



**Universidad
Europea** VALENCIA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
DESTINADO A LOS PROBLEMAS DE
CONDUCTA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
BASADO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Presentado por:

MARÍA CRISTINA CARRASCO PERONA

Dirigido por:

DIEGO NAVARRO MATEU

CURSO ACADÉMICO

2022/2023

Índice

1. Resumen.....	2
2. Introducción, justificación y objetivos.....	4
a. Introducción.....	4
b. Justificación y objetivos	6
3. Marco teórico.....	8
4. Metodología	24
a. Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades. 24	
b. Participantes.....	24
c. Procedimientos.....	25
d. Técnicas de recogida de información para la evaluación de resultados de programa de intervención.	26
e. Análisis de datos de la evaluación del programa de intervención	26
5. El programa de intervención	28
a. Objetivos	28
1. Objetivo general.	28
2. Objetivos específicos.	28
b. Acciones y actuaciones a desarrollar	28
c. Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención	40
d. Cronograma	40
6. Conclusiones y recomendaciones.....	43
a. Aportaciones.....	43
b. Limitaciones, propuestas de mejora y fortalezas.	43
c. Líneas futuras	44
7. Referencias bibliográficas	46
8. Anexos	50

1. Resumen.

Este trabajo de fin de máster tiene como objetivo principal desarrollar un programa de intervención para los problemas de conducta de los alumnos con TEA y TDAH en el ámbito educativo mediante el trabajo de la inteligencia emocional. La evaluación diagnóstica de las necesidades se llevará a cabo con una evaluación cuantitativa y una evaluación cualitativa. En cuanto a la evaluación cuantitativa, se hará uso de la escala de BASC-3, en cambio, en la evaluación cualitativa, se utilizará un diario de recogida de información mediante la observación y se programarán entrevistas a los docentes y familiares de los alumnos participantes. El programa de intervención tiene objetivo general reducir los problemas de conducta del alumnado con TEA y TDAH trabajando la inteligencia emocional, desarrollando habilidades para efectuar emociones positivas y prevenir las emociones negativas. La intervención pone el foco de interés en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre los 4 y los 16 años, que presentan diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno del Espectro Autista. En este programa se trabajará la inteligencia emocional aprendiendo acerca de las emociones y sus características durante 10 meses a lo largo del curso académico. Los agentes implicados son aquellos pertenecientes al equipo de orientación del centro. Como conclusión, la formación del profesorado en educación emocional es escasa y se pone de manifiesto la necesidad de un compromiso común de formación para ofrecer una respuesta educativa de calidad basada en la inclusión.

Palabras clave: educación especial; aprendizaje socioemocional; desarrollo afectivo; comportamiento.

Abstract.

The main objective of this master's thesis is to develop an intervention program for the behavioral problems of students with ASD and ADHD in the educational field through the work of emotional intelligence. The diagnostic needs assessment will be carried out with a quantitative evaluation and a qualitative evaluation. Regarding the quantitative evaluation, the BASC-3 scale will be used, however, in the qualitative evaluation, a diary will be used to collect information through observation and interviews will be scheduled with the teachers and relatives of the participating students. The intervention program has the general objective of reducing the behavioral problems of students with ASD and ADHD by working on emotional intelligence, developing skills to effect positive emotions and prevent negative emotions. The intervention focuses on the stages of Early Childhood Education, Primary Education and Compulsory Secondary Education with ages between 4 and 16 years, who have a diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Autism Spectrum Disorder. In this program, emotional intelligence will be worked on, learning about emotions and their characteristics for 10 months throughout the academic year. The agents involved are those belonging to the center's orientation team. In conclusion, teacher training in emotional education is scarce and the need for a common training commitment to offer a quality educational response based on inclusion is evident.

Keywords: special education; social emotional learning; affective development; behavior.

2. Introducción, justificación y objetivos.

a. Introducción

Actualmente, la educación emocional tiene una relevancia importante en la escuela debido a la gran cantidad de beneficios que proporciona trabajando la inteligencia emocional en las aulas fomentando así, el bienestar emocional de los alumnos.

Si echamos un vistazo al escenario educativo actual, la nueva ley educativa denominada Ley Orgánica de Modificación de la ley Orgánica de Educación (LOMLOE) contempla la educación emocional dentro de una de las siete competencias clave.

Según LOMLOE (2020), en el artículo 19 podemos encontrar: “se prestará especial atención a la orientación educativa, la acción tutorial y la educación emocional y en valores”. Así pues, la educación emocional conforma la base principal de la competencia personal, social y aprender a aprender, ya que en estas se detallan la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para auto conocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal, también, el bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas. Incluso, para que el alumno tenga un perfil de salida competente emocionalmente, la ley expone que la educación emocional se tiene que trabajar en todas las materias académicas.

Según Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012), la educación emocional debe estar como un proceso continuo y permanente desde el nacimiento hasta la vida adulta, es decir, durante la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y la educación superior ya que las competencias emocionales tienen que ser comprendidas como un tipo de competencias básicas para la vida puesto que son esenciales para el desarrollo cognitivo y el desarrollo integral de la personalidad.

El tema elegido se sustenta debido al valor que ofrece al bienestar de los alumnos, siendo este uno de los objetivos más importantes de la educación. Este bienestar se consigue experimentando las emociones positivas debido a que éstas están relacionadas con la plenitud y la felicidad de la persona, consiguiendo habilidades para autogestionar las emociones y potenciar el desarrollo íntegro de cada uno. Seguido de esto, las habilidades de gestión de las emociones son esenciales para conseguir esta plenitud puesto que, se necesita de la habilidad para gestionar las emociones negativas.

Una educación emocional de calidad puede ser una manera de prevención primaria ya que la adquisición de competencias emocionales nos da acceso a la aplicación de la gestión de emociones en distintas situaciones que debemos afrontar en la vida cotidiana como la ansiedad, la depresión, el estrés y la violencia, siendo esta prevención con la educación, la mejor forma para minimizar las tendencias destructivas y maximizar las constructivas (Bisquerra, 2005; como se citó en García Martín, 2016).

Es importante que se trabaje la educación emocional en los niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad debido a las características relacionadas con los problemas de conducta causados por los principales síntomas como la impulsividad, la hiperactividad, la inatención y las deficiencias en la comunicación social y la interacción social en diversos contextos, siendo esta última característica del TEA.

La habilidad para gestionar las emociones propias e identificar las emociones en los demás tendrá como consecuencia la reducción de conductas disruptivas o no deseadas en momentos donde se presenten emociones negativas o situaciones de conflicto con los demás, aplicando técnicas de modificación de la conducta y la inteligencia emocional como resolución de conflictos entre iguales.

Es por eso, este trabajo de fin de máster tiene como finalidad proporcionar a los alumnos diagnosticados con TEA y TDAH competencias y habilidades, atendiendo a la diversidad y en un marco de educación inclusiva, para gestionar las emociones evitando así problemas en sus conductas cuando se les presente un conflicto en las aulas.

Para conseguir este objetivo, se ha profundizado en los dos trastornos y en la importancia de la educación emocional para la regulación de conductas negativas mediante una búsqueda bibliográfica, entrevistas y escalas de evaluación hasta poder diseñar este programa de intervención basado en las emociones para reducir los problemas de comportamiento beneficiando la educación.

b. Justificación y objetivos

Justificación:

La realización de este programa de intervención parte de la necesidad de la reducción de los problemas de conducta de los alumnos diagnosticados con TEA y TDAH. En la mayoría de los casos, los problemas de conducta son derivados de emociones negativas como la ansiedad, el miedo y la ira que aparecen en el contexto escolar. Además, estos trastornos presentan síntomas que afectan a la capacidad de atención, la comunicación y las interacciones sociales con patrones de conductas impulsivas e hiperactividad por lo que influye a la hora de comportarse en la escuela. Los problemas de conducta tienden a ocasionar exclusión social debido a las confrontaciones que pueden surgir puesto que las conductas violentas, agresivas e impulsivas son difíciles de gestionar. La impulsividad provoca rechazo debido a las molestias que pueden causar en el aula o fuera de ella como por ejemplo interrupciones en clase o pegar a un compañero.

Para evitar estas exclusiones sociales y reducir los problemas de conducta, la educación emocional es fundamental en las relaciones interpersonales ya que ésta nos ayuda a poder identificar y manejar de manera eficaz nuestras emociones propias siendo este un requisito indispensable para poder ser capaz de manejar los estados emocionales de los demás.

Una buena gestión de las emociones permitirá que las dificultades derivadas de los síntomas de estos trastornos se controlen y se puedan disminuir ya que gracias a la identificación de las emociones se podrá enseñar a los alumnos a saber que emociones tienen los compañeros fomentando así en sus relaciones interpersonales. Además, conociendo las suyas propias y sabiendo gestionarlas, los alumnos con ira e impulsividad podrán controlarse en circunstancias de conflicto ya sean con los docentes o los compañeros del colegio, evitando así la exclusión social.

Los resultados de este programa beneficiarán a los alumnos con las necesidades de comunicación social, atención y reducción de impulsos e ira ya que permitirá que éstos mantengan buenas relaciones con los compañeros y los docentes, fomentando la inclusión social y la participación en clase. También, el trabajo de la empatía ayudara a que estos alumnos reduzcan de manera significativa las conductas impulsivas y agresivas evitando que estos problemas conductuales deriven a problemas más graves como trastornos conductuales.

El objetivo general de este trabajo de fin de máster es el siguiente:

- Desarrollar un programa de intervención para los problemas de conducta de los alumnos con TEA y TDAH en el ámbito educativo mediante el trabajo de la inteligencia emocional.

