con las fotos que haya traído el niño con su familia y amigos. Primero las mostrará y deberá contar qué hacía en cada una de las situaciones, con quién está, por qué le gusta la foto... A continuación, se presentará al niño una ficha con tres recuadros en los que tendrá que primero recortar y después pegar las fotos que ha traído. Debajo de cada foto, estarán escritas las siguientes preguntas y el niño tendrá que escribir la respuesta (25 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde estoy y con quién? • ¿Qué estoy haciendo? • ¿Cómo me siento? • ¿Por qué? <p>Para finalizar la sesión, se ayudará al niño a pintar y decorar al niño una cartulina con el título “Mi emocionario” la cual servirá de portada, se recopilarán las fichas de las sesiones anteriores y junto a lo realizado en esta sesión, se formará el cuadernillo emocional del niño, para que lo lleve en las siguientes sesiones grupales y pueda servirle como un recurso de ayuda (10 minutos).</p> <p>Todo el material de las sesiones individuales se muestra en el ANEXO A.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia (2020).

8.7.2. Segunda fase: Intervención grupal

Durante la intervención grupal, el alumno con Síndrome de Asperger se servirá del emocionario previamente realizado en la intervención individual. Dispondrá de él en la propuesta, para facilitar la expresión de sus emociones y poder apoyarse a la hora de ponerlas en común con su grupo y con el resto de compañeros del aula en las diferentes actividades.

La maestra de pedagogía terapéutica le apoyará durante la intervención grupal cuando sea necesario, a la hora de explicar las actividades o durante el desarrollo de las mismas, se podrá apoyar en pictogramas para facilitar al alumno la comprensión de la tarea a realizar. Esta segunda fase se desarrollará en el aula ordinaria y en ella, participarán todo el grupo-clase, la orientadora y la maestra de pedagogía terapéutica.

8.7.2.1. Sesión 4

SESIÓN 4 - Grupal		¡Comenzamos la aventura!	
Objetivos	Reconocer y dar nombre a las diferentes emociones	Fomentar espacios de convivencia positivos	
Contenidos	Conciencia emocional, Habilidades socioemocionales		
Duración	45 minutos		
Materiales utilizados	Cuento “El monstruo de colores”, Cartulinas, Rotuladores		
Desarrollo de la actividad	<p>En primer lugar, para dar comienzo a la sesión, se presentará a los alumnos la propuesta de educación emocional, para ello se utilizará como recurso el cuento de “El monstruo de colores”, que les ayudará para comenzar a comprender el complicado mundo de las emociones. Una vez terminado el cuento se explicará a los alumnos que se van a trabajar muchas de las emociones que siente el monstruo y que se hará en pequeños grupos con los compañeros haciendo un montón de actividades divertidas. Se presentará también “El tablón emocional”, un espacio en la clase pensado para recoger y mostrar los diferentes trabajos llenos de las ideas y de la creatividad de los alumnos, que vayan realizando en las actividades durante la propuesta (15 minutos).</p> <p>En segundo lugar, se formarán los grupos. Se realizarán de forma aleatoria mediante un sorteo, menos en el caso del alumno con Asperger que, una vez hechos los grupos, se agrupará con los compañeros que él se sienta más cómodo y le sea más fácil trabajar. Una vez formados, los alumnos deberán pensar un</p>		

	<p>nombre para el grupo que les identifique. Después se explicarán y se realizará la distribución de los roles dentro del grupo, primero se detallará en qué consiste cada rol, las tareas que debe realizar y, se especificará que cada dos sesiones se cambiarán los roles dentro del grupo. Una vez terminada la distribución se pasará a los diferentes grupos una cartulina grande en la que tendrán que apuntar los nombres de los componentes del grupo y el nombre identificativo para así, colgarlo en el tablón emocional como recordatorio (15 minutos).</p> <p>En tercer lugar, una vez formados los grupos se procederá al establecimiento de normas. Estas normas estarán previamente establecidas y solamente se explicarán y comunicarán a los alumnos. Se pasará otra cartulina grande por los grupos y cada grupo deberá escribir dos normas (las que indique la orientadora). Una vez queden escritas todas las normas, se colgarán en el tablón emocional junto a los grupos, para que estén visibles durante toda la propuesta y les sea más fácil recordarlas (15 minutos).</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia (2020).

8.7.2.2. Sesión 5

SESIÓN 5 - Grupal	¿Cómo me siento?
Objetivos	Identificar las emociones propias y las de los demás. Expresar las propias emociones adecuadamente.
Contenidos	Conciencia emocional, Habilidades socioemocionales
Duración	45 minutos
Materiales utilizados	Cartulinas, Pinturas y rotuladores, Tijeras, Pegamento, Ficha de actividad, Plastificadora y forro.
Desarrollo de la actividad	La actividad consistirá en realizar un “Emociómetro” para que a lo largo de la propuesta y al comenzar cada sesión, cada uno de los

	<p>alumnos exprese cómo se siente y le ayude a ser más consciente de sus emociones.</p> <p>Por grupos de trabajo cooperativo se repartirá el material: cartulinas de colores (cada color representará una emoción: el rojo el enfado, el amarillo la alegría, el azul la tristeza, el gris el miedo, la sorpresa de color naranja), la ficha de actividad (en ella aparecerán caras vacías, cada uno de los miembros del grupo dibujará y coloreará una de las expresiones), tijeras y pegamento. Una vez listas las caras, se pegará cada una encima de la cartulina del color correspondiente y se escribirá el nombre de la emoción, se montará el emociómetro y las docentes lo plastificarán. Se colocarán cinco velcros en la cartulina de cada emoción. Cuando ya esté terminado, a cada alumno se le repartirá una pequeña cartulina de color blanco en la que tendrá que escribir su nombre, se plastificará y se colocará un velcro detrás de cada tarjeta (35 minutos).</p> <p>El emociómetro ya quedará terminado, ahora serán los alumnos los que uno a uno con los miembros de su grupo deberá expresar cómo se siente y por qué se siente así, “estoy contento porque estoy con mis amigos del cole”, por ejemplo, y colocará la tarjeta con su nombre en el emociómetro en la alegría. Cada alumno expresará cómo se siente y colocará su nombre en la emoción correspondiente (10 minutos).</p> <p>Esta actividad se realizará al comenzar cada sesión y se destinarán para ella 5 minutos.</p> <p>Todo el material de las sesiones grupales se muestra en el ANEXO B.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia (2020).

8.7.2.3. Sesión 6

SESIÓN 6 - Grupal

¡La música me emociona!

