



Trabajo de Fin de Máster

Desarrollo de la inteligencia emocional en alumnado con TEA

Trabajo de Investigación

Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato

Autor: Raquel Asensio Cruz

Tutor: María Jesús Boticario Galavis

Madrid, enero de 2024

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Marco teórico	6
2.1. ¿Qué es el autismo?	6
2.2. Autismo y Teoría de la Mente	9
2.3. Autismo e inteligencia emocional	12
2.4. Colaboración familia-escuela.....	14
3. Marco legislativo.....	16
4. Hipótesis y objetivos	17
5. Metodología.....	18
6. Discusión.....	19
7. Conclusiones.....	25
8. Bibliografía.....	27
9. Referencias legislativas.....	35

Resumen

La comprensión del área emocional representa un aspecto especialmente desafiante para los jóvenes con TEA (Trastorno del Espectro Autista). La rigidez cognitiva que caracteriza este trastorno, así como la dificultad para comprender y expresar las emociones propias y ajenas, hacen que el establecimiento de relaciones sociales, así como su bienestar emocional en general, pueda verse comprometido. Las habilidades sociales y emocionales son esenciales para establecer relaciones positivas en el entorno escolar y, por ende, la dificultad en las mismas puede tener un impacto negativo en el rendimiento académico. Por ello, se aborda una revisión de la literatura científica para identificar intervenciones educativas efectivas que fomenten el bienestar emocional y el desarrollo integral de este grupo específico de alumnos.

Palabras clave: autismo, Trastorno del Espectro Autista, Inteligencia Emocional.

Abstract

Understanding the emotional area represents a particularly challenging aspect for young people with ASD (Autism Spectrum Disorder). The cognitive rigidity that characterizes this disorder, as well as the difficulty in understanding and expressing one's own and others' emotions, mean that the establishment of social relationships, as well as one's emotional well-being in general, may be compromised. Social and emotional skills are essential to establish positive relationships in the school environment and, therefore, difficulty in them can have a negative impact on academic performance. Therefore, a review of the scientific literature is undertaken to identify effective educational interventions that promote the emotional well-being and comprehensive development of this specific group of students.

Keywords: autism, Autism Spectrum Disorder, Emotional Intelligence.

1. Introducción

La creciente globalización y revolución tecnológica a las que nos vemos expuestos día a día está remodelando nuestra sociedad y nuestras vidas de manera constante. En este contexto, la educación emocional emerge como un componente crucial para la preparación de las generaciones actuales y futuras (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

El énfasis tradicional en el conocimiento académico dejaba a un lado los aspectos emocionales del individuo, sin embargo, esta perspectiva está cambiando rápidamente a medida que se reconoce la importancia fundamental de las habilidades emocionales en la vida cotidiana. La adaptabilidad emocional se ha convertido en una competencia esencial en un contexto en el que las personas deben lidiar con la incertidumbre de un mundo en constante evolución.

La importancia de abordar el trabajo de las emociones en las primeras etapas de la vida es reconocida por autores como Ekman (2017). En estas etapas iniciales, las bases emocionales del individuo poseen más resistencia al olvido que lo aprendido posteriormente. Lo aprendido en estas fases tempranas puede tener un impacto duradero a lo largo de la vida.

El inicio del desarrollo emocional se fundamenta en experiencias emocionales y lecciones aprendidas en la infancia y la niñez, teniendo estas una influencia más profunda y duradera en la formación de la personalidad y el comportamiento de una persona, que lo que se aprende en etapas posteriores (Ekman, 2017).

La educación emocional proporciona a los niños las herramientas necesarias para comprender, expresar y regular sus emociones de manera efectiva, lo que puede contribuir significativamente a su bienestar emocional y su capacidad para relacionarse con los demás de manera positiva.

Las personas con TEA a menudo experimentan dificultades en el desarrollo de la inteligencia emocional. Esta capacidad incluye la comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas, así como la gestión del comportamiento en función de las emociones (Hernández y Camacho, 2020).

Las dificultades en este área pueden llevar a las personas con autismo a tener complicaciones en el conocimiento y regulación de sus sentimientos y necesidades de manera efectiva. El trabajo de la inteligencia emocional les brinda las herramientas necesarias para comprender y gestionar sus emociones, mejorando así su bienestar emocional.

Estas dificultades también pueden trasladarse al ámbito social donde, a menudo, pueden tener complicaciones en la interpretación de las señales emocionales de los demás. La inteligencia emocional puede ayudar en el desarrollo de habilidades sociales, las cuales son clave para mantener relaciones interpersonales positivas. Además, el conocimiento de sus emociones puede reducir sus comportamientos disruptivos ya que aprenden a expresar sus emociones y necesidades de manera más efectiva.

El desarrollo de habilidades emocionales produce importantes mejoras en la comunicación y en la calidad de las relaciones interpersonales. Además, su desarrollo incluye la capacidad de aprender a autogestionar el comportamiento, lo que promueve la independencia y la autonomía en la vida cotidiana.

Por ello, la educación emocional debe constituir un fundamento básico en el currículo escolar ya que facilita la formación de relaciones sociales equitativas, incidiendo en la mejora de la convivencia escolar (Pacheco-Salazar, 2016).

Con el apoyo adecuado, las personas con TEA pueden mejorar sus habilidades de inteligencia emocional y lograr una vida emocional y social más gratificante. Dar respuesta educativa al desarrollo de la inteligencia emocional en niños con autismo es esencial para mejorar su bienestar, facilitar la comunicación, fomentar habilidades sociales, reducir comportamientos problemáticos y prepararlos para una vida adulta satisfactoria.

El trabajo de la educación emocional desde la infancia puede establecer una base sólida para el desarrollo emocional a lo largo de la vida y promover un mayor bienestar emocional y relaciones interpersonales más saludables.

Asimismo, el trabajo de este aspecto promueve un ambiente escolar armonioso y positivo, facilitando la formación de relaciones sociales empáticas y equitativas. Esto crea oportunidades para que los estudiantes y los profesores colaboren y participen activamente. La motivación se considera esencial para construir procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje. Aprender a ser y convivir juntos, así como sentirse competentes, se desarrolla y gestiona a través de las dimensiones emocionales y motivacionales.

2. Marco teórico

2.1. ¿Qué es el autismo?

El Trastorno del Espectro Autista es un conjunto de dificultades relacionadas con el neurodesarrollo. Dichas dificultades se encuentran principalmente en el ámbito de la interacción social y la comunicación, presentando asimismo estereotipias de conductas e intereses restringidos (Arberas y Ruggieri, 2019).

