



BILBOKO  
HEZKUNTZA  
FAKULTATEA  
FACULTAD  
DE EDUCACIÓN  
DE BILBAO

**Trabajo Fin de Grado**

## **GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Curso 2019-2020**

### **PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL CENTRADA EN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TEA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Autora/Autor: Maite Pérez Moreno**

**Directora/Director: Naiara Ozamiz Echevarría**

**En Leioa, a 29 de mayo de 2020**

## Índice

Introducción.....	1
1. Marco teórico .....	2
1.1. Definición de Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).....	2
1.2. Criterios y niveles de gravedad del TEA según el DSM-5 .....	2
1.3. Teorías explicativas del Trastorno del Espectro del Autismo .....	3
1.4. La educación emocional y el alumnado TEA .....	6
2. Metodología.....	9
3. Desarrollo del trabajo .....	10
3.1. Contextualización.....	10
3.2. Contextualización de la creación del objeto.....	12
3.3. Diseño del producto.....	14
3.4. Metodología.....	19
3.5. Evaluación .....	19
4. Fase de desarrollo.....	20
5. Conclusiones .....	21
5.1. Logros.....	21
5.2. Límites de proyecto .....	22
5.3. Propuestas de futuro .....	22
6. Referencias bibliográficas .....	23
ANEXOS.....	26

# PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL CENTRADA EN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TEA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Maite Pérez Moreno

UPV/EHU

## Resumen

El desarrollo emocional es un elemento indispensable para lograr el desarrollo integral de la persona. Las personas con TEA, especialmente, presentan dificultades en el ámbito de las competencias emocionales. Debido a esto, y teniendo en cuenta el amplio beneficio del uso de las TIC con el alumnado con NEE, y el impacto educativo positivo de los cuentos infantiles, surge este trabajo de fin de grado, cuyo objetivo es crear una propuesta de intervención educativa donde se ofrece una herramienta para la autorregulación emocional. El material creado es una serie de cuentos digitales, adaptada a las necesidades educativas del alumnado con TEA para facilitar su inclusión.

***Palabras clave:** Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), educación emocional, autorregulación emocional, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuentos infantiles.*

## Laburpena

Garapen emozionala pertsonaren garapen integrala lortzeko ezinbesteko osagaia da. AEN duten pertsonen, bereziki, gaitasun emozionalen eremuan zailtasunak aurkezten dituzte. Horregatik, eta IKTek HPBak dituzten ikaslegeoarengan duten onura handia, eta ipuinek duten hezkuntza eragin onuragarria kontuan izanda, sortzen da gradu amaierako lan hau, zeinen helburua proposamen didaktiko bat sortzea den, non autoerregulazio emozionalarentzako tresna bat eskaintzen den. Sortutako material didaktikoa ipuin-sail digital bat da, TEA duten ikasleek dituzten hezkuntza premiei egokituta dagoena haien inklusioa bermatzeko.

***Hitz-gakoak:** Autismoaren Espektroko Nahasmena (AEN), hezkuntza emozionala, autoerregulazio emozionala, Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak (IKT), ipuinak.*

## Abstract

Emotional development is an essential element to achieve the full development of the individual. People with ASD, especially, tend to show difficulties in the field of emotional competencies. Because of this, and having in mind the huge beneficial use of the TIC with the students that have SEN, and the positive teaching impact of the children's stories, this final paper of the degree has been created, which has the objective of creating a proposal of educative intervention where a tool for the emotional self-regulation is offered. The didactic material that had been created is a serie of digital stories, this tool is adapted to the special needs of students that have ASD to facilitate their inclusion.

***Key words:** Autism Spectrum Disorder (ASD), emotional education, emotional self-regulation, Information and Communication Technology (ICT), stories.*

## Introducción

Como futuros docentes debemos estar formados para ser capaces de ofrecer ayuda al alumnado en su diversidad. Dentro de esta diversidad se encuentra el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

Los niños/as que presentan este trastorno tienen que hacer frente a diferentes dificultades que pueden influir negativamente en su rendimiento académico, pero, no siempre se les ofrecen las ayudas necesarias para alcanzar el éxito. Esto se ve reflejado en el ámbito de la educación emocional, ya que según afirman diferentes teorías, es uno de los aspectos en los que los alumnos/as con TEA presentan más dificultades.

Tal y como Bisquerra (2000) define, la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p. 243).

Es importante subrayar que el objetivo principal de la educación es el desarrollo integral de la persona, el cual, haciendo referencia a la definición de Bisquerra, tiene como uno de sus elementos principales el desarrollo emocional. Por lo tanto, la educación emocional es un ámbito a trabajar tan esencial en la formación del individuo como lo es la educación dirigida al desarrollo cognitivo.

Es por eso que el objetivo de este trabajo de fin de grado es proporcionar a los docentes, dentro del marco de la escuela inclusiva, material ajustado a las necesidades del alumnado para trabajar la educación emocional, teniendo en cuenta la diversidad, y dentro de esta, el alumnado con TEA.

Para ello, mediante una búsqueda bibliográfica, se ha profundizado en el trastorno, se ha hecho uso de la metodología cualitativa para recabar datos en cuanto a un caso concreto a través de observaciones y entrevistas, y finalmente se ha creado una propuesta diseñada y ajustada a la información recabada. En esta propuesta se ha hecho uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) dado su beneficio en la educación.

## **1. Marco teórico**

### **1.1. Definición del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)**

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es “un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo que inicia en la infancia y permanece durante toda la vida” (Bonilla y Chaskel, 2013, p.19). Este trastorno afecta a las áreas de interacción social y de comunicación, y está “asociado a intereses restringidos y conductas estereotipadas” (Arberas y Ruggieri, 2019, p.16). Las principales alteraciones del TEA consisten en la dificultad para adquirir habilidades cognitivas, comunicativas, motoras y sociales (Peeters, 2008).

Las personas con TEA presentan alteraciones de distinto grado, tanto en la interacción social y emocional, como en la comunicación. Según diferentes teorías, estas dificultades podrían derivar de la existencia de un déficit en el ámbito del desarrollo afectivo-emocional, de la falta de comprensión de los estados mentales (Teoría de la Mente), de las dificultades para integrar la información social, de las diferencias a nivel del sistema nervioso, o de la combinación de varias de ellas. (Belinchón, Hernández, y Sotillo, 2008; Rutter, 2011, citado en Rodríguez, 2019).

