



**UNIVERSITAT  
JAUME·I**

## **TREBALL FINAL DE GRAU EN MESTRE/A D'EDUCACIÓ INFANTIL**

**TÍTOL:** Valorar el desenvolupament de la intel·ligència emocional en xiquets/es amb TEA en centres ordinaris.

**Nom de l'alumne/a:** Mireia Fuentes Navarro

**Nom del tutor/a de TFG:** Juan Pedro Navarro García

**Àrea de Coneixement:** Àrea de Didàctica i Organització Escolar

**Curs acadèmic:** 2016/2018

## ÍNDEX

RESUM.....	Pàg.3-4
JUSTIFICACIÓ.....	Pàg.4
1. INTRODUCCIÓ.....	Pàg.5-7
2. METODOLOGIA.....	Pàg.8-9
3. RESULTATS.....	Pàg.10-14
4. CONCLUSIONS.....	Pàg.15-16
5. BIBLIOGRAFIA.....	Pàg.17-18
ANNEXOS.....	Pàg.19-23

## **RESUM**

Aquest estudi ha tingut per finalitat valorar la intel·ligència emocional dels xiquets/es amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) en centres ordinaris exactament a 16 xiquets/es de la població de Vila-real. Aquesta investigació s'ha dut a terme a partir d'uns qüestionaris científics basats en autors que parlen de les característiques del TEA. Totes les preguntes plantejades es basen en les quatre àrees més afectades en aquest trastorn així com són: l'àrea social, l'àrea comunicativa, l'àrea conductual i l'àrea socio-afectiva. A més de destacar la importància de la relació família-escola. Respecte al tipus de preguntes plantejades hi ha de tres tipus: escala d'estimació, respostes alternatives i preguntes obertes, totes elles de gran utilitat per extraure diferent informació específica.

Aquests qüestionaris van destinats als familiars dels xiquets/es amb TEA, ja que són ells qui estan amb els seus fills/es en el dia a dia i els qui realment ens poden confirmar si ha hagut una evolució gràcies a la integració de l'alumnat amb TEA en un centre ordinari.

Els resultats afirmen que gràcies a aquesta integració, tots els xiquets/es han millorat en totes les àrees afectades. La majoria d'ells han tingut una evolució favorable en la parla ja que disposen de més vocabulari. També hi ha hagut una disminució en els moviments repetitius i quasi tots han millorat en les relacions socials dirigint-se tant als seus companys per jugar amb ells, com als mestres. Llavors, es confirma la hipòtesi de partida.

## **Paraules clau**

Trastorn de l'espectre Autista, intel·ligència emocional, inclusió, centres ordinaris, àrees.

## **ABSTRACT**

This study pretends to assess emotional intelligence of children suffering Autism Spectrum Disorder (ASD) in ordinary schools. Exactly, the subjects are 16 children from the Villarreal town. This research was carried out using scientific questionnaires based on relevant authors on the field of ASD characteristics. All the questions compounding the questionnaires are based on the four most affected areas in this disorder as well as: the social area, the communication area, the behaviour area and the socio-emotional area. In addition, the importance of family-school relationship is highlighted. Regarding the type of questions we find three types: scale estimation, alternative answers and open questions, each one useful to extract different specific information.

These questionnaires are addressed to families of children with ASD due to they are who stay with their children day to day and they can confirm really if evolution thanks to the integration of students with TEA in an ordinary center occurs..

The results affirm that all children have improved in all areas affected thanks to this integration. Most of them have improved speech because they have more vocabulary. They have also

decreased repetitive movements and all social relations have improved in addressing to their peers to play and to teachers. So the hypothesis is confirmed.

### **Keywords**

Autism spectrum disorder, emotional intelligence, inclusion, ordinary schools, areas.

## **JUSTIFICACIÓ**

Aquest Treball de Fi de Grau tracta sobre la importància de treballar la Intel·ligència emocional en xiquets /es amb Trastorn de l'Espectre Autista en centres ordinaris. Per aquesta raó, realitzaré una sèrie d'entrevistes als familiars de l'alumnat amb TEA per poder extraure conclusions i valorar si realment és favorable o no aquesta inclusió en centres ordinaris.

En primer lloc, cal destacar el marc teòric recolzant-me d'autors sobre els conceptes: Intel·ligència emocional, la importància d'actuar al més aviat possible, el paper fonamental del docent, Trastorn de l'Espectre Autista: concepte i les àrees més afectades, i la inclusió dels xiquets amb TEA en un centre ordinari.

En segon lloc, realitzaré un estudi mitjançant un qüestionari als familiars amb xiquets/es amb TEA. Aquest qüestionari es tracta d'una sèrie de preguntes tancades totes elles relacionades amb les àrees on els xiquets/es presenten més dificultats, així com són l'àrea social, comunicativa, conductual i socio-afectiva. A més d'altres preguntes sobre la relació família-escola, ja que és molt important per al desenvolupament del xiquet/a.

Finalment, extrauré una sèrie de conclusions per veure si realment aquesta inclusió en un centre ordinari, afavoreix el desenvolupament de la intel·ligència emocional en xiquets/es amb TEA, per tal que les quatre àrees nomenades anteriorment tinguin efectes positius.