Kanner (1943, citado en Chara et al., 2018) fue pionero en la descripción del autismo como un síndrome del comportamiento caracterizado por la incapacidad para establecer vínculos sociales y por la presencia de alteraciones en el lenguaje y en los procesos cognitivos. Destacó la necesidad de tener en cuenta el entorno familiar y social del niño como elementos esenciales para establecer un diagnóstico.

Este mismo autor describió como características generales el aislamiento, debido a su dificultad en las relaciones sociales, y retrasos y alteraciones en el lenguaje, siendo comunes la ecolalia, las inversiones pronominales y la ausencia de un lenguaje comunicativo. Además, estos sujetos tienden a realizar conductas estereotipadas y mantener el entorno sin modificaciones (Ruíz Vallejos, 2016). Sus contribuciones sentaron las bases para la comprensión del autismo en la actualidad.

Posteriormente, las aportaciones de Wing permitieron definir el autismo como un “espectro” debido a la enorme variedad de manifestaciones y grados de gravedad que presentan dichos sujetos (Herlyn, 2017). Cada individuo en el espectro autista es único y puede exhibir una diversidad de habilidades y fortalezas que están estrechamente vinculadas a su diagnóstico. Por lo tanto, es crucial adoptar un enfoque individualizado y

aprovechar estas fortalezas para apoyar el desarrollo de la persona hasta alcanzar su máximo potencial (Barthélémy et al., 2019).

Así, el DSM-V (APA, 2014) incluye el Trastorno del Espectro Autista como un trastorno del neurodesarrollo. Actualmente, el Trastorno del Espectro Autista incluye el Trastorno Autista, el Trastorno de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. La pertenencia a uno u otro viene determinada según el grado de gravedad manifestado en los ámbitos de comunicación social y comportamiento repetitivos.

“Los primeros síntomas suelen incluir retraso en la adquisición del lenguaje, falta de interés por la interacción social o patrones de juego o comunicación extraños. Dichos síntomas se reconocen normalmente durante el segundo año de vida (12-24 meses). Además, puede considerarse una señal de alerta para un diagnóstico de TEA, la regresión del desarrollo social o lingüístico o paralización de este durante los dos primeros años de vida” (APA, 2014, p. 55).

Además de las dificultades en la comunicación y los intereses restringidos, manifiestan dificultades en la atención conjunta, el mantenimiento del contacto visual y la comprensión de los pensamientos e intenciones de los demás, lo que denominamos Teoría de la Mente (Arberas y Ruggieri, 2019).

Afecta a una de cada 68 personas y constituye el desorden mental hereditario más frecuente (Benhaim et al., 2020). Se diagnostica cuatro veces más en el género masculino que en el femenino (APA, 2014).

La etiología exacta del TEA no se ha determinado por completo. Se ha propuesto una amplia heterogeneidad genética que puede contribuir a su desarrollo, así como factores ambientales y familiares entre los que cabe destacar los niños prematuros y una edad avanzada de los progenitores (Ruíz Vallejos, 2016; Arberas y Ruggieri, 2019).

El manual diagnóstico DSM-V (APA, 2014) divide sus criterios diagnósticos en dos áreas principales: comunicación e interacción social y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. Así, “los criterios diagnósticos del TEA son:

1. Déficit persistente en la comunicación e interacción social en múltiples contextos.
 - 1.1. Déficit en la reciprocidad socio-emocional, desde acercamiento social anormal y dificultades en el mantenimiento de una conversación en ambos sentidos, comparten menos los intereses, emociones o afectos; hasta fracaso para iniciar o responder a interacciones sociales.
 - 1.2. Déficit en la comunicación no verbal usada para la interacción social, desde comunicación verbal y no verbal poco integrada, anomalías en el contacto visual y lenguaje corporal o dificultades para entender y usar gestos; hasta una falta total de expresión facial y comunicación no verbal.
 - 1.3. Déficit en desarrollar, mantener y entender relaciones, desde dificultades para adaptar el comportamiento a varios contextos sociales, dificultades en el juego imaginativo y hacer amigos, hasta la ausencia de intereses en los pares.
2. Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos, manifestado en dos o más de los siguientes puntos:
 - 2.1. Movimientos, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos (estereotipias motoras simples, alineación de juguetes, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 - 2.2. Insistencia en la monotonía, adherencia inflexible a rutinas o rituales de comportamiento verbal o no verbal (gran angustia ante los cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer lo mismo).
 - 2.3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

- 2.4. Hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales o interés inusual por aspectos sensoriales del ambiente (indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento.
3. Los síntomas deben de estar presentes desde la primera infancia (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas más adelante).
 4. Los síntomas limitan o impiden el funcionamiento cotidiano.
 5. Las alteraciones no se explican mejor por discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo (APA, 2014, p.50).”

Además, se establecen tres niveles según las necesidades de apoyo de la persona que lo padece. El primero requiere cierto nivel de apoyo, el segundo necesita un apoyo significativo y el tercero necesita un apoyo muy sustancial (APA, 2014).

La detección precoz del autismo se dificulta principalmente porque algunas de las conductas utilizadas como criterios diagnósticos no se manifiestan hasta después del primer año de vida. Asimismo, dichas manifestaciones difieren en relación con la edad como, por ejemplo, la mejora en los problemas del lenguaje (Cabanyes-Truffino y García-Villamizar, 2004).

Es esencial que los profesionales que estén en contacto con la primera infancia conozcan sus síntomas con el fin de iniciar una intervención temprana y maximizar así el potencial de desarrollo del niño y su calidad de vida (Ruíz Vallejos, 2016).

2.2. Autismo y Teoría de la Mente

Las personas con TEA se caracterizan por la pobre expresión emocional. Sus alteraciones en la comunicación no verbal dificultan la interacción social. Esto tiene un

impacto profundo en su capacidad para interactuar socialmente y experimentar la reciprocidad emocional en situaciones sociales (Menéndez y Greif, 2017).

Damasio (2018) entiende por emoción “los aspectos corporales, observables y medibles. Es decir, patrones específicos de activación fisiológica y comportamental causados por el objeto de la emoción.”

Ekman (2017) realizó estudios interculturales basados en la expresión facial de emociones. Gracias a ellos descubrió su carácter universal. Las emociones nos preparan para enfrentarnos a diferentes acciones, es decir, son funcionales.

A pesar de reconocer la idiosincrasia de las emociones bajo la influencia de determinadas experiencias individuales, este autor reconoce la influencia de la selección natural en nuestras respuestas emocionales. Es decir, nuestras experiencias personales, educación y cultura tienen un impacto significativo en cómo percibimos y respondemos emocionalmente a diferentes situaciones, sin embargo, declara que algunas emociones pueden tener una base biológica y evolutiva (Ekman, 2017).