Los objetivos específicos de este trabajo de fin de máster son los siguientes:

- Comprender los beneficios de la educación emocional en la escuela.
- Identificar qué aspectos emocionales ocasionan los problemas de conducta en el aula de los alumnos con TEA y TDAH.
- Analizar los cambios de problemas de conducta de los alumnos con TEA y TDAH por la educación emocional en la escuela.
- Responder a las necesidades conductuales de los alumnos con TEA y TDAH.
- Implantar actividades en el aula para promover el aprendizaje emocional fomentando la participación y compromiso del profesorado.

3. Marco teórico

A continuación, vamos a exponer el marco teórico de este programa de intervención. El marco teórico comprende de la inteligencia emocional y la educación emocional. Por otro lado, los problemas de conducta. Seguidamente, nos metemos en las principales características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y su relación con las emociones. Finalmente, se expondrá la definición y las principales características y necesidades del Trastorno del Espectro Autista y su relación con la educación emocional.

a. Inteligencia emocional y educación emocional.

Para comenzar, es importante destacar la diferencia entre inteligencia emocional y educación emocional debido a que es de gran importancia saber su principal diferenciación pero a la misma vez la existencia de la inteligencia emocional para trabajar la educación emocional. Según Bisquerra Alzina y Escoda (2007), la inteligencia emocional es un constructo psicológico que se debate en el campo de la psicología y la educación emocional es la herramienta que tiene como objetivo aportar el desarrollo de las competencias emocionales.

Teniendo en cuenta a García et al. (2012, como se citó en Valenzuela y Portillo-Peñuelas, 2018), la inteligencia emocional está compuesta por habilidades afectivas personales y sociales que ayudan a un individuo a conocerse a sí mismo y a tener una mejor relación con los demás. Además, la enseñanza de la inteligencia emocional permite la formación de seres humanos íntegros puesto que es importante que las personas desarrolláramos ese tipo de inteligencia y se fomente sobre todo en niños.

La inteligencia emocional juega un papel fundamental en las relaciones interpersonales ya que esta nos ayuda a poder identificar y manejar de manera correcta nuestros propios estados emocionales, requisito indispensable para poder ser capaz de manejar los estados emociones de los demás. También, una alta inteligencia emocional ofrece la capacidad de compartir nuestro estado psicológico al resto puesto que las personas emocionalmente inteligentes tienen la capacidad de extrapolar las habilidades de percibir, comprender y manejar las emociones a los demás (Fernández-Berrocal y Aranda, 2008).

Si remontamos hasta finales de los años noventa, el concepto de educación emocional era totalmente desconocido, solo entre el segundo y tercer milenio comienzan a aparecer las primeras publicaciones acerca de este concepto hasta que actualmente hablar de la educación emocional es frecuente tanto en publicaciones como en la práctica (Bisquerra Alzina y Escoda, 2007).

La educación emocional se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente cuya finalidad es potenciar el bienestar personal y social a través del desarrollo de las competencias emocionales siendo este el elemento esencial del desarrollo íntegro de las personas. Los objetivos generales que destacan en la educación emocional se basan en la adquisición de un mejor conocimiento de las emociones propias; en la identificación de las emociones que presentan los demás; el desarrollo de habilidades para poder regular las propias emociones; prever los efectos nocivos de las emociones que son negativas; el desarrollo de la habilidad para poder generar emociones que son positivas; el desarrollo de la habilidad para automotivarse y adoptar una positiva actitud ante las situaciones que nos aparezca durante la vida, entre otros (Bisquerra Alzina, 2005).

Goleman (1995) aporta que las emociones son impulsos que nos conducen a actuar, siendo su raíz etimológica proveniente del verbo latino moveré (moverse) más el prefijo “e” siendo así su significado como “movimiento hacia”. Además, observando a los niños o a los animales podemos ver que sus acciones son conducidas por las emociones.

Existen tres variables que son importantes a la hora del desarrollo de conductas cívicas y tolerantes hacia los compañeros en la convivencia escolar puesto que conllevan a relaciones más satisfactorias y positivas entre sus iguales, estas son: la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral. A su vez, existe la necesidad de desarrollar habilidades de empatía, de reflexión, de regulación emocional y de tolerancia a la incertidumbre en los alumnos (Gómez-Ortiz et al., 2017, como se citó en Berrocal y Gutiérrez-Cobo, 2017).

De hecho, no se puede negar que la educación emocional proporciona la información necesaria y el trabajo óptimo para el desarrollo de las habilidades y actitudes

emocionales que se necesitan para para identificar, gestionar, expresar y comprender las diferentes emociones ya sean las propias o la de los otro, fomentando así, la competencia emocional.

El autor Saarni (1997; 2000 como se citó en Bisquerra Alzina y Escoda, 2007) ofrece el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional, este listado está compuesto por la conciencia del propio estado emocional, habilidad para discernir las habilidades de los demás, habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura, habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa tanto en uno mismo cómo en los demás, capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás, habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol y capacidad para autoeficacia emocional.

Por otro lado, la conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y la de los demás, añadiendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra Alzina y Escoda, 2007).

Bisquerra Alzina y Escoda (2007) detallan una lista con las principales características de la conciencia emocional, siendo la primera de estas la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.

El resultado de un estudio de Cuadros (2012) concreta que si los niños y niñas no son capaces de conocerse bien ni comprender su estado psicológico y emocional, se les hará muy complicado manifestarlo en los demás, sin tener en cuenta si es con lenguaje verbal o lenguaje no verbal, por ello, se debate la capacidad de los niños y niñas de la búsqueda de alternativas de afrontamiento a los problemas escolares por canales verbales y no verbales y la necesidad de mayor perspicacia para entender la estructura social de su entorno con sus reglas específicas, teniendo en cuenta su solidaridad y empatía.

Además, esto puede estar mostrando el distanciamiento que los adultos observan de los niños y niñas cuando se necesita confianza a la hora de contar las situaciones que éstos y éstas viven en el centro educativo y en el hogar y los diferentes problemas que allí se les aparecen (Cuadros, 2012).

También, Bisquerra Alzina y Escoda (2007) habla sobre la regulación emocional como la capacidad para gestionar y manejar las emociones de la manera más apropiada tomando conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento además de, la expresión y regulación emocional ya que los sentimientos propios deben ser regulados por lo que esto incluye, la regulación de la impulsividad (ira, comportamientos de riesgo, violencia, entre otros), tolerancia a la frustración para la prevención de estados emociones negativos y habilidades de afrontamiento para poder adquirir la competencia para autogenerar emociones positivas.

Finalmente, estos mismos autores, Bisquerra Alzina y Escoda (2007) narran la autonomía emocional como un concepto amplio en el que se incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, en la siguiente lista se detallan cómo la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de las normas sociales, *Resiliencia* para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

Como conclusión a este apartado, potenciar los factores sociales, emocionales y afectivos es importante a la hora de la interacción y desarrollo de las competencias personales, así pues, los sentimientos y las emociones forman parte de nuestras vidas y estos son el referente de un buen desempeño personal en la actualidad (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018).

b. Problemas de la conducta

Teniendo en cuenta a Landazabal y Mateo (2013), los problemas de conducta son un constructo psicológico de gran importancia debido a las graves consecuencias que las conductas disruptivas ocasionan, por ello los problemas emocionales y de conducta en la infancia son una preocupación y un reto para las familias, los educadores y los profesionales del ámbito de la salud siendo este una variable destacada en las investigaciones acerca de los trastornos psicopatológicos en los niños y niñas.

Existen unos factores de riesgo de problemas de conducta asociados a los niños como temperamento difícil, impulsividad, inseguridad y baja autoestima, discapacidad física y/o intelectual, dificultades acumuladas en el aprendizaje, cambios vitales que son estresantes, poca tolerancia a la frustración, pensamiento errático y confuso, timidez, introversión y aislamiento sociales que son de una gran aplicación a la hora de la identificación y la prevención de estos (Landazabal y Mateo, 2013).

Siguiendo con este razonamiento, la empatía se encuentra negativamente relacionada con las conductas agresivas y están relacionadas de manera positiva con la conducta prosociales (Escrivá et al., 2002). Diversos estudios han reflejado que los individuos con empatía tienden a ser menos agresivos debido a su sensibilidad emocional, también la capacidad para tener en cuenta las consecuencias negativas derivadas de una agresión o conducta problemática que afectan a uno mismo y a los otros, influyen en la reducción de conductas no deseadas.

La empatía, además, está compuesta por dos componentes centrales: la preocupación empática, que está relacionada con los sentimientos de preocupación y tristeza hacia la necesidad de otra persona, y la toma de perspectiva, que está relacionada con la habilidad para entender el punto de vista de la otra persona (Davis; 1983, como se citó en Escrivá et al., 2002)

Avanzando en el tema, se ha podido demostrar que los sujetos más propensos a la agresividad son aquellos que son más inestables emocionalmente debido a que parten de menos recursos para frenar la impulsividad, en cambio, aquellos que son capaces

de empatizar y tienen las emociones controladas son más prosociales (Escrivá et al., 2002).

Como hemos dicho antes, hay estudios revisados que indican que los estudiantes con altas puntuaciones en conducta agresiva son aquellos que tienden a presentar bajas puntuaciones en inteligencia emocional. En adición, los resultados de dicho estudio han confirmado que los adolescentes con altas puntuaciones en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional en cambio, aquellos con inteligencia emocional más alta sus puntuaciones son bajas en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira (Saura et al., 2014).

Landazabal y Mateo (2013) exponen que existe la necesidad de evaluar los problemas emocionales es consecuente del alto porcentaje de niños y niñas que han acudido a su consulta psicológica por este tipo de problemas, sobre todo cuando los problemas de conducta son consecuencia de trastornos externalizantes.