Moltes de les emocions que experimentem no les podem controlar. En canvi, el que sí que podem controlar és l'ús que fem d'aquestes quan apareixen. Així és on comencem a construir un sentiment, que és la interpretació que nosaltres fem de les emocions a partir dels nostres pensaments per a sentir-nos bé i feliços. Per tant, la nostra felicitat depèn en gran mesura de com gestionem les nostres emocions. Un xiquet que gestiona bé les seues emocions aprèn més i millor. I com ja deia Aristòtil, "Educar la ment sense educar el cor, no és educar en absolut".

## 1. INTRODUCCIÓ TEÓRICA

La primera definició que es va donar a conèixer sobre la intel·ligència emocional (IE) fou pel psicòleg i periodista americà, Daniel Goleman publicat en el seu llibre *Inteligencia Emocional* (1996). Goleman organitza les intel·ligències emocionals en cinc competències principals: conèixer les emocions pròpies; capacitat per controlar les emocions; capacitat de motivar-se a un mateix; reconèixer les emocions dels altres i el control de les relacions.

Més tard, va aparèixer una definició més breu que delimita la IE com “La capacitat de percebre amb precisió, apreciar i expressar emocions; La capacitat d'accedir i/o generar sentiments quan faciliten el pensament; La capacitat de comprendre les emocions; I la capacitat de regular les emocions per promoure el creixement emocional i intel·lectual” (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

Molts estudis realitzats avui en dia, així com ens comenta Bisquerra et al.(2012) afirmen que: “L'educació emocional ha de començar des del naixement” (p.11). Aquest fet afavoreix el desenvolupament del xiquet/a tant en l'àmbit educatiu com social i familiar. Durant els primers anys de vida, els nens/es assoleixen els continguts molt ràpidament, com també ocorre amb els aspectes emocionals que juguen un paper essencial per a la vida i constitueixen la base per a l'evolució del xiquet/a en qualsevol àrea del seu desenvolupament (Bisquerra & López, 2003).

Els alumnes emocionalment intel·ligents, com a norma general, posseeixen millors nivells d'ajust psicològic i benestar emocional, presenten una major qualitat i quantitat de xarxes interpersonals i de suport social, són menys propensos a realitzar comportaments disruptius, agressius o violents; poden arribar a obtenir un major rendiment escolar en enfrontar-se a les situacions d'estrés amb major facilitat i consumeixen menor quantitat de substàncies additives. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, p.12)

Aquest aprenentatge sobre la intel·ligència emocional depèn de la pràctica, l'entrenament i el seu perfeccionament, i no tant de les instruccions verbals i de l'aplicació d'uns coneixements o continguts emocionals per part del docent. De poc serveix les amenaces verbals i/o els càstigs. El més important és executar i practicar les capacitats emocionals nomenades anteriorment amb tècniques com el modelatge i el role-playing emocional (Extrema & Fernandez-Berrocal, 2002).

Perquè aquesta pràctica tinga èxit, el mestre adquireix un paper fonamental, ja que ell és el model a seguir dels alumnes. El principal requisit del mestre és comprometer-se al desenvolupament de la seua pròpia intel·ligència, que es faça conscient i que reflexione sobre aquestes, a més d'oferir un ampli ventall de vocabulari emocional (Valenzuelo, 2010). O com diu Goleman, el mestre ha de

prestar atenció a l'alfabetització emocional dels seus alumnes, i procurar ajudar-los a observar el seu interior per descobrir en quin estat emocional es troba i a què es deu (Goleman, 1996). El fet de considerar tot aquest procés de coneixements emocionals com un procediment pedagògic en si mateix, comporta una vertadera pedagogia de les emocions (Montserrat, 2011).

A més des de fa molts anys, en l'àmbit de l'educació s'està treballant la intel·ligència emocional amb xiquets/es que realment manquen d'aquestes habilitats amb un grau de dificultat més elevat per tal d'afavorir l'adaptació i una evolució òptima del xiquet.

Anteriorment amb el DSM-IV (2002) aquests xiquets es classificaven segons les seues característiques en cinc categories de trastorns: Trastorn Autista, Síndrome de Rett, Trastorn Desintegratiu Infantil, Síndrome d'Asperger i Trastorn Generalitzat del Desenvolupament No Especificat (TGD-NE). Avui en dia, segons el DSM-V (2013), utilitzem el concepte trastorn de l'espectre autista (TEA). La paraula "espectre" engloba tota varietat de nivell d'afectació dels xiquets que ho pateixen, ja que no tots presenten el mateix grau d'intensitat, aquests es poden classificar en: Grau 1. Necessita ajuda; Grau 2. Necessita ajuda notable; Grau 3. Necessita ajuda molt notable (APA, 2014).

Respecte a les àrees més afectades dels xiquets/es amb autisme són: àrea de desenvolupament social, àrea comunicativa, àrea conductual i àrea del desenvolupament afectiu i emocional.

Una de les característiques del desenvolupament del xiquet/a amb autisme, més fort i amb conseqüències més negatives, és el desenvolupament social. Aquesta àrea també es veu afectada pel dèficit en el desenvolupament cognitiu i del llenguatge, influint en la forma que es relaciona socialment el xiquet amb autisme (Rivière, 2002).