Objetivos	<p>Identificar las emociones propias y las de los demás.</p> <p>Expresar las propias emociones adecuadamente.</p>
Contenidos	Conciencia emocional, Habilidades socioemocional, Autonomía emocional
Duración	45 minutos
Materiales utilizados	Papel continuo blanco, Témperas, Ordenador, Equipo de música, Canciones
Desarrollo de la actividad	<p>Para comenzar la sesión, se utilizará el emociómetro para que cada miembro del grupo diga cómo se siente (5 minutos).</p> <p>En esta actividad, se repartirá a cada grupo de trabajo un trozo grande de papel continuo dividido en tres partes. La docente explicará que va a poner tres canciones diferentes y que durante la canción los alumnos sin hablar entre ellos, tendrán que pintar entre todos con los dedos lo que ellos sientan y con los colores que ellos quieran, las diferentes partes de la cartulina. (10 minutos).</p> <p>Durante la primera canción se pintará la primera parte del papel, con la segunda canción la segunda parte y con la tercera el último trozo de papel (10 minutos).</p> <p>Una vez han finalizado las canciones, los alumnos entre todos habrán decorado el papel continuo, deberán contar qué les ha inspirado, de qué se han acordado y qué han dibujado mientras escuchaban las canciones y por qué. Cuando ya los diferentes miembros del grupo han contado su experiencia, los alumnos portavoces de cada grupo, pondrán en común las ideas y reflexionarán sobre ellas con el resto de grupos (20 minutos).</p> <p>Para finalizar la actividad, el dibujo de cada grupo se pegará en un gran trozo de papel continuo, formando así entre todos los dibujos un mural que se colocará en el tablón emocional de la clase.</p>

Fuente: Elaboración propia (2020).

8.7.2.4. Sesión 7

SESIÓN 7 - Grupal	Un teatro de emociones
Objetivos	<p>Desarrollar habilidades para la regulación emocional.</p> <p>Expresar las propias emociones adecuadamente.</p>
Contenidos	Regulación emocional Autonomía emocional, Habilidades socioemocionales, Habilidades para la vida y el bienestar personal.
Duración	45 minutos
Materiales utilizados	Teatro guiñol, Globos, Palitos y Rotuladores de colores.
Desarrollo de la actividad	<p>Para comenzar la sesión, se utilizará el emociómetro para que cada miembro del grupo diga cómo se siente (5 minutos).</p> <p>Esta actividad consistirá, en primer lugar, en confeccionar marionetas con las que después cada grupo hará una pequeña representación en el guiñol. Antes de todo, se realizará un sorteo, el encargado de cada grupo cogerá un papel en el que estará escrita la emoción que tienen que representar. Una vez la saben, se dará un globo a cada alumno, lo hincharán y tendrán que dibujar y decorar una cara en el globo para realizar una marioneta que represente la emoción que les ha tocado. Cuando ya está decorada, se une el globo a un palito para poder agarrarlo. Entre todos los miembros del grupo, deberán diseñar una pequeña historieta para representar en el teatro la emoción que les ha tocado (15 minutos).</p> <p>Después cada grupo saldrá a hacer su representación, para ello tendrán 5 minutos. Una vez todos han finalizado las representaciones, entre toda la clase, habrá un tiempo de reflexión donde se pondrán en común las ideas de todos los grupos y tendrán que adivinar que emoción ha representado cada grupo en su teatro y por qué creen que es esa (25 minutos).</p>

Fuente: Elaboración propia (2020).

8.7.2.5. Sesión 8

SESIÓN 8 - Grupal		Para todo hay solución
Objetivos	<p>Desarrollar habilidades para la regulación emocional.</p> <p>Promover estrategias para la resolución de conflictos</p>	
Contenidos	Regulación emocional, Autonomía emocional, Habilidades socioemocionales.	
Duración	45 minutos	
Materiales utilizados	Viñetas, Folios, Lápices.	
Desarrollo de la actividad	<p>Para comenzar la sesión, se utilizará el emociómetro para que cada miembro del grupo diga cómo se siente (5 minutos).</p> <p>Se repartirá a cada grupo la lámina o viñeta, en la que aparecerá diferentes personajes en situaciones de conflicto. Entre todos los integrantes del grupo deberán contestar a las siguientes preguntas que la orientadora escribirá en la pizarra y que, cada encargado del grupo deberá apuntar en un papel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pensáis que ha pasado? • ¿Cómo se sienten los personajes? • ¿Por qué? ¿Qué os indica cómo se sienten? • ¿Cómo pensáis que podrían actuar para resolver el problema? • ¿Qué haríais vosotros en su lugar? • ¿Se os ocurre alguna forma de que se tranquilicen y de que se pase su enfado? <p>Los alumnos tendrán 15 minutos para contestar las preguntas entre todos los integrantes del grupo (20 minutos)</p> <p>Una vez pasado el tiempo, el portavoz de cada grupo saldrá a enseñar la lámina a todos los compañeros y a exponer la respuesta a las preguntas. Cuando ya han terminado su exposición todos los</p>	

	<p>grupos, se reflexionará y se pondrán en común las ideas con las que se han quedado los alumnos y con las aportaciones, se redactarán en un papel para posteriormente colgarla en el tablón emocional (20 minutos).</p> <p>Material mostrado en ANEXO B.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia (2020).

8.7.2.6. Sesión 9

SESIÓN 9 – Grupal	Cuando estoy enfadado...
Objetivos	<p>Desarrollar habilidades para la regulación emocional.</p> <p>Promover estrategias para la resolución de conflictos</p>
Contenidos	Regulación emocional, Autonomía emocional, Habilidades socioemocionales.
Duración	45 minutos
Materiales utilizados	Ordenador, Proyector, Pantalla, Equipo de sonido, Folios, Lápices
Desarrollo de la actividad	<p>Para comenzar la sesión, se utilizará el emociómetro para que cada miembro del grupo exprese cómo se siente (5 minutos).</p> <p>En esta sesión se tratarán los conflictos en el aula. Para ello, en primer lugar, se pondrá a los alumnos con el proyector el videocuento “Cuando estoy enfadado”. Una vez finalizado, cada grupo pondrá en común las siguientes preguntas (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo estoy cuando me siento bien? • ¿Cómo me siento cuando me enfado? • ¿Qué cosas me hacen sentir bien con mis amigos? • ¿Qué cosas son las que no me gustan? • ¿Cómo puedo decir a los demás que algo que han hecho no me gusta? • ¿Es necesario enfadarse? • ¿Si hago algo mal, es importante pedir perdón?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo puedo hacerlo? <p>El encargado de cada grupo recogerá todas las ideas y reflexiones del grupo y después, el portavoz de cada uno se encargará de ponerlas en común con toda la clase. A su vez, la orientadora irá apuntando estas ideas en la pizarra y sugerirá otras que no hayan salido (25 minutos).</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia (2020).