Estas evaluaciones parten del objetivo de poder conocer y comprender los problemas de conductas en los niños y niñas puesto que aquellos que están más tiempo en contacto directo con los niños y niñas, como los familiares y los docentes, encuentran conductas problemáticas que también afectan al rendimiento escolar y sus relaciones con los hermanos y su conducta en el hogar, siendo frecuente la solicitud de la evaluación emocional y conductual para poder valorar si estos problemas forman parte del desarrollo normal o son un patrón patológico (Landazabal y Mateo, 2013).

Diversos estudios epidemiológicos afirman que entre la edad comprendida de 6 a 12 años, los problemas emocionales son uno de los motivos de consulta de mayor prevalencia, añadiendo que los resultados de las encuestas en diferentes países sobre desórdenes psiquiátricos en niños de cinco y quince años han confirmado una tasa de prevalencia que va del 9% al 22%, siendo un porcentaje digno de considerar debido a que la detección precoz en la infancia mejora el pronóstico y el efecto de la terapia (Landazabal y Mateo, 2013).

Por último, atendiendo a los resultados del análisis de Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) es conveniente que se ponga especial atención los sentimientos de estudiantes (factor emocional), puesto que se ha demostrado que no pueden expresar lo que sienten de manera adecuada debido a la falta de gestión de emociones, en cambio, si estos consiguen identificar y controlar las emociones y sentimientos que aparecen en diferentes circunstancias que viven, las acciones y decisiones que estos tomen ni tendrán efectos negativos en la conducta.

c. Definición TDAH

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo cuyos síntomas nucleares son inatención, hiperactividad e impulsividad. Esta última puede ser verbal, cognitiva, motora y emocional y se presentan desde la temprana infancia hasta la edad adulta. Durante décadas, éste ha sido objeto de estudio de muchas investigaciones. La impulsividad afecta lo emocional debido a la desregulación emocional que afecta a la capacidad de autorregularse emocionalmente e inhibir las emociones (Alpizar-Velázquez, 2019).

Siguiendo el Manual de Diagnóstico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-V), la principal característica del trastorno por déficit de atención e hiperactividad es la presencia de patrones persistentes de poca atención y/o hiperactividad e impulsividad que afectan al funcionamiento y al desarrollo (American Psychiatric Association, 2014; como se citó en Taracena et al., 2014). Además, este trastorno presenta una gran comorbilidad con otros trastornos como por ejemplo los trastornos que afectan el estado de ánimo, el trastorno de ansiedad, el trastorno negativista desafiante o los trastornos del aprendizaje. Aunque actualmente el déficit de regulación emocional no es un síntoma diagnóstico de este trastorno, existen propuestas teóricas que afirman que este es un aspecto fundamental del TDAH (Albert et al., 2008).

Las autoras Sánchez-Pérez y González-Salinas (2013) narran sobre los desajustes de los niños con TDAH en el colegio y que repercusiones tiene en comparación con los niños de muestras no clínicas, estos presentan mayor frecuencia de problemas de

ajuste en la escuela por lo que tienden a tener bajos niveles de rendimiento académico y escasas relaciones sociales mostrando conductas que interrumpen la dinámica de clase provocando alteraciones en el clima del aula.

Barkley (2011; como se citó en Alpízar-Velázquez, 2019) describe dos áreas afectadas en el TDAH, el primer área es aquel relacionado con la inatención la cual se compone de la dificultad en la perseverancia para el logro de objetivos y la finalización de tareas ya que se presenta una baja capacidad de resistencia a las distracciones dificultando el intento de empezar de nuevo lo que se estaba realizando y poder llegar a cumplir el objetivo o la tarea empezada, por otro lado, el segundo área está compuesta por la inhibición por la hiperactividad distinguida por movimientos y conductas verbales excesivas las cuales no se relacionan con la tarea que se está realizando además, la impulsividad puede ser verbal, cognitiva o motora siendo está manifestada en la toma de decisiones precipitadas afectando a las relaciones que establezca el individuo con las personas de su entorno debido a la afectación en el ámbito emocional.

A continuación, se detallan los Criterios Diagnósticos del DSM-5 para el TDAH, según American Psychiatric Association (2014):

Tabla 1.

Criterios diagnósticos del DSM 5 para el TDAH.

DSM 5

A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que afecta el funcionamiento o desarrollo que es caracterizado por:

1. Inatención

Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas:

- a. Falla prestando la atención que se requiere a los detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades.
 - b. Frecuentemente posee dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas, como por ejemplo una lectura prolongada.
-

-
- c. Parece no escuchar cuando se le está hablando de manera directa, como por ejemplo si tuviera la mente en otras cosas.
 - d. No es capaz de seguir las instrucciones que se le impone y no finaliza las tareas escolares o los deberes, como por ejemplo comienza las tareas pero se distrae rápidamente.
 - e. Posee dificultad para la organización de tareas y actividades, como por ejemplo dificultad para gestionar tareas secuenciales; dificultad para poner los materiales y pertenencias en un orden; descuido y desorganización en el trabajo; mala gestión del tiempo; no cumple los plazos.
 - f. Evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en comenzar tareas que suponen un esfuerzo mental.
 - g. Pierde cosas que son necesarias para tareas o actividades, como por ejemplo materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, etc.
 - h. Facilidad por estímulos externos.
 - i. Olvida las actividades cotidianas como por ejemplo las tareas escolares o las actividades deportivas.

2. Hiperactividad

Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales los cuales se requieren mínimo 5 síntomas a partir de 17 años de edad:

- a. Juega o golpea con las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
- b. Se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado, como por ejemplo se levanta en clase.
- c. Corre o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado.
- d. Incapacidad para jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
- e. Está actuando como si “lo impulsara un motor”, como por ejemplo la incapacidad de estar sentado durante un periodo de tiempo prolongado.
- f. Habla de manera excesiva.

Impulsividad

g. Responde de forma inesperada o antes de que se haya terminado una pregunta, como por ejemplo terminar la frase de los otros mientras mantiene una conversación.

h. Dificultad para esperar turno.

i. Interrumpe o se inmiscuye con otros, como por ejemplo meterse en las conversaciones o juegos de otros o usar cosas de los demás sin pedir permiso.

B. Algunos de los síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban manifestados antes de los 12 años.

C. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están manifestados en dos o más contextos como por ejemplo, en casa, en el centro educativo o con los amigos o familiares.

D. Existen pruebas evidentes de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de estos.

E. Los síntomas no se manifiestan de forma excesiva durante el curso de algún trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental como la ansiedad.

Nota. Extraído de la Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

d. Educación emocional y TDAH

Los niños diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), aparte de presentar problemas en la atención y tener impulsos e hiperactividad, éstos tienen dificultades para poder adaptarse a la sociedad a causa de su mínimo control y regulación emocional. Por ello, el reconocimiento de las expresiones emocionales de los demás es un requisito indispensable para que haya una adecuada regulación de la expresión emocional ya que cuando se logre una mejora en la expresión de sus sentimientos y gestión de sus emociones, estos llegarían a tener un buen desempeño académico, social que derivan a una buena calidad de vida (Taracena et al., 2014)

Reche (2016; como se citó en Valverde Peralta et al., 2020) habla acerca de cómo afectan las emociones y la falta de regulación de estas a los niños con este diagnóstico. Además, los niños que tienen TDAH son más propensos a la frustración, aislamiento, depresión y soledad que derivan a dificultades académicas. Las personas con este trastorno presentan escaso control de las emociones ya que tienen carencia de empatía porque sus estadios emocionales son tan intensos que se vuelven de manera incontrolable (Reche; 2016, como se citó en Valverde Peralta et al., 2020).

Teniendo en cuenta a Paulson et al. (2005) afirmo lo siguiente:

Las personas con TDAH son más propensas a experimentar el rechazo social y están en mayor riesgo de insatisfacción en las relaciones interpersonales, posiblemente porque los individuos con TDAH pasan por alto sutiles señales interpersonales y sociales que les permitirían corregir el comportamiento interpersonal inadaptado (como se citó en González Gómez, 2021, p.16-17)

Las últimas investigaciones por Barkley y Murphy (2010; como se citó en Sánchez-Pérez y González-Salinas, 2013) hace hincapié en las limitaciones que presentan en dos componentes de control: la impulsividad emocional y las dificultades en el autococontrol emocional. Además, estos dos autores datan que el autocontrol emocional está compuesto por dos procesos: la inhibición de las reacciones emocionales y la puesta en marcha de las acciones autorregulas. En estas estrategias se incluye la auto tranquilización que es una habilidad para recuperarse después de un tiempo de malestar o exaltación. También, estos autores piensan que la escasa autorregulación puede explicar por qué los niños con TDAH expresan ciertos comportamientos cómo el rechazo social y el conflicto con los padres.

Para que estos tengan una calidad de vida optima, es importante el estudio de la inteligencia emocional en estos individuos para que estos sean capaces de supervisar los sentimientos y las emociones que tiene uno mismo y los demás así cómo discriminar entre ellos y saber usar esa información para saber orientarse en la acción y el pensamiento propio (Salovey & Mayer, 1997, como se citó en Barahona y Alegre, 2016). Esto tiene cómo consecuencia una baja capacidad para regular el impacto que

las emociones tienen en cada uno de ellos, y las implicaciones de baja tolerancia a la frustración e impulsividad relacionado con este aspecto (Cuadros, 2012).

Los problemas de conducta están relacionados con una baja autoestima y el reconocimiento de emociones negativas ya que esto son factores que están estrechamente relacionados aunque independientes cuando son usados como indicadores de problemas de conducta, las cuales estos son dos características comunes en los niños y niñas con TDAH (González Gómez, 2021).