En el desenvolupament de l'àrea comunicativa, no sols és poder parlar o ajuntar paraules en un orde correcte. Aquesta comunicació també implica la relació entre dos o més persones de manera verbal o no verbal.

Segons Gortázar i Tamarit (com es va citar en Tabares 2015) es poden agrupar en dos: Individus amb mutisme total o funcional: no emeten vocalitzacions amb sentit i/o valor instrumental; Individus amb competències lingüístiques en creixement.

En l'àrea conductual, des dels primers escrits de Kanner i Asperger, destaquem patrons repetitius i restringits de conducta, interessos o activitats, expressat almenys per dues de les següents manifestacions: Moviments, ús d'objectes i parla estereotipada o repetitiva; insistència a mantenir l'ambient invariable; interessos molt restrictius o fixos; hiperactivitat o hiporeactivitat sensorial o interessos inusuals a aspectes sensorials de l'entorn (APA, 2014).

Respecte al desenvolupament afectiu i emocional, els xiquets /es amb autisme no són capaços d'interpretar les intencions i estats mentals que es manifesten en distints entorns socials, i en conseqüència no poden realitzar atribucions del món mental (com pot ser creences, desitjos, emocions) de la resta de persones que formen part del procés de comunicació.

Totes aquestes característiques és molt important treballar-les ràpidament per poder afavorir la interacció i la comunicació del xiquet/a amb TEA, que desenvolupen un ampli ventall lingüístic o gestual, expressen o rebutgen allò que desitgen i puguen compartir les seues experiències (Cogolludo, 2014).

Per donar resposta a totes les necessitats educatives, en l'etapa escolar hi ha diversos models d'intervenció. Així com són els centres d'educació especial, escolarització combinada i centre ordinari amb aules CIL.

Segons la UNESCO (1994):

Les escoles han d'acollir a tots els nens, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o unes altres. Han d'acollir a nens discapacitats i nens ben dotats, a nens que viuen al carrer i que treballen, nens de poblacions remotes o nòmades, nens de minories lingüístiques, ètniques o culturals i nens d'altres grups o zones desfavorits o marginats. (p.15)

Per aquesta raó, la RESOLUCIÓ de 27 de juliol de 2016 de la Direcció General de Política Educativa defineix les aules CIL com:

Les unitats específiques de comunicació i llenguatge integrades en centres ordinaris constitueixen un recurs dirigit a l'atenció especialitzada, en un context d'inclusió, a l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista i altres trastorns anàlegs amb afectació greu de la comunicació i la interacció social.

L'educació inclusiva es tracta, en definitiva, d'oferir eixe conjunt de recursos que permeten a les persones afectades amb una discapacitat, poder gaudir d'una qualitat de vida d'acord amb la societat en la qual vivim.

Per tant, requereix un canvi social i cultural en la presa de decisions de professionals, educadors, polítics..., és a dir que la societat en el seu conjunt no excloga a ningú (Slee,R. 2012).

## 2. METODOLOGIA

En primer lloc, vaig crear una nota informativa on explique qui sóc, quin és l'objectiu d'aquesta investigació i els anime que col·laboren a fer-ho perquè és de molt gran ajuda les seues participacions i totalment anònim (Annex 1).

Després de llegir articles, llibres i diferents autors, vaig extraure informació a partir d'aquests sobre les característiques dels xiquets/es amb TEA i per poder realitzar un qüestionari basat en fets científics (Annex 2). Tant la nota informativa com els qüestionaris se li va entregar a les famílies tot junt.

Quan vaig fer els dos documents, qüestionaris i nota informativa, vaig anar a tots els col·legis de Vila-real per parlar amb la directora, informar-li en què consistia aquesta investigació i si em donava permís per entregar-ho a les famílies.

Cada centre es va encarregar d'entregar-ho a les famílies que disposen de xiquets/es amb TEA, quan les famílies voluntàries ho van completar, la directora de cada centre va contactar amb mi via mail o telèfon, per tal de poder passar arreplegar-ho.

### 2.1. Objectius

Respecte els objectius que es pretén aconseguir amb la realització d'aquest estudi són:

- Investigar el concepte d'Intel·ligència Emocional.
- Destacar la importància de treballar la intel·ligència emocional en edats primerenques.
- Realitzar un qüestionari per a les famílies amb nens/es amb TEA sobre les àrees on tenen més dificultats.
- Avaluar els resultats obtinguts i estimar l'evolució i el progrés dels nens/es amb TEA en centres ordinaris.

### 2.2. Destinataris

Aquesta investigació va dirigida a totes les famílies amb nens/es amb Trastorns de l'Espectre Autista (TEA), a més d'estar inscrits en un centre ordinari.

### 2.3. Disseny del qüestionari

En aquest apartat, es pot destacar que un dels pares de l'avaluació des del punt de vista científic és Tyler (1969). Aquest és un fidel exponent d'un grup d'autors que concep l'avaluació com un procés sistemàtic, per determinar fins a quin punt els alumnes aconsegueixen els objectius. Dit açò, a continuació, es detalla l'instrument d'avaluació que s'utilitza per portar a terme aquesta investigació.



L'instrument utilitzat per excel·lència en la investigació és el qüestionari. Segons Padilla, González & Pérez (1998) defineixen el qüestionari com el "document que arreplega de forma organitzada els indicadors de les variables implicades en l'objectiu de l'enquesta" (p.115). En aquest qüestionari trobem diferents tipus de preguntes: tancades, elecció múltiple i obertes.