Aunque difieran en su origen, todos los autores coinciden en que las personas con autismo presentan unas características y un desarrollo diferente al resto en los ámbitos de: comprensión, expresión, autorregulación emocional y las habilidades sociales (Belinchón, Hernández, y Sotillo, 2008; Rutter, 2011, citado en Rodríguez, 2019).

### **1.2. Criterios y niveles de gravedad del TEA según el DSM-5**

En cuanto a los criterios de denominación, en el DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition), se clasifican como TEA todos los Trastornos del Espectro del Autismo incluidos en el DSM IV-TR, como el trastorno autista, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado, entre otros [*anexo 1*] (Zúñiga, Balmaña, y Salgado, 2017).

El DSM-5 incluye niveles de gravedad tanto para el ámbito de la “comunicación social”, como de los “comportamientos restringidos y repetitivos” (Zúñiga, Balmaña, y

Salgado, 2017, p. 93). De esta manera se clasifican 3 grados [anexo 2]: “grado 3: necesita ayuda muy notable; grado 2: necesita ayuda notable y grado 1: necesita ayuda” (American Psychiatric Association, 2014, p. 52) .

### **1.3. Teorías explicativas del Trastorno del Espectro del Autismo**

#### **1.3.1. Teoría de la Mente**

Astington (1998) afirma que la habilidad para entender la interacción social se desarrolla a través de la Teoría de la Mente; esto se consigue mediante la atribución de estados mentales a uno mismo y a los demás (Serrano, 2002).

Según Astington (1998) (citado en Echeverry, 2010) si hablamos del descubrimiento de la mente por el niño/a, nos referimos a que el niño/niña se hace consciente de que:

1. Las personas, incluido él mismo, tienen mente.
2. La mente comprende estados mentales.
3. Los estados mentales engloban las creencias, deseos, sentimientos, pensamientos y conocimientos, entre otros.
4. Las personas realizan acciones basándose en esos estados mentales.

Podríamos entender la Teoría de la Mente como “un conjunto de habilidades metacognitivas complejas” que sirven para comprender y predecir la conducta de otras personas (Erekatxo, Pelegrín, Pérez, y Tirapu, 2007, citado en Rodríguez, 2019, p. 62). Es decir, cuando alguien hace algo, pensamos que tal conducta se debe a determinados estados mentales que tiene esa persona (Riviere, 1991, 1997; Whiten, 1991; Gómez, 2007; García García, 2001, 2007, citado en García, 2008).

Según varios autores como Erekatxo, Pelegrín, Pérez, y Tirapu (2007) (citado en Rodríguez, 2019, p. 62) los componentes básicos de la Teoría de la Mente son: la percepción de las expresiones emocionales, la comprensión de falsas creencias, la comunicación social y la empatía.

Diversos estudios e investigaciones afirman que las personas con TEA presentan dificultades en estos ámbitos (Barajas, 2017, citado en Rodríguez, 2019).

La Teoría de la Mente hace posible que podamos entender a los demás, que seamos capaces de engañar, nos permite expresar los propios estados mentales y atribuirselos a los demás, nos facilita la anticipación, entendimiento y respuesta a los comportamientos del resto y favorece la interacción, entre otros (García, 2008). Sin una Teoría de la Mente García (2008) describe que el comportamiento de los demás nos parecería “caótico, sin orden, imprevisible y sin sentido”. Este autor describe que las personas parecerían “ingenuas, sin malicia, pero a la vez egoístas involuntarios” (p. 84). Esto es exactamente lo que les ocurre a las personas con TEA (Rivière y Núñez, 1997, citado en García, 2008).

La falta de conciencia de sus propios estados mentales y la incapacidad para atribuir mente a los demás es el aspecto fundamental que distingue a las personas con TEA (García, 2008).

Teniendo en cuenta que, tal y como afirma Echeverry (2010), los estados mentales comprenden, entre otros, las emociones, los déficits en las áreas emocionales de las personas con TEA pueden ser explicados si se entienden como una consecuencia de la incapacidad para comprender la mente.

### **1.3.2. Teoría de las neuronas espejo**

Las neuronas espejo son un tipo particular de neuronas que se activan cuando una persona realiza una acción, pero también cuando él/ella observa una acción similar realizada por otro individuo. Pero el proceso va más allá de que la acción, al ser observada, genere una imitación en el observador, dado que esta acción se asocia a una intención, la cual posteriormente comprenderíamos gracias a la Teoría de la Mente (Blakemore y Decety, 2001; Gallese, Keysers y Rizzolatti, 2004; Rizzolatti, 2005; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006, citado en García, 2008).

Cuando una persona realiza una acción, esta va acompañada de una intención, creando un conjunto *acción-intención*. Teniendo esto en cuenta, cuando una persona ve a otra realizar una acción, se provoca en el cerebro del observador una *acción-intención* equivalente a la observada.

Por lo tanto, las neuronas espejo permiten ponerse en lugar de otros, leer sus pensamientos, sentimientos y deseos, es decir, entender la mente de nuestros iguales, lo que resulta fundamental en la interacción social (García, 2008). La comprensión interpersonal se basa en que captamos las intenciones y motivos de los comportamientos de los demás de una forma intuitiva y no a través del razonamiento conceptual (Rizzolatti, Fogassi y Gallese, 2001, citado en García, 2008).

Dados los ámbitos con los que se relacionan las neuronas espejo, una disfunción del sistema neuronal podría explicar el comportamiento de las personas con TEA, y por lo tanto sus dificultades en el área emocional.

### **1.3.3. Teoría de déficit afectivo-social**

Peter Hobson (1989) (citado en Villamizar y Borbolla, 1993) sostiene que los déficits cognitivos y sociales que se dan en el autismo son de carácter afectivo. La teoría socioafectiva de Hobson, plantea que las personas con TEA carecen de ciertos componentes que posibilitan la interacción emocional, definiendo así sus características como “severa alteración en la capacidad de abstraer, sentir y pensar simbólicamente” (Villamizar y Borbolla, 1993, p. 22).