González Gómez detalla que “los niños con problemas de conducta muestran un deterioro tanto en el reconocimiento de emociones, como en el reconocimiento de intenciones, pudiendo concluir que estos dos componentes de la cognición social están relacionados” (p. 21)

Cómo consecuencia, el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo por lo que esto conlleva a un retraso madurativo en ciertas áreas del Sistema Nervioso Central, algunas de estas están relacionadas con la capacidad de autorregular e inhibir sus emociones propias (Alpizar-Velázquez, 2019).

e. Definición TEA

Zúñiga et al. (2017) definen el trastorno del espectro autista como un trastorno del neurodesarrollo que tiene su origen neurobiológico que inicia en la infancia, además, afecta al desarrollo de la comunicación social como de la conducta ya que presenta comportamientos e intereses repetitivos y restringidos.

García-Franco et al. (2019) exponen sobre el concepto de autismo a lo largo de los años como una evolución a lo largo de los años puesto que parte desde el concepto que uso Bleuler, el cual se basó en un enfoque psiquiátrico donde se caracteriza el autismo por las condiciones de aislamiento hasta el concepto que ofrece la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, popularmente conocido como DSM V, ya que

el concepto de espectro engloba a todos los tipos de autismo que se plasmaban en la cuarta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

El TEA se caracteriza por la interacción social disminuida con deficiencia en el desarrollo de la comunicación usando el lenguaje tanto verbal como no verbal con inflexibilidad en el comportamiento por las conductas repetitivas y los intereses restringidos, siendo este uno de los requisitos para su diagnóstico debido a los patrones de comportamiento y actividades de tipo restrictivo y repetitivo que estos tienen, también, presentan déficits en la comunicación y en las interacciones sociales en múltiples contextos incorporado los de reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales y las habilidades para desarrollar y comprender las relaciones (Alcalá y Ochoa Madrigal, 2022).

A continuación, se detallan en una tabla los criterios de los Trastornos del Espectro Autista del DSM 5, de la Asociación Americana de Psiquiatría (2014):

Tabla 2.

Criterios diagnósticos según DSM 5.

DSM 5

- A. Existen deficiencias persistentes y significativas en la comunicación y en la interacción social que se presentan en diferentes contextos:
- Deficiencias de reciprocidad socioemocional que se pueden presentar desde aproximaciones sociales anormales y fracaso para mantener una conversación bidireccional, a una disminución para compartir intereses o emociones, hasta una falta total en la iniciación de la interacción social
 - Dificultades graves en la comunicación no verbal que se hacen presentes en la interacción social, ya sea mediante el contacto ocular y el lenguaje corporal, a déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta una falta de expresión gestual y facial.
 - Dificultades para desarrollar y mantener relaciones sociales de forma adecuada al nivel de desarrollo; desde dificultades para ajustar la conducta social a diferentes contextos debido a las dificultades para compartir juego imaginativo y para hacer amistades, hasta una falta aparente de interés en las personas.
-

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades repetitivos y restringidos:

- Comportamientos motores, verbales o uso de objetos de forma estereotipada y repetitiva.
- Unión desmesurada a las rutinas, patrones de comportamiento ritualizados de tipo verbal o no verbal o enorme resistencia al cambio como por ejemplo la angustia al cambio en las rutinas diarias.
- Intereses excesivamente fijos y restringidos que son anormales, ya sea por su intensidad o por el objeto, por ejemplo una fuerte circulación con objetos no comunes.
- Híper/hiporreactividad sensorial o interés sensorial inusual por aspectos del entorno.

C. Los síntomas se presentan en la primera infancia, aunque pueden no llegar a manifestarse de forma plena.

D. Los síntomas crean interferencias en el funcionamiento diario.

Nota. Extraído de la Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

f. Educación emocional y TEA

El autismo es un trastorno del desarrollo con unos síntomas diagnósticos diferentes, aunque estos se concentran en tres áreas problemáticas: la adquisición de patrones lingüísticos, la falta de relaciones sociales y la inconsistencia en las reacciones conductuales. El diagnóstico es muy difícil a causa de la heterogeneidad que presenta el espectro y la similitud que existe en relación con los rasgos de otros trastornos. (Adiego Trasobares et al., 2021).

Antes de los años 80, se pensaba que el Trastorno del Espectro Autista era un problema emocional o afectivo en vez de un problema de carácter cognitivo hasta que

ya después de esta fecha se empezó a definir cómo un trastorno de personalidad o una psicosis infantil (Barquero, 2019).

Según Rivière (1997; como se citó en Adiego Trasobares et al., 2021) el déficit que existe en este trastorno conlleva la alteración de la *“intersubjetividad”*, en otras palabras, a la capacidad del niño para compartir la atención hacia un elemento o interactuar con otra persona. Esto puede explicar las dificultades que tienen a la hora de comunicarse, usar el lenguaje y los sistemas simbólicos.

Debido a la manera de interpretar y razonar los acontecimientos que surgen en nuestra vida diaria de manera distinta a la nuestra por la diferencia de comprensión y razonamiento de las personas con TEA, estos están más afectados a la hora de ponerse en el lugar de los demás ya sea comprendiendo o regulando sus propias emociones, viéndose deterioradas su competencia social y sus habilidades en cuanto a la vida y bienestar (González Afonso, 2021).

Hobson et al. (1988; como se citó en Adiego Trasobares et al., 2021) piensan que las personas con autismo comprenden de deficiencias interpersonales afectivas, así como, llegaron a la conclusión de que las personas autistas demuestran grandes problemas en la percepción de las emociones ya sean simples o complejas, así como, dificultades en la capacidad de pensar, saber y creer.

La comprensión de las expresiones emocionales es primordial a la hora de interactuar socialmente ya que permite anticipar las acciones de los que se están estableciendo una comunicación ya que las emociones se aprecian a través de las expresiones faciales y haciendo caso a las expresiones faciales que los demás están manifestando se puede averiguar el estado interno del comunicador y considerar las expresiones faciales puede ayudar al desarrollo de las habilidades mentales (Baron-Cohen et al., 1985; como se citó en Reyna, 2011).

La autora Núñez (2018) explica que tanto la inteligencia intrapersonal como la inteligencia interpersonal están estrechamente ligadas a la capacidad que tiene el ser humano de poder conocer, controlar y reconocer las emociones, la capacidad de

motivarse a uno mismo y controlar las relaciones, las cuales son habilidades básicas para el desarrollo individual y social además, los resultados de la neurociencia ha ubicado esta inteligencia en el sistema límbico siendo está un área elemental para la inteligencia humana ya que las funciones que este tiene es conectar la emoción con la razón.

Resultados de un estudio que investigaba sobre si era posible enseñar a comprender estados mentales de emoción a personas con Trastorno del Espectro Autista, comprobaron que si es posible enseñar a realizar tareas que evalúan la comprensión de las emociones a estas personas aunque se averiguo que los niños realizaban las tareas mediante el uso de reglas en vez de entender de manera correcta los conceptos que se estaban trabajando en ellas (Hadwin et al., 2001; como se citó en Reyna, 2011).

Cómo conclusión, las dificultades que más se encuentran en el contexto escolar son la baja autoconciencia de las emociones secundarias, el control de la impulsividad y las limitaciones para averiguar el estado emocional del otro (Núñez, 2018).

4. Metodología

- a. Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades.

La evaluación diagnóstica se realizará mediante una evaluación cuantitativa y cualitativa. En cuanto a la evaluación cuantitativa, se empleará haciendo uso de la escala de BASC-3, cuyos 8 cuestionarios serán dirigidos a los profesores, padres y los propios alumnos, siendo este un autoinforme. Este cuestionario permite evaluar diferentes aspectos conductuales y emocionales, creando un diagnóstico diferencial, que presentan los niños y los adolescentes, así como identificar qué fortalezas y qué debilidades tienen los alumnos a nivel emocional y conductual. La duración de esta escala es de media de 20 minutos y los baremos están basados en una muestra estratificada y representativa de la población española.

En cuanto a la evaluación cualitativa, se realizará una observación y recogida de datos de lo que se ha observado en un diario durante el primer mes, antes de iniciar las sesiones del programa de intervención, para así tener conciencia de las conductas que cada alumno realiza y en que situaciones aparecen y/o se agravan. Además, se realizará una entrevista con los docentes y los familiares de cada alumno para así obtener más información detallada sobre los problemas de comportamiento que estos tienen y en qué momentos o situaciones surgen y por qué. También, intentar averiguar si se conoce qué es la inteligencia emocional y si se trabaja o se ha trabajado la educación emocional en las aulas.

- b. Participantes.

Los participantes de este programa de intervención son alumnos de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, es decir, de edades comprendidas entre los 4 y los 16 años, que presentan diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno del Espectro Autista. Estos alumnos están escolarizados en un centro educativo concertado ordinario que comprende de aula específica en las afueras de la ciudad con nivel socioeconómico medio-alto. Todos los participantes son de nacionalidad española cuyo porcentaje de diagnóstico es mayor en niños que en niñas. En todos los cursos, a excepción de cuarto de educación primaria, hay alumnos con diagnóstico de TEA y TDAH por lo que hay un gran número de alumnos con NEE. Las familias mantienen una relación participativa con el centro, estando interesadas en las metodologías que se realizan en clase, los programas educativos que trabajan y el progreso académico de sus hijos. En

cuanto a las familias de los niños NEE, éstas cooperan con el centro de manera constante con un seguimiento detallado de sus hijos cada día en el centro educativo. Además, el centro educativo tiene un alto nivel de inglés y de francés debido a el programa bilingüe que estos siguen.

c. Procedimientos

La primera de contacto con el centro se realizará con una llamada telefónica y concertando una entrevista programada con el equipo directivo y con el equipo de orientación del centro para así explicar el por qué y el cómo de este programa de intervención, especificando los objetivos y que actuaciones se quieren realizar.

Se les pedirá que informen a los familiares de los alumnos implicados y que quede por escrito su consentimiento en la participación tanto de sus hijos como la suya propia en los cuestionarios de la escala BASC-3. También, se les solicitará el expediente académico y el informe psicopedagógico de cada niño.