- Tancades. Són aquelles les quals la persona enquestada, ha d'elegir entre dues opcions, en aquest cas: si-no, positiva-negativa. Un dels seus avantatges és la rapidesa en contestar i recopilar la informació perquè és limitada (Casas, Repullo & Donado, 2002).

- Elecció múltiple. Hi ha de dos tipus:

- Ventall de respostes amb un ítem obert, ja que no se sap amb certesa les possibles respostes.
- Preguntes d'estimació. Permet arreplegar amb més detall informació rellevant sobre les actituds i conductes que es produeixen, mitjançant les respostes amb un grau de freqüència, com és si-no-a vegades. Es pot trobar aquest instrument en la pràctica de Pérez (2006), a l'hora d'avaluar projectes perquè permet avaluar quantitativament i qualitativa.

- Obertes. Llibertat d'expressió per part de l'entrevistador, ja que es desconeix el nivell d'informació (Casas et al., 2003).

Aquest qüestionari consta de 30 preguntes dividides per les àrees més afectades en nens/es amb TEA: l'àrea social, comunicativa, conductual i socio-afectiva. I a partir d'aquestes àrees es creen diferents preguntes. A més d'altres preguntes sobre la relació família-escola perquè és molt important pel desenvolupament del xiquet/a. Les famílies reforcen l'aprenentatge en altres contextos diferents de l'escola i a més, faciliten que aquests aprenentatges siguin més estables i permanents en el temps.

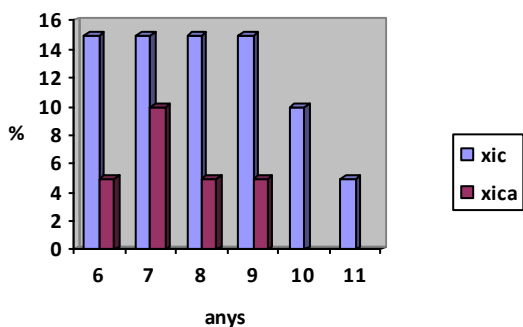
### 3. RESULTATS

Per a avaluar l'evolució de la intel·ligència emocional de l'alumnat amb TEA en un centre ordinari, anem a analitzar els qüestionaris realitzats gràcies a la col·laboració de 20 famílies.

A excepció de dues xiquetes de 7 i 9 anys, la resta són xiquets amb edats compreses entre els 6 i 11 anys.

**Taula 1**

*Nombre de xiquets/es amb TEA*

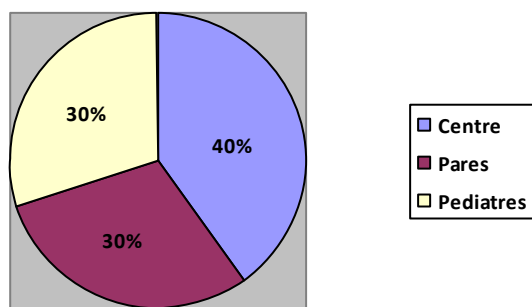


### PERSONAL

El 40% dels xiquets van ser diagnosticats pel personal docent del centre. Tots els centres van seguir els mateixos passos, primer van parlar amb els familiars i després van donar pas a les proves. Un 30% ho va detectar els pares i l'altre 30% va ser diagnosticat pels pediatres.

**Taula 2**

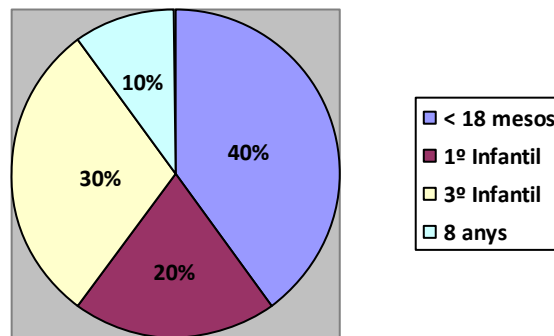
*Diagnòstic dels xiquets/es amb TEA*



La majoria dels casos, exactament un 40% els ho van detectar a partir dels 18 mesos. Un 20% durant l'etapa de 1º d'Infantil, un 30% durant l'etapa de 3º d'Infantil i un 10% als 8 anys. Es pot observar en la taula 3.

### Taula 3

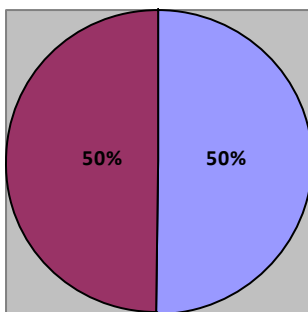
Quan li ho van detectar?



Respecte a les causes que els van cridar l'atenció, podem observar en la Taula 4 que el 50% coincideix en què no hi havia comunicació, no atenia quan li cridaven i ni mirava als ulls. En la taula 5 s'observa que un 30% hi havia un retard en el control d'esfínters. Un 20% d'aquests, destaca rialles i plors espontanis. I en la taula 6 que un 40% d'estereotípies motores.