Por otra parte, Ekman (2017) enfatiza la evaluación reflexiva como mecanismo para otorgar a la mente consciente un papel más importante en la regulación de las emociones. La reflexión sobre nuestras emociones, comprender por qué las sentimos y cómo influyen nuestro comportamiento puede dar lugar a una regulación emocional más efectiva.

La Teoría de la Mente se define como la capacidad para comprender y atribuir estados mentales tanto a nosotros mismos como a los demás. Estos estados mentales incluyen creencias, deseos, emociones e intenciones. Esta habilidad es esencial para nuestras interacciones sociales y nuestra adaptación al entorno, y desempeña un papel clave en nuestra comprensión de las motivaciones y acciones de las personas que nos rodean (Villanueva-Bonilla et al., 2016, Zegarra-Valdivia y Chino, 2017).

Su carácter es evolutivo iniciándose en la primera infancia con gestos protodeclarativos alrededor de los 18 meses. Posteriormente, se desarrollan otras habilidades como la capacidad para distinguir entre las creencias propias y ajenas, el

juego simbólico, o la habilidad para comprender la metáfora o la ironía (Zegarra-Valdivia y Chino, 2017). Zegarra-Valdivia y Chino (2017) estudian la cognición social afirmando que la Teoría de la Mente es un elemento clave para explicar la alteración en el Trastorno del Espectro Autista.

Asimismo, Villanueva-Bonilla et al. (2016) realizan un estudio fundamentado en el déficit que muestran los niños con autismo en esta habilidad. Los resultados obtenidos tras la aplicación de su programa de desarrollo psicoeducativo muestran que los cambios cognitivos se producen en mayor medida en la etapa infantil, algo que declara la importancia de la atención temprana en la mejora de las habilidades adaptativas y comportamentales.

Existen diferentes niveles de complejidad en la Teoría de la Mente, así como pruebas específicas para la valoración de la misma. Una de las pruebas más ampliamente utilizadas para evaluarla es el “test de comprensión de creencias falsas”, en el cual el número de aciertos obtenidos aumenta con la edad. En esta prueba, a los participantes se les presenta una situación en la que un personaje tiene una creencia que resulta ser incorrecta, y se les pide que predigan cómo actuará ese personaje en función de su creencia errónea. A medida que los niños crecen, tienden a mejorar en su capacidad para comprender que las personas pueden tener creencias que difieren de la realidad y para predecir el comportamiento en función de esas creencias. Este desarrollo es un hito importante en la adquisición de la Teoría de la Mente (Baron-Cohen, 1985).

Basada en dicha prueba, Cohen desarrolla la tarea de Sally y Ana, con la que concluye que los niños con autismo manifiestan dificultades en el desarrollo de la Teoría de la Mente, dado que el porcentaje de error se eleva al 80% (Baron-Cohen, 1985). Este porcentaje de error indica dificultades en la comprensión de las creencias de los demás y en la capacidad de predecir el comportamiento en función de esas creencias, algo que puede tener un impacto significativo en las interacciones sociales.

La comunicación es una de las áreas fundamentales en las que los niños con autismo a menudo enfrentan dificultades significativas. En relación con el área comunicativa la dificultad principal para los niños con autismo radica en la comprensión de que sus necesidades, deseos, pensamientos o emociones, entre otros, pueden ser

expresados y compartidos por otros (Organización para la Investigación del autismo, 2004).

Las personas con autismo tienen dificultades para percibir y comprender las emociones, lo que afecta su desarrollo emocional y social. Mejorar la percepción y expresión de las emociones en las personas con autismo puede promover su integración social (Miguel, 2006).

2.3. Autismo e inteligencia emocional

El término inteligencia emocional se refiere a “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.” (Goleman, 2012).

Las diferentes teorías que tratan de establecer la etiología del TEA coinciden en la dificultad que manifiesta este colectivo en el desarrollo de la inteligencia emocional (Hernández y Camacho, 2020). Hernández y Camacho (2020) realizan una investigación en el alumnado con autismo entre 3 y 16 años para determinar las necesidades emocionales más significativas. Sus resultados destacan un menor conocimiento de emociones secundarias tales como la vergüenza o la culpa, las dificultades en la empatía y la ausencia de juego simbólico.

De acuerdo con la investigación, se ha observado que las personas con TEA tienden a experimentar un mayor número de emociones negativas y un menor número de emociones positivas en comparación con aquellos con desarrollo típico. Entre estas emociones negativas se destacan niveles elevados de ansiedad, ira, irritabilidad y crisis nerviosas (Gotham et al., 2013 citado en Samson et al., 2015). No obstante, existe cierta discrepancia en los hallazgos, ya que otros autores como Samson et al. (2015) no encuentran diferencias significativas en la presencia de emociones negativas en niños con autismo en comparación con sujetos de control.

Por ello, es esencial enseñarles a reconocer estados emocionales comenzando por la enseñanza de sus propias emociones y continuando por su identificación en aquellos

compañeros con los que tienen una mayor afinidad. Finalmente, ayudarles a conectar el estado emocional con las situaciones que lo causaron, con el objetivo de aumentar la conciencia sobre las emociones de los demás y las razones detrás de ellas (Federación Autismo Castilla y León, s.f.).

Por tanto, uno de los desafíos clave que enfrentan los niños con autismo es la comprensión y regulación de las emociones, lo que puede tener un impacto significativo en su bienestar emocional y su capacidad para relacionarse con los demás. Dicha dificultad en la identificación y distinción de las diferentes emociones es uno de los factores que interfieren en su capacidad de regulación emocional (Mazefsky y White, 2014).

De acuerdo con los investigadores Salovey y Mayer (1997, citado en Fernández-Berrocal y Cabello, 2021) la inteligencia emocional se fundamenta en nuestra habilidad para emplear las emociones de manera efectiva para adaptarnos a nuestro entorno y resolver problemas. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional engloba cuatro habilidades fundamentales: la capacidad de reconocer y expresar emociones, la facilitación emocional, la comprensión de emociones y la regulación emocional.

Por tanto, la regulación emocional es una parte integral de la inteligencia emocional. El fomento de la inteligencia emocional puede ayudar a las personas con autismo a desarrollar estrategias efectivas de regulación emocional, lo que a su vez puede reducir la ansiedad y el estrés asociados con las dificultades sociales y emocionales que enfrentan (Mazefsky y White, 2014; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

Dado que la habilidad en el lenguaje se vincula con la habilidad en el ámbito emocional en el desarrollo típico, es plausible que las limitaciones en el lenguaje y la comunicación frecuentemente observadas en el TEA puedan influir en las habilidades de regulación emocional (Mazefsky y White, 2014).

