



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Psicopedagogía

**La inteligencia emocional en el desarrollo
del alumnado con Trastorno del Espectro
Autista: una propuesta psicopedagógica
en el aula.**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Ane Vaz Almagro
Tipo de trabajo:	Trabajo de Fin de Máster
Modalidad:	Modalidad básica
Director/a:	Sonia Cristina Iguacel
Fecha:	17/07/2023

Resumen

La inteligencia emocional es un concepto cada vez más relevante en la educación, ya que se ha demostrado que tiene un impacto significativo en el bienestar y el éxito académico de los estudiantes. En particular, en el caso de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la inteligencia emocional puede jugar un papel crucial en su desarrollo socioemocional y en su inclusión en el entorno educativo. El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la comunicación y la interacción social, así como por comportamientos y patrones de interés restringidos y repetitivos. Aunque no hay una cura para el TEA, existen diversas intervenciones y estrategias que pueden ayudar a los individuos con este trastorno a desarrollar habilidades y competencias sociales y emocionales.

El objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta psicopedagógica orientada a la educación emocional del niño con TEA. Para dar respuesta a este objetivo se parte de una revisión fundamentada que permita identificar las necesidades a atender en este colectivo, mediante una aproximación a los constructos asociados al TEA. Igualmente, se identifican los mecanismos de respuesta psicopedagógica existentes, a nivel legislativo, profesional e institucional. Los resultados esperados apuntan hacia una comprensión holística de las emociones y sentimientos de los niños autistas, que se concreta en el planteamiento de una alternativa psicopedagógica para mejorar la calidad de vida de este colectivo. En prospectiva, son necesarias propuestas de este tipo para seguir dando pasos en la respuesta educativa que se brinda, desde la educación emocional, al colectivo autista. Igualmente, es necesario concretar estos planes de actuación con estudios controlados donde se evalúe el grado de desarrollo alcanzado, así como las variables de intervención a mejorar.

Palabras clave: Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Trastorno del Espectro Autista, inteligencia emocional, programa psicopedagógico.

Abstract

Emotional intelligence is an increasingly relevant concept in education, as it has been shown to have a significant impact on students' well-being and academic success. In particular, in the case of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), emotional intelligence can play a crucial role in their social-emotional development and inclusion in the educational environment. ASD is a neurodevelopmental disorder characterized by difficulties in communication and social interaction, as well as restricted and repetitive behaviors and patterns of interest. Although there is no cure for ASD, there are various interventions and strategies that can help individuals with this disorder to develop social and emotional skills and competencies.

The aim of this work is to design a psycho-pedagogical proposal oriented to the emotional education of the child with ASD. In order to meet this objective, we start with a well-founded review to identify the needs to be addressed in this group, by means of an approach to the constructs associated with ASD. Likewise, the existing psycho-pedagogical response mechanisms at the legislative, professional, and institutional levels are identified. The expected results point towards a holistic understanding of the emotions and feelings of autistic children, which is concretized in the proposal of a psycho-pedagogical alternative to improve the quality of life of this group. In the future, proposals of this type are necessary to continue taking steps in the educational response provided, from the point of view of emotional education, to the autistic group. Likewise, it is necessary to specify these action plans with controlled studies where the degree of development achieved is evaluated, as well as the intervention variables to be improved.

Keywords: Students with Specific Educational Support Needs, Autism Spectrum Disorder, emotional intelligence, psycho-pedagogical program.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
2. Finalidad	10
3. Objetivos	12
4. Marco Teórico del Aprendizaje	13
4.1. Trastorno del Espectro Autista	13
4.1.1. Definición, características y orígenes.....	13
4.1.2. Evaluación y diagnóstico	15
4.1.3. Prevalencia y comorbilidad	17
4.2. Características emocionales del alumnado con autismo	18
4.2.1. Dificultades en la percepción y expresión emocional.....	18
4.2.2. Sensibilidad sensorial y emocional	19
4.2.3. Intensidad en las emociones e intereses	19
4.3. Inteligencia Emocional y autismo	20
4.3.1. Definición y conceptualización de la Inteligencia Emocional.....	20
4.3.2. Relevancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje del alumnado con TEA	21
5. Marco de acción contextual.....	22
5.1. Respuesta legislativa e institucional	22
5.2. Agentes implicados	25
5.3. Influencia de la respuesta en el aprendizaje	27
6. Propuesta psicopedagógica	31
7. Conclusiones.....	36

Referencias bibliográficas..... 39

Índice de figuras

Figura 1. Interacción de los factores genéticos y ambientales en la aparición del TEA.....	15
Figura 2. Características y dificultades emocionales del alumnado con TEA.....	18
Figura 3. Implicaciones para el desarrollo de la inteligencia emocional.....	20
Figura 4. Condicionantes del tratamiento de la inteligencia emocional del alumnado TEA....	22
Figura 5. Jerarquía de la respuesta legislativa e institucional al alumnado con TEA.....	23
Figura 6. Implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con TEA.....	25
Figura 7. Claves actuales de la respuesta a la inteligencia emocional del alumnado con TEA...	27
Figura 8. Orientaciones para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado TEA....	34

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de gravedad del TEA según el DSM-V.....	13
Tabla 2. Herramientas para la evaluación del TEA.....	16
Tabla 3. Carencias en el tratamiento de la inteligencia emocional del alumnado con TEA.....	32

1. Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) engloba un grupo diverso de trastornos que tienen inicio en la infancia y perduran a lo largo de la vida del colectivo con esta condición. Geralda et al. (2020) evidencian el crecimiento de estudios que aluden al crecimiento en la prevalencia de este trastorno entre la sociedad. Los alumnos y alumnas pasan gran parte de su vida diaria en los centros educativos, por lo que estos órganos se convierten en un factor clave para su desarrollo integral. El alumnado con TEA, comprendido como un colectivo que presenta unas necesidades específicas, requieren de atención personalizada por parte de la comunidad educativa, y concretamente de los profesionales de la educación.

Las últimas décadas, la perspectiva de la escuela inclusiva ha motivado a los centros educativos a realizar intervenciones psicopedagógicas destinadas a subsanar las dificultades que presentan los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Generalmente, dichas intervenciones están destinadas al desarrollo de estrategias para lograr un aprovechamiento escolar y académico óptimo y así poder participar de manera activa en la sociedad. Como menciona Antuña (2016), las personas que presentan TEA muestran dificultades en el desarrollo de la inteligencia emocional, por lo que surge la necesidad de realizar intervenciones psicopedagógicas destinadas a que el alumnado con dicho trastorno identifique, comprenda y gestione sus emociones y sentimientos en su vida diaria.

Esta competencia es especialmente importante para el alumnado con autismo, ya que mejora su comunicación, autoestima, adaptación social y bienestar emocional. Sin embargo, como menciona Hernández (2018), muchas veces se descuida el trabajo de la inteligencia emocional con este colectivo, lo que puede resultar en mayores dificultades para expresar y gestionar sus emociones, menor capacidad para entender las emociones y las intenciones de los demás, menos motivación e interés por el aprendizaje y menor autoconocimiento y autoconfianza, lo que puede influir en la autoimagen, la autoeficacia y la toma de decisiones.

En virtud de ello, este trabajo justifica la necesidad de promover la inteligencia emocional del alumnado con autismo para garantizar su bienestar y desarrollo, atendiendo a una perspectiva inclusiva, respetuosa y personalizada, que tenga en cuenta sus características, necesidades e

intereses. Para ello, es esencial conocer las características emocionales del alumnado con TEA y comprender que cada individuo es único, y, por ende, las propuestas de intervención psicopedagógica deberán ser adecuadas a cada niño y contexto en el que se desenvuelve.

