

Artículo Original

# Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo

Alba Hernández Núñez

Graduada en Magisterio de Educación Primaria con Mención en Educación Especial, Máster en Psicopedagogía; albahdeznu@gmail.com.

Recibido: 04/05/2018; Aceptado: 26/06/2018; Publicado: 30/11/2018

---

**Resumen:** Con la obra de Gardner, en 1983, la cognición pasa a ser interpretada como un todo compuesto por diversas inteligencias. De ellas emerge la Inteligencia Emocional, una capacidad que permite al individuo conocer, manejar y reconocer emociones, automotivarse y gestionar las relaciones sociales. Las teorías explicativas del Trastorno del Espectro Autista describen un conjunto de dificultades que limitan al sujeto la adquisición plena de estas competencias. La presente investigación trata de concretar cuáles son las dificultades emocionales del alumnado con autismo de entre 3 y 16 años, tanto en el marco educativo como en el familiar. Para alcanzar este objetivo se ha llevado a cabo un estudio descriptivo a través de un cuestionario dirigido a padres y otro a educadores. Los resultados obtenidos confirman las dificultades en esta habilidad fundamental para desenvolverse en la vida cotidiana. Asimismo, muestran la necesidad de una actuación conjunta y coordinada entre escuela y familia, así como abrir nuevas líneas de investigación para proporcionar una respuesta de calidad a este alumnado.

**Palabras Clave:** Desarrollo; Inteligencia Emocional; Autismo; Familia; Escuela.

**Abstract:** After Gardner had published his work in 1983, the cognition started to be interpreted as a whole compounded of different intelligences. At that compound it appears, for the first time, the Emotional Intelligence, a capacity which allows the individual to know, control and recognize emotions, as well as to self-motivate and manage social relationships. The explanatory theories of the Autistic Spectrum Disorder describe a set of singularities that limit the acquisition of all these competences. The following research aims to specify what are the emotional difficulties of students with Autism Spectrum Disorder aged from 3 to 6 years, both in educational and familiar environments. In order to achieve the established aim, a descriptive study has been carried out through a questionnaire addressed to parents and educators. The obtained results confirm difficulties in the Emotional Intelligence in the basic skill in order to manage in their daily life. In the same way, the results also show the necessity of a joint and coordinated action between school and family, as well as new researched lines, in order to provide a quality response to these students.

Key words: Development; Emotional Intelligence; Autism; Family; School.

---

## 1. Introducción

En el transcurso de las últimas décadas, el concepto "Inteligencia" ha sido analizado desde diferentes perspectivas. En un primer momento, imperó una visión estructuralista que catalogaba a los sujetos en función de su Coeficiente Intelectual [1]. Más tarde, tras un enfoque cognitivo que enfatizó en el carácter evolutivo de la capacidad [2] surge un modelo global que interpreta la cognición como un todo conformado por múltiples inteligencias. Concretamente, el psicólogo Howard Gardner detalló ocho: inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal [3].

Desde esta base, Goleman ahonda en la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal. Ambas, están íntimamente ligadas a la capacidad del ser humano para conocer, controlar y reconocer las emociones, motivarse a sí mismo y gestionar las relaciones. Estas son habilidades básicas para la prevención, el desarrollo tanto individual como social y se encuadran dentro del constructo Inteligencia Emocional acuñado por Peter Salovey y John Mayer en los años noventa [4].

De forma complementaria, los aportes de la neurociencia han situado esta inteligencia en el sistema límbico, un área fundamental en el intelecto humano que tiene, entre otras, la labor de conectar emoción y razón [5]. Respecto a su desarrollo, los estudios han demostrado su crecimiento gradual y al unísono con otros planos (cognitivo, lingüístico, social, etc) del desarrollo [6,7]. A su vez, estos planteamientos se apoyan en los tributos de la epigenética, una ciencia que ha demostrado que el ambiente tiene incidencia sobre cualquier sistema. A ello se suma que el desarrollo biológico del organismo tiene entre sus características la plasticidad (flexibilidad) que dota a todos los individuos durante determinados intervalos de edad -especialmente en las primeras etapas- de una gran habilidad para adaptarse, recomponerse y progresar [3].

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), entendido como una patología del desarrollo neurológico, singularizada por un déficit comunicativo, social y por presentar un comportamiento repetitivo y restrictivo, cuenta con diferentes planteamientos que explican el origen de sus dificultades.

Premarck y Woodfruff como precursores de la Teoría de la Mente defienden un déficit en esta capacidad que impide a los sujetos atribuir estados mentales a los demás y a sí mismo. Estos estados, que no son claramente observables, demandan poner en marcha mecanismos de predicción para realizar hipótesis sobre la conducta, creencias, conocimientos e intenciones del otro [8]. Otra de las hipótesis recoge su disfunción ejecutiva, entendiendo por esta la capacidad mental que permite al individuo ejecutar una conducta de un modo eficaz y socialmente correcto. Actualmente, la definición de este concepto carece de aceptación unánime. No obstante, las investigaciones verifican que integra habilidades de gran relevancia como: memoria, orientación, atención, inhibición, control conductual o planificación. Todas estas complejas funciones cognitivas -exclusivas del ser humano- se desarrollan desde el primer año de vida y están vinculadas con el córtex prefrontal del cerebro [9,10]. Frente a estas -dos- explicaciones surge una nueva teoría que reivindica la presencia de ciertos rasgos característicos del trastorno que no son explicados a través del enfoque del déficit en teoría de la mente y tampoco por su disfunción ejecutiva. Defiende un procesamiento de la información focalizado en el detalle en lugar de realizar un ejercicio de atención global. Este hecho les lleva a experimentar una incapacidad para interpretar el todo sin atender a las partes constituyentes [11].