Hobson, en base a los experimentos sobre el reconocimiento de las emociones, planteó que la ausencia de una Teoría de la Mente en las personas con TEA podría ser el resultado de “un déficit más básico”, el cual señaló como “un déficit emocional primario en las relaciones interpersonales” (Villamizar y Borbolla, 1993, p. 41). Es decir, en base a esta teoría, las dificultades de las personas con autismo no están provocadas por su incapacidad para acceder a las representaciones mentales, sino que un déficit emocional primario podría ser la causa.

Teniendo en cuenta que dentro de los estados mentales nos encontramos con las emociones, un déficit afectivo-social podría ser la causa de las dificultades en el ámbito emocional que presentan los niños/as con TEA.



## 1.4. La educación emocional y el alumnado TEA

### 1.4.1. Las emociones

Existe un amplio número de definiciones que explican lo que son las emociones; sin embargo, lo que la mayoría de ellas sostienen es que “las emociones son procesos adaptativos que desempeñan un papel esencial en el comportamiento, aprendizaje, creatividad e interacción social, etc., de las personas” (Perea, 2018, p. 98).

Al igual que ocurre con las definiciones de emoción, cada teórico/a propone una clasificación de estas, no obstante, la clasificación más extendida es la de catalogarlas como primarias y secundarias (Perea, 2018).

Las emociones primarias se caracterizan por una expresión facial particular y una disposición típica de afrontamiento (Perea, 2018). No existe una clasificación concreta sobre cuantas y cuáles son las emociones primarias, pero hay consenso en considerar como primarias las siguientes emociones: la ira, el miedo, la tristeza y la alegría (Casassus, 2009). Así mismo, tras analizar la clasificación expuesta por Rafael Bisquerra en su libro *Psicopedagogía de las emociones*, 8 autores (Ekman (1973, 1980), Osgood (1975), Emde (1980), Epstein (1984), Trevarthen (1984), Goleman (1995) y Fernández- Abascal (1997)) coinciden en catalogar como emociones primarias o básicas la ira, el miedo, la tristeza y la alegría. Las razones para considerar estas emociones como primarias es que son “biológicamente primitivas”, aparecen poco después de haber nacido e incluso algunos elementos aparecen al nacer (Casassus, 2009, p. 109). A su vez, se considera que una emoción es primaria cuando aparece sin que necesariamente haya una causa (Casassus, 2009).

Plutchik (1991) sostiene que las emociones secundarias son el resultado de la fusión de las emociones primarias, y que estas “no presentan rasgos faciales característicos ni una tendencia a una acción particular” (Perea, 2018, p. 99). Existen diferentes teorías que explican cómo las emociones secundarias se derivan de las primarias. Según la teoría más aceptada “las emociones secundarias requieren un cierto desarrollo de auto-referencia (desarrollo del sí mismo, desarrollo de la imagen de sí mismo o desarrollo del *ego*) y de un cierto nivel de desarrollo cognitivo, para que estas puedan emerger” (Casassus, 2009, pp. 109-110).

Otra de las clasificaciones más aceptadas es la que cataloga las emociones como positivas y negativas, es decir, en base al tipo de efecto (positivo o negativo) que tienen sobre la salud (Perea, 2018). Las emociones preparan a nuestro cuerpo para reaccionar de forma específica y por lo tanto repercuten en nuestra salud y estado de bienestar (Perea, 2018). Así, “las emociones positivas implican un mayor equilibrio entre el cuerpo y la mente, con saludable armonía; por el contrario, cuando las emociones son negativas se produce un efecto desintegrador en nuestro organismo” (Perea, 2018, p. 100). Sin embargo, hay que tener en cuenta que, aunque las emociones pueden tener connotaciones tanto positivas como negativas, la mayoría de las veces esta es mixta (Perea, 2018).

#### **1.4.2. Educación emocional y competencias emocionales en el aula**

La educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, p. 243).

El objetivo de la educación emocional es que el alumnado desarrolle competencias emocionales y sociales, en concreto, guiar al alumnado en la adquisición de conocimientos sobre las emociones, que, conforme a su desarrollo evolutivo, los alumnos/as sean capaces de valorar las propias emociones y las de los demás, y que adquieran cierto grado de competencia en su regulación (Goleman, 1996, citado en Sánchez, 2010).

En cuanto a las competencias emocionales, son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 146). Bisquerra define dentro de las competencias emocionales: la conciencia y regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar.

En el marco de la escuela, es importante reforzar la dimensión emocional y social, junto con la cognitiva, dado que las emociones tienen influencia en la motivación

y ayudan a generar un clima adecuado para el aprendizaje; además su desarrollo es necesario para la gestión del conflicto y la convivencia escolar (Bisquerria, 2008).

Trabajar la educación emocional con los niños/as va a impulsar los comportamientos prosociales del alumnado, y esto les proporcionará ayuda para hacer frente a los desafíos de su día a día (Ozamiz, 2017). El tener dificultades emocionales, puede desencadenar diferentes resultados negativos, como el fracaso escolar, provocar comportamientos antisociales o resultar en rechazo social. Por ello, las intervenciones tempranas en este ámbito son esenciales para poder hacer frente a posibles futuros problemas, y para adquirir grandes beneficios tanto personales como sociales (The Government Office for Science, 2008, citado en Ozamiz, 2017).

Por lo tanto, tal y como afirma Harris (2003) (citado en Ozamiz, 2017) la escuela, entre otros contextos, es un ámbito muy importante para el desarrollo emocional y la construcción de la personalidad del alumno/a.

Esta importancia queda plasmada también en el Curriculum de Educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco, uno de los objetivos principales de la escuela es “el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones: desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, social, cultural, moral, afectivo y emocional, estético y espiritual” (Gobierno Vasco, 2014, p. 8).

En todos los decretos o artículos sobre educación, aparece explícita o implícitamente la importancia de trabajar la educación emocional para poder alcanzar distintos objetivos. Entre las competencias transversales a desarrollar que se definen en el currículo de Educación Básica de la Comunidad Autónoma Vasca que corresponde al ANEXO II publicado en el Decreto 236/2015, se especifica “la competencia para aprender a ser” (Gobierno Vasco, 2015, p. 44) definida de la siguiente manera:

Reflexionar sobre los propios sentimientos, pensamientos y acciones que se producen en los distintos ámbitos y situaciones de la vida, reforzándolos o ajustándolos, de acuerdo con la valoración sobre los mismos, para así orientarse, mediante la mejora continua, hacia la autorrealización de la persona en todas sus dimensiones (Gobierno Vasco, 2015, p. 44).