2. Finalidad

La etapa escolar de educación primaria es comprendida como una etapa esencial para la adquisición de competencias básicas relacionadas con el individuo y la sociedad. Esta etapa se centra en los conocimientos fundamentales de las áreas de matemáticas, ciencias naturales y sociales y lenguaje, entre otras. Asimismo, el alumnado de entre 6 y 12 años tiene la oportunidad de desarrollar sus habilidades de convivencia, razonamiento, expresión y comunicación. Aunque los aspectos mencionados responden al currículum educativo, en esta etapa también se encuentra el denominado currículum oculto, que se compone por valores, estrategias, actitudes y normas que se transmiten de forma implícita en el ámbito escolar. Estos elementos, aunque no están implementados en los documentos legislativos, influyen de manera directa al desarrollo personal y social de los educandos, así como en su aprendizaje. Las estrategias de gestión emocional y de desarrollo para la inteligencia emocional se encuentran en el currículum oculto, y son esenciales para el autoconocimiento y participación social del alumnado, especialmente para los niños con TEA (Brítez, 2021). En consecuencia, la intención de este trabajo consiste en analizar críticamente las respuestas que se ofrecen actualmente al desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado con autismo y proponer líneas de actuación generales para su mejora, para así, teniendo en cuenta sus necesidades y potencialidades, poder desarrollar una inteligencia emocional óptima. Dado que la inteligencia emocional tiene una gran importancia en la participación del individuo en la sociedad, la finalidad del presente trabajo es mejorar la calidad de vida del alumnado con TEA a partir del trabajo con sus emociones y del conocimiento de este colectivo, teniendo en cuenta sus necesidades y singularidades.

Una vez que se ha realizado un estudio exhaustivo y riguroso que permita comprender las características de las personas que tienen TEA y de cómo incide esto en su inteligencia emocional, se proponen orientaciones y líneas de actuación hacia el profesorado para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional, especialmente con el alumnado con este trastorno. Con ello se busca lograr la inclusión de este alumnado, así como su desarrollo significativo como individuo de una sociedad diversa, inclusiva y en constante cambio.

Finalmente, cabe destacar que para la inclusión del alumnado con TEA en el centro y en la sociedad en la que vive, es imprescindible que todos los agentes educativos del centro participen de manera activa en su práctica profesional, por lo que los profesionales de la psicología, psicopedagogía, Pedagogía Terapéutica, docentes y demás agentes deben ser conocedores de los recursos y estrategias necesarias para la inclusión del alumnado que presenta o puede presentar TEA, y seguir las orientaciones establecidas por los profesionales adecuados.

3. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es diseñar una propuesta psicopedagógica destinada al desarrollo emocional del alumnado con TEA del primer ciclo de Educación Primaria, a través de líneas de actuación u orientaciones psicopedagógicas generales destinadas al profesorado de Educación Primaria.

El objetivo general planteado se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las características y conductas del alumnado con TEA, especialmente las dificultades emocionales.
2. Identificar los ámbitos de respuesta educativa a nivel de centro y aula para el desarrollo del alumnado con TEA.
3. Proponer pautas de mejora de la inteligencia emocional del alumnado con autismo, tras haber analizado las líneas de actuación existentes.

4. Marco Teórico del Aprendizaje

4.1. Trastorno del Espectro Autista

4.1.1. Definición, características y orígenes

El TEA es una condición que afecta el desarrollo del cerebro y se manifiesta en dificultades para la comunicación, la interacción social y la conducta del individuo. Este trastorno abarca un rango amplio de síntomas y niveles de severidad, desde casos leves como el síndrome de Asperger hasta casos más graves que requieren un apoyo constante (Jaramillo et al., 2022). El concepto TEA abarca diferentes trastornos, que tienen como denominador común la presencia de patrones repetitivos en la conducta y afectaciones en el ámbito de la comunicación social. Asimismo, cabe destacar que el TEA muestra un desarrollo permanente, aunque con diversos grados de afectación (Tabla 1), por lo que según el caso y el momento de desarrollo en el que se encuentre el individuo, presentará un nivel de desarrollo del lenguaje diferente (Hervás-Zúñiga et al., 2017).

Tabla 1

Niveles de gravedad del TEA según el DSM-V.

Grado 1	Grado 2	Grado 3
Muestra dificultades leves para comenzar interacciones sociales y también respuestas atípicas ante la interacción social. Puede parecer desinteresado ante situaciones sociales y muestra rigidez ante cambios.	Muestra dificultades notables en la comunicación verbal y no verbal y problemas importantes para interactuar con los demás. La interacción social se reduce a sus intereses especiales y utiliza un vocabulario singular. Muestra dificultades notables a la hora de hacer frente a cambios no planificados previamente.	Muestra déficits graves en las habilidades de comunicación verbal y no verbal, lo que conduce a un deterioro en el funcionamiento. Además, los comportamientos restrictivos y repetitivos resultan disruptivos.

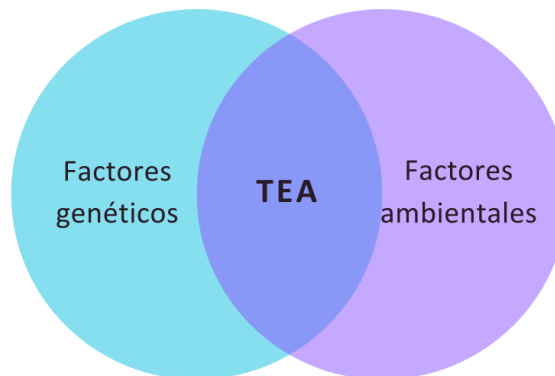
Nota: Adaptado de APA, 2014.

Por otro lado, Hernández (2018) menciona que el TEA se caracteriza por la dificultad para identificar y comprender las emociones y sentimientos de uno mismo y de los demás, por lo que en este contexto surge la necesidad de comprender la manera en la que se ve afectada la dimensión emocional de las personas que presentan TEA, especialmente el alumnado que se encuentra en la etapa de Educación Primaria. Asimismo, los educandos con este trastorno muestran dificultades significativas en la interacción y comunicación verbal y no verbal. Es por ello por lo que no comprenden el lenguaje figurado, las metáforas o los dobles sentidos, por lo que toman las palabras de manera literal. Además, muestran problemas para comprender normas sociales implícitas, como el turno de palabra a la hora de participar en una interacción social o la expresión de las emociones (Antuña, 2016). En las personas con TEA también existe la presencia de intereses restringidos y comportamientos repetitivos. Según López y Rivas (2014), estos pueden manifestarse a través de la fascinación por un tema específico, por la presencia de una rutina fija o el uso de objetos de forma inusual. Dichos intereses y comportamientos tienen una función adaptativa para las personas con autismo ya que les proporciona seguridad, aunque pueden llegar a interferir con su aprendizaje si no se gestionan correctamente (Gómez, 2010).

En cuanto a los orígenes del TEA, aunque actualmente no se conocen con exactitud, como mencionan Reynoso et al. (2016), se cree que intervienen factores genéticos y ambientales (Figura 1). Entre los factores genéticos, se han identificado varios genes que pueden estar relacionados con el TEA, así como alteraciones cromosómicas, como el síndrome del cromosoma X frágil. Por otro lado, entre los factores ambientales, se han estudiado posibles agentes infecciosos, tóxicos o nutricionales que podrían afectar al cerebro del feto o del niño en desarrollo. Algunos ejemplos son las infecciones maternas durante el embarazo, la exposición a metales pesados o pesticidas, o la deficiencia de ácido fólico o vitamina D. No obstante, se considera que el TEA es un trastorno multifactorial y heterogéneo, en el que interactúan diferentes causas que varían según cada individuo (Cala et al., 2015).

Figura 1

Interacción de los factores genéticos y ambientales en la aparición del TEA.



Nota. Elaboración propia.

4.1.2. Evaluación y diagnóstico

El proceso de evaluación del TEA es un conjunto de acciones que tienen como objetivo identificar las características, necesidades y potencialidades de las personas con este trastorno. El objetivo es obtener una visión global e integrada del funcionamiento de la persona en las diferentes áreas del desarrollo, teniendo en cuenta la comunicación, interacción social, conducta, cognición, emociones y adaptación (Soto, 2001). Dicho proceso implica la participación de un equipo multidisciplinar que incluye profesionales de la salud, la educación y la psicología, así como la familia y el entorno de la persona evaluada. La evaluación del TEA se basa en los criterios diagnósticos del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), que establece que una persona debe presentar dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social, y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Además, estos síntomas deben causar un deterioro significativo en el funcionamiento social, laboral u otras áreas importantes, y deben estar presentes desde las primeras etapas del desarrollo (González et al., 2016). Como se puede observar en la Tabla 2, existen diversas herramientas para la evaluación del TEA que atienden a los criterios diagnósticos del DSM-V.

Tabla 2*Herramientas para la evaluación del TEA*

Herramienta de evaluación	Características de la herramienta de evaluación	Objetivo de la herramienta
Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS).	Prueba semiestructurada mediante actividades e interacciones.	Evaluar habilidades sociales, comunicativas y de juego o imaginación.
Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R).	Entrevista semiestructurada orientada a las familias o cuidadores de las personas con autismo.	Recabar información sobre el desarrollo temprano, el lenguaje, la comunicación, las conductas sociales y los intereses de la persona con TEA.
Cuestionario del Espectro Autista (AQ)	Test de autoevaluación orientado a las personas con TEA.	Mide el grado de rasgos autistas en adultos y adolescentes a través de 50 preguntas.