Estas hipótesis han sido objeto de estudio para múltiples investigaciones [12-18]. De ellas se desprenden un conjunto de desavenencias que comprometen el desarrollo de la competencia emocional y coartan las posibilidades del individuo para actuar en su contexto social, escolar y familiar. Concretamente, destacan las dificultades expuestas en la tabla I:

**Tabla I** Dificultades en el colectivo con autismo

<b>Competencia comprometida</b>	<b>Dificultades</b>	<b>Estudios</b>
Conocer las propias emociones	Autoconciencia de las emociones	[14]
Controlar las emociones	Modular las emociones	[14]
Automotivación y autogestión	Motivación interna Planificación del comportamiento Ejecución del comportamiento Cambio flexible de objetivos Controlar las acciones	[15,17]
Reconocer las emociones ajenas	Atención y/o sentido global Identificar las emociones ajenas	[12,14,15,17,18]

	Evaluar estímulos y estados mentales Empatizar, sintonizar Intercambiar expresiones Teoría de la mente	
	Interacción socio-comunicativa Atención conjunta	
Gestionar las relaciones	Actos proto-imperativos y proto-declarativos Juego imitativo, imaginativo y simbólico	[14-16]

Dentro del marco educativo, las necesidades emocionales del alumno con autismo han sido atendidas de forma aislada, a través de propuestas descontextualizadas que han obviado el fomento de las habilidades sociales. Por este hecho, uno de los retos que se presentan en este colectivo es proporcionar una enseñanza que, permita la generalización de sus aprendizajes al mundo real. A su vez, se une la necesidad de contemplar la heterogeneidad del trastorno, proporcionando una intervención personalizada, acorde a sus intereses, necesidades y capacidades. Además, en este proceso será imprescindible que exista una estrecha colaboración entre la familia y el centro, para lo que propone capacitar a los padres y hacerles partícipes del proceso educativo dotándoles de información y recursos que permitan avanzar a ambos en sintonía [15,19].

Por la relevancia de la cuestión y considerando el vacío de investigaciones destinadas a pormenorizar las dificultades emocionales en el contexto escolar y familiar, el presente estudio trata de esclarecer cuáles son estas. A su vez, analiza el progreso de las mismas en el intervalo comprendido desde el inicio de Educación Infantil (3 años) hasta finalizar Secundaria Obligatoria (16 años) para, en consideración a todo ello, concluir con diferentes propuestas que promueven su estimulación en ambos entornos.

## 2. Material y Métodos

### 2.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

El presente estudio descriptivo, iniciado en abril de 2018, se caracteriza por recopilar información sobre una serie de cuestiones con el objetivo de recoger una valoración de las variables y observar –posibles- tendencias dentro del grupo. Esta labor se realizó sin la intervención del investigador en el contexto natural donde se ha desarrollado el hecho sondeado [20].

En consonancia a los objetivos propuestos se aplicaron un conjunto de criterios de inclusión y exclusión que han determinado la selección de la muestra.

Para su consideración el sujeto debe cumplir con los criterios de diagnóstico propuestos por el DSM 5 para esta patología. Asimismo, la investigación acota el rango de edad (3-16 años) para dirigirse al alumnado con TEA escolarizado en Educación Infantil, Primaria o Secundaria. Un nuevo criterio responde al carácter no probabilístico de la muestra. Dada la dispersión de los alumnos con este trastorno en los centros educativos ordinarios, para aumentar su calidad y por cuestiones de accesibilidad, se contó con la participación de siete centros instalados en dos ciudades, Salamanca y la localidad de Plasencia (Cáceres). A su vez, ante la ausencia de estudios que analicen a este colectivo en el ámbito familiar, se determinó que la indagación de sus dificultades se efectuaría también en el entorno hogareño, alentado la participación de familiares de ambos territorios a través de dos asociaciones entregadas a este colectivo.

En consecuencia a estos criterios el tamaño de la muestra de estudio se compone de 24 alumnos en el contexto escolar y 12 en el marco familiar. Todos ellos cuentan con un informe de diagnóstico psicopedagógico que certifica la presencia de la patología objeto de estudio. Como especifica la figura 1, la muestra estudiada en cada contexto quedó distribuida en diferentes periodos de edad (3-6; 7-11; 12-16). Asimismo, añade que la edad media de los sujetos evaluados por parte de los educadores es de 9,83 años y de 9,33 años en el grupo de los padres.