8.7.2.7. Sesión 10

SESIÓN 10 - Grupal	El árbol de las cualidades + Evaluación
Objetivos	Fomentar espacios de convivencia positivos
Contenidos	Conciencia emocional, Autonomía emocional, Habilidades socioemocionales
Duración	45 minutos
Materiales utilizados	Folios, Lápices, Rotuladores, Rúbrica evaluación
Desarrollo de la actividad	<p>Para comenzar la sesión se utilizará el emociómetro (5 minutos).</p> <p>El profesor indicará a los alumnos que piensen qué cualidades le gustan de las personas y qué cualidades le gustan o no de cada uno de sus compañeros. Se repartirá a cada alumno un folio con un árbol dibujado en el que abajo en el tronco deberá escribir cada alumno su nombre y deberá decorarlo y pintarlo a su gusto. La actividad consistirá en que cada uno de los alumnos escriba una cualidad de cada uno de sus compañeros dentro de su árbol, para ello se irán rotando los dibujos de los árboles por todos los grupos. Una vez cada han escrito todos, el árbol volverá a cada uno de sus dueños y cada niño tendrá un minuto para contar al resto de la clase cómo es su árbol y qué cualidades le han puesto, si le gustan o no, si está de acuerdo o qué le gustaría cambiar. Después cada</p>

	<p>niño se quedará con su árbol como recuerdo de la propuesta (30 minutos).</p> <p>Para finalizar, los últimos 10 minutos se pasará a los alumnos una rúbrica de evaluación, para que evalúen y den su opinión de la propuesta, si han aprendido, les ha gustado, qué cambiarían o han echado de menos, alguna sugerencia...</p> <p>A su vez, la orientadora y la maestra de pedagogía terapéutica realizarán también una rúbrica de evaluación, del proceso, de las actividades y de los destinatarios.</p> <p>En el ANEXO C aparecen todos los instrumentos de evaluación utilizados en esta propuesta.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia (2020).

8.8. Evaluación

Se define la evaluación como una actividad sistemática que tiene como misión recoger información sobre el proceso en conjunto, para así ayudar a mejorar el propio proceso si los resultados no son los esperados, y dentro de él, las técnicas de aprendizaje, recursos, metodología, contenidos y todos los elementos en sí. La característica principal es que muestra claramente los resultados de la actividad, por tanto, va a permitir encauzar las mejoras y realizar las adaptaciones o modificaciones necesarias, para obtener un resultado eficaz y lo más óptimo posible.

Con la evaluación de la propuesta se pretende evaluar el aprendizaje de los alumnos en lo relativo a sus habilidades socioemocionales, desde el inicio hasta el final de las sesiones. También se evaluará la adecuación o no de la propuesta a las necesidades y características del alumnado, de las actividades que se van a implementar en las diferentes sesiones, de los objetivos y, la intervención o puesta en práctica del docente. Se realizará una evaluación inicial y una final para así, poder comprobar los avances logrados y como instrumentos, se utilizarán las rúbricas, un cuestionario y una diana de evaluación.

En primer lugar y en la primera fase individual, se realizará una única rúbrica de evaluación al finalizar la intervención con el alumno con Asperger para así, comprobar los resultados de esas sesiones y que el alumno ha adquirido aprendizajes de los diferentes contenidos que se

verán posteriormente en la intervención grupal junto a su grupo-clase. Será la orientadora la que realice la intervención y, por tanto, la que realice dicha evaluación al finalizarla.

Al comienzo de la segunda fase, ya a nivel grupal, se realizará una evaluación inicial y previa de todos los alumnos (incluido el alumno con Asperger) a través de una rúbrica, en la que se evaluará del 1 al 5 el grado de consecución o no, de los ítems (siendo 1 nada y, 5 mucho). Esta evaluación será individual y permitirá ver de dónde se parte y las necesidades de cada alumno y del grupo-clase, será realizada por la orientadora junto con la maestra de pedagogía terapéutica y la tutora de referencia del grupo, que será la que mayor información aporte de los alumnos para el comienzo de la propuesta.

Durante su implementación y desarrollo, la orientadora utilizará un diario de campo en el que, a través de la técnica de la observación directa, grabaciones de video o fotografías realizadas en las sesiones, irá realizando diferentes anotaciones de aspectos que considere relevantes del grupo y de cada alumno en concreto. A través de la elaboración de este diario, será más fácil realizar la evaluación final y ver reflejados los logros individuales de cada alumno desde la realidad de la que se parte. En la última sesión, los últimos minutos se dedicarán a que los alumnos realicen su propia evaluación de la propuesta, para ello, se utilizará como instrumento una diana de evaluación, que cada alumno coloreará individualmente en función de sus gustos e intereses de cada una de las sesiones y, la propuesta en general.

Una vez finalizada, se evaluará a los alumnos, la propuesta y la intervención docente. En primer lugar, para la evaluación de los alumnos se utilizará la misma rúbrica empleada en la evaluación inicial, en la cual se evalúa el grado de consecución de los ítems del 1 al 5 (siendo 1 nada y, 5 mucho), consiguiendo reflejar los avances de cada uno de los alumnos. Esta evaluación será realizada tanto por la orientadora como por la maestra de pedagogía terapéutica, y se rellenará una rúbrica por alumno individualmente. Se realizará también una evaluación de la propuesta, en la que se analizarán aspectos como la adecuación de metodologías, contenidos, temporalización o, la participación de los alumnos entre otros. Este cuestionario tendrá una serie de ítems a los que se responderá con respuesta cerrada SI/NO y será realizada también por ambas profesionales. Para completar la evaluación, las profesionales realizarán una autoevaluación valorando su labor, intervención y papel durante la puesta en marcha de la propuesta, será también una rúbrica en la que se valorará la consecución de los ítems del 1 al 5 (siendo 1 nada y, 5 mucho).

Gracias a la evaluación de todos estos aspectos se esperan ver reflejados los logros y la consecución de los diferentes objetivos que guían esta propuesta y, que ayudará también a descubrir qué aspectos pueden ser mejorables para el diseño de futuras propuestas. Todos los instrumentos utilizados para la evaluación se muestran en el apartado Anexo C. Instrumentos de evaluación.

9. Resultados

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster ha sido el diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica con el fin de mejorar las habilidades emocionales en un aula de primer ciclo de Primaria con alumnado de Trastorno de Espectro Autista, a través de la Educación emocional. Para ello, se ha realizado un análisis documental de la temática en concreto, se ha desarrollado un marco teórico y contextual reflejando los aspectos más relevantes, se ha analizado el contexto socioeducativo en concreto en el que se va a poner en marcha, se ha diseñado la propuesta de intervención y, finalmente, se ha analizado su alcance en el ámbito de la psicopedagogía. Durante el proceso de elaboración se han seguido estos objetivos específicos para así, llegar a los resultados y conclusiones finales. A continuación, se especifican más detalladamente.