Nota. Elaboración propia

Cabe destacar que la evaluación del TEA debe ser realizada por profesionales especializados y capacitados, como psicólogos, psiquiatras, pediatras o neurólogos. Además, debe ser un proceso continuo que se adapte a las características y a los cambios evolutivos de cada persona con TEA, ya que la evaluación permite no solo confirmar o descartar el diagnóstico, sino también orientar la intervención temprana, educativa y terapéutica que favorezca el desarrollo óptimo de la persona con TEA (Damián, 2022).

Por otro lado, para realizar el diagnóstico de TEA, Grosso (2021) explica que los sistemas más usados son el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) o la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), que describen los síntomas nucleares del TEA, como los déficits persistentes en la comunicación y la interacción social en diversos contextos, y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. El diagnóstico del TEA no puede realizarse antes de los 18 meses de edad, ya que antes de esta etapa el desarrollo es muy variable y los síntomas pueden ser difíciles de identificar. Sin

embargo, es importante realizar una detección precoz de los signos de alerta que pueden indicar un posible riesgo de TEA, como la falta de contacto visual, el retraso en el lenguaje, la ausencia de gestos comunicativos o el interés restringido por los objetos o las personas. Para finalizar, es importante subrayar que el diagnóstico no es un fin en sí mismo, sino un medio para orientar la intervención educativa y terapéutica más adecuada para favorecer el desarrollo y el bienestar del niño.

4.1.3. Prevalencia y comorbilidad

Geralda et al. (2020), estiman que aproximadamente un 1% de los niños del mundo presentan autismo. Este dato sufre variaciones y retrasos constantes, ya que en una gran cantidad de países existe una falta de recursos y formación específica para la evaluación y diagnóstico de dicho trastorno. En el contexto estatal, se estima que en torno al 1,23%, con una mayor incidencia en los niños que en las niñas y en los jóvenes de 11 a 17 años, aunque también ha de tenerse en cuenta a los niños que presentan rasgos autistas y no son evaluados, y sea por falta de recursos o por falta de conocimiento en el ámbito familiar y escolar (Málaga et al., 2019). En el caso del TEA, se trata de un trastorno que se caracteriza por un índice de comorbilidad elevado, lo que hace referencia a la existencia de dos o más trastornos que se muestran en un mismo individuo. Larena (2021), menciona que el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno Obsesivo-Compulsivo (TOC), Trastorno Depresivo Mayor (TDM) y el Trastorno de Ansiedad son cuatro de los trastornos que se pueden presentar también en las personas con TEA.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, resulta imprescindible destacar la importancia que toma el diagnóstico diferencial en el diagnóstico del TEA. El diagnóstico diferencial hace referencia al proceso para identificar y descartar otras posibles causas de los síntomas que presenta un individuo. Este permite establecer un plan de intervención adecuado a las necesidades específicas de cada persona, por lo que es de gran importancia realizar una evaluación exhaustiva y multidisciplinar que incluya observación clínica, diálogo con padres o cuidadores, aplicación de pruebas estandarizadas y valoración de las diferentes áreas de desarrollo (López, 2019).

4.2. Características emocionales del alumnado con autismo

4.2.1. Dificultades en la percepción y expresión emocional

Los niños que presentan TEA se caracterizan por presentar dificultades en la percepción y expresión emocional, que afectan a su desarrollo social y comunicativo (Figura 2).

Figura 2

Características y dificultades emocionales del alumnado con TEA.



Nota. Elaboración propia.

Por un lado, el alumnado con TEA muestra dificultades notables o graves para reconocer y comprender las emociones propias y ajenas. Estos educandos pueden tener problemas para identificar las señales faciales, corporales y vocales que indican el estado emocional de una persona, así como para inferir las causas y consecuencias de las emociones. Asimismo, presentan una dificultad para nombrar y regular sus propias emociones, lo que puede generar frustración, ansiedad o agresividad (Estremera, 2016). A consecuencia de la dificultad para expresar las emociones de forma adecuada, los niños con autismo pueden mostrar una expresión emocional plana o inapropiada al contexto, lo que dificulta la interacción con las personas de su entorno. Por ejemplo, pueden reírse o llorar sin motivo aparente, o no mostrar empatía o consuelo ante el sufrimiento ajeno (Toledano, 2019).

Para finalizar, las dificultades de los niños con TEA para regular las emociones en función de las demandas del entorno causan dificultad para adaptar su respuesta emocional a las situaciones sociales, lo que puede afectar a su integración y aprendizaje. Por ejemplo, pueden mostrar una reacción desproporcionada o inadecuada ante un cambio de rutina, una crítica o

un elogio, o no saber cómo manejar sus emociones ante un conflicto o una frustración. Estas dificultades en la percepción y expresión emocional de los niños de este colectivo pueden tener un impacto negativo en su autoestima, su autoconcepto y su bienestar psicológico, así como en su relación con los demás. Por ello, es importante que reciban una intervención temprana y especializada que les ayude a desarrollar sus habilidades emocionales y sociales (Salillas, 2021).

4.2.2. Sensibilidad sensorial y emocional

Los niños y niñas con autismo presentan diferencias en la forma de percibir, procesar e integrar los estímulos sensoriales que reciben del entorno, lo que puede afectar a su desarrollo cognitivo, social y emocional. Aguinaga (2019), explica que los niños y niñas con autismo presentan dificultades para procesar e integrar la información que reciben de sus sentidos, lo que puede provocar reacciones de hipo o hipersensibilidad, así como alteraciones en la percepción del espacio, el tiempo y el propio cuerpo. Estos problemas sensoriales afectan a su bienestar, a su capacidad de aprendizaje y a su interacción social. Es por ello por lo que muchos individuos con TEA buscan activamente la estimulación sensorial como una forma de regular su estado emocional o de comunicarse con los demás. Estas características implican que el alumnado con autismo necesita un ambiente educativo adaptado a sus necesidades sensoriales y emocionales, que respete su ritmo de aprendizaje, que favorezca su participación y que potencie sus fortalezas. Por último, Fonseca et al. (2020) mencionan que el alumnado con TEA también tiene dificultades para reconocer, expresar y regular sus propias emociones, así como para entender las emociones de los demás. Esto se debe a una alteración de la teoría de la mente, es decir, de la habilidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros, por lo que muestran falta de empatía y de comunicación emocional, dificultando así el desarrollo de la autoestima, la motivación y las relaciones personales.

4.2.3. Intensidad en las emociones e intereses

La intensidad de las emociones e intereses del alumnado del colectivo autista son aspectos fundamentales para comprender su forma de aprender y relacionarse con el mundo. Los intereses son aquellas actividades, temas o estímulos que captan la atención y motivación de

estas personas, y que pueden ser muy variados y específicos. Según García et al. (2019), estos tienen una función reguladora del estrés, la ansiedad o el aburrimiento, pueden ser una fuente de placer y satisfacción y pueden favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas, siempre que se respeten y se integren de forma adecuada en el proceso educativo. Romero-González et al. (2021) mencionan que el alumnado con TEA experimenta las emociones con una gran fuerza e impacto, y pueden estar relacionadas con los intereses, pero también con otras situaciones o factores ambientales.

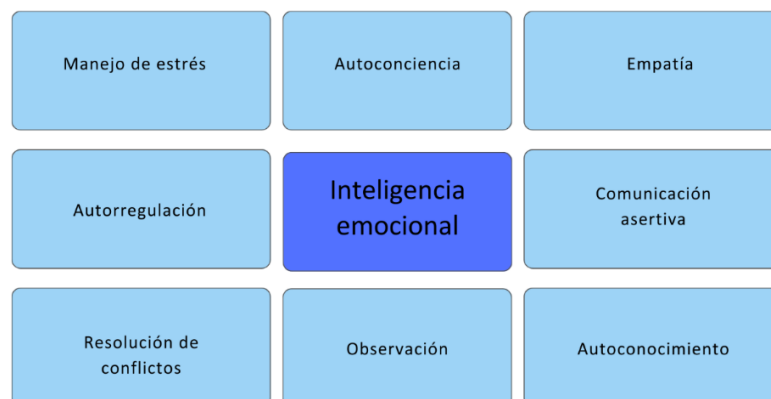
4.3. Inteligencia Emocional y autismo

4.3.1. Definición y conceptualización de la Inteligencia Emocional

El concepto de inteligencia emocional se originó en la década de 1990, a partir de la identificación de una inteligencia relacionada con la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas. En este contexto, Machado (2022) define la inteligencia emocional como la capacidad de identificar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás. Es una parte importante de la inteligencia que ayuda a los individuos a adaptarse al entorno, a relacionarse con otras personas y a alcanzar sus objetivos. Como se observa en la Figura 3, la inteligencia emocional se compone de factores que implican identificar las emociones propias y ajenas, usarlas para guiar el pensamiento y la acción, entender su significado y su origen, y regularlas de forma adecuada y efectiva

Figura 3

Implicaciones para el desarrollo de la inteligencia emocional.