En cuanto al equipo directivo, se les pedirá el Proyecto Educativo de Centro y el Plan de Acción Tutorial. Al equipo de orientación, se les solicitará el Plan de Atención a la Diversidad y los informes que recojan las Adaptaciones Curriculares Significativas y no significativas.

Para el diagnóstico de necesidades, antes de comenzar el programa de intervención, se establecerá una cita concertada para que los profesores de cada alumno y el equipo de orientación realicen los cuestionarios de la escala BASC-3. Además, se concertará otra cita con los familiares de cada alumno para realizar los cuestionarios de la escala BASC-3.

También, se asistirá al centro en horario escolar para que cada alumno que participe en el programa realice el cuestionario auto informativo de esta escala. Incluso, se concertará citas con los docentes y los familiares para entrevistarlos acerca de los alumnos y sus conductas.

Finalmente, se realizará una entrevista con el equipo de orientación y así recobrar información detallada sobre los alumnos y las conductas que manifiestan y si aplican o han aplicado la educación emocional.

- d. Técnicas de recogida de información para la evaluación de resultados de programa de intervención.

La recogida de información para evaluar los resultados del programa se realizará antes y después de su ejecución.

Antes de comenzar el programa, se realizará una evaluación cualitativa. La herramienta que se usará será un cuestionario destinado a los alumnos acerca de si poseen conocimientos sobre la educación e inteligencia emocional. Este cuestionario será creado por el equipo de orientación. También, se tendrá en cuenta los resultados de la escala BASC-3 y la información que se ha recogido en las entrevistas comparando con la información y los datos recogidos al final de la intervención.

Al final del programa de intervención, en relación con los docentes especialistas en pedagogía terapéutica y especialistas en audición y lenguaje que participarán en el programa, rellenarán un cuestionario sobre si los alumnos han realizado de manera satisfactoria las sesiones del programa de intervención, si, además, ha mostrado interés y si ha notado un cambio en las conductas de estos. Incluso, estos docentes usarán un registro que contemplará si los alumnos han realizado las sesiones de manera óptima, anotando cualquier circunstancia que surja y evaluando los criterios de evaluación de tendrá cada sesión. Además, se realizará de nuevo la escala BASC-3 para recoger información acerca de los resultados que se han obtenido y comprobar si se han cumplido los objetivos de este programa.

Para que este programa de intervención se complemente con éxito, los alumnos recibirán un refuerzo social y, además, se aplicará el condicionamiento operante para modificar las conductas usando la técnica psicológica de reforzamiento denominada *economía de fichas*. Con esta técnica, el alumno recibirá puntos que conllevarán a recibir recompensas anteriormente pactadas según sus gustos personales si realiza la conducta deseada. En cambio, cuando este realice la conducta que se quiere extinguir, se le aplicará la técnica *costo de respuesta*, retirando los reforzadores positivos (las fichas) enseñando así que existen consecuencias cuando se realiza conductas inapropiadas.

- e. Análisis de datos de la evaluación del programa de intervención

Para analizar los datos cuantitativos de la evaluación del programa, se usará GNU PSPS que es un programa para el análisis estadístico de los datos muestreados. Es

un programa gratuito similar que SPSS con algunas excepciones. Este programa ofrece procedimientos estadísticos rápidos, incluso en conjuntos de datos muy grandes y soporte para más de mil millones de casos y mil millones de variables.

Para los datos cualitativos, se va a usar el análisis comparativo constante. Este análisis se basa en coger una pieza de dato (en este caso las entrevistas y diarios de aula) y se comparan con todos los demás con el fin de desarrollar conceptualizaciones de las posibles relaciones entre las piezas de datos. Es decir, todas las entrevistas se comparan entre si hasta conseguir unir lo que coincide en cada una de ellas.

5. El programa de intervención

a. Objetivos

1. Objetivo general.

El objetivo general de este programa de intervención es reducir los problemas de conducta del alumnado con TEA y TDAH trabajando la inteligencia emocional, desarrollando habilidades para efectuar emociones positivas y prevenir las emociones negativas.

2. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos de este programa de intervención constan de:

- Trabajar la reducción de conductas disruptivas mediante la enseñanza de las consecuencias
- Aplicar técnicas de modificación de conducta como la economía de fichas y el costo de respuesta.
- Distinguir los estímulos que conllevan a la producción de emociones.
- Aprender las características de las emociones primarias y secundarias.
- Reconocer las emociones propias y la de los demás en situaciones de la vida cotidiana.
- Desarrollar la habilidad de regular las emociones propias.
- Reducir la impulsividad y la frustración.

b. Acciones y actuaciones a desarrollar

El programa de intervención consiste en trabajar la inteligencia emocional aprendiendo acerca de las emociones y sus características. Las emociones que se van a trabajar son aquellas que Rafael Bisquerra clasifica desde una perspectiva psicopedagógica, pensadas específicamente para la educación emocional. Éste las agrupa en 5 familias, aunque en este programa se trabajarán 4 grupos. El primer grupo está formado por las emociones positivas: alegría, amor y felicidad. El segundo grupo está formado por las emociones negativas: miedo, ira, tristeza, asco y ansiedad. El tercer grupo está formado por las emociones ambiguas: sorpresa, compasión y esperanza. El cuarto y último grupo está formado por las emociones sociales: vergüenza, timidez, celos, culpabilidad y envidia.

Este proceso tendrá una duración de 10 meses, durante el curso académico. En estos 10 meses también se incluyen los periodos de observación y evaluación. El

primer mes académico, septiembre, se dedicará a la observación de los alumnos participantes por parte de los docentes implicados en el aula. El segundo mes, octubre, se realizará la evaluación diagnóstica además de, la evaluación previa al programa de intervención.

Una vez que se haya realizado la evaluación, se empezará las sesiones durante 6 meses. En cada mes, se trabajará un grupo de emociones con 1 sesión a la semana, a excepción de dos grupos que se trabajarán en dos meses consecutivos, por lo que se llevará a cabo 24 sesiones en total.

En el mes de noviembre se realizarán sesiones relacionadas con el grupo de emociones positivas.

En los meses de diciembre y enero se trabajarán las emociones negativas. En el mes de febrero se trabajarán las emociones ambiguas.

En los meses de marzo y abril se trabajarán las emociones sociales.

Finalmente, una vez terminado las sesiones del programa de intervención, se usará los meses de mayo y junio para las evaluaciones finales.

Sesiones:

Mes de noviembre: grupo de emociones positivas (alegría, amor y felicidad).

Semana 1, 1º sesión: “Descubriendo las emociones positivas”.

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: En esta sesión, los alumnos comenzarán con un “*brainstorming*” acerca de las emociones positivas y las que las componen. Los docentes preguntarán a los alumnos sobre estas emociones y estos lanzarán ideas que se irán recopilando en la pizarra. Esta actividad tendrá una duración de 10 minutos. Seguidamente, el docente explicará a los alumnos usando las TICs la información que queremos que los alumnos aprendan sobre las emociones positivas. Esta actividad tendrá una duración de 20 minutos. Los 15 minutos restantes se usarán para que los alumnos nos expliquen las características de cada emoción y que exponga algunos ejemplos que se les ocurra en el momento.

Recursos: TICs, libreta, lápiz, pizarra.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa en el caso de que el alumno entienda cada emoción y las principales características que las componen.

Semana 2, 2º sesión: "El diccionario de las emociones".

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: durante esta sesión, se realizará una actividad basada en la creación de un diccionario con las emociones correspondientes a las emociones positivas. En una libreta, los alumnos usarán diferentes imágenes que representen las emociones que se están trabajando. Seguidamente, se escribirá al lado de estas imágenes una pequeña definición de cada una que contemple las principales características y puntos clave para su identificación.

Recursos: libreta, lápiz, TICs, pegamento.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno crea de manera correcta el diccionario y lo usa para gestionar las emociones.

Semana 3, 3º sesión: "Posando por las emociones".

Temporalización: 30 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, los alumnos usarán las tablets que disponga el centro para sacar fotos interpretando las diferentes emociones. Se les ofrecerá una serie de situaciones relacionadas con las emociones positivas y el alumno debe sacarse la foto representando la emoción que corresponda a cada una. Al finalizar esta actividad, se le preguntará al alumno si en esas situaciones de ejemplo qué emociones ha sentido él.

Recursos: Tablet, lápiz, libreta.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de identificar las diferentes emociones que se plantean en cada situación y las reconoce en las situaciones de su día a día.

Semana 4, 4º sesión: "El diario de las emociones"

Temporalización: 30 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, el alumno usará una libreta donde escribirá que emociones le surgen en determinadas situaciones diarias ya sea en el aula o en casa. En este diario, el alumno registrará las emociones positivas que ha ido teniendo y

porqué cree que se ha sentido así. Este diccionario se usará durante todo el programa y se revisará al terminar.

Recursos: libreta y lápiz.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno consigue escribir las emociones que siente en diferentes circunstancias de su vida para poder identificar que conductas ha tenido en cada momento.

Meses de diciembre y enero: grupo de emociones negativas.

Semana 1, 1º sesión: *“Descubriendo las emociones negativas”*.

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: En esta sesión, los alumnos comenzarán con un *“brainstorming”* acerca de las emociones negativas y las que las componen. Los docentes preguntarán a los alumnos sobre estas emociones y estos lanzarán ideas que se irán recopilando en la pizarra. Esta actividad tendrá una duración de 10 minutos. Seguidamente, el docente explicará a los alumnos usando las TICs la información que queremos que los alumnos aprendan sobre las emociones negativas. Esta actividad tendrá una duración de 20 minutos. Los 15 minutos restantes se usarán para que los alumnos nos expliquen las características de cada emoción y que exponga algunos ejemplos que se les ocurra en el momento.

Recursos: TICs, libreta, lápiz, pizarra.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa en el caso de que el alumno entienda cada emoción y las principales características que las componen.