En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica de libros, revistas o artículos de diversos autores sobre autismo, asperger, educación emocional e inteligencia emocional, así como también revisión de numerosa legislación a nivel estatal y autonómica de la Comunidad Autónoma de Aragón, para enfocar el trabajo y acercarlo lo máximo posible a la realidad. A través de esta revisión bibliográfica, se ha construido y redactado el marco teórico con la selección de las aportaciones más importantes y relacionadas, ayudando a asentar las bases de esta propuesta. En el marco teórico, se ha analizado el Trastorno de Espectro Autista, centrándose en las características del Asperger, se ha analizado este trastorno desde sus comienzos, también sus características diagnósticas, así como las teorías más relevantes que explican dos de las dificultades más características de este trastorno. Haciendo referencia a la educación emocional, se ha partido del concepto de emoción, sus componentes o clasificación, también se ha analizado el concepto de inteligencia emocional y su evolución hasta la actualidad y se ha llegado al concepto de educación emocional, a descubrir la

importancia de ponerla en práctica desde edades tempranas en todos los ámbitos del niño y especialmente en la escuela de una forma completamente intencional. Otro aspecto importante son sus contenidos o competencias emocionales, las cuales se han analizado y se pondrán en práctica en la propuesta: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar.

Una vez analizadas y asentadas las bases teóricas, se ha pasado al marco contextual, en el que se han llevado poco a poco a la realidad los anteriores conceptos y se han personalizado en función de los intereses de la propuesta. Se han analizado y descrito los agentes que se implican en ella, es decir, los alumnos, los docentes y las familias. Aunque la propuesta está dirigida a implementarse solamente en la escuela sin la colaboración directa de las familias en las actividades, indirectamente la educación emocional debe partir desde la gestación o el nacimiento del pequeño, por tanto, las familias desde el principio deben tener un papel fundamental en esta labor y se considera necesario incluirlas como principales agentes. También se ha investigado sobre el impacto que el aprendizaje de la educación emocional tiene en los alumnos, haciendo primero un análisis a nivel general de algunos de los programas que se han puesto en marcha, sus beneficios y concretando, en las mejoras que se producen en los alumnos con TEA. Para finalizar este apartado, aunque la propuesta no se va a llevar a la realidad, se ha analizado la respuesta institucional, profesional y legislativa. A nivel institucional analizando en qué documentos tiene cabida la educación emocional y la diversidad en los centros como el plan de acción tutorial o el plan de convivencia o las medidas de atención a la diversidad con las que cuentan, a nivel profesional analizando qué profesionales intervienen directamente sobre ella, cómo atienden a la diversidad de los alumnos y las dificultades con las que se pueden encontrar y, a nivel legislativo, revisando la legislación estatal y autonómica de Aragón, qué acoge y tiene cabida para las emociones en la actualidad.

A partir de aquí se ha pasado a la parte más práctica de este trabajo de fin de máster, analizando primero el contexto donde se va a implementar dicha propuesta, un aula de primer ciclo de Primaria donde se encuentra un alumno con Síndrome de Asperger y concretando después, las características del centro, sus instalaciones o servicios, el número de alumnos y sus edades, así como el clima del aula y sus relaciones y, por último, las necesidades que este alumno con Asperger presenta y cómo se atienden en el aula.

Para la implementación de la propuesta se han establecido en primer lugar los objetivos, reflejando y partiendo de los que establece el currículo básico de educación Primaria y hacen referencia a lo emocional, redactando a continuación, los objetivos generales y específicos que guiarán y orientarán la propuesta. En segundo lugar, se han establecido los contenidos o competencias emocionales que se van a trabajar en las diferentes sesiones. En tercer lugar, la metodología, la cual se va a dar en dos fases, en la primera de ellas se realiza una intervención individual y preparatoria con el alumno con Asperger, la segunda será a nivel grupal e inclusiva y se desarrollará con el grupo-clase dividido en grupos de trabajo cooperativo. En cuarto lugar, se detalla el desarrollo de la propuesta que se divide en diez sesiones, las tres primeras serán la primera fase y las siete siguientes la segunda. Cada sesión está formada por diferentes actividades, se trabajarán distintos contenidos y se precisa de diversos recursos materiales. Una vez finalizada, se realiza una evaluación de la misma en la que se analizarán y evaluarán los alumnos, la propuesta en sí y, la intervención del docente. Dicha propuesta no se va a llevar a cabo en la realidad.

Por otro lado, haciendo referencia a los objetivos que rigen esta propuesta y a los logros que se pretenden alcanzar con ella, la intervención individual con el alumno se orienta con una intención preparatoria y se persigue que el alumno con Asperger afiance e interiorice conceptos básicos de educación emocional. Debido al TEA y al Síndrome de Asperger, estos alumnos muestran dificultades a la hora de comprender las emociones, al reconocerlas o discriminarlas y, a relacionar las emociones con las expresiones faciales o a determinadas situaciones. Por tanto, en este aspecto el alumno se encuentra con mayor dificultad y en desventaja al resto, gracias a esta primera fase de intervención y con la intención de paliar estas dificultades, puede ser beneficioso trabajar estos contenidos previos para que así en las sesiones grupales tenga ya adquiridos estos conceptos básicos y pueda seguir realizando aprendizajes al ritmo de sus compañeros. Otra opción, también sería que el alumno aun con la realización de estas sesiones siguiese mostrando serias dificultades de comprensión y siguiese sin interiorizar los conceptos, en ese caso, se podría optar por realizar más sesiones individuales alternándolas con la propuesta grupal, de esta forma, el alumno podría seguir mejor el desarrollo de las sesiones y las actividades junto a sus compañeros. Si se finalizase la propuesta y el alumno siguiese mostrando ciertas dificultades, se podría ampliar la

intervención individual con la orientadora durante el tiempo que fuese preciso con la intencionalidad de que adquiriese finalmente estos aprendizajes.

La propuesta de intervención tiene un carácter inclusivo y tiene como finalidad el promover el desarrollo emocional de todos los alumnos, se pretende con el desarrollo de las diferentes sesiones ayudar a los alumnos a expresar sus emociones, a reconocer tanto las propias como las ajenas, favorecer la regulación emocional de cada uno, así como dotarlos de estrategias para la resolución de los conflictos que puedan surgir en el aula y dando lugar así, a un clima de convivencia positivo. No obstante, aun con la implementación de esta propuesta la educación emocional se da en el día a día de las aulas, de las familias y de su entorno en general, sería interesante llegar a interiorizar e integrar estos aprendizajes de una forma intencional y dándoles la importancia que merecen.