Nota. Adaptado de Quevedo, 2002.

Bisquerra (2006) menciona que la psicopedagogía reconoce que las emociones influyen en el rendimiento académico, la motivación, la atención, la memoria y la creatividad de los estudiantes, por lo que considera que la educación emocional es una herramienta clave para prevenir y atender problemas como el fracaso escolar, el acoso, la ansiedad o la depresión. En consecuencia, la psicopedagogía promueve el desarrollo de la inteligencia emocional tanto en los alumnos como en los docentes y las familias, con el fin de mejorar la calidad educativa y favorecer el desarrollo integral de las personas.

4.3.2. Relevancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje del alumnado con TEA

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la inteligencia emocional es fundamental para el desarrollo integral de las personas, especialmente en el ámbito educativo, donde se favorece el aprendizaje significativo, la convivencia positiva y la prevención de problemas psicosociales. Concretamente, la inteligencia emocional es especialmente relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con autismo que cursa la educación primaria, ya que este colectivo presenta dificultades específicas en el ámbito social y emocional (Hernández, 2018). En consecuencia, Hernández y Camacho (2020) defienden que la inteligencia emocional es una herramienta imprescindible para mejorar la calidad de vida del alumnado con autismo y facilitar su inclusión educativa y social. Esta les permite desarrollar habilidades como la empatía, la asertividad, la cooperación, la resolución de conflictos y el manejo del estrés; lo que facilita expresar sus necesidades y emociones de forma adecuada y a afrontar los retos y dificultades con mayor confianza y seguridad.

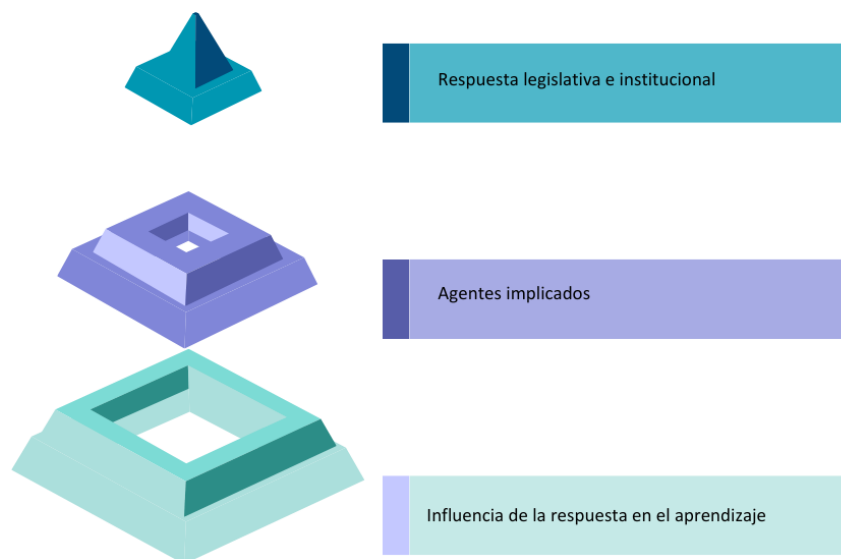
Asimismo, cabe destacar que la inteligencia emocional debe aplicarse desde una perspectiva psicopedagógica, que abarque tanto el ámbito familiar como el educativo, y que se adapte a las características y necesidades de cada alumno o alumna (Estremera, 2016). Para ello, es necesario diseñar e implementar intervenciones adaptadas que les ayuden a reconocer, identificar y comprender sus propias emociones y las de los demás, así como a regularlas y expresarlas de forma adecuada. Además, es importante una actuación conjunta y coordinada entre la escuela y la familia, así como una formación continua del profesorado y los profesionales implicados.

5. Marco de acción contextual

Siguiendo un esquema deductivo, se describirá la respuesta legislativa e institucional que se ofrece al alumnado con TEA de Educación Primaria (Figura 4). Seguidamente, se identificarán los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos con dicho trastorno para conocer su influencia en el aprendizaje.

Figura 4

Condicionantes del tratamiento de la inteligencia emocional del alumnado TEA



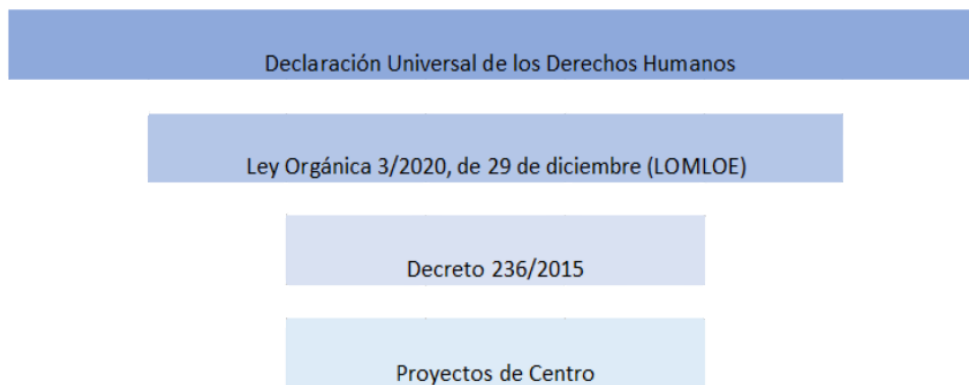
Nota. Elaboración propia.

5.1. Respuesta legislativa e institucional

La respuesta legislativa al alumnado TEA en educación primaria se basa en varios marcos normativos y legales, incluyendo la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) y, en este caso, el Decreto autonómico de Educación Básica del País Vasco. Asimismo, los centros educativos, regidos por dicho marco institucional y legislativo, cuentan con medidas para responder a las necesidades y características del alumnado con TEA (Figura 5).

Figura 5

Jerarquía de la respuesta legislativa e institucional al alumnado con TEA.



Nota. Elaboración propia.

La Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) establece los derechos humanos fundamentales que deben respetarse en todo el mundo. Entre estos derechos se encuentran la libertad, la igualdad, la dignidad y el bienestar de todas las personas, sin distinción de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o cualquier otra condición. Asimismo, se reconoce el derecho a la educación como un derecho humano esencial para el desarrollo pleno de la personalidad. Dichos principios son especialmente relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con TEA, ya que estos tienen derecho a recibir una educación inclusiva, equitativa y de calidad que respete su diversidad y sus necesidades específicas. En consecuencia, la Declaración ofrece un marco normativo y ético que respalda el derecho a la educación del alumnado con TEA y que orienta las políticas y las prácticas educativas para garantizar su cumplimiento efectivo e invita a todos los actores implicados en el ámbito educativo a promover el respeto y la protección de los derechos humanos del alumnado con TEA, así como a fomentar una cultura de paz y tolerancia que reconozca y valore la diversidad.

A nivel estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), define al alumnado que presenta NEE como aquel individuo que presenta barreras que limitan su acceso, presencia, participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr una participación plena de este alumnado y su desarrollo integral como persona, el capítulo 1 de LOMLOE menciona que

las Administraciones educativas son las encargadas de ofrecer las herramientas necesarias para que el alumnado con NEE pueda alcanzar los objetivos de desarrollo personal y académico previstos. Asimismo, el artículo 74.5 de la mencionada Ley Orgánica, hace referencia al deber de las Administraciones educativas de favorecer la continuidad escolar del alumnado con NEE, independientemente del nivel educativo en el que se encuentre. Para ello se propone adaptar las pruebas, recursos y materiales a las necesidades y características de cada individuo, así como facilitar apoyos educativos específicos según la necesidad educativa y curso escolar (Ley Orgánica 3/2020, p. 122910).