Semana 2, 2º sesión: *“El diccionario de las emociones”*.

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: durante esta sesión, se realizará una actividad basada en la creación de un diccionario con las emociones correspondientes a las emociones negativas. En la misma libreta que se usó para las emociones positivas, los alumnos usarán diferentes imágenes que representen las emociones que se están trabajando. Seguidamente, se escribirá al lado de estas imágenes una pequeña definición de cada una que contemple las principales características y puntos clave para su identificación.

Recursos: libreta, lápiz, TICs, pegamento.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno crea de manera correcta el diccionario y lo usa para gestionar las emociones.

Semana 3, 3º sesión: “Escucho mis emociones”

Temporalización: 45 minutos

Desarrollo: esta sesión consiste en la escucha de diferentes canciones que proporcione al alumno emociones negativas como la tristeza, la ira y el miedo. Durante 20 minutos, los alumnos pintarán en un mural en el suelo lo que la melodía les provoque de manera libre usando diferentes materiales de pintura. Una vez terminada la escucha, los 20 minutos restantes se dedicarán a reflexionar sobre qué ha dibujado en el mural y qué emociones ha sentido en cada canción. Se les pondrá un trozo de cada una y explicará qué ha sentido y si se ha sentido así en alguna situación de su vida cotidiana. Los últimos 5 minutos se usarán para apuntar las emociones en el diario de las emociones.

Recursos: papel continuo, pintura de diferentes colores, TIC.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de identificar que emoción está sintiendo durante la escucha de la música y si es capaz de plasmar su sentimiento pintando en el mural.

Semana 4, 4º sesión: “Las sombras chinas”

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, el alumno trabajará la emoción del miedo usando las sombras chinas. Los primeros 10 minutos se usarán para la elaboración de un muñeco de papel que será enganchado a un palo de helado de madera. El docente debe crear el suyo propio para ayudar al alumno. Seguidamente, durante los 30 minutos restantes, se quedará toda el aula a oscuras y se encenderá una pequeña lámpara para realizar las sombras chinas. Con nuestro muñeco, plantearemos diferentes preguntas al alumno de diferentes situaciones que pueden ocasionar miedo. Después, se le pedirá que el alumno sea el que pregunte acerca del miedo al docente para descubrir que ocasiones o circunstancias le provoca miedo al alumno. Seguidamente para finalizar, se plantea una historia que ayude a poder concienciar y combatir esos miedos. Los últimos 5 minutos se utilizarán para apuntar los miedos en el diario de las emociones.

Recursos: lámpara pequeña, papel, lápiz, tijeras, cinta adhesiva, palos de madera.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de exponer sus miedos e identificarlos para gestionarlos.

Semana 1, 5º sesión: “La rueda de las emociones negativas”.

Temporalización: 30 minutos.

Desarrollo: en esta sesión se usará una rueda que este dividida en diferentes porciones. Cada porción tendrá representada una emoción negativa y el alumno tiene que identificar cual es, cuales son sus principales características y en que situaciones se ha sentido así. Además, se le dará otra rueda dividida en porciones que corresponderá a diferentes estrategias para que ayude al alumno a gestionar cada emoción ya sea un momento de ira, miedo o ansiedad.

Recursos: ruedas de papel, lápiz y papel.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de identificar las diferentes emociones negativas y entender y canalizar las diferentes estrategias que se le ofrece para manejarlas.

Semana 2, 6º sesión: “Espejito, espejito” (asco).

Temporalización: 30 minutos.

Desarrollo: en esta sesión el alumno usará un espejo para poder trabajar la expresión corporal. Le pediremos al alumno que represente en el espejo diferentes gestos que le provoquen diferentes situaciones donde aparezca la emoción del asco. Además, se le pedirá que cuente si en algún momento le ha ocurrido esa situación. Cuanto más exagerado, más efectiva será la actividad. Los últimos 5 minutos se utilizarán para que el alumno escriba lo que ha sentido y representado en el diario de las emociones.

Recursos: espejo, lápiz y papel.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno consigue representar las diferentes situaciones del asco e identificarlas en su vida cotidiana.

Semana 3, 7º sesión: “Vamos a calmarnos”.

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, el alumno aprenderá dos estrategias para relajarse. Los primeros 30 minutos, el alumno creará “la botella de la calma” para autorregularse. El alumno echará agua a una botella transparente hasta la mitad y seguidamente echará glicerina y purpurina. Cuando la botella esté preparada, se le explicará al alumno que cuando sienta ira y ansiedad, debe agitar la botella y centrarse en la purpurina para calmarse. A continuación, se le plantearán distintas situaciones que ocasionan ira y ansiedad al alumno para que aprenda a usar este recurso y comprobar si es efectivo o no. Los últimos 15 minutos, el docente enseñará al alumno la técnica de la tortuga. Esta técnica consiste en cubrirse con los brazos como si fuera un caparazón para aislarse cuando surja una situación que provoca ansiedad o ira. Debe refugiarse y respirar profundamente hasta conseguir relajarse. Además, se escribirá en el diario de las emociones lo que ha sentido en esta sesión.

Recursos: botella de plástico transparente, glicerina, purpurina, lápiz y papel.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de relajarse y calmarse usando las diferentes estrategias que se le proporciona.

Semana 4, 8º sesión: “Respira, inspira”

Temporalización: 20 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, el alumno usará un globo para que exhale e inhale el aire y ayudar a calmarse. Primero se le explicará que tiene que hacer inhalaciones hasta que llene sus pulmones y exhalaciones profundas con el globo para conseguir llenarlo. Con esta técnica se enseñará que hay que usar las respiraciones profundas para intentar calmarnos cuando nos aparecen emociones negativas en nuestro día a día. Además, se le explicará diferentes situaciones de emociones negativas y la funcionalidad de las respiraciones profundas para relajarse.

Recursos: globo.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de comprender la importancia de la respiración cuando tenemos emociones negativas.

Mes de febrero: grupo de emociones ambiguas.

Semana 1, 1º sesión: “Descubriendo las emociones ambiguas”.

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: En esta sesión, los alumnos comenzarán con un *“brainstorming”* acerca de las emociones ambiguas y las que las componen. Los docentes preguntarán a los alumnos sobre estas emociones y estos lanzarán ideas que se irán recopilando en la pizarra. Esta actividad tendrá una duración de 10 minutos. Seguidamente, el docente explicará a los alumnos usando las TICs la información que queremos que los alumnos aprendan sobre las emociones ambiguas. Esta actividad tendrá una duración de 20 minutos. Los 15 minutos restantes se usarán para que los alumnos nos expliquen las características de cada emoción y que exponga algunos ejemplos que se les ocurra en el momento.

Recursos: TICs, libreta, lápiz, pizarra.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa en el caso de que el alumno entienda cada emoción y las principales características que las componen.

Semana 2, 2º sesión: *“El diccionario de las emociones”*.

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: durante esta sesión, se realizará una actividad basada en la creación de un diccionario con las emociones correspondientes a las emociones ambiguas. En la misma libreta que se usó para las emociones positivas y negativas, los alumnos usarán diferentes imágenes que representen las emociones que se están trabajando. Seguidamente, se escribirá al lado de estas imágenes una pequeña definición de cada una que contemple las principales características y puntos clave para su identificación.

Recursos: libreta, lápiz, TICs, pegamento.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno crea de manera correcta el diccionario y lo usa para gestionar las emociones.

Semana 3, 3º sesión: *“la caja de las sorpresas”*.

Temporalización: 30 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, el alumno dispondrá de una caja de sorpresas creada por el docente. Esta caja contiene dentro diferentes objetos de diferentes texturas, las cuales el alumno tiene que adivinar que hay dentro metiendo la mano por un orificio. Los objetos pueden ser comida, líquidos, juguetes, telas, etc....El alumno irá escribiendo en un folio lo que piensa que hay dentro de la caja. El docente irá cambiando los objetos mientras el alumno está con los ojos tapados. Al final, el

alumno irá diciendo los objetos que él piensa que había dentro y dependiendo de los aciertos se llevará un premio diferente.

Recursos: caja de cartón decorada, objetos, papel, lápiz, antifaz, premio.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de sorprenderse ante los objetos de la caja de sorpresa.

Semana 4, 4º sesión: "Me pongo en tu lugar".

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, el alumno leerá diferentes historias sobre situaciones donde se desarrollen emociones positivas y negativas y él debe de representar y explicar cómo y por qué se sentiría de esa manera el protagonista de la historia. La historia puede ser un cuento o un relato inventado. Los últimos 10 minutos, el alumno escribirá en su diario de las emociones lo que ha sentido.

Recursos: papel y lápiz.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de comprender y expresar las emociones que pueden tener los protagonistas de las historias.

Meses de marzo y abril: grupo de emociones sociales.

Semana 1, 1º sesión: "Descubriendo las emociones sociales".

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: En esta sesión, los alumnos comenzarán con un "brainstorming" acerca de las emociones sociales y las que las componen. Los docentes preguntarán a los alumnos sobre estas emociones y ellos lanzarán ideas que se irán recopilando en la pizarra. Esta actividad tendrá una duración de 10 minutos. Seguidamente, el docente explicará a los alumnos usando las TICs la información que queremos que los alumnos aprendan sobre las emociones sociales. Esta actividad tendrá una duración de 20 minutos. Los 15 minutos restantes se usarán para que los alumnos nos expliquen las características de cada emoción y que exponga algunos ejemplos que se les ocurra en el momento.

Recursos: TICs, libreta, lápiz, pizarra.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa en el caso de que el alumno entienda cada emoción y las principales características que las componen.

Semana 2, 2º sesión: “El diccionario de las emociones”.