En este ámbito se define la autorregulación como motor del proceso para saber ser y poder crecer de forma flexible. Finalmente, uno de los componentes principales de

esta competencia es “autorregular las emociones”, lo cual es uno de los objetivos de este trabajo.

En este contexto no podemos olvidar la gran diversidad que se presenta entre el alumnado, y la importancia de ofrecer una educación inclusiva que dé respuesta a todas las necesidades educativas. Dentro de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) nos encontramos con el TEA, un trastorno caracterizado, entre otras particularidades, por las dificultades en el ámbito emocional. Tal y como afirman Villamisar y Borbolla 1993 (1993), entre las personas con TEA, aquellas con autismo más leve, son capaces de reconocer emociones simples y, a la hora de exteriorizar las emociones, lo hacen con mucho ímpetu.

La educación emocional es un reto difícil al que se enfrenta la escuela, dado que el mundo emocional no es sencillo. Junto a esto debemos mencionar que si el mundo de las emociones, ya de por sí resulta complejo para las personas neurotípicas, es necesario cuestionarse cómo debe ser para aquellas que presentan un trastorno que les dificulta el desarrollo innato de estas habilidades. Es por ello que la escuela debe ofrecer las herramientas necesarias ajustadas a toda la diversidad que se encuentra en el aula para posibilitar el alcance de un desarrollo emocional adecuado al conjunto del alumnado.

## **2. Metodología**

Para llevar a cabo este trabajo se han consultado diferentes fuentes bibliográficas especializadas y fiables. A continuación, se ha procedido a hacer un análisis y selección de la información. Con el fin de obtener la información adicional necesaria sobre el caso seleccionado, se ha utilizado una metodología cualitativa. Para ello se han llevado a cabo distintas observaciones, participantes y entrevistas semiestructuradas no formales en el colegio Escolapios de Bilbao. Toda la información obtenida ha servido como base teórica para la creación de la propuesta de intervención.

Para la creación de la propuesta de intervención se ha procedido a hacer una búsqueda de cuentos infantiles relacionados con la educación emocional, y se ha llevado a cabo un proceso de selección para elegir la aplicación adecuada. Finalmente se ha creado el material: una serie de 4 cuentos digitales, en los cuales se presenta una emoción, y se ofrece una herramienta para ayudar en la autorregulación de su

manifestación emocional. Esta serie de cuentos digitales se ha llamado “¿Cómo estás Ander?”. Junto a esta serie de cuentos digitales, se propone una actividad a realizar posteriormente a la visualización de cada uno de los cuentos: crear una herramienta manipulable para la autorregulación emocional.

Es importante mencionar que no se ha podido poner en marcha debido a la situación generada por la COVID-19.

### **3. Desarrollo del trabajo**

#### **3.1. Contextualización**

##### **3.1.1. Contexto del aula**

Esta propuesta de intervención está dirigida al primer ciclo de Educación Primaria. Para estructurar la propuesta se ha observado el funcionamiento de una clase de primero de Primaria del colegio Escolapios Bilbao. Esta clase está compuesta por 27 alumnos/as (14 chicas y 13 chicos), no hay repetidores, por lo tanto, el alumnado comprende las edades entre 6 y 7 años. Menos dos alumnas que acaban de llegar de México y Canarias, todos los alumnos/as son autóctonos.

En cuanto a la distribución de la clase, el alumnado está dividido en grupos heterogéneos de 5 miembros. En el aula no hay ningún tipo de rincón dedicado a ámbitos de desarrollo personal. Finalmente, es importante resaltar que debido al elevado número de alumnos/as por clase no hay espacio suficiente para moverse libremente.

En lo referente a la metodología, este colegio trabaja principalmente con libros, haciendo uso continuo de la versión digital de estos.

En esta clase hay un alumno de NEE. Es un niño de 7 años, diagnosticado de TEA. Dentro de los tres grados anteriormente citados, está diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista de grado I, es decir, “sin apoyo in situ, aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social” (American Psychiatric Association, 2014). Como ya se ha mencionado anteriormente (2.5.2. Educación emocional y competencias emocionales en el aula) Villamisar y Borbolla (1993)

afirman que las personas con autismo más leve, son capaces de reconocer emociones simples y a la hora de exteriorizar las emociones lo hacen con mucho ímpetu.

Este alumno acude a una clase ordinaria y no tiene adaptaciones curriculares. Es un alumno con una capacidad cognitiva que le permite seguir el currículum ordinario. Recibe cuatro sesiones semanales de apoyo por parte de las profesoras de Pedagogía Terapéutica (PT), dos son individuales fuera del aula ordinaria, y otras dos acude al aula de psicomotricidad acompañado de otros dos alumnos de la clase con conducta disruptiva.

Teniendo en cuenta el escaso espacio para moverse y la distribución de la clase mencionada anteriormente, los alumnos deben permanecer sentados gran parte del día, lo cual a este alumno en concreto le dificulta su tarea (concentración, control de la conducta...).

En cuanto a la metodología de trabajo, este alumno sigue la programación establecida para el resto del alumnado, es decir no se le dota de ninguna adaptación a la hora de la realización de las tareas. Está situado en la parte delantera del aula, con el fin de captar más su atención. Pese a ello, tiene un comportamiento disruptivo, y se distrae mucho. En lo que a la evaluación se refiere, se le evalúa igual que al resto de sus compañeros.

### **3.1.2. Contexto emocional**

El desarrollo emocional durante la infancia supone avanzar en el autocontrol y la autorregulación de las emociones (Gallardo, 2007). Durante los primeros años, los adultos tratan de regular y modificar estos estados emocionales del niño, pero a medida que crecen, este control externo de las propias emociones se transforma en un proceso de autocontrol, mediante el cual los niños aprenden a evaluar, regular y modificar (si es preciso) sus emociones (Palacios e Hidalgo, 1999, citado por Gallardo, 2007).