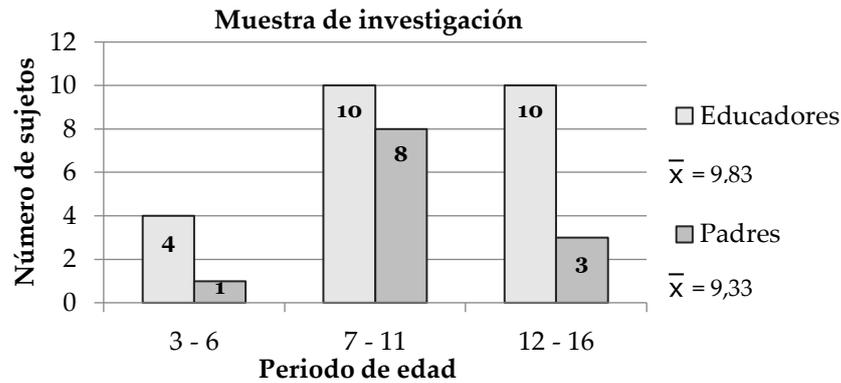


Figura 1 Características de la muestra de investigación

## 2. 2 Instrumento de evaluación

La fase de recogida se realizó a través de un cuestionario compuesto por un conjunto de preguntas sobre el hecho a investigar. A partir de la información detallada en la tabla I nacen dos documentos, uno para el contexto escolar y otro para el familiar. Comienzan con una reiteración de confidencialidad y anonimato de los datos que el mismo desprende. Seguidamente, aparece una única pregunta descriptiva: la edad del alumno evaluado y, tras ella, el cuerpo del cuestionario, compuesto por un total de 36 preguntas cerradas, medidas a través de una escala semántica con rango 1 a 4, siendo sus valores: 1. nunca; 2. rara vez; 3. en ocasiones; 4. frecuentemente. Junto con el cuestionario, se aportó un documento de confidencialidad y un glosario de consulta para que el padre o educador revisara aquello que el ítem desea evaluar.

## 2. 3 Tratamiento de datos y análisis estadístico

Recabada la información, se procedió a la codificación de los datos con ayuda del procesador de cálculo SPSS (19.0), el cual facilitó el posterior análisis del contenido. A su vez, con el fin de extraer y organizar la información de modo visual la exposición de los datos quedó detallada en diferentes tablas.

## 3. Resultados

Tabla II Dificultades emocionales en el contexto escolar y familiar

Dificultad	Variable evaluada	Contexto escolar		Contexto familiar	
		$f_i = 24$		$f_i = 12$	
		$N_1$	%	$N_2$	%
Autoconciencia de las emociones	(1) Emociones 1 <sup>as</sup>	1	4,16	1	8,33
	(2) Emociones 2 <sup>as</sup>	14	58,33	10	83,33
	(3) Reconocer y etiquetar	7	29,16	1	8,33
Modular las emociones	(4) Consuelo	3	12,5	0	0
	(5) Ayuda	2	8,33	0	0
	(6) Adaptar conducta	1	4,16	1	8,33
	(7) Evitación	1	4,16	3	25
	(8) Reflexión	5	20,83	3	25
	(9) Impulsividad	14	58,33	4	33,33

<b>Motivación interna</b>	(11) Autoconfianza	4	16,66	3	25
	(12) Satisfacción	6	25	0	0
	(16) Esfuerzo personal	6	25	4	33,33
<b>Controlar las acciones</b>	(13) Frustración	2	8,33	6	50
	(14) Autocontrol	4	16,66	2	16,66
<b>Planificar comportamiento</b>	(15) Responsabilidad	2	8,33	4	33,33
<b>Cambio de objetivos</b>	(10) Entusiasmo: reintentar	6	25	3	25
	(17) Corregir errores	4	16,66	1	8,33
<b>Atención global</b>	(18) Atención global	10	41,66	9	75
<b>Identificar las emociones ajenas</b>	(19) Interpreta el tono de voz	4	16,66	0	0
<b>Evaluar estímulos y estados mentales</b>	(20) Consolar	8	33,33	3	25
<b>Empatía, sintonizar</b>	(21) Empatizar (película)	14	58,33	5	41,66
	(22) Sintonizar (libro)	5	20,83	4	33,33
<b>Intercambiar expresiones</b>	(23) Recibir y transmitir	0	0	2	16,66
	(24) Intercambiar	3	16,66	0	0
<b>Intercambio socio-comunicativo</b>	(25) Liderazgo	5	20,83	0	0
	(26) Normas de comunicación	4	16,66	7	58,33
	(27) Saludar y despedir	2	8,33	0	0
	(28) Agradecer y perdón	6	25	6	50
	(29) Lenguaje no verbal	2	8,33	3	25
	(30) Deseos y necesidades	3	16,66	0	0
	(34) Reglas del juego	5	20,83	3	25
<b>Atención conjunta</b>	(31) Atención conjunta	4	16,66	1	8,33
<b>Proto-imperativos</b>	(32) Proto-imperativos	6	25	3	25
<b>Proto-declarativos</b>	(33) Proto-declarativos	0	0	1	8,33
<b>Juego funcional</b>	(35) Juego funcional	2	8,33	1	8,33
<b>Juego simbólico</b>	(36) Juego simbólico	13	54,16	8	66,66

Los datos evidencian que las dificultades más usuales en el contexto escolar son la baja autoconciencia de las emociones secundarias, el predominio de la impulsividad, sus limitaciones para identificar el estado de ánimo del otro a través de la expresión facial, una precaria capacidad empática -por no manifestar en afinidad o sintonía con películas que concluyen con un final triste- así como inconvenientes para efectuar actividades de juego simbólico.

En cuanto al contexto familiar los datos reiteran las dificultades para reflejar las emociones secundarias, los problemas para identificar globalmente los sentimientos en las expresiones del rostro, así como la ausencia de empatía y juego simbólico. Junto con estas premisas, la familia también destaca nuevos inconvenientes enmarcados dentro de las dificultades socio-comunicativas. Más de la mitad de los niños con TEA presentan impedimentos para cumplir las normas de comunicación en casa (respetar el turno, escucha atenta, aportar mensajes coherentes). A su vez, la mitad de ellos no realiza intervenciones dirigidas a agradecer y/o pedir perdón. Estos primeros resultados también desprenden que la familia, a diferencia con la escuela, no considera la impulsividad como una de las dificultades más significativas en su entorno.