10. Conclusiones

Las personas con trastorno de espectro autista, se caracterizan por presentar serias dificultades en su comunicación social y emocional y también, en su comunicación no verbal. Estas dificultades dan lugar a que el individuo con TEA no sea capaz de comprender el mundo emocional que le rodea: no comprende sus emociones, tampoco las de los demás y, no sabe cómo expresarlas, lo cual repercute en una carencia de sus habilidades sociales y también en su forma de expresión, mostrando déficits al comprender los estados emocionales del otro. No comprende y, por tanto, no tiene la capacidad de mostrar empatía por los demás, impidiéndole relacionarse y desenvolverse en su día a día con normalidad.

La educación emocional se abre paso como un contenido cada vez más necesario y presente en el sistema educativo. Se trata de una herramienta necesaria y beneficiosa para todos, pero en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales y, concretamente con el alumnado autista, se presenta como una oportunidad de intervención posibilitando la adquisición de estos aprendizajes y minimizando lo máximo posible sus dificultades. En los últimos años hasta la actualidad, se han llevado a cabo programas de educación emocional desde edades tempranas, los cuales han demostrado numerosos beneficios en sus destinatarios, garantizando un desarrollo integral de la persona, el desarrollo de habilidades de regulación emocional o la autoestima a través de un aprendizaje meramente significativo.

En este sentido, se ha diseñado esta propuesta, para implementarse desde la inclusión en un aula de Primaria con un niño diagnosticado con Asperger. A través de su puesta en marcha se pretenden mejorar estas competencias y fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales son tan necesarias y que, en este caso, presenta tantas dificultades. Se perseguirá en primer lugar, favorecer el desarrollo integral y el bienestar de los alumnos, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y de competencias emocionales, fomentando así su capacidad de comunicación y, por consiguiente, mejorando la convivencia del grupo a través de diferentes estrategias. También se ha utilizado la inclusión como una pieza fundamental en la propuesta, la diversidad caracteriza y proporciona una gran riqueza al aula y es por ello, que se ha utilizado como metodología el aprendizaje por grupos cooperativos, promoviendo que aprendan unos de otros, respetando las diferencias, los ritmos de aprendizaje de cada uno y promoviendo la cooperación. Dicha propuesta no se ha llevado a cabo, por tanto, no se han podido comprobar los resultados que hubiese tenido la implementación del programa en un aula.

Como broche final, destacar la importancia de la educación emocional como un contenido más en las aulas y presente en la vida de las personas. Estos aprendizajes se dan desde los primeros años y durante toda la vida y, condicionarán el desarrollo de competencias para la vida y el bienestar de las personas. La escuela busca el desarrollo integral de los alumnos y dentro de este, forman parte indispensable el desarrollo social y emocional. Por tanto, se hace necesario que formen parte de los contenidos de una forma intencionada y no transversal. También la labor de los docentes y profesionales de la educación y su indispensable formación en educación emocional, ellos son los primeros que deben disponer de competencias emocionales para así, llegar a transmitírselas a sus alumnos con la finalidad de crear seres competentes emocionalmente.

11. Limitaciones y prospectivas

Para finalizar, en cuanto a las mejoras o limitaciones de la propuesta, siempre todo es mejorable y se cuenta con la ventaja de que se puede ir adaptando a lo largo del proceso. Haciendo referencia a las posibles limitaciones que puedan surgir, y más concretamente en la intervención con el alumno, podrían darse dificultades antes de comenzar la intervención

grupales, que a través de sus actitudes o necesidades el alumno con Asperger demandase un periodo de adaptación previo a la intervención con el grupo-clase. También, que durante esta intervención junto con sus compañeros no recordase los conceptos y contenidos trabajados individualmente y, por tanto, hubiese que reforzarlos y recordárselos durante la propuesta. En lo que respecta al resto del grupo, será necesario realizar estos apoyos y refuerzos con el alumno intentando no hacer distinciones muy relevantes entre los demás.

En cuanto a la prospectiva o futuras líneas de intervención, además de las diez sesiones de la propuesta se podría realizar una ampliación, de forma individual con el alumno con Asperger y con una mayor duración. Con este planteamiento se podría dar continuidad a la intervención, algo que sería muy beneficioso para él, porque solamente con las sesiones planteadas podría no ser suficiente para que adquiriera e interiorice estos aprendizajes y, de esta forma se asegurarían y afianzarían todavía más en el tiempo. También de cara a reforzar la intervención, además de la propuesta desarrollada por parte de la escuela podría ser interesante el apoyo de ámbitos no formales, como la familia. Se trata de uno de los agentes implicados en las emociones, ya que es el primer referente para el niño desde que nace, y el entorno donde realizará algunos de sus aprendizajes emocionales, por tanto, podría ser interesante desarrollar una intervención combinada en la que además de la escuela colaborase la familia del alumno. En lo que respecta a la evaluación, también sería interesante realizar una entrevista con la familia una vez finalizada la propuesta, para que aporten información sobre el comportamiento del alumno en casa y si se ha comprobado alguna mejora en este aspecto.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (2002). Trastornos Generalizados del Desarrollo. En APA, DSM-IV-TR, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (pp. 79-97) (Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 2000). Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2013). Trastornos del Espectro Autista. En APA, DSM-V, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (pp.51-59) (Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 2013). Barcelona: Masson.
- Araque, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia, Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo*, 2 (3), pp. 150-161.
- Artigas, J. (2000). Aspectos Neurocognitivos del Síndrome de Asperger. *Revista Neuroclínica*; 1, 34-44.
- Attwood, T. (2009). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.
- Barroso, G. y Arenas, M. (2016). Pedagogía terapéutica dentro del aula. *Padres y Maestros*, núm. 365, marzo 2016, pp. 49-54. Doi: pym.i365.y2016.007
- Berrios, M. P., Martos-Luque, R., Martos-Montes, R. (2016). Crecer con emoción, una experiencia educativa en el aula de emociones aplicando el programa “Emo-é”. *Padres y maestros*, núm. 368, diciembre 2016, pp. 36-42. Doi: pym.i368.y2016.006
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, 21 (1), pp. 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, núm. 11, pp. 9-25. ISSN: 1578-7001
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional: propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24 (1), 187-203.

- Borreguero M., P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la Investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41 (1), pp. 115-122.
- Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas, ideas para una adecuada implementación. *Padres y maestros*, núm. 368, diciembre 2016, pp. 11-17. Doi: pym.i368.y2016.002
- Carballo V., S. (1998). Intervenciones para ayudar a construir la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 22 (1), pp. 77-89.
- Cererols, R. (2012). *Descubrir el Asperger. Una amplia visión de este trastorno aún poco conocido escrito desde la experiencia personal*. Barcelona: Promolibro.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, núm. 10, pp. 109-123.
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la Convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, núm. 240, de 18 de diciembre de 2017, pp. 36450-36465.
- De la Iglesia Gutiérrez, M., y Olivar Parra, J. S. (2007). *Autismo y Síndrome de Asperger. Trastornos del Espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familias*. Madrid: CEPE.
- Equipo Deletrea y Artigas Pallarés, J. (2004). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Asociación Asperger España.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (ISSN: 1681-5653), pp. 1-9.
- Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2016). Educadores de corazón: inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros*, núm. 368, Diciembre (2016), pp. 65-72. Doi: pym.i368.y2016.011
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 1-6.