A nivel de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), se encuentra El Decreto 236/2015 de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En el artículo 4, se define el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) como aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por lo que se incluye el alumnado que presenta TEA. Asimismo, se reconoce el derecho del ACNEAE a recibir una educación de calidad que responda a sus necesidades y características, y que favorezca su desarrollo integral y su inclusión social y educativa. Para ello, se establecen unas medidas organizativas, curriculares y de atención a la diversidad que los centros educativos deben adoptar para garantizar una respuesta educativa adecuada a este alumnado (Decreto236/2015).

Para finalizar, los centros también ofrecen una respuesta institucional al alumnado con TEA. El Proyecto de Respuesta a la Diversidad (PRD), el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y el Proyecto Educativo de Centro (PEC), son instrumentos que orientan la práctica educativa y garantizan la atención a la diversidad del alumnado (Turull & Roca, 2022). El PRD es el documento que recoge las medidas educativas del centro para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado, incluyendo así al alumnado que muestra NEE, y, por ende, al alumnado con TEA. Cabe destacar que el PRD es un documento adjunto al PCC, que está compuesto por las decisiones que han tomado los agentes del equipo docente en relación con los contenidos, la metodología, los objetivos y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, el PCC se enmarca dentro del PEC, documento que refleja los principios

de organización y pedagógicos del centro educativo (Lázaro, 2000). En el caso del alumnado con TEA, estos proyectos deben contemplar las necesidades específicas de apoyo educativo que requieren, así como las medidas organizativas, metodológicas y de evaluación que favorezcan su inclusión y su desarrollo integral.

5.2. Agentes implicados

El proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con autismo implica a varios agentes que tienen una función importante y necesaria para facilitar el desarrollo integral de estos estudiantes (Figura 6).

Figura 6

Implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con TEA.



Nota. Elaboración propia.

- El tutor del aula es una figura imprescindible para el desarrollo integral del alumno con TEA. Su papel consiste en favorecer la adaptación de dicho alumno al entorno escolar, así como favorecer su inclusión social y académica, y estimular sus habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales. Asimismo, es el tutor el que debe coordinarse con los demás integrantes de la comunidad educativa, como, por ejemplo, el equipo docente, el

orientador y la familia, para así estructurar y aplicar los planes educativos individualizados que respondan a las necesidades del alumno del colectivo del autismo (Toledano, 2019).

- El profesorado es el encargado de diseñar, aplicar y realizar la evaluación de las adaptaciones curriculares y metodológicas que necesita el alumnado con autismo, teniendo en cuenta sus características, necesidades y potencialidades. Es por ello por lo que el profesorado debe tener una formación específica y amplia sobre el TEA, así como una actitud proactiva, flexible y colaborativa con el resto de la comunidad educativa (Ortiz & Mariño, 2014).
- El equipo de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) es un recurso especializado que apoya a los centros educativos en la atención a la diversidad del alumnado. Su papel es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con TEA, ya que realiza funciones de asesoramiento, evaluación, intervención y coordinación con otros profesionales y familias. Asimismo, el EOEP ayuda a identificar las NEE del alumno con autismo, a orientar al profesorado y a la familia sobre las estrategias más adecuadas para favorecer el desarrollo del alumno, y a facilitar la transición entre etapas educativas (Hernández et al., 2007).
- Los profesionales especializados son aquellos que ofrecen una atención específica al alumnado desde diferentes ámbitos, por lo que en este grupo se encuentran los médicos, psicólogos, logopedas, pedagogos, etc. Estos profesionales realizan una valoración inicial y un seguimiento periódico del alumnado que presenta autismo, y orientan y apoyan al profesorado y a la familia en la elaboración y aplicación de las medidas educativas adecuadas. Estos profesionales especializados deben trabajar en equipo y de forma interdisciplinar y continua con el resto de los agentes implicados (Ortiz, 2012).
- Los compañeros y compañeras del alumnado con TEA también son un elemento clave para favorecer la inclusión social y académica de este colectivo, ya que deben conocer y respetar la diversidad del alumno, colaborar y socializar con él de forma positiva. Es cometido del profesorado fomentar la convivencia entre alumnos y la participación de todos ellos en las actividades grupales e individuales, así como sensibilizar e informar a los alumnos del TEA y sus características (Baña, 2015).

- La familia es el principal apoyo y referente afectivo del alumnado con TEA, y esta debe estar informada y asesorada sobre el TEA y sus repercusiones en el ámbito escolar y familiar, así como participar de manera proactiva en la toma del plan educativo de su hijo. En consecuencia, la familia debe mantener una comunicación coordinada y fluida con todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con TEA (Baña, 2015).

5.3. Influencia de la respuesta en el aprendizaje

La dificultad de comprender las emociones y los sentimientos de los demás y de uno mismo y por la falta de empatía y habilidades sociales son características del TEA que pueden llegar a tener consecuencias directas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado, ocasionando así dificultades para adaptarse a las normas del entorno escolar y problemas para trabajar de manera colaborativa con los compañeros. Con el objetivo de desarrollar el ámbito emocional del alumnado que presenta autismo y lograr una inteligencia emocional adecuada, actualmente se aplican diferentes recursos y estrategias (Figura 7).

Figura 7

Claves actuales de la respuesta a la inteligencia emocional del alumnado con TEA.



Nota. Elaboración propia.

Las respuestas educativas que se brindan a modo de metodologías activas y estilos de enseñanza son dos aspectos clave que influyen directamente en el aprendizaje de este alumnado. Un ejemplo de metodología activa que se implementa para mejorar la inteligencia emocional del alumnado con TEA es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), metodología que consiste en plantear al alumnado un problema que deben resolver mediante la realización de un proyecto. En el caso del alumnado con TEA, como menciona Grau (2019), el ABP promueve la interacción entre los alumnos, que deben colaborar para alcanzar un objetivo común; lo que les ayuda a mejorar su comunicación, empatía y resolución de conflictos. Asimismo, cabe destacar que esta metodología facilita la inclusión educativa, ya que permite adaptar el nivel de dificultad, el apoyo educativo que se requiera en cada caso, el formato de evaluación y el ritmo. De esta manera se respeta el estilo y ritmo de aprendizaje de cada individuo y favorece la participación de todos los alumnos.

Por otro lado, actualmente existen diversas intervenciones psicopedagógicas dirigidas a personas con autismo con el objetivo favorecer su aprendizaje y desarrollo integral, teniendo en cuenta su perfil cognitivo, comunicativo y conductual (González, 2021).

- Modelo ABA. Mulas et al. (2010) exponen que el modelo de intervención Applied Behaviour Analysis (ABA) se basa en los principios del análisis del comportamiento, y su objetivo es enseñar habilidades útiles y reducir conductas problemáticas mediante refuerzo positivo, moldeamiento, encadenamiento, análisis de tareas y generalización. Finalmente, cabe destacar que dicho modelo se puede aplicar a diferentes ámbitos, como la educación, la salud, el trabajo o la vida cotidiana, y se adapta a las necesidades y características de cada individuo.
- Modelo TEACCH. El modelo de intervención TEACCH es un modelo de intervención que se aplica a personas con TEA y que tiene como objetivo mejorar su desarrollo social, comunicativo y conductual. Este modelo pone su foco en la enseñanza estructurada, adaptando los factores tiempo, espacio y sistemas de trabajo a las características, potencialidades y necesidades del alumnado con TEA. Se utilizan apoyos visuales para facilitar la comprensión del entorno, la anticipación de las actividades y la realización de las tareas de forma autónoma y fomenta la motivación, la exploración y el aprendizaje de

habilidades que favorezcan la integración escolar, familiar y social de las personas con TEA (Morales, 2021).

- Programa Aulas Felices. El programa Aulas Felices es una iniciativa educativa a nivel nacional que busca promover el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes y los docentes a través de la aplicación de la psicología positiva. El programa "Aulas Felices" consta de cuatro módulos que abordan el autoconocimiento, las emociones positivas, las fortalezas personales y las relaciones positivas; y cada módulo incluye una serie de actividades prácticas y lúdicas que se pueden realizar en el aula o en casa, adaptadas a las diferentes edades y niveles educativos (Arguís et al., 2011).