Con el fin de exponer los resultados con un mayor grado de claridad y precisión, a continuación, se presentan los mismos ordenados por periodos de edad.

Tabla III Expresión de las emociones en el contexto escolar de 3 a 16 años

Dificultad	Variable evaluada	3 - 6				7 - 11				12 -16			
		f <sub>i</sub> = 4				f <sub>i</sub> = 10				f <sub>i</sub> = 10			
		N		F		N		F		N		F	
		n <sub>1</sub>	%	n <sub>2</sub>	%	n <sub>1</sub>	%	n <sub>2</sub>	%	n <sub>1</sub>	%	n <sub>2</sub>	%
Autoconciencia de las emociones	(1) Emociones 1 <sup>as</sup>	0	0	2	50	0	0	6	60	1	10	5	50
	(2) Emociones 2 <sup>as</sup>	4	100	0	0	3	30	3	30	6	60	1	10
	(3) Reconocer y etiquetar	3	75	1	25	2	20	6	60	1	10	5	50
Modular las emociones	(4) Consuelo	0	0	1	25	1	10	4	40	2	20	2	20
	(5) Ayuda	0	0	0	0	0	0	0	0	2	20	0	0
	(6) Adaptar conducta	0	0	0	0	0	0	5	50	1	10	1	10
	(7) Evitación	1	25	1	25	0	0	8	80	0	0	4	40
	(8) Reflexión	3	75	0	0	1	10	2	20	1	10	2	20
	(9) Impulsividad	1	25	0	0	1	10	5	50	1	10	7	70
Motivación interna	(11) Autoconfianza	2	50	0	0	1	10	0	0	1	10	0	0
	(12) Satisfacción	2	50	1	25	2	20	6	60	2	20	6	60
	(16) Esfuerzo personal	2	50	2	50	2	20	1	10	2	20	2	20
Controlar las acciones	(13) Frustración	0	0	1	25	2	20	2	20	0	0	5	50
	(14) Autocontrol	2	50	0	0	1	10	1	10	1	10	2	20
Planificar comportamiento	(15) Responsabilidad	1	25	1	25	1	10	4	40	0	0	0	0
Cambio de objetivos	(10) Entusiasmo: reintentar	3	75	0	0	1	10	2	20	2	20	2	20
	(17) Corregir errores	0	0	0	0	3	30	0	0	1	10	2	20
Atención global	(18) Atención global	3	75	1	25	1	10	2	20	1	10	6	60
Identificar las emociones ajenas	(19) Interpretar	0	0	1	25	2	20	2	20	2	20	1	10
Evaluar estímulos y estados mentales	(20) Consolar	2	50	0	0	3	30	2	20	3	30	1	10
Empatía, sintonizar	(21) Empatizar (película)	3	75	0	0	4	40	1	10	7	70	0	0
	(22) Sintonizar (libro)	2	50	1	25	2	20	3	30	1	10	3	30
Intercambiar expresiones	(23) Recibir y transmitir	0	0	2	50	0	0	3	30	0	0	4	40
	(24) Intercambiar	1	25	0	0	1	10	2	20	1	10	3	30
Intercambio socio-comunicativo	(25) Liderazgo	1	25	0	0	2	20	3	30	2	20	3	30
	(26) Normas de comunicación	1	25	0	0	2	20	3	30	1	10	1	10

	(27) Normas de cortesía (saludar y despedir)	0	0	1	25	0	0	3	30	2	20	6	60
	(28) Normas de cortesía (agradecer y perdonar)	3	75	0	0	1	10	3	30	2	20	2	20
	(29) Lenguaje no verbal	2	50	0	0	0	0	3	30	0	0	5	50
	(30) Expresar (deseos y necesidades)	2	50	1	25	0	0	4	40	1	10	2	20
	(34) Reglas del juego	1	25	0	0	2	20	3	30	2	20	0	0
<b>Atención conjunta</b>	(31) Atención conjunta	0	0	0	0	1	10	5	50	3	30	3	30
<b>Proto-imperativos</b>	(32) Proto-imperativos	2	50	0	0	3	30	4	40	1	10	2	20
<b>Proto-declarativos</b>	(33) Proto-declarativos	0	0	2	50	0	0	3	30	0	0	4	40
<b>Juego funcional</b>	(35) Juego funcional	0	0	4	100	1	10	3	30	1	10	4	40
<b>Juego simbólico</b>	(36) Juego simbólico	3	75	0	0	5	50	2	20	5	50	1	10