En relación con las estrategias de regulación emocional, Samson et al. (2015) realizaron un estudio sobre el uso y la eficacia de estrategias de regulación emocional en individuos con autismo. Los resultados arrojan que los sujetos con autismo emplean con menos frecuencia estrategias de regulación emocional adaptativas, como la búsqueda de

apoyo o la reevaluación cognitiva, y utilizan de manera más habitual mecanismos de afrontamiento como la evitación o la supresión expresiva.

Además, estos mismos autores destacan el papel de la inteligencia emocional como elemento clave en la adquisición de habilidades de autorregulación emocional, lo que permite que las personas con autismo afronten de manera más efectiva las situaciones emocionales desafiantes (Samson et al., 2015).

Investigaciones más recientes como la realizada por Cai et al. (2018) obtienen resultados similares a los de investigaciones previas. De esta manera, concluyen que las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) enfrentan desafíos adicionales en la regulación emocional y tienden a mostrar un patrón de uso menos eficaz de las estrategias de regulación emocional. Además, la mayor frecuencia de problemas de internalización y externalización observados en el TEA se relaciona con un uso más frecuente de ciertas estrategias de regulación emocional y una menor utilización de otras más desadaptativas.

La alteración en la regulación emocional característica en el TEA puede ser un factor contribuyente en el desarrollo de alteraciones en el comportamiento como las rabietas, las agresiones o las autolesiones (Cai et al., 2018).

2.4. Colaboración familia-escuela

Los niños y niñas cuentan con la familia y la escuela como principales agentes del desarrollo de su aprendizaje. Por ello, ambas deben colaborar en la formación de los más pequeños, sin delegar esta labor únicamente al ámbito educativo (Enríquez et al., 2018; Herrera y Espinoza, 2020).

Tradicionalmente, la escuela se ha centrado en el desarrollo cognitivo del niño, dotándole de conocimientos teóricos de las diversas materias cursadas. Dichas enseñanzas diferían de las capacidades formadoras de las familias, más centradas en el desarrollo evolutivo y en la formación de valores de sus hijos.

Con el paso del tiempo, debido a los importantes cambios vividos por la sociedad, la concepción de familia y escuela como una división ha ido desapareciendo, de manera

que las familias han ido implicándose progresivamente en los centros educativos con el fin de que su educación sea lo más completa posible (Enríquez et al., 2018).

La educación de la inteligencia emocional en los niños debe recibir atención tanto en el hogar como en la escuela, ya que la comprensión de las emociones por parte de los niños se forma a través de las experiencias que tienen en su entorno inmediato (Miguel, 2006).

Para el niño con autismo y su familia, la experiencia escolar se convierte en un desafío adicional, ya que introduce al niño en un entorno distinto al hogar, donde la comunicación y la interacción social, áreas en las que los niños con autismo suelen tener dificultades significativas, son aspectos fundamentales. Por lo tanto, la transición a la escuela representa un cambio importante para estos niños, y la tarea del maestro es lograr que se adapten al aula y al entorno escolar de manera fluida (Organización para la investigación del autismo, 2004).

Esta relación familia-escuela continúa evolucionando, viéndose influenciada por la dinámica de la sociedad, los diferentes modelos de estructuras familiares y los desafíos derivados de crisis económicas y sociales. Atendiendo a estos factores, docentes y padres deben colaborar para lograr brindar apoyo y seguridad a los más pequeños (Herrera y Espinoza, 2020).

La incertidumbre en relación con la integridad biopsicosocial del estudiante puede ocasionar un bajo rendimiento escolar, siendo una buena relación con los progenitores un elemento facilitador de su crecimiento personal y su desarrollo cognitivo (Herrera y Espinoza, 2020).

Diversos estudios constatan la importancia de la participación de la familia en el proceso educativo de los hijos. Barca et al. (2017) realizan un estudio sobre una muestra de 3.942 alumnos de Educación Secundaria en el que concluyen que aquellos estudiantes con rendimiento medio o alto perciben mayor ayuda de la familia que los de rendimiento bajo. Asimismo, son también las familias de los niveles superiores de rendimiento, las que depositan mayor confianza en sus hijos y muestran mayor satisfacción con su trabajo.

Se puede concluir por tanto que el apoyo familiar actúa como elemento motivacional guiando la conducta de rendimiento de los hijos.

Además, los modelos educativos han experimentado una serie de cambios con los que la enseñanza deja de limitarse a los contenidos técnicos y a la inteligencia académica (Federación de Enseñanza, 2011). Los aspectos emocionales están interrelacionados con el rendimiento académico, de este modo, aquellos alumnos más inteligentes emocionalmente tienen un mejor rendimiento (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021). Tanto es así, que la escuela inclusiva actual fomenta el conocimiento y control de las emociones como herramienta de éxito de la vida cotidiana. Por tanto, educar las emociones de los alumnos contribuye a un mejor aprendizaje, menores problemas de conducta y una mayor empatía (Federación de Enseñanza, 2011).

3. Marco legislativo

La Administración educativa tiene la responsabilidad primordial de asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a la educación, independientemente de sus circunstancias individuales. Esto implica implementar medidas específicas para garantizar que cada estudiante pueda ejercer su derecho a la educación (Comunidad de Madrid, s.f.).

Para llevar a cabo esta tarea, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria desempeñan un papel fundamental. Estas entidades se encargan de identificar y evaluar las necesidades educativas especiales de los estudiantes y, a partir de esta evaluación, proponer la escolarización más apropiada para cada uno de ellos (Comunidad de Madrid, s.f.).

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, recoge en su artículo 1 la importancia de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. Dicho artículo respalda el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas, dado que es un elemento crucial para el bienestar y desarrollo integral de los niños.

Asimismo, el artículo 84 de la ley mencionada con anterioridad, destaca la necesidad de personalizar la enseñanza, lo cual respalda la atención específica a las necesidades emocionales de los niños con TEA.

La normativa vigente en la actualidad que regula los derechos en el ámbito educativo para este colectivo en la Comunidad de Madrid incluye el Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid, asegura una atención educativa adaptada y personalizada que considere las diversidades individuales dentro del sistema educativo madrileño. Dentro de este decreto, se considera el Trastorno del Espectro de Autismo como alumnado con necesidades educativas que requiere atención y asesoramiento especializado.