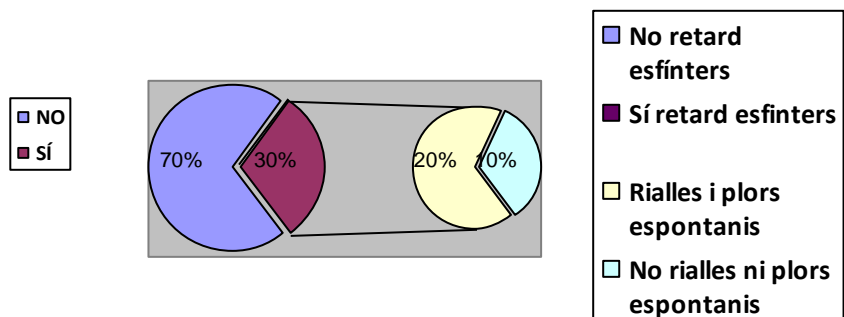
### Taula 4

Hi ha comunicació?



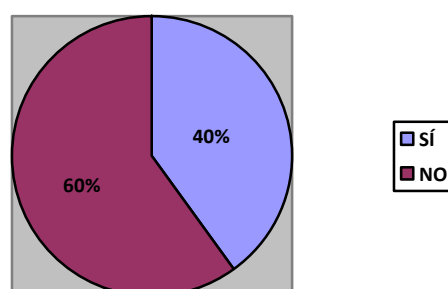
### Taula 5

Altres Síntomes



### Taula 5

Estereotípies Motores



Gràcies als col·legis, els pares van rebre informació sobre TEA, ja que el 80% de les famílies desconeixia el significat d'aquest trastorn. L'altre 20% els va informar el metge, associacions, mestres i familiars, qui els van animar a apuntar-ho a un centre ordinari.

En tots els casos, els familiars tenien clar d'apuntar-los a un centre ordinari. El 85% dels familiars pensava que era molt beneficiós que es relacionaren amb xiquets de tot tipus, l'altre 10% ho va fer per estar més prop de casa i per tindre un germà en el mateix centre. I l'altre 5% ho va fer gràcies al suport de les associacions.

El 50% dels xiquets es troben en una aula ordinària i realitzen entre 10h i 11h setmanals amb el personal docent de PT i AL i són aquests, qui entren a l'aula amb la resta de companys. L'altre 50% es troba en una aula CIL, també disposen d'un tutor especialitzat i a més, un d'aquests té un company-tutor.

### CONDUCTUAL

La majoria dels xiquets no realitzen moviments repetitius, exactament un 40%. El 15% realitza un balanceig corporal, un 25% moviments de dits i un 20% balanceig de braços.

A més, destacar que tan sols un 15% del total, realitza moviments d'autolesió així com bufetades, cabotades i pegar-se al cap amb les mans.

Tots els familiars han destacat que gràcies a l'escola hi ha hagut una millora de moviments repetitius, ja que no és tan permanent com ho feien abans. Encara així, sols en un 5% ha sorgit moviments nous com pegar-se cabotades.

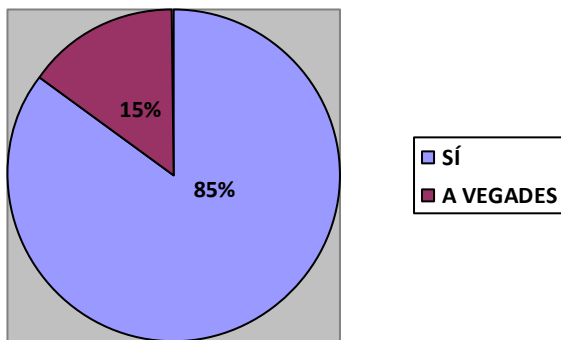
### COMUNICATIVA

Respecte a l'àrea comunicativa, cal remarcar que el 70% dels xiquets parlen. El 20% d'ells poden mantenir una conversa, l'altre 50% els costa mantenir una conversa i molts d'ells de manera molt dirigida.

Quan parles amb ells disposen de la capacitat de mirar-te als ulls, en canvi un 15% sols ho fa amb els pares, coneguts i del seu interès, es pot observar en la taula 7. La taula 8 destaca que el 50% realitzen preguntes, la resta no, i en la taula 9, un 10% a vegades es comunica amb gestos.

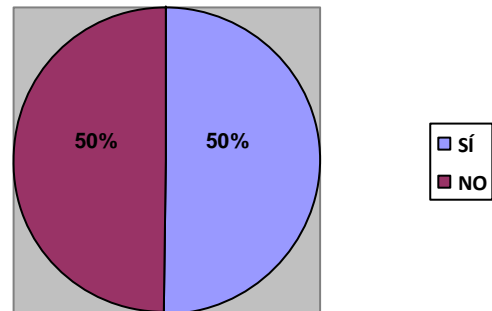
**Taula 6**

*Capacitat de mirar als ulls*



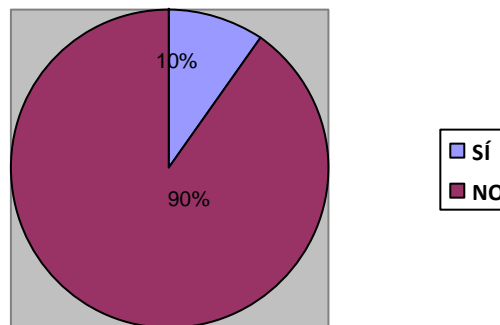
**Taula 7**

*Realitzen preguntes?*



**Taula 8**

*Es comuniquen amb gestos*



Gràcies a l'escola, destaquem en aquesta àrea un ampli domini de vocabulari, més intenció comunicativa i interacció tant amb el personal docent com amb els seus companys.