Tabla IV: Expresión de las emociones en el contexto familiar de 3 a 16 años

Dificultad	Variable evaluada	3 - 6		7 - 11				12 -16					
		f <sub>i</sub> = 4		f <sub>i</sub> = 10				f <sub>i</sub> = 10					
		N		F		N		F		N		F	
		n <sub>1</sub>	%	n <sub>2</sub>	%	n <sub>1</sub>	%	n <sub>2</sub>	%	n <sub>1</sub>	%	n <sub>2</sub>	%
<b>Autoconciencia de las emociones</b>	(1) Emociones 1 <sup>as</sup>	0	0	1	100	1	12,5	5	62,5	0	0	2	66,6
	(2) Emociones 2 <sup>as</sup>	1	100	0	0	2	25	2	25	2	66,6	0	0
	(3) Reconocer y etiquetar	0	0	1	100	0	0	6	75	1	33,3	1	33,3
<b>Modular las emociones</b>	(4) Consuelo	0	0	0	0	0	0	4	50	0	0	3	100
	(5) Ayuda	0	0	0	0	0	0	4	50	0	0	0	0
	(6) Adaptar conducta	0	0	0	0	0	0	1	12,5	1	33,3	0	0
	(7) Evitación	1	100	0	0	0	0	1	12,5	2	66,6	0	0
	(8) Reflexión	1	100	0	0	1	12,5	0	0	1	33,3	0	0
	(9) Impulsividad	0	0	0	0	0	0	3	37,5	0	0	2	66,6
<b>Motivación interna</b>	(11) Autoconfianza	0	0	1	100	1	12,5	2	25	2	66,6	0	0
	(12) Satisfacción	0	0	0	0	0	0	3	37,5	0	0	0	0
	(16) Esfuerzo personal	1	100	0	0	3	37,5	1	12,5	1	33,3	0	0
<b>Controlar las acciones</b>	(13) Frustración	1	100	0	0	1	12,5	3	37,5	0	0	3	100
	(14) Autocontrol	0	0	0	0	1	12,5	0	0	1	33,3	0	0
<b>Planificar comportamiento</b>	(15) Responsabilidad	1	100	0	0	2	25	0	0	1	33,3	1	33,3
<b>Cambio de objetivos</b>	(10) Entusiasmo: reintentar	0	0	0	0	2	25	0	0	1	33,3	0	0
	(17) Corregir errores	0	0	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0

<b>Atención global</b>	(18) Atención global	1	100	0	0	2	25	4	50	2	66,6	1	33,3
<b>Identificar las emociones ajenas</b>	(19) Interpretar	0	0	1	100	0	0	5	62,5	0	0	2	66,6
<b>Evaluar estímulos y estados mentales</b>	(20) Consolar	0	0	0	0	2	25	2	25	1	33,3	1	33,3
<b>Empatía, sintonizar</b>	(21) Empatizar (película)	0	0	0	0	4	50	0	0	1	33,3	0	0
	(22) Sintonizar (libro)	0	0	0	0	3	37,5	1	12,5	1	33,3	2	66,6
<b>Intercambiar expresiones</b>	(23) Recibir y transmitir	0	0	1	100	2	25	6	75	0	0	3	100
	(24) Intercambiar	0	0	0	0	0	0	2	25	0	0	1	33,3
<b>Intercambio socio-comunicativo</b>	(25) Liderazgo	0	0	0	0	0	0	2	25	0	0	0	0
	(26) Normas de comunicación	1	100	0	0	4	50	0	0	2	66,6	0	0
	(27) Normas de cortesía (saludar y despedir)	0	0	0	0	1	12,5	2	25	0	0	2	66,6
	(28) Normas de cortesía (agradecer y perdonar)	1	100	0	0	4	50	1	12,5	1	33,3	1	33,3
	(29) Lenguaje no verbal	0	0	1	100	2	25	1	12,5	1	33,3	1	33,3
	(30) Expresar (deseos y necesidades)	0	0	0	0	0	0	2	25	0	0	0	0
	(34) Reglas del juego	1	100	0	0	4	50	0	0	1	33,3	1	33,3
<b>Atención conjunta</b>	(31) Atención conjunta	0	0	1	100	1	12,5	2	25	0	0	0	0
<b>Proto-imperativos</b>	(32) Proto-imperativos	0	0	1	100	1	12,5	2	25	1	33,3	1	33,3
<b>Proto-declarativos</b>	(33) Proto-declarativos	0	0	0	0	0	0	3	37,5	1	33,3	0	0
<b>Juego funcional</b>	(35) Juego funcional	0	0	1	100	1	12,5	3	37,5	0	0	3	100
<b>Juego simbólico</b>	(36) Juego simbólico	1	100	0	0	6	75	1	12,5	1	33,3	2	66,6

#### 4. Discusión

El estudio expuesto sintetiza algunas de las dificultades emocionales más simbólicas -en dos contextos de gran repercusión en el desarrollo social y personal- para aquellos sujetos con una edad comprendida entre 3 y 16 y con diagnóstico psicopedagógico Trastorno del Espectro Autista. Pese a las limitaciones de la investigación por no explicar el vínculo que existe entre las variables o la efímera representatividad de la muestra, en consecuencia a su numerosa población, se han evitado posibles sesgos de información definiendo -a través de un glosario- el concepto que se desea evaluar. Desde esta base se enumeran las implicaciones del déficit emocional en la actividad diaria del colectivo con autismo a la par que se conoce cómo es su desarrollo a lo largo de este intervalo de edad.

Bajo el prisma de uno de los objetivos de la investigación, clarificar las dificultades en Inteligencia Emocional, los resultados corroboran los estudios tomados como de punto de partida, verificando así las palabras de sus autores.

En primer lugar, Rusell a través del precario desarrollo ejecutivo -que sufre el colectivo con esta patología- advertía de sus dificultades en la autoconciencia de las emociones y el control de las

mismas [14]. En lo que respecta a las primeras, los datos aportados por familiares y educadores, detallan su precario autoconocimiento de las emociones, especialmente cuando se trata de aquellas que están encuadradas dentro de las secundarias (vergüenza, culpa, orgullo, etc). En cuanto los problemas conductuales, también defendidos por Mundy y Brunnette, se verifican su presencia ante el crecimiento gradual de la impulsividad en ambas situaciones con el transcurso paulatino de los años [17].