Poniendo énfasis en la legislación regional, la Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid, recoge en su artículo 5 la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, dejando constancia de que se autorizarán medidas de flexibilización de duración de las enseñanzas según sea necesario. Asimismo, establece que la escolarización en centros de educación especial será aprobada cuando las necesidades del alumnado requieran apoyos especializados que no puedan ser efectivamente atendidos en un centro ordinario. Por otra parte, refleja el compromiso de la comunidad educativa en la realización de acciones preventivas y de detección temprana, así como en la intervención educativa realizada por profesionales expertos.

4. Hipótesis y objetivos

Este Trabajo de Fin de Máster es una revisión bibliográfica sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el desarrollo de su inteligencia emocional. Se fundamenta en la hipótesis de que las intervenciones centradas en el desarrollo de la inteligencia emocional tienen un impacto significativo en la mejora de las habilidades emocionales de los adolescentes con TEA.

El objetivo general es encontrar intervenciones que desarrollen la inteligencia emocional cuya eficacia quede avalada por estudios científicos.

Los objetivos específicos incluyen:

- Observar el impacto de las intervenciones en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en adolescentes con TEA.
- Observar si los adolescentes con TEA mejoran su reconocimiento emocional.
- Fundamentar la importancia de la inteligencia emocional en la vida de los adolescentes con TEA y su papel en la mejora de su bienestar y adaptación social.

5. Metodología

Este trabajo incluye una revisión sistemática de la literatura científica relacionada con distintos aspectos de Inteligencia Emocional en adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El presente Trabajo de Fin de Máster es de tipo revisión bibliográfica con enfoque cualitativo.

La búsqueda se realizó a través de las bases de datos Google Scholar, PubMed, Dialnet y Research Gate. Este proceso de búsqueda se llevó a cabo con la finalidad de conocer la información relacionada con el tema de estudio, con el propósito de identificar y elegir documentos pertinentes para la construcción del marco teórico, así como del desarrollo del presente trabajo bibliográfico.

Los criterios de inclusión han sido:

- Criterio 1: trabajos con las palabras clave “autismo”, “tea” e “inteligencia emocional”.
- Criterio 2: la edad de los sujetos debía estar comprendida entre los 0 y los 18 años.

- Criterio 3: la fecha de publicación del artículo debía ser del año 2012 en adelante.
- Criterio 4: la muestra debía ser sujetos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Criterio 5: artículos en español o inglés.

Por otra parte, los criterios de exclusión fueron:

- Criterio 1: estar redactados en un idioma que no fuera inglés o español
- Criterio 2: aquellos artículos que, al leer su título o resumen, no incluían aspectos relacionados con el TEA.
- Criterio 3: población mayor de 18 años.

De este modo, finalmente la selección tuvo un resultado de 12 artículos.

6. Discusión

En general, los resultados encontrados coinciden en que las intervenciones fundamentadas en el desarrollo de la inteligencia emocional demuestran mejoras significativas en la adaptación social y emocional de los niños diagnosticados con TEA.

El desarrollo de habilidades emocionales durante las primeras etapas de la adolescencia proporciona a los estudiantes recursos personales sólidos para enfrentar desafíos, impulsando su motivación hacia el éxito académico y su bienestar general (Sánchez-Álvarez, 2020).

En primer lugar, la investigación realizada por Boily et al. (2017) evidencia que los adolescentes con TEA presentan menos habilidades interpersonales y peor manejo del estrés. Estas puntuaciones más bajas sugieren que pueden encontrar mayores desafíos en las interacciones sociales y en el afrontamiento de situaciones estresantes, manifestando respuestas emocionales intensas. Además, se destaca que la rigidez de pensamiento

característica de este colectivo puede contribuir a la inadaptación a situaciones sociales cambiantes.

Esos mismos autores en su estudio de la Inteligencia Emocional como capacidad y como rasgo sobre adolescentes con TEA, observaron que estos obtuvieron una puntuación baja en la gestión y comprensión de las emociones. A este respecto, Russo-Ponsaran y su equipo (2015) llevaron a cabo un trabajo que evidenció la efectividad de un programa de entrenamiento de emociones faciales en niños y adolescentes con TEA.

Los adolescentes recibían sesiones de entrenamiento dos veces a la semana con una duración promedio de 45 a 60 minutos por sesión. El objetivo principal de este programa de intervención era mejorar la capacidad de los participantes para reconocer y comprender las expresiones faciales por medio de dos métodos: la visualización de vídeos que representaban las siete emociones básicas (alegría, tristeza, desprecio, ira, sorpresa, disgusto y miedo) o la realización de pruebas prácticas (Russo-Ponsaran et al., 2015).

En el método de visualización de vídeo, se les presentaba una cara que pasaba de una expresión facial neutral a una que representaba una de las siete emociones. Luego, se les pedía a los adolescentes que seleccionaran su respuesta de una serie de opciones disponibles. Por otro lado, la prueba práctica implicaba que un entrenador mostrara un vídeo que presentaba una expresión facial a un adolescente. Después de visualizarlo, el entrenador ocultaba el rasgo facial clave que reflejaba la emoción y describía cómo era esa emoción. Inmediatamente después de la explicación, se alentaba a los adolescentes a imitar esa emoción mientras observaban su propia expresión facial en la pantalla. Gracias al entrenamiento al que se vieron expuestos, los resultados indican una mejora en la capacidad de reconocer emociones en las expresiones faciales, así como en la expresión de sus propias emociones faciales (Russo-Ponsaran et al., 2015).

También se ha empleado la realidad virtual para mejorar la expresión emocional y las habilidades sociales de adolescentes con autismo (Chien-Hsu et al., 2015). El método se basa en la escucha de historias y en la posterior selección de la emoción asociada a la escena narrada, explicando al terapeuta el porqué de su elección. Los personajes virtuales creados expresaban emociones básicas (felicidad, tristeza, miedo, disgusto, sorpresa e ira). La retroalimentación proporcionada por el terapeuta juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del niño. A través de sus comentarios, el

terapeuta guía al niño en su comprensión y desarrollo de habilidades sociales (Chien-Hsu et al., 2015).

En este aspecto, Fernández (2018) recoge en sus tesis los beneficios de aplicar la realidad virtual en el entorno educativo como herramienta para desarrollar las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes con TEA, por ejemplo, creando escenarios de aprendizaje colaborativo. Entre los aspectos más destacados de su intervención, resalta la importancia de que los entornos virtuales se asemejen lo más posible al mundo real y la posibilidad de llevar a cabo prácticas sistemáticas en contextos que se asemejan mucho a los reales sin experimentar riesgos.