Antes de los 6 años el niño/a comienza a mostrar un cierto control emocional; durante esta etapa, empiezan a diferenciar entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones (Gallardo, 2007). Asimismo, es importante destacar que durante esta etapa el niño/a empieza a ser consciente de que el cambio de sus

manifestaciones emocionales externas no implica la modificación de su estado emocional interno (Gallardo, 2007).

A partir de los 4-5 años los niños/as empiezan a emplear diferentes estrategias para modificar los estados emocionales no deseados (Gallardo, 2007). Una de las estrategias más utilizadas consiste en intentar cambiar la situación que provoca tal estado emocional no deseado por otra que provoque un estado diferente, generalmente asociada a una emoción positiva (Gallardo, 2007). Por ejemplo, coger un juguete y ponerse a jugar para combatir el miedo. Esta “estrategia de distracción conductual” se utiliza durante toda la infancia, pero irá evolucionando a un uso más consciente (Harris, 1989, citado por Gallardo, 2007, p. 156).

La propuesta de intervención se ha estructurado en base a esta descripción de la etapa evolutiva del desarrollo emocional en el que se encuentra el alumnado observado. Por ello, estos niños/as necesitan herramientas de las que puedan hacer uso de manera consciente para ayudar en su autorregulación emocional. Dentro de este grupo, el alumno con TEA presenta más dificultades para controlar la manifestación externa de sus emociones. Todas las teorías sobre el TEA presentadas anteriormente mencionan la presencia de dificultades en el ámbito del desarrollo emocional en las personas con Trastorno del Espectro Autista. Se han tenido en cuenta estas teorías a la hora de crear la propuesta de intervención. Por lo tanto, la propuesta de intervención presentada en este trabajo a pesar de estar dirigida a toda la clase, tiene como objetivo beneficiar especialmente al alumnado con TEA.

## **3.2. Contextualización de la creación del objeto**

### **3.2.1. Procedimiento para desarrollar la propuesta**

El centro escogido es un colegio concertado situado en el centro de Bilbao, el colegio Escolapios de Bilbao. Con la intención de proporcionar ayuda en el ámbito de la educación emocional a un niño con TEA de una clase de primero de Primaria, se ha llevado a cabo una observación de la situación, para posteriormente hacer una propuesta de intervención.

Para poder llevar a cabo la observación mencionada, previamente se ha realizado una revisión bibliográfica sobre los aspectos que afectan a esta propuesta de intervención.

Para realizar este trabajo, se ha utilizado una metodología cualitativa para recopilar los datos necesarios. Es decir, se han utilizado técnicas tanto de observación como de entrevista para recoger la información. Junto a ello, es importante mencionar el método inductivo, dado que se ha escogido un caso concreto (Canales, 2006).

Por un lado, por medio de la observación participante, se pretende percibir la realidad tal y como es, sin manipulaciones ni cambios, lo cual ha sido imprescindible para poder recopilar y analizar los datos. Padua (1987) (citado en Campos y Martínez, 2012) explica que en la observación participante “el investigador se involucra dentro de los procesos de quienes observa, y éste es plenamente aceptado, por lo tanto, se estima que lo observado no se ve afectado por la acción del observador” (p. 53). A su vez se han utilizado unas plantillas previamente estructuradas con los aspectos que se querían observar, tanto del grupo, como del alumno con TEA individualmente [*anexos 3 y 4*], este método se denomina “observación estructurada” (Campos y Martínez, 2012, p. 54). Además, teniendo en cuenta la propuesta de intervención que se plantea, el uso de estas mismas plantillas sería útil para poder analizar los progresos o carencias durante los procesos de evaluación.

Por otro lado, se han utilizado técnicas de entrevista semiestructurada para poder conocer mejor la situación, afirmar los datos previamente obtenidos y para poder recoger información adicional. Las entrevistas posibilitan la adquisición de datos que por medio de la observación no se pueden recopilar. De esta manera, se han llevado a cabo dos entrevistas, una a la tutora del aula y otra a la PT [*anexo 5*]. Para ello, las entrevistas estaban previamente semiestructuradas, dado que de esta manera se consigue más planificación y flexibilidad para poder recoger la información necesaria (Bisquerra, 2004). Es importante mencionar que las entrevistas se han llevado a cabo de forma oral en situaciones informales, por lo tanto no se ha hecho una transcripción exacta, sin embargo las respuestas han dado pie a la siguiente conclusión: los alumnos/as tienen un desarrollo emocional que se ajusta a los estándares marcados por los investigadores (3.1.2. Contexto emocional). Pero sería necesario trabajar la autorregulación emocional, dado que sería el aspecto en el que se identifican mayores carencias.



Para finalizar con la recogida de datos, se ha analizado la información recopilada durante las observaciones y las entrevistas desde diferentes ángulos. De esta manera, se ha llevado a cabo la interpretación de los datos para a continuación poder hacer una propuesta de intervención.

### **3.2.2. Objetivos**

Objetivo general:

- Hacer una propuesta inclusiva en el ámbito del desarrollo emocional para un niño de 6 años diagnosticado de TEA (grado I).

Objetivos específicos:

- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Adquirir técnicas de autorregulación emocional.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la capacidad para controlar las emociones primarias: el miedo, la tristeza, la alegría y la ira.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar.
- Disminuir el índice de violencia y agresiones.
- Mejorar la adaptación escolar, social y familiar.

### **3.3. Diseño del producto**

Tras llevar a cabo la interpretación de todos los datos recopilados, se concluyó la necesidad de trabajar la autorregulación emocional. Para trabajar las emociones, se tomó la decisión de crear una serie de cuentos. Se eligió el formato de cuento dado que todo el alumnado en general muestra mucho interés por la lectura durante el horario

escolar, incluyendo al alumno con TEA. Además, se decidió que esta serie de cuentos tuviera formato digital, dado que el alumno con TEA presta más atención a los dispositivos digitales. Finalmente, se determinó que los cuentos proporcionarían herramientas que el alumnado pudiera crear para utilizar posteriormente en situaciones de sus vidas cotidianas en las que necesiten autorregular sus manifestaciones emocionales. Esta idea surgió a partir del cuento “Los tesoros de Martín” escrito por García, M. M. (2017). Teniendo esto en cuenta, junto al material creado, se proponen actividades posteriores a cada cuento durante las cuales se creará un material manipulable junto con el alumnado con el propósito de beneficiar su autorregulación emocional.