Mercedes Belinchón respaldó las inconveniencias en las interacciones comunicativas [11]. En estas incide especialmente la familia, un hecho que, como refiere Ángel Riviére, puede ser interpretado por una falta de conocimiento y/o disposición de técnicas eficaces con el alumnado con TEA derivadas de la ínfima colaboración entre escuela y familia [14]. Continuando en la línea de la interacción social nos remitimos a las palabras expresadas por Manuel Ojea. El autor cita estudios como el realizado por Baron-Cohen (1989) o Taylor (1995) para dar cuenta de los inconvenientes en el juego simbólico, una dificultad que ha sido verificada de forma contundente por ambos entornos [16].

Desde el foco de otro de los supuestos etiológicos más extendidos, la Teoría de la Mente, se transmite la dificultad que poseen los sujetos para interpretar los estados ajenos. Esta adversidad recogida en las publicaciones de Pennington y otros. [13] y Belinchón [12] permite interpretar sus incipientes desavenencias con la empatía, pues impide a los individuos adoptar una de las competencias básicas que Goleman consideró esenciales para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, el reconocimiento de las emociones ajenas en la cual se asienta como principal capacidad la empatía.

Otra de las conjeturas que se constata es la Teoría de la Coherencia Central defendida por Happé [11], en la cual posteriormente insistió Manuel Ojea [18]. En los resultados obtenidos, esta hipótesis queda latente a través de las adversidades para atender de forma global a las expresiones faciales. Denotan una debilidad para procesar la información atendiendo al conjunto -facial- y no a sus partes.

Desde este foco, esta lista de dificultades no tiene en consideración el momento en el que se presentan. Desde los estudios de Piaget, en 1979, la explicación de la Inteligencia atiende a su carácter evolutivo [2]. Respecto a la Inteligencia Emocional, Goleman reivindica que su crecimiento ha de interpretarse bajo la estima del desarrollo típico del cerebro [4].

Estos hechos nos llevan a profundizar en otro de los objetivos del presente estudio -el conocimiento y desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Trastorno del Espectro Autista- interpretando los resultados obtenidos en base al desarrollo evolutivo del ser humano.

Desde esta nueva perspectiva, en la etapa de 3 a 6 años, las dificultades detectadas que involucran los procesos ejecutivos de planificación y control conductual (ítems 10,14, 15) han de ser entendidas con recato pues como especifica Berger esta función alcanza su desarrollo pleno al llegar la adolescencia [7]. Bajo esta misma sintonía deben considerarse las dificultades que implican actividades basadas en Teoría de la Mente (variables 18 a 24), ya que esta se adquiere con plenitud alrededor de los 4 años.

Caso contrario ocurre con aquellos impedimentos que implican actos proto-imperativos y proto-declarativos, la atención conjunta o el lenguaje no verbal, los cuales han de estar presentes desde los primeros meses de vida, especialmente a partir de los seis. Junto con ellos, la autoconciencia de las emociones secundarias y las actividades de juego simbólico cierran un primer grupo de acciones que, como estiman Abe e Izard constituyen algunos de los primeros hitos evolutivos del desarrollo y que por consiguiente han de estar presentes en los primeros años de escolarización [6,7].

En la siguiente etapa, comprendida de los 7 a los 11 años, el grueso de las dificultades se concentra en la quinta competencia anunciada por Goleman, la gestión de las relaciones sociales [4]. Remitiéndonos de nuevo al desarrollo evolutivo del individuo descrito por Berger, durante estos años el grupo de iguales adopta un importante papel, por lo cual dificultades aisladas como el incumplimiento de normas pueden ser interpretadas como actos antisociales característicos en este momento [7]. El lado antagónico a esta situación aparece en el incumplimiento de las normas de

comunicación, ya que como apunta la misma autora a partir de los 7 años los menores poseen una capacidad adecuada para adaptar la comunicación al contexto.

Durante la última etapa, 12 a 16 años, algunas de las dificultades más distintivas vienen perpetuadas desde los años anteriores. La presencia de estos inconvenientes -escaso autoconocimiento de las emociones secundarias, problemas en atención conjunta, ausencia de juego simbólico o nulo intercambio comunicativo- incrementa el desfase evolutivo en dos de las capacidades integrantes de la Inteligencia Emocional, el conocimiento de las propias emociones y la gestión de las relaciones.

En este mismo periodo, se unen impedimentos en la motivación interna, especialmente en el sentimiento de autoconfianza. En lo que a esta respecta, evolutivamente, durante la adolescencia el sujeto realiza con mayor frecuencia un juicio interpersonal que le conduce a configurar una autoevaluación propia, cada vez, más exigente y, en ocasiones se ve reflejado en un crecimiento de conductas negativas y en mayor presencia de la frustración, hecho que puede condicionar la representatividad de esta dificultad.

Estas consideraciones podrían explicar algunas de las dificultades detectadas en momentos concretos. No obstante, los resultados expuestos también reflejan que a pesar de la elevada cifra de habilidades que no logran exteriorizar, frecuentemente (baremo número 4), a lo largo de todo el periodo escolar evaluado, no se puede estimar la existencia de un progreso homogéneo y gradual por varias razones.

En primer lugar, en reiteradas ocasiones los datos denotan fluctuaciones que desestiman un desarrollo paulatino (ej: el contexto escolar refleja un crecimiento del número de alumno que han adquirido la capacidad de atención conjunta del primer periodo al segundo pero, decrece del segundo al tercero). Por otra parte, se suman las incoherencias entre los datos aportados por la familia y los educadores (ej: la escuela considera que el colectivo no desarrolla durante este ciclo (3 a 16 años) la capacidad de juego simbólico mientras que la familia estima su presencia a partir de los 12 años). Por último, la presencia de un avance uniforme se ve coartada por los datos que acreditan la presencia de una capacidad en un contexto y no en el otro (ej: la búsqueda de consuelo está ausente en el contexto escolar pero no así en el familiar, algo que ocurre en su caso inverso con el uso de técnicas de evitación).