El desarrollo de la inteligencia emocional se ve influido por la estructura familiar (Gopinath & Chitra, 2020) y por el entorno de aprendizaje (Lozano et al., 2012). Gopinath & Chitra (2020) estudiaron cómo la estructura familiar puede influir de manera significativa en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de 272 adolescentes. Los resultados indicaron que los estudiantes que provienen de familias unidas tienden a exhibir niveles de inteligencia emocional más sólidos. Esta investigación permite destacar la influencia que pueden ejercer nuestros familiares más cercanos, como nuestros padres y hermanos, en el desarrollo de nuestras habilidades emocionales.

Por otra parte, Lozano et al. (2012) emplea un diseño de caso único para demostrar la importancia del entorno de aprendizaje y del docente en la adquisición de competencias emocionales. Entre los hallazgos del estudio cabe destacar la eficacia de un aula abierta como ambiente propicio para el desarrollo de habilidades emocionales, ya que en ella se fomenta la flexibilidad en las modalidades de aprendizaje y la adaptación conjunta según el nivel de habilidades. Además, el docente desempeña un papel fundamental en la adquisición de conocimiento, empleando recursos didácticos como la estimulación del pensamiento a través de cuestiones. También, destaca la importancia de proporcionar elogios a los alumnos, ya que esto no solo reconoce sus logros, sino que también contribuye a aumentar su bienestar emocional en el entorno educativo.

En el estudio de Sánchez-Álvarez et al. (2020) la literatura científica evidencia la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Los resultados analizados sugieren que existe una correlación moderada entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, lo que insinúa que comprender y gestionar las emociones

propias y ajenas, así como la capacidad para resolver desafíos emocionales, desempeñan un papel fundamental en la base del proceso de aprendizaje en el ámbito académico.

Además, estos resultados subrayan que la inteligencia emocional es un recurso personal que ejerce una influencia significativa en el ámbito académico, facilitando la adaptación al entorno educativo. Asimismo, contribuye al desarrollo de la motivación y la autorregulación de los estudiantes (Sánchez-Álvarez, 2020).

Por otro lado, las habilidades interpersonales contribuyen a la ampliación de las redes sociales en el contexto académico, lo que a su vez mejora la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes (Sánchez-Álvarez, 2020).

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para abordar el desarrollo de habilidades emocionales y las competencias sociocomunicativas en niños con TEA demuestra ser altamente efectiva (Marzal et al., 2023; González et al., 2016; Sahin et al., 2018; Bekele et al., 2016; Fage et al., 2019; Vahabzadeh et al., 2018). La revisión sistemática realizada por Marzal et al. (2023) establece que las TIC contribuyen a fortalecer las habilidades sociocomunicativas de los estudiantes con TEA. De este modo, mejoran su competencia en la comunicación, establecen relaciones sociales más efectivas y adquieren una mayor comprensión y expresión de las emociones. Estos avances contribuirán significativamente a su inclusión social en la sociedad.

Dado que los niños con TEA presentan un espectro amplio de afectación, su capacidad para llevar a cabo tareas cotidianas varía significativamente. Una propuesta interesante presentada por González et al. (2016) es la secuenciación y estructuración visual de las tareas por medio de las TIC, permitiendo implementar diversos enfoques pedagógicos adaptados al currículo de todos los estudiantes. Gracias a este método se impulsa la inclusión al permitir que los profesores enseñen de manera creativa e innovadora lo que, a su vez, estimula la motivación de los estudiantes.

Bekele y su equipo (2016) emplearon una cafetería escolar virtual para crear interacciones entre el adolescente con TEA y los personajes virtuales. Las historias narradas abordan situaciones escolares y experiencias de interacción con familiares y amigos, adaptadas a la edad del grupo. Se enfoca en la identificación de emociones faciales, dado que el personaje virtual narra una historia con una expresión facial neutra

y utiliza la historia como contexto para entender la emoción que corresponde. Cuando finaliza, debe seleccionar cuál fue la emoción correspondiente. Este programa contribuye a mejorar el reconocimiento de emociones el funcionamiento social de los adolescentes con TEA.

El abordaje de los problemas en la interacción social presentados por los niños con TEA también se lleva a cabo mediante programas de realidad virtual. A continuación, se presentan dos investigaciones con el programa “*Empowered Brain*” para mejorar sus habilidades sociales en un entorno controlado y seguro. Ambas presentan como resultado una mejora en la comunicación social y en la atención, una de ellas por medio de la práctica virtual de situaciones reales y otra mediante sesiones formativas (Sahin et al., 2018; Vahabzadeh et al., 2018).

El personaje virtual brinda, a través de las gafas virtuales, señales y orientación en comunicación social mediante retroalimentación visual y auditiva mientras que el niño está hablando sobre temas académicos. Gracias a estas orientaciones se moldea su atención (Vahabzadeh et al., 2018).

Asimismo, la exposición a escenas de la vida cotidiana a través de las gafas virtuales permite entrenar las habilidades sociales de estos niños. Con el fin de mejorar su comunicación social, practican situaciones del mundo real que pueden ser desafiantes para ellos. Además, el uso de este recurso tecnológico permite lograr una adaptación muy exhaustiva a las necesidades y habilidades individuales de cada niño. Por tanto, las gafas virtuales permiten a los niños con TEA practicar situaciones de la vida cotidiana en un entorno seguro (Sahin et al., 2018).

Por otra parte, Fage et al. (2019) son los creadores de una aplicación móvil que se utiliza en aulas ordinarias para brindar un respaldo a adolescentes con TEA en la autorregulación de sus emociones, particularmente en entornos de educación secundaria. La aplicación actúa como un apoyo para la comunicación social y la gestión de patrones repetitivos de comportamiento. Los adolescentes pueden seleccionar el tipo de emoción que están experimentando y el nivel de intensidad de esa emoción.

Según el nivel de intensidad, la aplicación ofrece estrategias de afrontamiento específicas, como métodos de relajación respiratoria explicados a través de diapositivas o apoyos idiosincrásicos, como imágenes o vídeos personalizados gracias a la ayuda de las familias, diseñados para ayudar a que los niños se sientan en un entorno seguro (Fage et al., 2019).

Es fundamental destacar que el entorno escolar se erige como uno de los escenarios más relevantes para que los estudiantes adquieran habilidades y competencias emocionales, lo que subraya la importancia de la educación emocional en la escuela (Sánchez-Álvarez, 2020).

Fernández (2018) ofrece una propuesta educativa de atención a la diversidad fundamentando el uso de la Arteterapia y la Realidad Virtual como recursos pedagógicos en la creación de intervenciones educativas dirigidas a niños con TEA. Dichas herramientas se utilizan para mejorar la socialización y las habilidades emocionales de estos niños. Estas tecnologías educativas permiten simular situaciones sociales adaptadas a las necesidades específicas de estos alumnos. El objetivo principal es potenciar competencias sociales y habilidades emocionales, como la introspección y el autoconocimiento, que son fundamentales para su desarrollo.