### **3.3.1. Motivo creación de cuentos digitales**

Los cuentos son herramientas de aprendizaje muy cercanas al alumnado que favorecen en gran medida el aprendizaje y además lo amenizan. Michèle Petit (s.f.) afirma que la lectura es un “medio privilegiado” para conocernos interiormente y como consecuencia, relacionarnos con el mundo exterior. Sin embargo, actualmente los alumnos/as están acostumbrados a utilizar las nuevas tecnologías en su día a día, y por ello muchos alumnos sienten menos apego a los textos impresos. Teniendo en cuenta el interés que despierta hoy en día la tecnología y el mundo audiovisual en los niños/as, resulta de gran interés y utilidad desarrollar programas que fusionen la educación emocional y el empleo de recursos digitales.

Las TIC son una herramienta de apoyo en la intervención educativa con el alumnado con NEE y, especialmente, con las personas con TEA, dado que, entre otras características, “presentan una estimulación multisensorial, fundamentalmente visual, lo que las hace especialmente atractivas” (Pérez de la Maza, 2000, citado en Acosta, 2017, p. 194). Por este motivo, se tomó la decisión de crear cuentos digitales haciendo uso de las TIC. Además, es importante subrayar que el alumnado está familiarizado con las nuevas tecnologías, ya que hacen un uso continuo de estas en el aula.

### 3.3.2. Proceso de creación de un cuento digital

El uso del cuento es un instrumento de enseñanza útil para trabajar áreas emocionales y creativas con los niños durante su proceso de formación (Escalante y Caldera, 2008). Teniendo en cuenta que la literatura educa al mismo tiempo que entretiene (Escalante y Caldera, 2008), es necesario aprovechar al máximo las oportunidades pedagógicas que ofrece; por lo tanto, si queremos educar, es necesario analizar el mensaje general que transmite. Por ello es importante recordar en todo momento el objetivo de la creación de esta serie de cuentos: el desarrollo emocional del alumnado. En este caso, tal y como afirma Ibarrola (2009) hay que tener en cuenta que para que los cuentos favorezcan la educación emocional deben:

- Presentar las emociones con claridad.
- Ayudar al lector a sentirse identificado con los protagonistas para experimentar lo que sienten.
- Mostrar las emociones de los personajes a través de las ilustraciones, siendo estas coherentes con el texto.

Para comenzar el proceso de creación de un cuento en versión digital, el primer paso es escribir el guión del cuento. Para la estructuración de estos cuentos se ha tenido en cuenta lo descrito por Todorov (1978) (citado en Noguera y Hoyos, 2009, p. 440) sobre la estructuración que toda unidad narrativa debe tener: “una introducción o exposición, un desarrollo, una complicación o nudo, y un desenlace o desenredo”. Por otro lado, es importante tener en cuenta el público al que se va a dirigir el cuento, por lo que, a la hora de crear el guión y narración, se han tenido en cuenta las características de los cuentos infantiles descritas por Condori y Morales (2015):

Lenguaje: claro, sencillo, conciso. Vocabulario: adecuado a la edad del lector. Es conveniente que se incluyan nuevas palabras para que se amplíe su conocimiento del idioma. Narración: fluida, clara, interesante, con la extensión justa para retener la atención y el interés del lector. Descripción: sencilla y breve. El niño gusta de imaginar y crear imágenes, no le interesa mucho la descripción detallada de algún lugar o cosa. (pp. 50-51)

A continuación, se crearán los argumentos, simples y centrados en el objetivo del cuento, en este caso: la autorregulación emocional. Se tomó la decisión de que apareciera una única emoción por cada cuento, ajustando así los cuentos a las características anteriormente mencionadas de Condori y Morales.

Los cuentos infantiles ayudan a estructurar el pensamiento poniendo al niño/a en contacto con problemas protagonizados por otros personajes con los que ellos/as pueden identificarse fácilmente (Arévalo, 2011). Por ello, para la creación del argumento de cada cuento, se eligieron situaciones cercanas al alumnado, situaciones con las que ellos mismos puedan identificarse (recoger la habitación, miedo a las tormentas...), dado que el hecho de que el alumno/a pueda identificarse con el protagonista es importante para que se cree un vínculo. Esto provocará en el niño/niña un deseo de querer hacer lo mismo que el protagonista, en este caso el protagonista acaba autorregulando sus emociones, que es lo que queremos conseguir. Para tomar esta decisión se ha tenido en cuenta la siguiente afirmación de Arévalo (2011):

Las obras literarias también presentan a los niños y niñas la realidad en forma de problemas dándoles la oportunidad de aprender y aplicar un modelo para su resolución basado en la identificación del problema, la búsqueda de posibles soluciones, la toma de decisiones y aplicación de una de ellas, y la evaluación de lo ocurrido. (pp. 11-12)

Teniendo en cuenta este método de aprendizaje y resolución de problemas descrito por Arévalo, se decidió que en cada cuento se presentará una herramienta manipulativa para ayudar al protagonista a autorregular sus emociones. Esta herramienta debía ser sencilla, es decir, pensada para que alumnos/as de 6-7 años pudieran crearla. De esta manera, mediante el cuento, el alumnado observa modelos sobre cómo autorregular sus manifestaciones emocionales en situaciones cercanas a ellos, a la vez que se despertará un interés por crear esas herramientas. El proceso se basará en que el alumno, tras crear las herramientas y comprender su uso, cuando se encuentre en diferentes situaciones pueda identificar sus emociones y recordar qué herramienta puede utilizar para gestionarlo.

Una vez los argumentos y guiones están terminados, hay que elegir una aplicación que permita crear imágenes, escribir en ellas e insertar audios. Es importante que sea una aplicación que permita descargar la creación, de esta manera podremos hacer el acceso a ella mucho más fácil, es decir, se posibilita el acceso desde diferentes dispositivos, distintos navegadores o incluso sin necesidad de conexión a internet. En este caso, tras intentar utilizar distintas aplicaciones como *StoryBird*, *CreAPPCuentos*, *Animation*, *BookBuilder*, *ScratchJr*, *Folioscope*, y *Stick Nodes* se comprobó que no cumplían con las necesidades. Finalmente, se seleccionó como herramienta de creación de la serie de cuentos la aplicación *FlipaClip*.