En definitiva, estos datos vienen a reiterar las palabras de Leo Kanner y es que el autismo es un trastorno en el que cada caso difiere tanto del anterior que cada individuo merece especial consideración de sus particularidades. Por tanto, las nuevas investigaciones deben profundizar en las dificultades emocionales del colectivo acotando la edad y el contexto en concreto. A su vez, se deberá dilucidar la relación entre las variables así como buscar una explicación a la presencia de algunas habilidades en el contexto familiar y no en el escolar o viceversa.

En sintonía a ello, los resultados evidencian la necesidad de que las propuestas educativas incorporen el fomento de las habilidades socio-emocionales. Estas han de adaptarse a los intereses y necesidades de cada alumno para que las dificultades puedan limarse y/o revertirse en ambos contextos. Estas puntualizaciones reviven el compromiso que cita Riviére alentando la importancia de establecer vínculos de colaboración, cooperación y coordinación entre familia y centro para que ambos adopten una misma línea de actuación [15]. Por esta razón, a continuación se proponen un conjunto de recomendaciones con el fin de contribuir con este objetivo.

**Tabla V** Propuesta de Inteligencia Emocional

Competencia a desarrollar	CENTRO	AULA	FAMILIA
<b>Autoconciencia de emociones</b>	<u>Concreción curricular:</u> - Incorporar contenidos	<u>Recursos TICs</u> - Cara expresiva	<u>Rutinas de juego:</u> - Memory
<b>Control de las emociones</b>	<u>Plan de Convivencia</u> - Mediación Escolar	<u>Distribución espacio</u> - Zona libre de estímulos	<u>Terapia ABA</u>

<b>Motivación y autogestión</b>	<u>Plan Formación Docente</u> - Técnicas y estrategias de motivación al alumnado	<u>Autoinstrucciones de Meinichenbaum</u>	<u>Sistemas de puntos</u> - Emplear refuerzos
<b>Reconocer las emociones ajenas</b>	<u>Plan Acción Tutorial</u> - Aprender a vivir juntos: comprender al otro	<u>Programas de enriquecimiento</u>	<u>Lecturas basadas en pictogramas</u>
<b>Gestión de las relaciones sociales</b>	<u>Programación General Anual</u> - Extraescolares: Teatro, arte.	<u>Rol playing</u>	<u>Actividades en el entorno</u>
Acciones complementarias	<u>Plan de Atención Diversidad</u> - Acción conjunta familia y centro	<u>Nuevas metodologías</u> - Grupos cooperativos	<u>Uso recursos TICs</u> - CreAppCuentos - Smile and Learn - Respira, Piensa, Actúa.

## 5. Conclusiones

Con el fin de ampliar el conocimiento del Trastorno del Espectro Autista, en general, y conocer las características de su desarrollo emocional, en particular, este estudio corrobora las dificultades anunciadas por las teorías aquí desarrolladas (Función Ejecutiva, Teoría de la Mente, Coherencia Central Débil). Desde los principios etiológicos de estos enfoques se ha dado luz a múltiples adversidades -inconveniencias en la autoconciencia de las propias emociones, la gestión e identificación de las mismas, el control de la conducta o las dificultades socio-comunicativas- que denotan su déficit emocional.

De forma previa a la interpretación global del estudio, han de considerarse las dificultades encontradas en el curso de la investigación. Concretamente, durante el proceso de recogida de datos, un grupo de sujetos, por la delicadeza de la situación se mostró reticente a colaborar, reduciéndose con ello la muestra de investigación y la posibilidad de augurar una mayor certeza en los resultados. No obstante, como se anunciaba al inicio, los datos confirman como un alto porcentaje de la muestra presenta dificultades en la competencia emocional. Este hecho, está impidiendo a los sujetos con esta patología comprender la realidad que les rodea, gozar de un éxito escolar y familiar y por consiguiente de un triunfo social.

El campo del autismo, pese a ser un área de investigación en auge, sigue rodeado de numerosas incógnitas. Muestra de ello es la carencia de estudios recientes que concreten cuáles son las actividades cotidianas en las que el sujeto expresa dificultades como consecuencia de su precario crecimiento emocional. En esta línea, esta investigación además de verificar las dificultades -anunciadas por célebres autores-, alcanza un mayor grado de precisión al traducir estas desavenencias en habilidades concretas. Dicho de otro modo, este estudio ha trasladado las dificultades formuladas en el plano teórico a la práctica diaria del menor con autismo, tanto en el entorno familiar como escolar.

A su vez, aunque las apreciaciones reafirman el declive en Inteligencia Emocional han de ser interpretadas con cautela y bajo el auspicio del desarrollo evolutivo. La consideración de algunas de las habilidades aquí citadas se ha de cotejar teniendo en cuenta la edad del menor, pues el sujeto normotipo tampoco desarrolla plenamente algunas de las variables hasta llegada la adolescencia.