- Propuesta Inclusiva para mejorar la Educación Emocional en el aula: un niño con Síndrome de Asperger en la etapa de Primaria
- Gallego, M^a M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad).
- Garaigordobil, M. (2018). La Educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, vol. 5, núm. 8, pp. 107-127.
- García-Cuevas, A.M. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, vol. 9, núm. 2, junio 2016, pp. 18-34.
- Hervás, A. (2017). Desregulación emocional y trastornos del espectro autista. *Revista Neurol* 2017, núm. 64, pp. 17-25.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
- Liesa, M. y Vived, E. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista argentina de psicopedagogía*, núm. 62, pp. 1-22.
- López Cassá, É. (2011). Bases didácticas de la Educación emocional: un enfoque práctico. En R. Bisquerra, *Educación emocional: propuestas para educadores y familias* (pp. 71-88). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López, R. y Munguía, A. (2008). Síndrome de Asperger. *Revista de Postgrado de Psiquiatría, UNAH*, 1 (3), pp. 6-9.
- Lozano, J., Alcáraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos de Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. *Aula Abierta* 2012, vol. 40, núm. 1, pp. 15-26. ISSN: 0210-2773.
- Lozano, J. y Alcáraz, S. (2012). Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con Trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas. *Revista de Educación*, núm. 358, mayo-agosto 2012, pp. 0. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-082
- Marcelo, A., y Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. Barcelona: Herder Editorial.
- Martínez, M. y Andrés, C. (2016). Socialización de alumnado con TEA y TDAH con sus iguales: aspectos cuantitativos y cualitativos. *Fòrum de Recerca*, núm. 26, pp. 583-608. Doi: <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2016.21.32>

- Martos Pérez, J. y Paula Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Neurología*, 52 (1), pp. 147-153.
- Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 7, núm. 2, diciembre 2016, pp. 169-183. (ISSN: 1138-9737).
- Orden de 11 de noviembre de 2008, del departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia escolar en los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad autónoma de Aragón, núm. 207, de 10 de diciembre de 2008, pp. 25443-25447.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, núm. 119, de 20 de junio de 2014, pp. 19288-20246.
- Orden ECD/850/2016, de 29 de junio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, núm. 156, de 12 de agosto de 2016, pp. 20713-20884.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, núm. 116, de 18 de junio de 2018, pp. 19661-19718.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y maestros*, núm. 368, diciembre 2016, pp. 6-10. Doi: pym.i368.y2016.001
- Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la Educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Revista Educación XXI*, 21 (1), pp. 303-320. Doi: 10.5944/educXX1.16058
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I. y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de psicología*, vol. 36 (1) enero 2020, pp. 84-91.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo, *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, 2012, pp. 89-112.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2014).

Resolución de 21 de noviembre de 2017, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, por la que se facilitan orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado de los centros públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, de 29 de noviembre de 2017.

Romero, C. (2007). ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas psicopedagógicas. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 2006/2007, pp. 105-119.

Rueda, P. M., y Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange I (2016)*, (ISSN: 2462-6627), pp. 212-219. Doi: 10.21001/ie.2016.1.17.

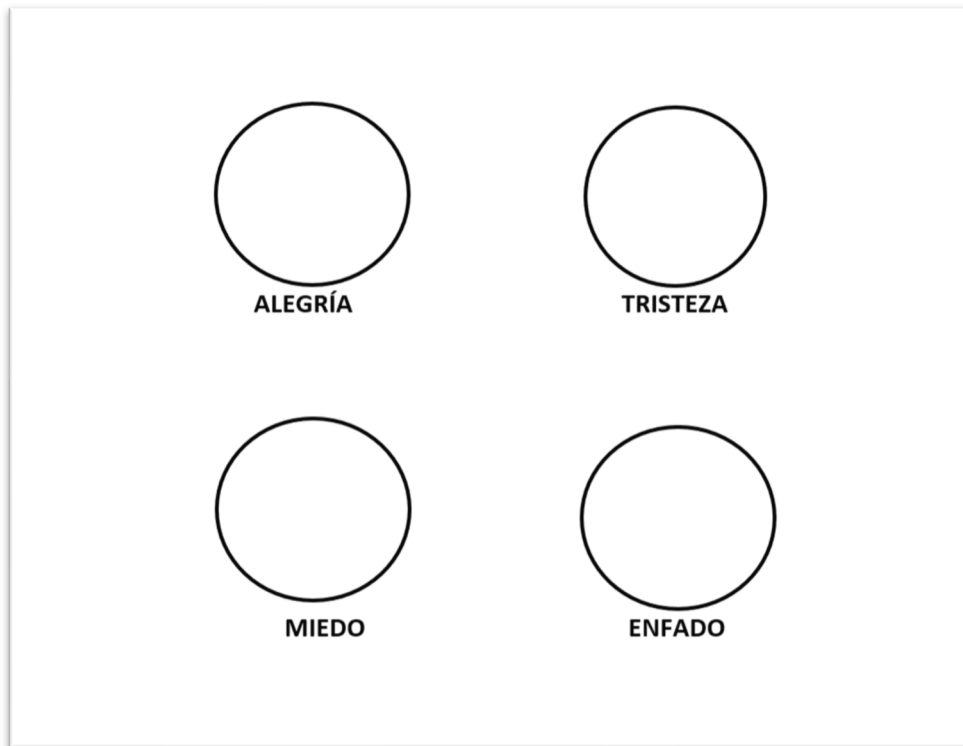
Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, vol. 4, núm. 2, diciembre 2003, pp. 0. (ISSN: 1317-5815).

Zenteno, S. y Leal, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Iberoamericana*, 53 (1), pp. 1-14.