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: durante esta sesión, se realizará una actividad basada en la creación de un diccionario con las emociones correspondientes a las emociones negativas. En la misma libreta que se usó para las emociones positivas, negativas y ambiguas, los alumnos usarán diferentes imágenes que representen las emociones que se están trabajando. Seguidamente, se escribirá al lado de estas imágenes una pequeña definición de cada una que contemple las principales características y puntos clave para su identificación.

Recursos: libreta, lápiz, TICs, pegamento.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno crea de manera correcta el diccionario y lo usa para gestionar las emociones.

Semana 3, 3º sesión: “¿Reconoces la envidia?”

Temporalización: 30 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, el docente mostrará al alumno una ilustración del libro “El emocionario” (Ver anexo 1). Esta ilustración representa la envidia y el alumno debe reconocer que esa es la emoción que está ocurriendo en la imagen. Seguidamente, se escribirán en la pizarra los índices que indican que se está representando la envidia en la ilustración y se debatirá. Seguidamente, se le preguntará al alumno si alguna vez se ha sentido así y por qué. Finalmente, se escribirá en el diario de las emociones lo que ha sentido.

Recursos: TIC, pizarra, papel, lápiz.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno consigue identificar la emoción envidia en la ilustración y las características. Además, comprender cuando se ha sentido así,

Semana 4, 4º sesión: “¡Qué bonitas palabras!”

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, se trabajarán los celos mediante el intercambio de palabras que describan lo que les gusta al docente y al alumno de cada uno de ellos. Se usará una plantilla que indique “¿Qué le gusta de mí? Y ¿Qué me gusta de mí

mismo? El docente y el alumno rellenaran la plantilla teniendo en cuenta lo que uno dice del otro. Finalmente, el alumno escribirá en su diario de emociones cómo se ha sentido.

Recursos: papel y lápiz.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de reconocer sus puntos fuertes y reconocer los puntos fuertes de los demás.

Semana 1, 5º sesión: “La vergüenza era verde y se la comió un burro”.

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, el alumno tendrá que identificar situaciones que a él le daría vergüenza y luego explicar el por qué. El docente mostrará diferentes imágenes que plasmen diferentes situaciones tanto en el aula como fuera de ella. El alumno tendrá dos carteles de colores, uno de color verde y otro de color rojo. Cuando el alumno piense que sentiría vergüenza ante la situación que el docente le ha expuesto, tendrá que levantar el cartel verde, en el caso que no le de vergüenza, levantará el cartel rojo. Cuando levante el cartel verde, el alumno tiene que explicar por qué siente vergüenza y si le ha pasado alguna vez. Finalmente, escribirá en el diario de las emociones cómo se ha sentido.

Recursos: cartulina verde, cartulina roja, TIC, lápiz y papel.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno consigue identificar que situaciones le darían vergüenza y el por qué.

Semana 2, 6º sesión: “¿De quién es la culpa?”

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, el alumno se inventará un comic donde exprese una situación que le haya pasado en la que se sienta culpable ya sea dentro o fuera del aula. Una vez lo haya terminado, nos lo explicará y le pediremos que rompa el comic para así librarse de la carga de culpa de esa situación.

Recursos: papel, lápiz y colores.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de plasmar su sentimiento de culpa en una situación dada.

Semana 3, 7º sesión: *El tarro de las gracias*.

Temporalización: 30 minutos.

Desarrollo: en esta sesión, el alumno y el docente escribirá en un papel las gracias a la persona que él quiera y el por qué y lo meterá en un tarro. Cuando el tarro este lleno, se leerán de manera anónima para dar las gracias en voz alta.

Recursos: papel, lápiz, tijeras y un tarro.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno consigue elegir a las personas que dar las gracias y el por qué, comprendiendo que lo hacen porque nos quieren y nos quieren ayudar.

Semana 4, 8º sesión: *“Roleplay de las emociones”*

Temporalización: 45 minutos.

Desarrollo: esta sesión será previamente organizada y pactada con los docentes que estén encargados del grupo-clase en ese momento. El alumno realizará con su grupo-clase pequeños roleplays en los que representarán pequeñas situaciones de la vida cotidiana donde aparezcan implicadas todas las emociones que se han estudiado. Los alumnos deben reconocerlas y explicar si en algún momento se han sentido así. Si alguien no es capaz de identificar las emociones que se están trabajando, el alumno del programa ayudará a explicar cuál es.

Recursos: alumnos grupo-clase.

Criterios de evaluación: la sesión será exitosa si el alumno es capaz de reconocer todas las emociones que se están poniendo en práctica y explicarla a sus compañeros.

Al comienzo del curso, se establecerá una economía de fichas para el alumno que participe en el programa. Se pactará mediante un contrato de conducta las conductas que se desean reducir y controlar. Cada vez que una conducta no deseada se reduzca o no se produzca se le dará al alumno una pegatina y la pondrá en su economía de fichas. Cuando consiga un número determinado de pegatinas, recibirá premios previamente pactados con el alumno. En cambio, si el alumno no realiza lo previamente pactado, se le quitará una pegatina ya conseguida de la economía de fichas y explicará que emoción está teniendo en ese momento y cómo se puede

gestionar. Cuando termine el programa, se comprobará si la economía de fichas ha tenido el resultado que se esperaba.

c. Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención

Los agentes que estarán implicados en el programa de intervención serán los pertenecientes al equipo de orientación ya que los docentes especialistas en pedagogía terapéutica junto con los docentes especialistas en audición y lenguaje serán los encargados de realizar las sesiones con los alumnos en sus horas pertinentes. Cuando se realicen sesiones grupales, se juntarán alumnos de diferentes clases para realizarlas, aquí se necesitará de todo el equipo de orientación para cumplimentar la actividad con el mayor éxito posible.

d. Cronograma

Tabla 3.

Diagrama de Gantt de las actividades que se van a llevar a cabo durante el programa de intervención.

N.º actividad	Sept	Oct	Nov	Dic	En	Feb	Mar	Ab	My	Jun
Observación de los alumnos participantes por parte de los docentes implicados en el aula										
Evaluación diagnóstica										
Evaluación previa al programa de intervención										

“Descubriendo las emociones positivas”										
“El diccionario de las emociones”										
“Posando por las emociones”										
“El diario de las emociones”										
“Descubriendo las emociones negativas”										
“El diccionario de las emociones”										
“Escucho mis emociones”										
“Las sombras chinas”										
“La rueda de las emociones negativas”										
“Espejito, espejito”										
“Vamos a calmarnos”										
“Respira, inspira”										
“Descubriendo las emociones ambiguas”										
“El diccionario de las emociones”										
“La caja de las sorpresas”										

“Me pongo en tu lugar”										
“Descubriendo las emociones sociales”										
“El diccionario de las emociones”										
“¿Reconoces la envidia?”										
“¡Qué bonitas palabras!”										
“La vergüenza era verde y se la comió un burro”										
“¿De quién es la culpa?”										
“El tarro de las gracias”.										
“Roleplay de las emociones”										
Evaluación final										

Nota. Está tabla muestra la organización mediante el diagrama de Gantt de las acciones y actuaciones a desarrollar del programa de intervención. Los colores indican que acciones se van a realizar, siendo el color azul las evaluaciones; el color amarillo las emociones positivas; el color verde las emociones negativas; el color gris las emociones ambiguas y el color naranjas las emociones sociales.

6. Conclusiones y recomendaciones

a. Aportaciones

En definitiva, este programa beneficiará a los alumnos diagnosticados con TEA y TDAH puesto que las actividades que se realizarán en cada sesión están relacionadas con estrategias de identificación de emociones que desencadenan problemas de conducta. Además, se les ofrece el conocimiento y la información necesaria para identificar las conductas consecuentes a las emociones negativas y se trabajarán distintas estrategias para reducir la ira y la ansiedad, principales emociones que afectan a este tipo de alumnado. En el caso de los TEA de tipo Asperger, estas sesiones les proporcionará información importante para que mejore en su forma de integración social y comportamiento debido a que la identificación de las emociones que aparecen en las personas con las que se está comunicando facilitará su comunicación interpersonal.

La implantación de la economía de fichas y el costo de respuesta en el programa impulsarán a cumplir con éxito el objetivo de reducción de problemas de conducta puesto que es beneficioso por la motivación que produce hacia la cumplimentación de actividades que se necesite una concentración mayor. Por esto, la falta de atención y poca concentración característica de los alumnos con TDAH a la hora de no querer realizar una actividad se podrá reducir gracias a la motivación que proporciona las ganancias de fichas para seguidamente obtener un premio.

Es por ello por lo que, la individualización y la personalización, teniendo en cuenta los gustos y las necesidades propias del alumno, en las sesiones y en la economía de fichas es fundamental para que sea de mayor agrado la participación y ejecución para nuestro alumno pudiendo así llegar al objetivo planteado con éxito.

b. Limitaciones, propuestas de mejora y fortalezas.

Este programa está diseñado para un centro que dispone de recursos para llevar a cabo las sesiones de manera eficientes, teniendo espacios individuales y disponibilidad de recursos humanos y materiales. La participación del maestro especialista en pedagogía terapéutica y el maestro en audición y lenguaje es de gran relevancia ya que sus conocimientos acerca de las necesidades educativas que disponen cada alumno con este diagnóstico es imprescindible para que el alumno pueda realizar las sesiones con la menor dificultad posible, siendo estas adaptadas rompiendo las diferentes barreras que se encuentran en las aulas.

También, el uso de las TICs es un factor importante para que los alumnos puedan asimilar los conocimientos de las emociones que se les está impartiendo de la mejor manera posible debido a la motivación que les genera a estos su uso, siendo la motivación una pieza clave para que el alumno reduzca las conductas no deseadas y preste atención a lo que se le está ofreciendo.

También, algunas de estas sesiones no serían adecuadas para todo tipo de alumnado ya que se precisa de visión, audición y de comprensión de contenidos abstractos. Por lo que, la implantación de sesiones en las que se pueda adaptar las actividades que se van a realizar sería una propuesta para mejorar este programa.