Además, actualmente los centros educativos cuentan con profesionales de la pedagogía terapéutica que ofrecen su apoyo a los alumnos con TEA. Estos profesionales, además de colaborar para que el alumno logre los objetivos académicos, junto con la ayuda de otros profesionales como los psicopedagogos, psicólogos y terapeutas, ayudan a los alumnos con TEA a comprender y gestionar las emociones mediante intervenciones adaptadas a sus necesidades y características (García, 2016). Asimismo, son los encargados de proponer a los docentes el uso de apoyos visuales y pictogramas para identificar y comunicar de manera más sencilla las emociones. En relación con lo anterior, los docentes son profesionales que deben estar en constante aprendizaje para poder dar una respuesta educativa apropiada y significativa. Es por ello por lo que actualmente la formación continua del profesorado tiene gran importancia, ya que deben comprender las NEE de sus alumnos y conocer las estrategias y recursos necesarios para que logren los objetivos establecidos (López & Beta, 2019). Un ejemplo de ello es la implementación de Mindfulness en las aulas, lo que requiere prestar atención al momento actual y a lo que en dicho momento siente el individuo. Dado que alumnado con TEA suele presentar dificultades en la regulación emocional, la comunicación y la interacción social, el mindfulness mejorar estas áreas, ya que favorecer la conciencia de sus emociones, pensamientos y sensaciones corporales, así como la aceptación hacia sí mismos y los demás (Aguirre, 2020).

Para finalizar, la influencia psicopedagógica en el aprendizaje es de gran relevancia, ya que en la década de los 70 surge un movimiento a favor de la flexibilización del currículum educativo y de métodos educativos plurales como medidas para la inclusión del alumnado con dificultades en el aprendizaje. Un reflejo de ello es el papel que desempeña la psicopedagogía a partir de la implementación de la LOGSE, en 1990, donde se plantea la necesidad de la práctica como una acción holística e inclusiva para todo el alumnado, con el objetivo de fomentar una educación integral mediante la cual el alumnado obtenga las competencias, habilidades y estrategias necesarias para participar de manera activa en una sociedad cada vez más cambiante (Fernández & Fernández, 2006). Finalmente, hoy en día la psicopedagogía unifica en su práctica todos los factores que rodean al individuo, tales como la familia, la escuela y el territorio en el que este desarrolla su vida diaria. De esta manera, se apoya en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, que, como afirma Cortés (2004), subraya la importancia del estudio de los contextos en los que se desenvuelve el individuo.

En consecuencia, esta permite al alumnado con autismo acceder a los contenidos curriculares de forma significativa, mejorar sus habilidades comunicativas y lingüísticas, favorecer su interacción social recíproca y reducir sus conductas e intereses restrictivos. Martínez y Montaña (2022) afirman que la respuesta psicopedagógica contribuye a mejorar la calidad de vida de los alumnos con TEA y sus familias, ofreciéndoles apoyo, orientación y coordinación entre los diferentes agentes educativos. Para lograr una respuesta psicopedagógica significativa, se requiere una evaluación inicial y continua de las necesidades educativas especiales de cada alumno con TEA, así como una planificación y una intervención individualizada y ajustada a su perfil. Finalmente, también se necesita una formación específica del profesorado y del equipo de orientación, así como una colaboración estrecha con las familias y los servicios especializados.

6. Propuesta psicopedagógica

A continuación, se mencionarán las fortalezas y debilidades observadas en el tratamiento actual que se ofrece para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado con TEA, y, además, se realizarán propuestas de mejora psicopedagógica para subsanar dichas carencias. Estas carencias suponen un obstáculo para el desarrollo integral del alumnado con TEA y su inclusión social. Por ello, es necesario que se establezcan medidas legislativas y profesionales que garanticen el derecho a una educación de calidad y equitativa para este colectivo, que respete su diversidad y promueva su inteligencia emocional.

El desarrollo de la inteligencia emocional es un elemento clave en la educación de todo el alumnado, pero es especialmente imprescindible en el caso de los estudiantes con TEA. Estos alumnos presentan una alteración de la teoría de la mente que dificulta la comprensión y expresión de sus propias emociones y las de los demás. Por ello, es necesario ofrecerles una respuesta psicopedagógica adecuada que estimule sus competencias emocionales y sociales, tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Sin embargo, dicha respuesta no siempre es suficiente ni coherente con las necesidades del alumnado con TEA. A nivel legislativo, existen normativas que regulan la atención a la diversidad y la inclusión educativa, pero que no contemplan de forma específica el desarrollo de la inteligencia emocional como objetivo prioritario. La aparición de la competencia emocional en las leyes y decretos educativos es un avance importante que reconoce el valor de la educación emocional como parte integral de la formación de los estudiantes. La educación emocional, además de ayudar al alumnado a comprenderse como individuo social, contribuye a prevenir y reducir problemas como el acoso escolar, el fracaso escolar, la violencia o las enfermedades mentales (Sáenz & Medina, 2021). Por lo tanto, la incorporación del concepto de inteligencia emocional en el marco educativo es una muestra de compromiso con una educación integral y de calidad que atiende a las necesidades y demandas de la sociedad actual. Sin embargo, para que esta incorporación sea efectiva, es necesario que se diseñen e implementen planes y programas específicos que garanticen la formación del profesorado y el desarrollo de la educación emocional en todos los niveles y ámbitos educativos (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Por otro lado, a nivel profesional, los docentes y las familias no siempre cuentan con la formación y los recursos necesarios para abordar este tema, por lo que existe el riesgo de utilizar o aplicar estrategias que no se adaptan a las necesidades, características y ritmos de aprendizaje de los alumnos con TEA. Sánchez et al. (2019) mencionan que a la hora de fomentar y evaluar la inteligencia emocional surgen dificultades, ya que existen diversas definiciones de dicho término y, además, hay una gran variedad de modelos y enfoques teóricos que abordan el concepto desde múltiples perspectivas. La formación continua del profesorado es un factor clave para garantizar la calidad de la educación y adaptarse a las demandas de la sociedad actual, ya que les permite adquirir conocimientos y estrategias para favorecer la inclusión del alumnado con TEA, así como para potenciar su bienestar emocional y el de sus familias. Además, la formación continua del profesorado les ayuda a mejorar su propia inteligencia emocional, lo que se traduce en una mayor motivación, satisfacción y eficacia profesional.

Una vez analizada la respuesta que actualmente se ofrece ante el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado con autismo, se han observado carencias (Tabla 3) que afectan negativamente a la formulación de una respuesta significativa ante dicho ámbito.

Tabla 3

Carencias observadas en el tratamiento de la inteligencia emocional del alumnado con TEA.

Aspectos por mejorar en el tratamiento de la inteligencia emocional del alumnado con TEA
Falta de especificación de la inteligencia emocional como objetivo prioritario
Carencias en planes y programas de formación del profesorado
Escasa formación y recursos para abordar la inteligencia emocional
Dificultad para conocer las necesidades emocionales del alumnado con TEA

Nota. Elaboración propia.

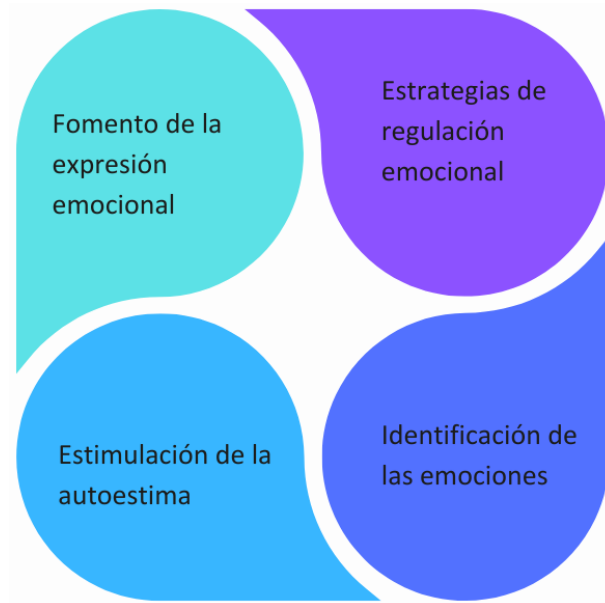
En base a las carencias observadas, es necesario proponer líneas de actuación que permitan al alumnado con TEA mejorar su inteligencia emocional y que atiendan al nivel legislativo, organizativo, profesional y social.

A nivel legislativo, se debe garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para el alumnado con autismo, así como el acceso a los recursos y apoyos necesarios para su desarrollo integral. En relación con ello, es de gran importancia promover la formación continua y especializada del profesorado en el ámbito de la educación emocional y el autismo, así como la coordinación entre los diferentes agentes educativos y sanitarios implicados en la atención a estos alumnos. A nivel organizativo, se debe favorecer la creación de ambientes de aprendizaje seguros, estructurados y predecibles para el alumnado con TEA, que respeten sus características individuales y sus necesidades educativas especiales. Se debería fomentar la participación activa y colaborativa del alumnado con autismo en las actividades escolares, así como la interacción social con sus compañeros y compañeras, mediante el uso de estrategias adaptadas a su estilo cognitivo y comunicativo.