Paralelamente, los indicios hallados auguran la imposibilidad de establecer una secuencia evolutiva común en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de este colectivo. Los porcentajes obtenidos no denotan un crecimiento paulatino de las habilidades sino que aparecen fluctuaciones entre las etapas evaluadas, a lo que se suman las incoherencias encontradas en las aportaciones de padres y educadores. De esta forma, se vaticina la variabilidad del trastorno y con ello la imposibilidad de unificar los resultados ante una población tan heterogénea.

Por esta razón, las nuevas direcciones de investigación han de esclarecer con rigurosidad las necesidades del colectivo en cada uno de los contextos. Para ello, será fundamental realizar indagaciones de forma individualizada o estableciendo límites que acoten -más- la muestra de estudio. Asimismo, sería conveniente indagar desde el propio contexto del alumno para considerar de cerca la intervención, apoyos y recursos que se ofrecen en cada ambiente. A su vez, ello podría explicar otras de las incógnitas surgidas como: porqué el menor con TEA exterioriza algunas habilidades en un contexto y no en el otro.

La demanda de un mayor conocimiento no contradice la necesidad de que estas nuevas indagaciones comiencen a ser consideradas dentro del marco educativo y familiar. El hecho de concretar las dificultades que persisten evolutivamente en un amplio porcentaje de la muestra, permite crear una hoja de ruta de cara a la intervención dentro y fuera del aula. En tanto, se pretende que tras esta indagación que conecta el Trastorno del Espectro Autista con el plano de la Inteligencia Emocional proliferen nuevas propuestas que potencien su desarrollo social, afectivo y emocional y por ende su desarrollo personal.

Por último, los resultados son una evidencia más de como la nueva escuela debe sumergirse en una lucha incesante para ofrecer una educación inclusiva y de calidad que permita el desarrollo integral del alumno. Ello pasa por aportar una educación individualizada, adaptada a sus intereses, necesidades, ritmo de trabajo y que permita la generalización de los aprendizajes al mundo real.

**Agradecimientos:** A los padres, asociaciones y colegios que han hecho posible este trabajo.

**Conflictos de Intereses:** El autor no declara conflicto de intereses.

## Abreviaturas

Las siguientes abreviaturas son usadas en este manuscrito:

fi: muestra

n: número de alumnos

%;  $n / fi * 100$

N: Nunca (baremo inferior del cuestionario)

F: Frecuentemente (baremo superior del cuestionario)

n1: número de alumnos incluidos en el baremo N

n2: número de alumnos incluidos en el baremo F

## Referencias Bibliográficas

1. Binet, A. (1978). *Les idées modernes sur les enfants* (1ª Ed). Paris: Flammarion
2. Piaget, J. (1979). *La psicología de la inteligencia* (1ª Ed). Barcelona: Crítica.
3. Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (1ª Ed). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
4. Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (93ª Ed). Barcelona: Kairós.
5. Sousa, D. (2014). *Neurociencia Educativa: Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.
6. Abe, J.A. Izard, C.E. (1999). The developmental Functions of Emotions: An Analysis in Terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotions* 13 (5), 523-549.
7. Berger, K.S. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia* (7ª Ed). Madrid: Panamericana.
8. Premack, D. Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *The behavioral and brain sciences.* 4, 515-526.
9. Tirapu-Ustároz, J., Luna-Lario, P. (2011). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas* (2ª Ed). Barcelona: Viguera.
10. Ozonoff, S. South, M. Provençal, S. (2005). Executive Functions. En Volkmar, F.R., Paul, R., Klin, A., Cohen, D. (Eds). *Autism and Pervasive Developmental Disorders: Diagnosis, development, neurobiology and behavior.* (p. 606-627). United States of America: John Wiley & Sons

11. Happé, F. (2005). The Weak Central Coherence Account of Autism. En Volkmar, F.R., Paul, R., Klin, A., Cohen, D. (Eds). *Autism and Pervasive Developmental Disorders: Diagnosis, development, neurobiology and behavior*. (p. 640-649). United States of America: John Wiley & Sons.
12. Belinchón, M. (1995). La investigación del autismo hoy. Niveles de análisis e hipótesis explicativas. En 8º Congreso Nacional de Autismo de AETAPI 10-13 de mayo de 1995. Murcia: Universidad Autónoma de Madrid.
13. Pennington, B.F., Rogers, S.J., Bennetto, L., McMahon, E., Taffy Reed, D., Shyu, V. (2000). Pruebas de la validez de la hipótesis de la disfunción ejecutiva. En Russell, J. (Ed). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva* (p. 139-175). Madrid: Médica Panamericana.
14. Russell, J. (2000). Como los trastornos ejecutivos pueden dar origen a una inadecuada "teoría de la mente" En Russell, J. (Ed). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva* (p. 245-296). Madrid: Médica Panamericana.
15. Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
16. Ojea, M. (2004). *El espectro autista. Intervención psicoeducativa*. Málaga: Aljibe.
17. Mundy, P. Burnette, C. (2005). Joint Attention and Neurodevelopmental Models Of Autism. En Volkmar, F.R., Paul, R., Klin, A., Cohen, D. (Eds). *Autism and Pervasive Developmental Disorders: Diagnosis, development, neurobiology and behavior*. (p.650- 681). United States of America: John Wiley & Sons
18. Ojea, M. (2012). *Autismo, comprender las emociones*. Valencia: Psylicom.
19. Martínez, J. García, S. Bravo, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias en alumnos con Trastornos del Espectro Autista: Una investigación colaborativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), 367-382.
20. Hernández-Sampieri, R. Fernández-Collado, C. Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª Ed). México: McGraw-Hill.



© 2018 por los autores; Esta obra está sujeta a la licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.