Las intervenciones basadas en el arte, conocidas como Arteterapia, aplicadas a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ofrecen una valiosa contribución en diversas áreas clave del desarrollo. La regulación emocional es una de las áreas que más se beneficia del uso de este recurso. Además, el arte se convierte en un canal de comunicación alternativo que proporciona un entorno seguro para que los niños con TEA desarrollen habilidades comunicativas y expresivas. A través de él pueden expresar sus emociones, pensamientos y experiencias de una manera no verbal (Fernández, 2018).

Las TIC proporcionan importantes beneficios ya que su uso se asocia con mejoras en el rendimiento académico, en habilidades comunicativas, por ejemplo, por medio del uso de pictogramas; y en el desarrollo de una mayor autonomía de estos niños. Además, permiten proporcionar una retroalimentación inmediata y adaptarse a los intereses restringidos característicos de los niños con TEA, integrando sus pasiones en las actividades educativas (Marzal et al., 2023; González, 2016).

7. Conclusiones

La revisión de los artículos seleccionados demuestra que las intervenciones centradas en el desarrollo de la inteligencia emocional generan mejoras significativas en la adaptación social y emocional de los estudiantes con TEA. De este modo, se recopilan diferentes estrategias efectivas para el fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales en este grupo específico.

En primer lugar, la implementación de programas de entrenamiento, ya sea a través de visualización de vídeos o realidad virtual, demuestra ser efectiva en la mejora de la capacidad para reconocer y comprender expresiones faciales en adolescentes con TEA. Este enfoque contribuye positivamente al manejo del estrés y al desarrollo de habilidades interpersonales.

La realidad virtual se convierte en una herramienta educativa de gran potencial, ya que se pueden recrear experiencias educativas o de aprendizaje que permitan la práctica en un entorno seguro, lo que la convierte en un recurso excepcional para la mejora de las habilidades sociales y las competencias sociocomunicativas. Esto supone un avance importante en la inclusión y la igualdad de oportunidades en la educación.

En segundo lugar, las TIC demuestran ser herramientas altamente efectivas para mejorar la comunicación social, gestionar emociones y proporcionar estrategias de afrontamiento. La adaptabilidad de estas tecnologías a las necesidades individuales de los estudiantes con TEA destaca su utilidad en entornos educativos.

En tercer lugar, el uso de la Arteterapia se presenta como un enfoque prometedor para mejorar la socialización y las habilidades emocionales en niños con TEA. Estas herramientas ofrecen un canal alternativo de comunicación, permitiendo la expresión no verbal de emociones y experiencias, y simulando situaciones sociales adaptadas a sus necesidades específicas.

Asimismo, se constata que el entorno escolar y la estructura familiar desempeñan roles cruciales en el desarrollo de la inteligencia emocional. Se destaca la influencia positiva de familias unidas en el fortalecimiento de estas habilidades. Además, aquellos

entornos educativos que fomentan la flexibilidad y la participación activa del docente contribuyen al buen desarrollo emocional.

Además, se demuestra la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnado con TEA. La comprensión y gestión de las emociones se convierten en factores fundamentales que contribuyen al proceso de aprendizaje y al bienestar general de los estudiantes en el ámbito académico.

Finalmente, teniendo en cuenta todos estos resultados, se subraya la importancia de adoptar un enfoque individualizado en las estrategias pedagógicas empleadas, algo que se logra de manera sencilla con el uso de las tecnologías, por lo que se debe fomentar su utilización. Además, es necesario adoptar un enfoque multidisciplinar que integre la colaboración activa entre familia, docentes y profesionales de la salud con el fin de lograr un apoyo adecuado para el desarrollo integral de este grupo de alumnos.

Los hallazgos aquí establecidos respaldan la necesidad de continuar desarrollando intervenciones que fortalezcan la inteligencia emocional en estudiantes con TEA, dado que, tal y como queda demostrado, es un área que mejora con el entrenamiento y contribuye favorablemente a su integración efectiva en la sociedad y mejora de su bienestar personal.

8. Bibliografía

- Arberas, C. y Ruggieri, V. (2019). Autismo. Aspectos genéticos y biológicos. *Revista de Medicina*, 19(1), 16-21.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v79n1s1/v79n1s1a05.pdf>
- American Psychological Association (2014). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) (5ªed).
- Barca, A., Porto, A., Brenlla, J.C., Morán, H. y Barca, E. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en alumnado de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 197-217.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P. & Van der Gaag, R. (2019). Personas con trastorno del espectro del autismo – Identificación, comprensión, intervención. Autismo-Europa. https://www.autea.org/continguts/multimedia/arxiu/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf
- Bekele, E., Bian, D., Fan, J., Swanson, A., Warren, Z., & Sarkar, N. (2016). Multimodal Adaptive Social Interaction in Virtual Environment (MASI- VR) for children with Autism Spectrum Disorders (ASD). *IEEE Virtual Reality*, 121-130.
<https://ieeexplore.ieee.org/document/7504695>
- Boily, R., Kingston, S. E. & Montgomery, J.M. (2017). Trait and Ability Emotional Intelligence in Adolescents with and without Autism Spectrum Disorder.

Canadian Journal of School Psychology, 32(3-4), 282-298.

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0829573517717160>

Cabanyes-Truffino, J. y García-Villamizar, D. (2004). *Revista de Neurología*, 39(1), 81-90.

https://sidinico.usal.es/idos/F8/ART11807/Identiprecoz_trastornos_espectro_autista.pdf

Cai, R.Y, Richdale, A.L., Uljarevic, M., Dissanayake, C. & Samson, A.C. (2018).

Emotion Regulation in Autism Spectrum Disorder: Where We Are and Where We Need to Go. *Autism Research*, 11(7), 962-978.

https://www.researchgate.net/publication/326238484_Emotion_regulation_in_autism_spectrum_disorder_Where_we_are_and_where_we_need_to_go

Chara, F., Montesinos, L., Contreras, L.M., Murillo, D.J. y Ayala, H.J. (2018). Una breve historia del autismo. *Revista de Psicología*, 8(2), 127-133.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8541658>

Chien-Hsu, C., I-Jui, L., Ling-Yi, L. (2015). Augmented reality-based self-facial modeling to promote the emotional expression and social skills of adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 396-

403. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422214004296>

Comunidad de Madrid (2023). *Necesidades educativas especiales*.