Por otro lado, a nivel profesional, se debe adoptar una actitud empática, respetuosa y sensible hacia el alumnado con este trastorno, reconociendo sus emociones y ayudándoles a expresarlas y regularlas de forma adecuada. En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, se debe hacer uso de una metodología activa, lúdica y motivadora para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado, que tenga en cuenta sus intereses, preferencias y fortalezas. Además, a nivel de centro educativo, es importante fomentar una cultura escolar inclusiva y democrática, que valore la diversidad como una fuente de enriquecimiento y aprendizaje. Es por ello por lo que hay que involucrar a las familias del alumnado con autismo en el proceso educativo, potenciar la colaboración entre el centro educativo y otras entidades o asociaciones relacionadas con el autismo, que puedan ofrecer orientación, asesoramiento o apoyo al alumnado con dicho trastorno a sus familias. En relación con lo anteriormente expuesto, a continuación, se desarrollarán diversas pautas de actuación que los profesionales del ámbito educativo pueden implementar en sus centros, adecuando estas pautas al contexto en el que se encuentra el centro, a las características, potencialidades y necesidades del alumnado con TEA (Figura 8).

Figura 8

Orientaciones para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado con TEA.



Nota. Elaboración propia.

- Fomentar la expresión emocional: animar al niño a expresar cómo se siente en diferentes situaciones, usando el lenguaje verbal o no verbal que prefiera. Se puede crear un espacio seguro y cómodo para que el niño pueda compartir sus emociones sin miedo a ser juzgado o rechazado.
- Enseñar estrategias de regulación emocional: mostrar al niño diferentes formas de manejar sus emociones, especialmente las negativas o intensas, como respirar profundamente, contar hasta diez, pedir ayuda o hacer una actividad que le guste. Se puede practicar con el niño estas técnicas y reforzarle cuando las utilice de forma adecuada.
- Estimular la autoestima: valorar al niño por lo que es y por lo que hace, reconociendo sus fortalezas y sus logros. Se puede elogiar al niño cuando muestre una actitud positiva, cuando se esfuerce o cuando supere un reto, y se deben evitar las críticas destructivas o las comparaciones con otros niños.

- Identificar y nombrar las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, miedo y sorpresa. Se puede usar material visual, como imágenes, pictogramas o emoticonos para ayudar al niño a asociar cada emoción con una expresión facial y una palabra.

Finalmente, el ámbito social de la realidad en la que está sumergido el alumnado con TEA también tiene especial relevancia en el desarrollo óptimo de la inteligencia emocional. La sociedad tiene el deber y la necesidad de sensibilizar y educar a todas las generaciones sobre el autismo, sus características y sus implicaciones para poder así lograr el respeto hacia la diversidad y la inclusión. Para facilitar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales y para aumentar el sentido de pertenencia del alumnado con autismo, es imprescindible promover espacios de encuentro e interacción entre estos alumnos y el resto de la comunidad educativa.

7. Conclusiones

El apartado de conclusiones tiene como objetivo principal revisar si se han cumplido los objetivos definidos al principio de este TFM. Para ello, se atenderán los tres objetivos específicos que concretan el objetivo general y el propio objetivo general, ya que articulan la estructura del trabajo.

Para comenzar, es imprescindible recordar el objetivo general, que en este caso se centraba en diseñar una propuesta psicopedagógica destinada a la mejora del tratamiento de la inteligencia emocional del alumnado con autismo del primer ciclo de Educación Primaria. Tras realizar la revisión bibliográfica que ha servido de base para el marco de acción contextual, se puede decir que este ha sido un objetivo cumplido, ya que, tras analizar los aspectos implicados en la intervención psicopedagógica para el desarrollo de la inteligencia emocional, se han propuesto líneas de actuación psicopedagógica esenciales para la mejora del tratamiento de la inteligencia emocional en el alumnado con TEA. Asimismo, cabe destacar que dicha propuesta psicopedagógica se ha desarrollado en base a las carencias observadas en el contexto actual en el que nos encontramos, por lo que resulta una propuesta aplicable en cualquier centro educativo del estado.

Una vez revisado el objetivo general, se deben revisar los objetivos específicos. El primer objetivo general hace mención del conocimiento de las características y conductas del alumnado con TEA, especialmente las dificultades emocionales. En este caso, se ha podido dar respuesta a este primer objetivo específico gracias al método deductivo que articula la revisión bibliográfica. De esta manera, se ha podido ubicar al alumnado con TEA dentro del grupo ACNEAE, y más concretamente dentro de las NEE no asociadas a discapacidad. Dicha clasificación ha facilitado la comprensión del papel del colectivo de personas con autismo dentro de las NEE, y, por ende, las necesidades que presentan estos alumnos de educación primaria. Seguidamente, se ha realizado una revisión bibliográfica relacionada con las características y conductas que presenta el alumnado con este trastorno, para así poder observar que los individuos con autismo muestran dificultades a la hora de desarrollar la inteligencia emocional de manera global y óptima.

Por otro lado, el segundo objetivo específico busca identificar programas psicopedagógicos previos para la inteligencia emocional del alumnado con TEA. En el caso de este objetivo, se puede considerar como objetivo logrado, ya que actualmente existen diversos programas psicopedagógicos para trabajar la inteligencia emocional del alumnado con autismo. Asimismo, cabe destacar que, aunque actualmente existen diversas líneas de investigación psicopedagógica en el ámbito del TEA, son escasos los programas de dicha índole dirigidos al desarrollo de la competencia emocional del alumnado con este trastorno. Con el objetivo de enriquecer las propuestas psicopedagógicas presentes y futuras, resulta imprescindible realizar investigaciones y programas psicopedagógicos destinados a conocer el nivel de inteligencia emocional del alumnado con TEA y llevar a cabo programas para el desarrollo de este ámbito en todos los alumnos, pero especialmente en los individuos con autismo.

Seguidamente, en relación con el tercer objetivo específico, vinculado con la propuesta de pautas de mejora de la inteligencia emocional de este alumnado, este se considera completado. Para realizar la propuesta de mejora psicopedagógica se ha tenido en cuenta la respuesta que actualmente se ofrece al alumnado con TEA para el desarrollo de su inteligencia emocional. Una vez analizados los diferentes ámbitos de respuesta, entre los que se encuentran el factor legislativo, los agentes implicados y la respuesta de aprendizaje, se han observado diversas carencias. Estas carencias han resultado ser el punto de partida para la realización de la propuesta de mejora psicopedagógica, añadiendo así orientaciones y líneas de actuación generales que pueden ser aplicadas por los profesionales de la educación en los centros educativos. Estas líneas de actuación se formulan desde una perspectiva general, con el objetivo de que cada docente las tome de referencia y realice los cambios necesarios para que su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con TEA sea lo más significativa posible.

La inteligencia emocional es una competencia cada vez más valorada en el ámbito de la educación, ya que contribuye al bienestar y al éxito académico y personal de los educandos. En el caso del alumnado con autismo, presenta una alteración de la teoría de la mente que le dificulta vivenciar y comprender el significado emocional de lo que sienten ellos mismos y los demás. Por ello, es esencial trabajar aspectos relacionados con el autoconocimiento

emocional, la autorregulación emocional, la motivación y la empatía. Estas competencias permitirán al alumnado mejorar su bienestar individual y grupal, favorecer su aprendizaje a lo largo de la vida y comprender su persona como un individuo en su totalidad, participante activo de la sociedad y competente de manera emocional.