## SOCIAL

Respecte l'àrea social, destacar l'actitud d'un xiquet amb la resta dels companys, ja que és negativa per falta d'empatia, tolerància a la frustració i un mal comportament de les emocions.

En general, hi ha hagut una evolució molt favorable. La relació amb els companys tant a classe com de tot el centre és molt positiva, a l'igual que ocorre quan es relacionen en més gent fora del col·legi.

S'aproximen als companys per poder jugar i per parlar de temes del seu interès, encara que un 10% a voltes no manté una conversa ja que són paraules sense significat.

La majoria dels familiars remarca que abans era impossible mantenir aquesta conducta tan positiva.

### AFFECTIU-EMOCIONAL

L'àrea afectiu-emocional cal destacar que al llarg del temps amb molt de treball i constància, el 85% dels xiquets han après a reconèixer les seues emocions, les dels altres i sap expressar-les. L'altre 15% ho fa a vegades i el fet de no saber controlar les emocions, els porta molts problemes personals.

L'única dificultat que coincideixen la majoria dels xiquets, és la dificultat de controlar-les, ja que es posen molt nerviosos.

Com bé ens comenta una família:

“Ell coneix les seues emocions a través del termòmetre de les emocions. Ell et diu que es va a posar roig perquè relaciona la ira amb el color roig. Sí que les expressa, les seues autolesions són perquè es posa nerviós perquè no entén el que ocorre al seu voltant o perquè alguna cosa no sap fer-la. Encara no controla les seues emocions i pot passar en un segon d'una rialla a un plor desconsolat. Si que reconeix les emocions dels altres, sobretot per la forma en què li parles” (Anònim).

### FAMÍLIA-ESCOLA

La relació família-escola com bé han destacat moltes famílies és molt important per poder portar un seguiment diari i seguir els mateixos passos en tots els àmbits, ja que fer qualsevol cosa de diferents maneres els porta a la confusió i com bé diu una família: “La rutina és el millor per a ells” (Anònim).

Des del primer moment, l'escola els ha proporcionat informació tant de les rutines diàries, les relacions socials com amb els deures. A més d'haver-hi un contacte cara-cara i mitjançant l'agenda per tal de remarcar alguna cosa.

Un dels canvis que la majoria dels familiars destaquen és una millora en l'autonomia personal. També a tindre més interès per les persones i a tindre un camp semàntic més elaborat i no sols del seu tema d'interès.

#### 4. CONCLUSIONS

Veient els resultats obtinguts podem afirmar en terminis generals la importància de la inclusió en un centre ordinari. Tots els xiquets han millorat en les relacions socials, amb els companys, amb els mestres, amb el joc...

El fet de relacionar-se amb la resta de companys els permet experimentar que no són els únics qui presenten dificultats, i per tant afronten de millor manera les seues limitacions. Realitzen rols-playing en diferents entorns per desenvolupar les habilitats socials, alguns disposen d'un company-tutor i desenvolupen habilitats de treball col·laboratiu.

Segons un estudi realitzat per Rodríguez (2013), aquelles aules on hi ha xiquets/es amb TEA, hi ha un clima més proper i de major empatia. Potència la companyonia i la comprensió que cadascun és diferent i davant les diferències, el millor és conèixer-se per respectar-se. Hem de respectar la seua forma de ser i la seua forma de pensar i és el món el que ha d'adaptar-se a les seues dificultats. Els gestos, les mirades, les postures i el to de veu són aprenentatges que potencien la convivència.

El mateix ocorre amb les emocions, hem de ser conscient que sempre estan presents i que moltes vegades afecten en les nostres decisions. Com a docents, hem de ser capaços de gestionar les emocions a l'aula i reconduir les situacions de conflicte a un clima d'afecte i confiança, i és ací on la intel·ligència emocional i la seua pràctica tant a l'aula com al centre, poden ser de gran utilitat (Palomares, 2013).

L'assoliment més gran que tens amb aquests nois és el somriure de l'alumne. Molts d'ells no són capaços de dir-te el que senten o expressar un sentiment per mitjà d'un gest, i moltes vegades nosaltres ens acontentem amb aquest somriure o aquest alumne que et veu i comença a saltar d'alegria encara que no et diga res.

Per tant, la inclusió augmenta la qualitat de l'ensenyança, genera dinamisme, potencia allò que es reinventen els professionals i alumnes, madura la comunicació entre els agents de l'escola, viu amb naturalitat i normalitat les dificultats que puguen tindre els companys amb autisme i es valora i s'aposta per tot el que sàpiguen i puguen fer (Rodríguez, 2013).

Hi ha molta diferència entre els xiquets/es que estan relacionats amb xiquets que tenen dificultats a d'altres que no. Aquests últims els miren com si foren estranys i pareix que els faja por arrimar-se a ells. "Quan estem al parc, ell s'arrima però la resta de xiquets el rebutgen, no l'entenen" (Família). En canvi els altres, es preocupen per ells i tenen més capacitat de raonar perquè valoren les limitacions de cadascun, sobretot en el joc.