### **3.3.3. Aplicación: FlipaClip**

FlipaClip es una aplicación de dibujo gratuita, mediante la cual se pueden producir todo tipo de dibujos, utilizando diferentes trazos y colores. Además, cuenta con un sistema de animación que te permite “dar vida” a los personajes, esto lo hace posible a través de una cronología de animación. Es decir, proyecta los dibujos, uno tras otro (por orden de creación), a mayor o menor velocidad (según lo que le indiques), y de esta manera simula el movimiento del dibujo. Para ello los dibujos deberán ser creados en función de utilizarse como cronología de animación. Por otro lado, FlipaClip permite descargar las producciones sin problema y en alta definición.

Para comenzar el proceso de creación del cuento digitalizado, primero hay que crear todos los dibujos. Teniendo en cuenta que serán dibujos que se usarán en una cronología de animación, la cantidad de dibujos a crear es amplia, por ello para cada cuento se han realizado cerca de 300 dibujos. A continuación, se añadirá el texto a cada diapositiva. Finalmente, se añadirá el audio como lector del cuento; de esta manera daremos al receptor las opciones de leer o escuchar.

### **3.3.4. Descripción de la serie de cuentos digitales**

El personaje de estos cuentos representa las emociones primarias, el miedo, la ira, la alegría y la tristeza, haciendo referencia a la clasificación explicada anteriormente (2.4.1. Las emociones). Además en el caso del alumno con TEA observado, estas son las que presentan mayor dificultad a la hora de la autorregulación su manifestaciones.

Los cuatro cuentos tienen la misma estructura: al principio del cuento el protagonista (Ander) se encuentra en situaciones en las que aparece una de estas emociones, a continuación aparece su manifestación, y finalmente se le ofrece una herramienta para canalizarla y obtener buenos resultados.

### **3.3.5. Actividad de creación de herramientas manipulativas**

Tras la visualización de cada uno de los cuentos se propone llevar a cabo una reflexión grupal con el objetivo de reflexionar sobre lo ocurrido y asegurar la comprensión del alumnado. A su vez se es importante hacer hincapié en la herramienta

que se presenta en el cuento dado que este material viene ligado a una actividad a realizar posterior a la visualización del cuento digital.

Esta actividad consistirá en crear la herramienta manipulativa que se presenta en el cuento. Durante el cuento se explica implícitamente como han de utilizar esta herramienta, en que situaciones y con que objetivo.

Cada alumno/a creará su propia herramienta para su autorregulación emocional. Para ello se les facilitará el material especificado en los *anexos 6: A, B, C y D*; y se seguirán las instrucciones descritas en estos para su fabricación. A cada actividad de creación de este material se le asigna una duración estimada de 1 hora.

Tras crear estas herramientas, el objetivo es que el alumnado las utilice sin limitaciones en aquellas situaciones que lo vean necesario para regular sus propias manifestaciones emocionales.

### **3.4. Metodología**

1. Hacer una pre-evaluación del grupo y del alumno con TEA [*anexos 7 y 8*].
2. Proyectar el cuento digital ante toda la clase (audio y video) [*anexo 9*].
3. Comentar con la clase lo ocurrido en el cuento [*anexo 10*].
4. Crear la herramienta presentada en el cuento (cada alumno/a creará la suya) [*anexo 6 (A, B, C, D)*].
5. Evaluar los resultados [*anexos 7, 8, 11 y 12*].

Mediante la “*Tabla 1*” se explica la cronología planteada para poner en marcha esta propuesta [*anexo 13*].

### **3.5. Evaluación**

De acuerdo con Condemarán M. y Medina A. (2000) (citado en Torres, 2013), la evaluación formativa es un proceso que fortalece el aprendizaje, y este tipo de evaluación hace posible su regulación por parte del alumno/a. De esta manera, los docentes y el alumnado, trabajando conjuntamente, pueden ajustar la evolución del aprendizaje y adaptar las actividades de acuerdo con sus necesidades.

Teniendo esto en cuenta, durante la aplicación de esta propuesta de intervención, se utilizará la evaluación formativa, dado que se considera necesario obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes para sacar el mayor rendimiento a estas actividades. Esta evaluación formativa se llevará a cabo mediante la observación y la interacción con el alumnado.

Por otro lado, con el fin de poder examinar los progresos o carencias de la propuesta, se llevarán a cabo una pre-evaluación y una post-evaluación. Para ello se utilizará la técnica de observación acompañada de plantillas de evaluación para poder enfocar la atención hacia los aspectos más relevantes [*anexos 7 y 8*]. Es importante anotar estas observaciones en las plantillas, dado que facilitarán la comparación entre ellas.

Por último, es fundamental saber la opinión del alumnado que ha tomado parte en el proceso. Para ello se plantea realizar una autoevaluación del proyecto. Teniendo en cuenta su edad, la autoevaluación se llevará a cabo rellenando una ficha de autoevaluación guiada por pictogramas [*anexo 11*], estas fichas de autoevaluación no serán anónimas, dado que identificar cómo se siente cada alumno/a es importante a la hora de actuar en base a sus valoraciones. Posteriormente, se hará una reflexión grupal de forma oral [*anexo 12*], con el fin de completar las valoraciones del grupo.

#### **4. Fase de desarrollo**

Debido a la situación causada por el virus “COVID-19”, esta propuesta de intervención no se ha podido poner en práctica. La metodología creada para esta propuesta exige una observación continua del alumnado, un feedback por parte del alumnado y profesorado, y en caso necesario un reajuste. Lo cual no es posible realizar en las condiciones actuales, es decir, la docencia no presencial.

Las nuevas tecnologías posibilitan y/o facilitan la realización de determinadas prácticas, sin embargo, en otras ocasiones la actividad presencial es imprescindible, como en este caso.