<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/necesidades-educativas-especiales>

Consejería de Políticas Sociales y Familia (2018). *Estrategia Madrileña de Atención a Personas con Discapacidad*. Comunidad de Madrid.

https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/vivienda/estrategia_madrilena_discapacidad.pdf

Damasio, A. (2018). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Destino.

Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. RBA libros.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=H0TODwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT12&dq=el+rostro+de+las+emociones+Paul+ekman++&ots=OSCmw5uDGm&sig=S8A4 -ddQbm vNWkMbuFwg3C5RzI#v=onepage&q=el%20rostro%20de%20las%20emociones%20Paul%20ekman&f=false>

Enríquez, M.F., Insuasty, M.V., y Sarasty, M.C. (2018). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Revista Katharsis*, 25.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiX9a3MreeDAxWZ87sIHQU_BaYQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6246261.pdf&usg=AOvVaw04dqv0bCRo12yXRDM79F_D&opi=89978449

Fage, C., Consel, C., Etchegoyhen, K., Amestoy, A., Bouvard, M., Mazon, C & Sauzéon, H. (2019). An emotion regulation app for school inclusion of children with ASD: Design principles and evaluation. *Computers and Education*, 131, 1-21.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131518303166>

Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía (2011). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12, 1-12.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>

Federación Autismo Castilla y León (s.f.). Guía de profesores y educadores de alumnos con autismo, 1-52. https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf

Fernández-Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La Inteligencia Emocional como fundamento de la Educación Emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1, 31-46.
http://ri.iberomex.mx:8080/bitstream/handle/iberomex/6043/RiEEB_01_01_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fernández, J. (2018). Intervención con realidad virtual inmersiva y arteterapia en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para el desarrollo de habilidades comunicativas y resolución de problemas. (Tesis, Universidad de Alicante). DIALNET. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=220130>

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

González, J.L., Montero, C., Batanero, M., Montero, E., De la Fuente, M.L., González, L. (2016). Una “inclusiva” mirada de la tecnología en nuestro colegio. Trabajando con una mirada especial: TEA y TIC en nuestro colegio. *Padres y Maestros*, 365, 41-48.

Gopinath, R. & Chitra, A. (2020). Dynamics of family structure on emotional intelligence of secondary school children. *NOVYI MIR Research Journal*, 5(5), 105-115.
https://www.researchgate.net/profile/Dr-Gopinath-R/publication/341579827_DYNAMICS_OF_FAMILY_STRUCTURE_ON_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_OF_SECONDARY_SCHOOL_CHILDREN/links/5ec82cd5299bf1c09ad59d6e/DYNAMICS-OF-FAMILY-STRUCTURE-ON-EMOTIONAL-INTELLIGENCE-OF-SECONDARY-SCHOOL-CHILDREN.pdf

Herlyn, S. (2017). *Trastornos del espectro autista*.
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/616_psicofarmacologia/material/trastornos_del_espectro_autista.pdf

Herrera, L., y Espinoza, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20.
<https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252/280>

- Hernández, A., y Camacho, J.A. (2020). Emociones y autismo. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(26), 41-53.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7546963>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. *Aula abierta*, 40(1), 15-26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791455>
- Marzal, A., Martínez, G., González, R.J. y Cañadas, M. (2023). Las TIC y la competencia sociocomunicativas del alumnado con TEA: una revisión sistemática. *EDMETIC*, 12(1), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8891615>
- Mazefsky, C.A. & White, S.W. (2014). Emotion Regulation: Concepts and Practice in Autism Spectrum Disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(1), 15-24.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3830422/>
- Menéndez, C. y Greif, V. (2017). Trastornos del Espectro Autista. *Medicina Infantil*, 24(2), 199-205.
https://www.medicinainfantil.org.ar/images/stories/volumen/2017/xxiv_2_199.pdf

Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2),169-183.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017296011>

Organización para la investigación del autismo (2004). *Un viaje por la vida a través del autismo – Guía para los educadores*. Arlington. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/un-viaje-por-la-vida-a-traves-del-autismo-guia-para-los-educadores/>

Pacheco-Salazar, B. (2016). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113.
<https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1061/pdf-PachecoBerenice>

Ruíz Vallejos, N. (2016). Un acercamiento al alumnado autista. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(4), 84-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941127>

Russo-Ponsaran, N. M., Evans-Smith, B., Johnson, J., Russo, J., & McKown, C. (2015). Efficacy of a Facial Emotion Training Program for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Nonverbal Behavior*, 40(1), 13–38.
<https://psycnet.apa.org/record/2015-42839-001>

Sahin, N.T., Abdus-Sabur, R., Keshav, N.U., Liu, R., Salisbury, J.P., Vahabzadeh, A. (2018). Case Study of a Digital Augmented Reality Intervention for Autism in

School Classrooms: Associated With Improved Social Communication, Cognition, and Motivation via Educator and Parent Assessment. *Frontiers in Education*, 3(57).

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00057/full>

Samson, A., Wells, W., Phillips, J., Hardan, A., & Gross, J. (2015). Emotion regulation in autism spectrum disorder: evidence from parent interviews and children's daily diaries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 903–913.

https://www.researchgate.net/publication/269041728_Emotion_regulation_in_autism_spectrum_disorder_evidence_from_parent_interviews_and_children's_daily_diaries

Sánchez-Álvarez, N., Berrios, M. P., & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in psychology*, 11.

https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01517/full?&utm_source=Email_to_authors&utm_medium=Email&utm_content=T1_11.5e1_author&utm_campaign=Email_publication&field=&journalName=Frontiers_in_Psychology&id=551705

Vahabzadeh, A., Keshav, N.U., Abdus-Sabur, R., Huey, K., Liu, R., y Sahin, N. (2018).

Improved Socio-Emotional and Behavioral Functioning in Students with Autism Following School-Based Smartglasses Intervention: Multi-Stage Feasibility and Controlled Efficacy Study. *Behavioral Sciences*, 8(85), 1-17.

<https://www.mdpi.com/2076-328X/8/10/85>

Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Arana-Guzmán, F., Ninco-Cuenca, I. y Quintero-Lozano, A. (2016). *Revista de Neurología*, 62(2), 267-272.
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/42eac23f-5163-4120-9cb9-bfc10906e8b4/content>

Zegarra-Valdivia, J. y Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuropsiquiatría*, 80(3), 189-199.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n3/a06v80n3.pdf>

9. Referencias legislativas

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE nº340, de miércoles 30 de diciembre de 2020).

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid (BOE nº100, de miércoles 27 de abril de 2022).

<https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/27/pdfs/BOE-A-2022-6768.pdf>

Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid (BOCM nº71, de viernes 24 de marzo de 2023).

https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2023/03/24/BOCM-20230324-1.PDF