L'escola és una gran font de suport natural com poden ser els companys, s'ha de provocar i comprendre que els companys es converteixen en autèntics suports per a les persones amb discapacitat (Buendía, 2013).

Després d'analitzar els resultats obtinguts compartim la idea amb Lozano & Alcaraz (2012) que llavors la clau per l'obtenció d'uns resultats satisfactoris en el desenvolupament de la intel·ligència emocional dels alumnes amb TEA en centres ordinaris, siguen els processos d'interacció que s'estableixen entre els mestres, els continguts d'aprenentatge, l'ambient i els alumnes.

Gràcies a aquesta investigació i altres realitzades fins al dia d'avui, podem afirmar que els xiquets/es amb TEA expressen amb més facilitat les seues adquisicions educatives, disposen de relacions que gaudeixen d'oportunitats per tal d'adquirir habilitats socials i comunicatives, estan en continu exposats a models d'iguals que els proporcionen vies per aprendre i augmenten les seues habilitats socials a llarg termini. Com diu una família, "Ho entén tot, s'ha espavilat molt per a lo bo i per a lo roïn" (Família).

Encara que en aquesta investigació sols han participat 20 famílies els resultats asseguren la igualtat d'oportunitats. Encara així, caldria fer possibles investigacions per a veure l'efecte positiu en una quantitat més nombrosa i destacar l'evolució d'aquests xiquets amb TEA integrats en centres ordinaris.

Per finalitzar, m'agradaria que tothom reflexionara que l'autisme es pot classificar en tres nivells depenent del grau de dificultat. Podem trobar-nos amb múltiples cares de l'autisme, des de catedràtics de la universitat fins a nens amb unes disfuncions amb molta discapacitat. Fins ara, els xiquets amb autisme que es troben en centres ordinaris tenen un nivell 1. Com que els resultats són positius i volem inclusió per a tots, fins a quin punt estaria bé incloure tots els nivells de TEA en un centre ordinari?



## 5. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Bisquerra, R., & López, E. (Coords.). (2003). *Educación emocional. Programa para 3- 6 años*. Barcelona, España: Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (Eds.). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Recuperado de <http://faros.hsjdbcn.org/ca/cuaderno-faro/com-educar-emocions-intelligencia-emocional-infancia-ladollescencia>
- Buendía, R.S. (productora). (2013). *El laberinto autista*. Documentos TV
- Casas, J., Repullo, J.R. & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Cogolludo, A. I. (2014). La inteligencia socioemocional en un niño con trastornos del espectro autista. *Padres y Maestros*.(357), 19-23. doi: dx.doi.org/10.14422/pym.v0i357.3301
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002, 25 de agosto). La inteligencia emocional como una habilidad. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de [http://rieoei.org/deloslectores\\_Psicologia\\_de\\_la\\_Educacion.htm](http://rieoei.org/deloslectores_Psicologia_de_la_Educacion.htm)
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Palomares, M.F. (2013). Síndrome de Ásperger. En M.J. Català. (Ed.), *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje* (pp.368-378). Generalitat Valenciana: Azorín
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós
- Lozano, J. & Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Madrid: La Muralla.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (Eds.). (1997). *What is emotional intelligence?*. New York: Basic Books
- Monserat, D. (2011). Relat autobiogràfic: la pedagogia de les emocions a l'educació infantil. *Forum de recerca, anual*(16), 135-1346.
- Padilla, J.L., González, A., & Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En: Rojas J.A. Rojas. (Ed.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp.115). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid, España: La Muralla.
- Riviére, A. (2002). *IDEA: Inventarios Espectro Autista*. Buenos Aires: Fundec.

- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Resolució*, diari oficial de la generalitat valenciana, 27 de juliol de 2016:.. Recuperado de [https://www.dogv.gva.es/datos/2016/08/01/pdf/2016\\_6151.pdf](https://www.dogv.gva.es/datos/2016/08/01/pdf/2016_6151.pdf)
- Rodríguez, J. (2013). El autismo una perspectiva positiva. En M.J. Català. (Ed.), *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje* (pp.368-378). Generalitat Valenciana: Azorín
- Tabares, C. (2015). *Evaluación de las terapias ecuestres en el tratamiento del trastorno de espectro autista y programa de intervención* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Tyler, R (1969). *Educational evaluation: new roles, new means*. Chicago, Estados Unidos: The National Society for the Study of Education.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y escuelas inclusivas*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Valenzuelo, A. M. (2010, 15 de diciembre). La importancia de la educación emocional. *Pedagogía Magna*. Quincenal, (8), p.52-56.

## ANNEXOS

### Annex 1

#### NOTA INFORMATIVA

Benvolguts pares/mares,

Em dic Mireia Fuentes Navarro i sóc alumna de la universitat Jaume I. Enguany és el meu últim any de la carrera de Magisteri d'Infantil i per poder realitzar el meu treball de final de grau, necessite la vostra ajuda. En aquest treball el que pretenc investigar és: “*Valorar el desenvolupament de la intel·ligència emocional dels xiquets/es amb TEA en un centre ordinari*”.