En cambio, al ser un programa realizado en sesiones de maestros especialistas en pedagogía terapéutica y especialistas en audición y lenguaje, la atención personalizada y centrada en el alumno contribuye a que las sesiones sean un éxito cumpliendo los objetivos marcados puesto que las dificultades que puedan aparecer durante la realización de las actividades pueden ser resueltas de manera más rápida y eficiente, fomentando el desarrollo y evolución del alumno gracias a la ayuda directa del maestro.

La inteligencia emocional en los alumnos con la sintomatología de estos trastornos beneficia mejorando las relaciones interpersonales gracias al trabajo de la empatía y el reconocimiento de las emociones en los demás, reduciendo la ansiedad y el estrés que mejora el rendimiento académico y crea un aumento en la motivación por el aprendizaje. Además, es de vital importancia que sean capaces de reconocer las emociones en sí mismo y gestionarlas para resolver mejor los conflictos que surjan y superar sentimientos negativos.

c. Líneas futuras

El dominio de la educación emocional por parte de los docentes es necesario para que estos realicen una práctica docente de calidad, siendo capaces de afrontar cualquier situación en la que intervengan la gestión de las emociones. Si el docente no es capaz de reconocer las emociones negativas y dirigir estas a emociones positivas, no podrá ayudar a gestionar la de sus alumnos. Los alumnos que dispongan de docentes con una buena base de inteligencia emocional dispondrán de más recursos promoviendo una mejor afrontación de las situaciones estresantes y conflictivas que aparecen en la escuela.

Finalmente, es necesario de investigaciones que demuestren que la inteligencia emocional es importante para reducir y eliminar los problemas de conducta que hay

hoy en día en las aulas ya que las conductas disruptivas están aumentando en los alumnos debido a la falta de autoestima y pérdida de control de los impulsos independientemente de que sean alumnos con necesidades de apoyo educativo y alumnos con necesidades de educación especial. Además, los alumnos que viven con situaciones desfavorecidas tienden a actuar con conductas agresivas que desencadenan un trastorno conductual.

7. Referencias bibliográficas

- Adiego Trasobares, A., Villarrocha Ardisa, M., & Urbón Ladrero, E. (2021). El Trastorno Del Espectro Autista: Revisión Bibliográfica Del Concepto De Autismo y Vinculación Con El Mundo De Las Emociones. *Trabajo final de Grado) Magisterio de Educación Primaria. Universidad de Zaragoza. España.*
- Alcalá, G. C., & Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20.
- Alpizar-Velázquez, A. (2019). Desregulación emocional en población con TDAH; una aproximación teórica. *Revista costarricense de psicología*, 38(1), 17-36.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Andre. (12 de abril de 2016). Emocionario: La envidia. *Aprender con ellos*.
<https://aprenderconellos.home.blog/2016/04/12/emocionario-la-envidia/#more-4352>
- Barahona, L. M., & Alegre, A. A. (2016). Inteligencia emocional y TDAH: Un análisis comparativo en estudiantes de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 61-114.
- Barkley, R. A. (diciembre, 2011). *Importancia de la emociones en el TDAH*. Fundación MAPFRE y Fundación Educación Activa. Recuperado de <http://www.educacionactiva.com/doc/conferencia-7-importancia-emociones-tdah.pdf>
- Barkley, R. A. (enero, 2014). La Importancia de las Emociones. *XI Jornada sobre el Déficit de Atención e Hiperactividad. TDAH: Una Evidencia científica*. España. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IC3X98SaLnU>
- Barquero, D. D. (2019). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC). *International Journal of New Education*, (4).
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado.
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*.

- Cuadros, O. E. (2012). ¿En qué componente de la Inteligencia Emocional se destacan los niños y niñas con dificultades de aprendizaje? *Unipluriversidad*, 12 (2), 34-44.
- Escrivá, V. M., García, P. S., & Navarro, M. D. F. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.
- Fernández, I., Beristain, C. M., & Páez, D. (1999). Emociones y conductas colectivas en catástrofes: ansiedad y rumor, miedo y conductas de pánico. *La anticipación de la sociedad. Psicología social en los movimientos sociales*, 281-432.
- Foster, S. L., Brennan, P., Biglan, A., Wang, L., & al-Gaith, S. (2006). *Prevención de problemas de conducta: lo que sí funciona*. CENEVAL.
- García Martín, C. (2016). La importancia de la educación emocional desde la Educación Primaria.
- García Villamisar, D., & Polaino-Lorente, A. (2000). *El autismo y las emociones: nuevos hallazgos experimentales*. Valencia: Promolibro, 2000 Valencia: Promolibro, 2000.
- García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. A., & Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: revisión conceptual. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 6(11), 26-31.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gómez, S. L., & Torres, R. M. R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes psicológicos*, 14(2), 13-31.
- González Afonso, C. (2021). La importancia de la educación emocional en el alumnado TEA.
- González Gómez, R. (2021). La inteligencia emocional en niños con TDAH.
- Hernández Padilla, A. (2022). La educación emocional en niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA).

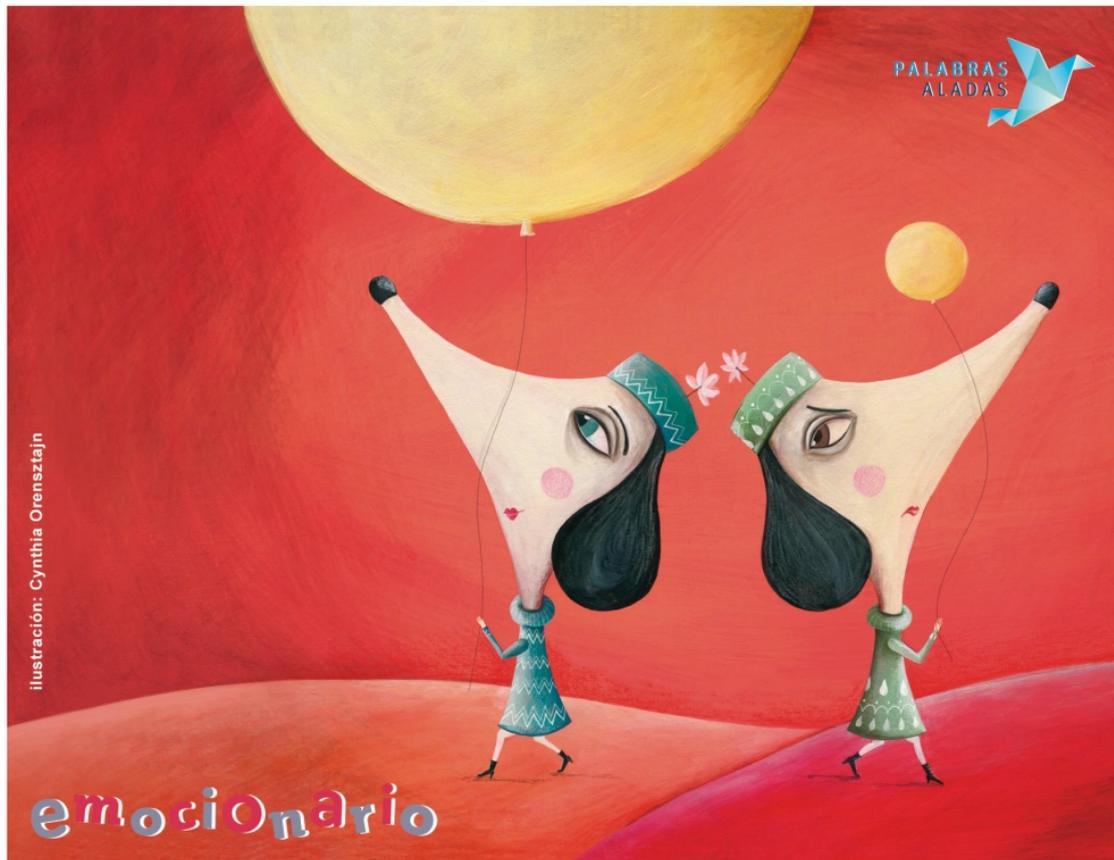
- Landazabal, M. G., & Mateo, C. M. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: un instrumento de identificación y prevención temprana. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (351), 34-40.
- Landazabal, M. G., Lazcano, J. A., Martínez-Valderrey, V., Mateo, C. M., Iturrioz, E. B., & Alboniga-Mayor, J. J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de psicología*, 123-133.
- 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, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Martínez, J. L., & García, S. A. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 261-287.
- Núñez, A. H. (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.
- Ortiz de Galisteo Gómez, C. (2022). Las emociones en niños con TDAH.
- Reyna, C. (2011). Desarrollo emocional y trastornos del espectro autista.
- Sánchez-Pérez, N., & González-Salinas, C. (2013). Ajuste escolar del alumnado con TDAH: factores de riesgo cognitivos, emocionales y temperamentales. *Electronic Journal of Research in educational psychology*, 11(2), 527-550.
- Saura, C. J. I., Díez, M. S. T., Fernández, J. M. G., Monteagudo, M. C. M., López, E. E., & Domenech, B. D. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European journal of education and psychology*, 7(1), 29-41.
- Taracena, A. M., Ramos-Loyo, J., Matute, E., González-Garrido, A. A., & Sánchez-Loyo, L. M. (2014). Reconocimiento emocional y problemas de comportamiento social en niños con TDAH. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 14(1), 223-248.
- Valenzuela-Santoyo, A. D. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242.
- Valverde Peralta, G. E., Almeida Monge, E. J., Sumba Bautista, M. C., & Jiménez Vilema, M. G. (2020). Educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de

Ciencias Naturales en niños con TDAH. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 234-245.

Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108.

8. Anexos.

Anexo 1.



Fuente: Andre. (12 de abril de 2016). Emocionario: La envidia. *Aprender con ellos*.