## 5. Conclusiones

### 5.1. Logros

La evolución y desarrollo de las TIC proporciona nuevas formas de acceder a la información y al conocimiento en el ámbito educativo, y los cuentos digitales son una de ellas. Mediante la realización de este trabajo, se ha conseguido crear una serie de cuentos digitales que pretende favorecer el desarrollo de ciertas competencias emocionales (identificación, conciencia y autorregulación emocional).

En la actualidad, los docentes disponen de una gran diversidad de herramientas tecnológicas que pueden mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero en ocasiones, debido a diversos motivos, como por ejemplo la reciente implantación de algunas de estas TIC, no se hace uso de ellas. Gracias a la serie de cuentos “¿Cómo estás Ander?”, se cree que pueden disponer de una herramienta que favorece el desarrollo emocional de una forma diferente e innovadora.

“¿Cómo estás Ander?” introduce una nueva herramienta en el cuento que anima a los alumnos/as a crear ese material para poder trabajar su autorregulación emocional por un camino distinto. El cuento les enseña cuándo han de utilizarla, además de explicarles con qué fin han de utilizar la herramienta, y todo ello recogido en una historia para hacer de este aprendizaje un proceso más lúdico.

Si les explicáramos de una forma teórica la aplicación de estas herramientas, podríamos no conseguir la conexión que buscamos con el alumnado. El cuento hace que el alumno/a interiorice diferentes conductas de manera intuitiva. A su vez, al ver a Ander en situaciones cercanas a ellos, pueden identificarse con él, e imaginarse a sí mismos en situaciones parecidas. Por otro lado, los elementos visuales juegan un papel importante en la comprensión de ciertos contenidos, y sobre todo en la comprensión de una persona con TEA.

Tras realizar esta serie de cuentos digitales, se considera que las instituciones educativas deberían aprovechar las posibilidades didácticas que ofrecen hoy en día las TIC, ya que su uso puede ayudar a que el interés, la motivación y la implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje aumente. Por este motivo, se considera que la



creación e implementación de cuentos digitales para trabajar la educación emocional puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **5.2. Límites del proyecto**

Entre los límites de este proyecto de creación de materiales didácticos considero que habría sido interesante poder ponerlo en práctica en un aula real, dado que de este modo se podría haber comprobado su eficacia en el ámbito del desarrollo emocional. Así se podrían encontrar los puntos fuertes y débiles de la serie de cuentos digitales y se podrían realizar las mejoras necesarias. Por lo tanto, se propone esta tarea como proyecto de futuro.

Es importante señalar que no se ha podido poner en práctica, debido a la actual situación, suspensión de las clases presenciales, causada por la COVID-19, tal y como se ha explicado anteriormente en el apartado “4. Fase de desarrollo”.

## **5.3. Propuestas de futuro**

En el caso de que los resultados de la implementación de esta propuesta fueran positivos, podría ser adecuado crear más materiales de formato similar para trabajar tanto otras emociones, como otras competencias emocionales.

A su vez, sería interesante cambiar el género del protagonista principal, es decir, tanto introducir el género femenino, como no definir su género. De esta manera se facilitaría que se establezca una relación entre el receptor/a del cuento y el personaje principal, independientemente del género con el que se identifique el alumnado. En este caso, se ha utilizado el género masculino dado que el caso observado era un chico. Sin embargo, se subraya la importancia de adecuar el material a la diversidad completa del alumnado, entre la cual nos encontramos con los diferentes géneros. Tal y como se ha mencionado anteriormente, el hecho de que el alumnado se identifique con el protagonista es importante para conseguir los objetivos establecidos, y para ello es necesario que los personajes sean una representación lo más cercana posible al alumnado.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acosta, O. C. (2017). *El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con autismo* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: DSM-5*. Madrid: Panamerica.
- Arberas, C., y Ruggieri, V. (2019). Autismo. Aspectos genéticos y biológicos. *Medicina (Buenos Aires)*, 79, pp. 16-21.
- Arévalo, J. P. (2011). *La literatura infantil, un mundo por descubrir*. Madrid: Visión Libros.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters KluwerPraxis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bonilla, M. F., y Chaskel, R. (2013). Trastorno del Espectro Autista. *CCAP*, 15(1), pp. 19-29.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Campos, G., y Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), pp. 45-60.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Condori, J., y Morales, C. (2015). *Cuentos infantiles y su influencia en la solución de las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del*

- pronozi mi nido azul del distrito de san juan de lurigancho* (Tesis doctoral). Universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Echeverry, I. G. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), pp. 113-123.
- Escalante, D. T., y Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), pp. 669-678.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18, pp. 145-161.
- García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de psicología y educación*, 1(3), pp. 69-89.
- García, M. M. (2017). Los tesoros de Martín. España: Hilos de emociones.
- Gobierno Vasco (2015). Currículo de la Educación Básica: Currículo de carácter orientador que completa el Anexo II del Decreto 236/2015.
- Gobierno Vasco (2014). Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico. Vitoria-Gasteiz.
- Ibarrola, B. (2009). Educación emocional a través del cuento.
- Noguera, M. L., y Hoyos, M. X. (2009). La lengua extranjera y la literatura: la escritura de cuentos folclóricos. *Lenguaje*, 37(2), pp. 437-455.
- Ozamiz, N. (2017). *Adimen emozionala eskolan: gaitasun sozialak jolasaren bitartez barneratuz*. Ikasmaterialak, UPV/EHU.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Madrid: Autismo Ávila.
- Perea, Q. R. (2018). *Educación para la salud y calidad de vida*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

- Petit, M. (s.f). El libro y la lectura van más allá del utilitarismo y del placer. En Argüelles, J. D. (2006). *Historias de lecturas y lectores: los caminos de los que sí leen*. Ciudad de México: Paidós Ibérica.
- Rodríguez, J. (2019). *Mediación entre iguales, competencia social y percepción interpersonal de los niños con TEA en el entorno escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, pp. 79-96.
- Serrano, A. (2002). *Relaciones entre el lenguaje materno sobre términos verbales cognitivos y la comprensión infantil de estados mentales* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Torres, R. (2013). La evaluación formativa. *Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular. Departamento de evaluación de los aprendizajes*.
- Villamizar, D. A. G., y Borbolla, M. A. (1993). La "teoría de la mente" y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista complutense de educación*, 4(2), 11-28.
- Zúñiga, A. H., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108.