**Què heu de fer?** Consisteix en contestar a una sèrie de preguntes relacionades en les habilitats conductuals, comunicatives, socials i afectiu-emocional, ja que són les àrees amb més dificultats en xiquets/es amb TEA. A més, de la relació família-escola, ja que és molt important per al desenvolupament dels nostres fills.

Si voleu ajudar-me en aquesta investigació, sols heu d'omplir aquest qüestionari. És ràpid i senzill de contestar. Després el tornareu al centre.

**Nota:** Aquest qüestionari serà anònim.

Moltes gràcies,

Mireia Fuentes Navarro

## Annex 2

### QÜESTIONARI

Podeu seleccionar més d'una opció:

Sexe (xic/a):

Edat:

#### PERSONAL

1. Qui li van detectar TEA al vostre fill/a?

a) el mestre

c) altres: \_\_\_\_\_

b) el pediatra

2. Quan li van detectar TEA al vostre fill? \_\_\_\_\_

3. Quines causes van ser les que vos van cridar l'atenció?

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

4. Quan li ho van detectar, sabíeu que era el TEA?

SÍ – NO

Qui vos a proporcionat informació?

a) Pediatra

b) associacions

c) Col·legi

d) altres: \_\_\_\_\_

5. Abans d'entrar al col·legi, el portàveu a alguna associació (en cas que ja estiguera diagnosticat)?

SÍ – NO

6. Una vegada va complir els 3 anys, teníeu clar d'apuntar-lo a un col·legi ordinari o vou dubtar?

SÍ - NO

Qui vos va animar a fer-ho a un col·legi ordinari? (en cas que ja estiguera diagnosticat).

a) amics

b) familiars

c) l'associació

d) pediatra

e) altres: \_\_\_\_\_

7. Si li ho van detectar a l'escola, quins passos van seguir els mestres?

a) Van parlar amb vosaltres i li van fer el diagnòstic al centre

b) Vau decidir anar al metge

c) Altres: \_\_\_\_\_

8. El vostre fill
- a) es troba en un aula CIL
  - b) té un tutor especialitzat en classe amb la resta de companys
  - c) sols va 1/2 hores al dia amb la resta de companys
  - d) Disposa d'algun company-tutor a l'aula
  - e) Altres a destacar: \_\_\_\_\_

### CONDUCTUAL

9. Realitza moviments repetitius SÍ – NO – A VEGADES  
 Quins?
- a) balanceig corporal c) balanceig de braços
  - b) moviments de dits/mans d) Altres: \_\_\_\_\_
10. Realitza moviments d'autolesió SÍ – NO – A VEGADES  
 Quins?
- a) mossegar-se les mans c) cabotades
  - b) bufetades d) Altres: \_\_\_\_\_
11. Des que va a l'escola has notat milloria en els moviments? SÍ – NO  
 Han sorgit d'altres nous? SÍ - NO  
 Quin? \_\_\_\_\_

### COMUNICATIVA

12. Parla? SÍ – NO - SOLS PRONUNCIA ALGUNES PARAULES
13. Pots mantindre una conversa amb ell de qualsevol tema?  
SÍ – NO - SOLS HA DE SER DEL SEU INTERÈS
14. Sol comunicar-se amb gestos? SÍ – NO - A VEGADES
15. Quan parles amb ell et mira als ulls? SÍ – NO-A VEGADES
16. Realitza preguntes? SÍ – NO – A VEGADES
17. Des que va a l'escola has notat milloria en qualsevol d'aquestes preguntes?  
SÍ – NO – CONTINUA IGUAL

Observacions:

---

---

---

### SOCIAL

18. Com és la relació amb els seus companys de l'aula?

POSITIVA – NEGATIVA

19. Com és la relació amb la resta de companys del cole?

POSITIVA - NEGATIVA

20. Quan vos relacioneu en més gent, com és l'actitud del xiquet/a?

POSITIVA - NEGATIVA

21. S'aproxima als seus companys/amics quan tenen objectes per poder jugar?

SÍ – NO – A VEGADES

22. S'aproxima als seus companys/amics per parlar dels temes del seu interès?

SÍ – NO – A VEGADES

23. Des que va a l'escola has notat milloria en les relacions socials?

SÍ – NO – A VEGADES

Observacions:

---

---

---

### AFECTIU-EMOCIONAL

24. Coneix les seues emocions?

SÍ-NO- A VEGADES

25. Expressa les seues emocions?

SÍ-NO- A VEGADES

26. Sap controlar les seues emocions?

SÍ-NO- A VEGADES

27. Reconeix les emocions dels altres?

SÍ-NO- A VEGADES

28. Des que va a l'escola, has notat milloria en aquesta àrea?

SÍ - NO

Observacions:

---

---

---

FAMÍLIA-ESCOLA

29. L'escola vos a proporcionat ajuda?

SÍ - NO

a) en les rutines del dia a dia

c) amb els deures

b) en les relacions socials

d) altres: \_\_\_\_\_

30. El contacte amb el docent és diari?

SÍ - NO

a) cara a cara

c) Internet

b) mitjançant l'agenda

d) altres: \_\_\_\_\_

31. Des que va començar en l'escola, has notat altres canvis en el xiquet/a?

a) Sí, a millor

b) Sí, a pitjor

c) NO, continua igual

Quins canvis:

---

---

---