Anexo A. Recursos de las sesiones individuales

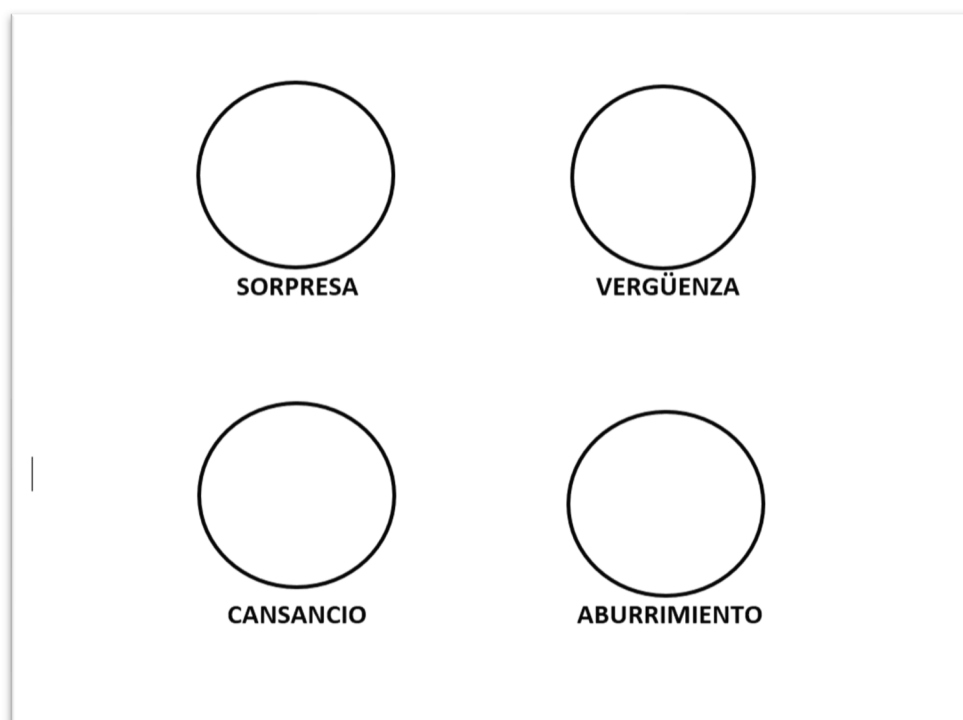
Ficha Sesión 1

Fuente: Elaboración propia (2020)



Ficha Sesión 2

Fuente: Elaboración propia (2020)



Mi emocionario

NOMBRE: _____

MIS EMOCIONES

¿Dónde estoy y con quién?

¿Qué estoy haciendo?

¿Cómo me siento? ¿Por qué?

¿Dónde estoy y con quién?

¿Qué estoy haciendo?

¿Cómo me siento? ¿Por qué?

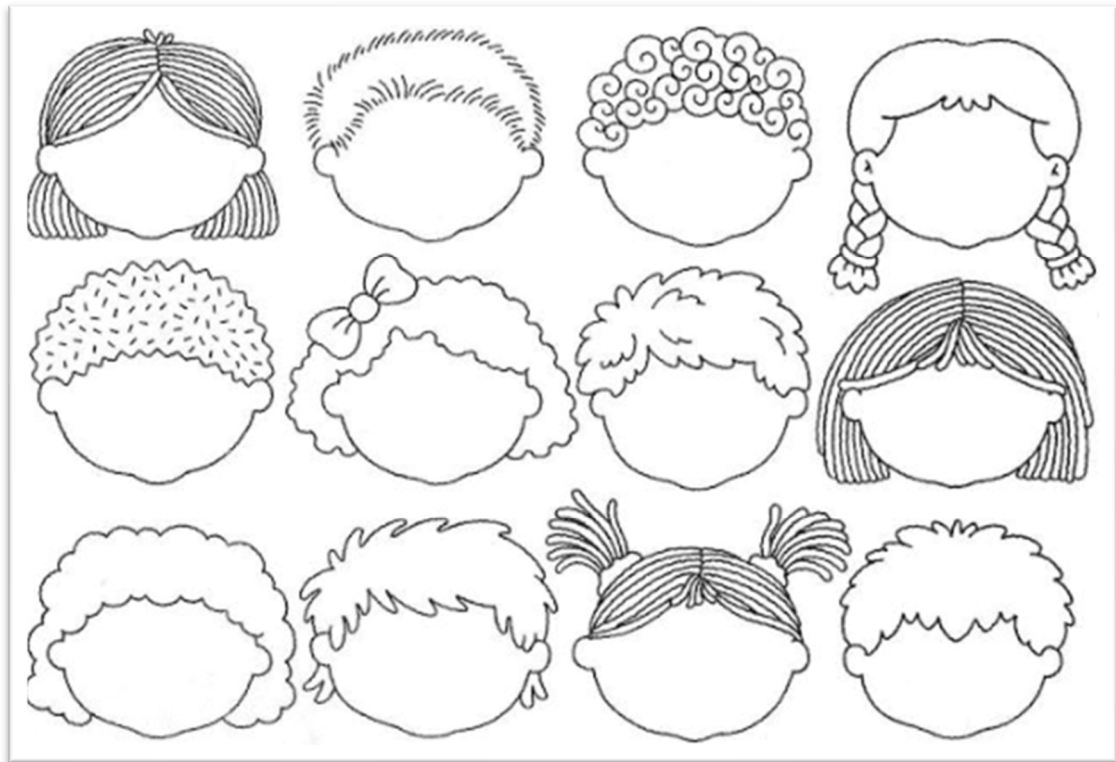
¿Dónde estoy y con quién?

¿Qué estoy haciendo?

¿Cómo me siento? ¿Por qué?

Anexo B. Recursos de las sesiones grupales

Ficha Sesión 4



Fuente: <https://ungranmundo.wordpress.com/2012/04/28/cuantas-caras-distintas/>

Láminas Sesión 8



Fuente: <https://www.techtitute.com/educacion/experto-universitario/expertomanipulacion-roles-conflictos-aula>



Fuente: <https://www.deliveringhappiness.es/atschool/blog/cuatro-dinamicas-para-resolver-conflictos-en-el-aula/>



Fuente: <https://www.techtitute.com/educacion/diplomado/tecnicas-evitar-conflictos-aula>



Fuente: https://www.cope.es/actualidad/sociedad/noticias/numero-agresiones-alumnos-profesores-sigue-creciendo-espana-20181121_297162



Fuente: <https://www.universidadviu.es/las-mejores-practicas-del-profesor-para-gestionar-los-conflictos-en-el-aula/>