Sin embargo, para fomentar la inteligencia emocional en el aula, es necesario que los docentes cuenten con las herramientas y los conocimientos adecuados. Por ello, con vistas al futuro, se plantea la necesidad de elaborar nuevas líneas de actuación para el desarrollo de la inteligencia emocional, de las nuevas estrategias para su desarrollo y de formaciones para docentes en este ámbito. Estas líneas tendrían como objetivo identificar las tendencias, los desafíos y las oportunidades que se presentan en el campo de la educación emocional, así como proponer acciones y recomendaciones para mejorar la calidad y la eficacia de las intervenciones educativas. Asimismo, se busca generar un espacio de reflexión y diálogo entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, tales como docentes, estudiantes, familias, administraciones y expertos. De esta forma, se pretende impulsar el desarrollo de la inteligencia emocional como un factor clave para la educación del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Aguinaga, A. P. (2019). *Diseño de un refugio de relajación que apoye a la integración sensorial de la vista, el oído y el tacto, en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de edades entre los 7 y 11 años. Caso de estudio Asociación de Padres y Amigos del Autismo (APADA)*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Pontificia Católica del Ecuador]. PUCE. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/16165>
- Aguirre, D. (2020). *Mindfulness en el manejo de la ansiedad en alumnos con Trastorno del Espectro Autista* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Lima]. ULIMA. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/12105>
- American Psychiatric Association (2014). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM V*. Editorial Médica Panamericana.
- Antuña, B. (2016). *Aprendizaje de habilidades sociales y enseñanza específica de interacciones sociales en niños con autismo y síndrome de Asperger: respuestas flexibles y emergencia de nuevas habilidades de comunicación* [Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo]. UNIOVI. <http://hdl.handle.net/10662/14777>
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. M. (2011). Programa Aulas Felices, la Psicología Positiva entra en las aulas. *Aragón educa: revista del Museo Pedagógico de Aragón*, 1(3), 52-57. <http://hdl.handle.net/11162/3337>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://n9.cl/mybfc>
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias psicológicas*, 9(2), 323-336. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n2/v9n2a09.pdf>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 1(11), 9-25. <https://doi.org/10.15581/004.11.24332>
- Brítez, G. (2021). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(6), 13859-13870. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361

- Cala, O., Licourt, D., & Cabrera, N. (2015). Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. *Revista de Ciencias Médicas*, 19(1), 157-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v19n1/rpr19115.pdf>
- Cortés, A. (2004). La herencia de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. *Innovación Educativa* 14(14), 51-61. <http://hdl.handle.net/10347/5016>
- Damián, M. (2022). Evaluación y diagnóstico de un caso de autismo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(2), 464-479. <https://n9.cl/ifuwh3>
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, (9), de 15 de enero de 2016. <https://n9.cl/k6swk>
- Díaz, C., Goycoolea, M., & Cardemil, F. (2016). Hipoacusia: Trascendencia, incidencia y prevalencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27(6), 731-739. [10.1016/j.rmcl.2016.11.003](https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2016.11.003)
- Estremera, S. (2016). *La Inteligencia Emocional en la infancia con autismo*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVADOC. <https://n9.cl/mx69u>
- Fernández, J., & Fernández, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de la Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Estudios sobre Educación*, 45(11), 45-62. <https://doi.org/10.15581/004.11.24331>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fonseca, R., Moreno, N., Crissien-Quiroz, E., & Blumtritt, C. (2020). Perfil sensorial en niños con trastorno del espectro autista. *Archivos Venezolanos de Farmacología Terapéutica*, 39(1), 105-114. <https://n9.cl/08j9n>
- García, P. (2016). Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso e intervención emocional en el aula de PT [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Alicante]. RUA. <http://hdl.handle.net/10045/56020>

- García, R., Rebaque, A., García, M. A., Blanco, J., & Caso, A. M. (2019). *Emoción y motivación en TEA y atención temprana. Psicología de la Educación y Saberes Originarios*, 3(1), 13-22. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1446>
- Geralda, T., Valdez, C., Ortiz, R. E., & Gámez, M. E. (2020). Prevalencia del Trastorno del Espectro Autista: una revisión de la literatura. *Jóvenes en la ciencia*, (7), 1-7. <https://n9.cl/dufh2>
- Gómez, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648010.pdf>
- González, M. (2021). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en una alumna con autismo. Un estudio de caso*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. RIULL. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27643>
- González, Y., Rivera, L. B., & Domínguez, M. G. (2016). Autismo y evaluación. *Ra-Ximhai*, 12(6), 525-533. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194033.pdf>
- Grau, O. (2019). *Aprendizaje Basado en Problemas, como una metodología para mejorar el aprendizaje de niños con Trastorno del Espectro Autista* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN. <https://zaguan.unizar.es/record/88051/files/TAZ-TFG-2019-2522.pdf>
- Grosso, M. L. (2021). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 273-283. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.01.15>
- Hernández, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 3(2), 20-32. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2018.3.2.88>
- Hernández, A., & Camacho, J. A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Revista multidisciplinar de educación*, 13(26), 41-53. <https://n9.cl/5qtr0>

- Jaramillo, P., Sampedro, M. E., & Sánchez, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana*, 38(2), 91-97. <https://doi.org/10.22379/24224022405>
- Lázaro, A. (2000). La inclusión de la psicomotricidad en el proyecto curricular del centro de educación especial: de la teoría a la práctica educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(37), 121-138. <http://hdl.handle.net/11162/37786>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942 <https://n9.cl/47swp>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://n9.cl/svi0>
- Llarena, A. M. (2021). *Comorbilidad existente entre TEA y TDAH*. [Trabajo de Fin de grado, Universidad de La Laguna]. RIULL. <https://n9.cl/hx389c>
- López, A. (2019). *Diagnóstico diferencial entre esquizofrenia y trastorno del espectro autista: a propósito de un caso*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVADOC. <https://n9.cl/4wizy>
- López, I., & Beta, M. (2019). Mindfulness y educación: formación de los instructores de mindfulness en educación secundaria. *DIDACTICAE*, 1(6), 126-143. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.126-143>
- López, S., & Rivas, R. M. (2015). El trastorno del espectro del autismo: retos, oportunidades y necesidades. *Informes psicológicos*, 14(2), 13-31. <https://n9.cl/cnev9x>
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternativa. Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47. <https://n9.cl/tms80>
- Málaga, I., Blanco, R., Hedrera-Fernández, A., Álvarez-Álvarez, N., Oreña-Ansonera, V. A., & Baeza-Velasco, M. (2019). Prevalencia de los trastornos del espectro autista en niños

en Estados Unidos, Europa y España: coincidencias y discrepancias. *Medicina*, 79(1), 4-9. <https://n9.cl/c2gm0>

Martínez, M. F., & Montaña, A. N. (2022). *Herramientas de la Psicopedagogía Clínica para trabajar con niños con Autismo* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad del Gran Rosario]. UGR. <https://hdl.handle.net/20.500.14125/211>

Morales, J. A. (2021). Efectividad del modelo TEACCH comparado con el modelo DENVER para la intervención del autismo. *Revista Científica Signos Fónicos*, 7(2), 1-25. <https://doi.org/10.24054/24221716.v1.n%25i.2021.1160>

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., & Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84. [10.33588/rn.50S03.2009767](https://doi.org/10.33588/rn.50S03.2009767)

Ortiz, E., & Mariño, M. A. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta Moebio*, 49(1), 22-30. [10.4067/S0717-554X2014000100003](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100003)

Ortiz, M. R. (2012). *Manual de Dificultades de Aprendizaje*. Psicología Pirámide.

Quevedo, A. (2022). *Inteligencia emocional en el nivel inicial: aportes de la psicopedagogía*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Abierta Interamericana]. UAI. <https://n9.cl/ypv65>

Reynoso, C. Rangel, M. J., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222. <https://n9.cl/2c97>

Romero-González, M., Marín, E., Guzmán-Parra, J., Navas, P., Aguilar, J. M., Lara, J. P., & Barbancho, M. A. (2021). Relación entre estrés y malestar psicológico de los padres y problemas emocionales y conductuales en niños preescolares con trastorno del espectro autista. *Anales de Pediatría*, (94), 99-106. <https://n9.cl/9kzt9s>

Sáenz, P., & Medina, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (104), 29-40. <https://hdl.handle.net/11162/230833>

- Salillas, A. (2021). *Propuesta de intervención educativa basada en mindfulness para el fomento de la regulación emocional en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA)*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN. <https://n9.cl/rpzp5>
- Sánchez, J., Sánchez, A., Pastor, J., & Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 59-66. <https://doi.org/10.6018/sportk.401121>
- Soto, R. (2001). La evaluación de las personas con autismo. *Revista Educación*, 25(1), 103-110. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44002510.pdf>
- Toledano, K. (2019). *Inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro Autista desde el Plan de Acción Tutorial* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVADOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22950>
- Turull, M., & Roca, B. (2022). Un proyecto educativo de centro: concepto y dimensiones. *Revista De Educación Y Derecho*, (25). <https://doi.org/10.1344/REYD2022.25.39412>