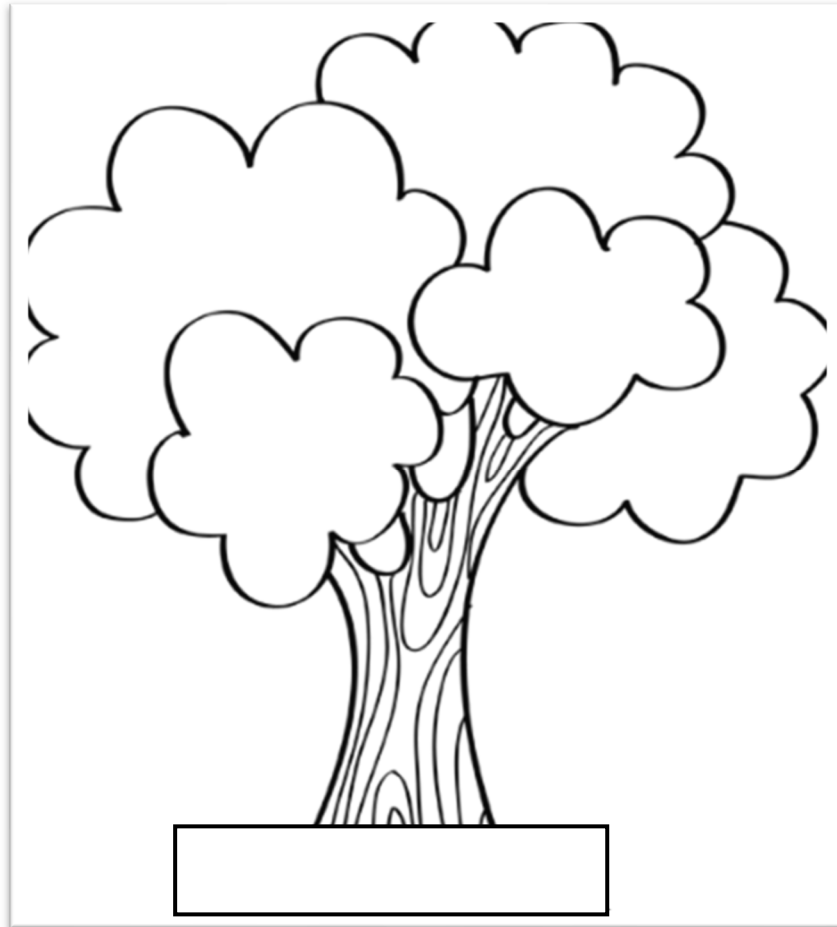


Fuente: <http://www.kamira.es/los-conflictos-los-bebes-0-3-anos/>



Fuente: <https://www.planetamama.com.ar/nota/peleas-en-la-escuela-con-otros-ni%C3%B1os>

Ficha Sesión 10



Fuente: <https://dibujosfaciles-dehacer.com/dibujodigital/dibujosarboles/attachment/tronco-de-arbol-dibujo/> y elaboración propia (2020).

Anexo C. Instrumentos de evaluación

Rúbrica de evaluación del alumno: intervención individual

INTERVENCIÓN INDIVIDUAL - EVALUACIÓN	PUNTUACIÓN
NOMBRE: _____	(DEL 1 AL 5)
1. Conoce el nombre de las emociones y sus correspondientes expresiones faciales	
2. Discrimina unas emociones de otras	
3. Comprende qué se siente en las determinadas situaciones que se muestran	
4. Relaciona adecuadamente cada una de las emociones con una situación concreta	
5. Identifica sus propias emociones y las de los demás	
6. Es capaz de expresar cómo se siente	
7. Relaciona la influencia de sus emociones en la forma de comportarse y en su estado de ánimo	
8. Se comporta adecuadamente durante la intervención	
9. Muestra tolerancia a la frustración	
10. Mantiene una actitud positiva	
11. OBSERVACIONES	TOTAL

Fuente: Elaboración propia (2020). Basado en Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006).

Rúbrica de evaluación de los alumnos: intervención grupal

INTERVENCIÓN GRUPAL - EVALUACIÓN	PUNTUACIÓN (DEL 1 AL 5)
NOMBRE: _____	
1. Identifica sus propias emociones y las de los demás	
2. Es capaz de expresar y comunicar cómo se siente	
3. Muestra una regulación y control de sus emociones	
4. Relaciona adecuadamente cada una de las emociones con determinadas situaciones	
5. Relaciona la influencia de sus emociones en la forma de comportarse y en su estado de ánimo	
6. Reacciona adecuadamente ante un conflicto o problema	
7. Controla su impulsividad y su ira	
8. Muestra tolerancia a la frustración	
9. Se comporta adecuadamente durante la propuesta	
10. Mantiene una actitud positiva y colaborativa	
11. Establece buena relación con sus iguales y los adultos	
12. Participa activamente dentro del grupo cooperativo	
13. Desempeña su rol correspondiente de forma adecuada	
14. Respeta las normas establecidas	
15. Muestra capacidad de reflexión	
16. Da rienda suelta a su creatividad e imaginación	

17. Con su actitud favorece una convivencia positiva	
18. OBSERVACIONES	TOTAL

Fuente: Elaboración propia (2020). Basado en Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006).

Rúbrica de evaluación de la propuesta (para el docente)

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	SI	NO
1. La propuesta cumple con los objetivos planteados		
2. La temporalización programada para su desarrollo ha sido la adecuada		
3. Las actividades propuestas se ajustan a las características de los alumnos		
4. La metodología de grupos cooperativos utilizada en las sesiones ha sido adecuada		
5. Las normas establecidas son claras y sencillas		
5. Ha sido necesario realizar adaptaciones		
6. Se han transmitido todos los contenidos programados		
7. Ha faltado algún aspecto importante por tratar		
8. Se ha propiciado un ambiente cómodo y de confianza que fomente una convivencia positiva		

9. Se ha facilitado la participación y reflexión de los alumnos		
10. Es necesario mejorar algún aspecto relevante de cara a una próxima propuesta. (Si es así, especificar en el apartado observaciones)		
OBSERVACIONES	TOTAL	

Fuente: Elaboración propia (2020).

Rúbrica de autoevaluación de la práctica docente

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE (Autoevaluación)	PUNTUACIÓN (DEL 1 AL 5)
1. Ha puesto en marcha una metodología activa y participativa	
2. Ha adaptado los objetivos y contenidos a las características de los alumnos	
3. Ha transmitido un clima de calma y respeto en el aula	
4. Ha facilitado la comunicación y el desarrollo emocional de los alumnos	
5. Ha dirigido e implementado las sesiones y actividades adecuadamente, atendiendo a las características	
6. Ha atendido a las dificultades y necesidades específicas de cada uno	

7. Ha logrado con la metodología favorecer la inclusión de todos los alumnos	
8. Ha facilitado recursos eficaces que propicien el aprendizaje	
9. Ha actuado como guía y acompañante promoviendo el aprendizaje cooperativo	
10. Mantiene una actitud positiva	
OBSERVACIONES:	TOTAL

Fuente: Elaboración propia (2020).

NOMBRE: _____

Propuesta de educación emocional

¡Comenzamos la aventura!

LA PROPUESTA

¿Cómo me siento?

5

4

3

2

1

El árbol de las cualidades

¡La música me emociona!

Un teatro de emociones

Cuando estoy enfadado...

Para todo hay solución

1. No me ha gustado nada
2. No ha estado mal
3. Ha estado bien
4. Ha estado muy bien
5. Me ha encantado

¿Tienes alguna sugerencia?