



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

TRABAJO FIN DE GRADO

Comprensión y expresión de emociones en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

-Revisión bibliográfica-

Facultad de Educación

Grado Magisterio de Educación Primaria

Curso 2015/2016

Autor: Alexis Romà Solano

Tutor: Alejandro Veas Iniesta

Índice

1. INTRODUCCION.....	3
1.1 JUSTIFICACIÓN LEGAL.....	3
2. OBJETIVOS	6
3. ANALISIS	7
3.1 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	7
3.2 EMOCIONES.....	10
3.3 EMOCIONES EN TEA.....	13
4. ASPECTOS REFERIDOS A LA INTERVENCIÓN	15
4.1 OBJETIVOS.....	15
4.2 ACTUACIÓN DOCENTE.....	17
4.3 ACTIVIDADES	19
4.4 OTROS ASPECTOS RELEVANTES	20
5. CONCLUSIONES.....	21
6. REFERENCIAS	23

1. INTRODUCCION

Según la Confederación de Autismo en España, en los últimos años se ha constatado un aumento considerable de los casos de Trastorno del Espectro Autista (TEA) detectados y diagnosticados. Es posible que este incremento se deba a una mayor precisión de los procedimientos e instrumentos de diagnóstico, a la mejora en el conocimiento y la formación de los profesionales, o ciertamente, a un aumento real de la incidencia de este tipo de trastornos. Actualmente se calcula que 1 de cada 100 habitantes padece este trastorno sin existir diferencias en cuanto a su aparición en las distintas culturas o clases sociales.

En estos últimos años han sido numerosos los estudios realizados con el objetivo principal de recabar información acerca de este trastorno, para mejorar su tratamiento y conseguir mediante las labores oportunas en cada uno de los diferentes casos, una normalización en todos sus contextos vitales.

Y es precisamente esa línea la que se plantea este trabajo, el cual pretende llevar a cabo una revisión bibliográfica, recabando información veraz proveniente de fuentes verídicas. En este ámbito cabe adelantar los pilares básicos en torno a los que va a girar esta búsqueda, que están directamente dirigidos a una correcta conceptualización del término TEA y su desarrollo emocional, siendo este uno de los rasgos generales en los que esta trastorno se ve más profundamente afectado.

Para estructurar el trabajo, se puede observar en primer lugar una detallada conceptualización de ambos términos (TEA y emociones) y posteriormente se llevará a cabo una búsqueda que indica específicamente los rasgos generales de la comprensión y expresión de emociones en casos de TEA

En último lugar se tratará de encontrar un punto de apoyo que sirva como base para llevar a cabo cualquier intervención relacionada con la mejora de estos aspectos, nutriendo así al lector de recursos y nociones básicas para el tratamiento del trastorno que a continuación se va a clarificar.

1.1 JUSTIFICACIÓN LEGAL

Para llevar a cabo una justificación legal de los contenidos a tratar en este trabajo se deben nombrar las diversas leyes que promueven y sustentan los principios básicos de

igualdad ante los derechos y libertades de cualquier ciudadano, atendiendo a la diversidad y oponiéndose a cualquier distinción.

En referencia al Estado español, la Constitución Española de 1978 recoge el deber de los organismos políticos gobernantes de llevar a cabo una política que garantice la inclusión de cualquier discapacitado en la sociedad.

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Del mismo modo y centrando la atención en el ámbito educativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 71. *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, será reconocido aquel alumnado que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Así mismo, según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 14. *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*, se afirma:

Será de aplicación lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de

sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado

Por tanto, se hace clara referencia e hincapié desde la organización de los aspectos reguladores de la educación, a una atención a la diversidad que garantice una práctica educativa regida por la equidad y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Cabe mencionar además, dentro de este mismo ámbito la Orden 16 de Julio de 2001. Ley por la cual se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria y dentro de la que se puede encontrar información interesante de diversa índole, tan como aparece en el artículo 18 del apartado IV. *Recursos personales complementarios*, en el que aparecen enumeradas las *funciones del maestro de educación especial de la especialidad de Pedagogía Terapéutica*.

1. En los centros públicos de la Generalitat Valenciana, el apoyo intensivo al alumnado con necesidades educativas especiales que precise de ACIS lo realizará el maestro o maestra de Educación Especial de la especialidad Pedagogía Terapéutica, que desarrollará las siguientes funciones:

- a) Participar, como miembro activo, en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- b) Coordinar con el psicopedagogo-a del centro y con los tutores, mediante el horario establecido al efecto, la detección, valoración y seguimiento de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- c) Colaborar en la elaboración de las adaptaciones curriculares.
- d) Intervenir directamente con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, evaluando el proceso de aprendizaje junto con el tutor o tutora y los demás maestros.
- e) Informar y orientar a los padres, madres o tutores legales de los alumnos y alumnas con los que interviene a fin de conseguir la mayor colaboración e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- f) Coordinarse con todos los profesionales que intervienen en la educación del alumnado con n.e.e.

Como síntesis de este repaso a la normativa vigente que compete a la temática relacionada con este trabajo, cabe destacar que desde los distintos estamentos se pretende establecer una serie de pautas generales que fundamenten la actuación de los docentes y especialistas, garantizando la corrección, funcionamiento y aprovechamiento del proceso de enseñanza aprendizaje perteneciente al contexto educativo estatal, y ofreciendo al alumnado una educación adecuada a sus necesidades que le posibilite desarrollar una formación integral que les introduzca y facilite la convivencia en la sociedad.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo propuesto en este trabajo es la elaboración de un documento que proporcione una base de información necesaria en torno al TEA y sus dificultades para la relación social, focalizando la atención en la comprensión y expresión de emociones. Del mismo modo, se trata de ofrecer información y directrices relevantes relacionadas con estrategias y herramientas útiles en la puesta en marcha de una intervención, en caso de esta ser necesaria.

Los objetivos de este trabajo son:

- Conceptualizar los términos TEA y emociones argumentando su relación interna.
- Interiorizar las dificultades en la comprensión y expresión de emociones del alumnado con TEA.
- Argumentar la necesidad de trabajar el desarrollo de la comprensión y expresión de emociones en casos de TEA.
- Fundamentar la necesidad de atender a la diversidad.
- Facilitar la inclusión del alumnado con TEA en todos sus contextos vitales.
- Contribuir en la adquisición, corrección o mejora de habilidades relacionadas a la comprensión y expresión de emociones en estos casos.
- Ofrecer información y recursos para la mejora del desarrollo emocional.

3. ANALISIS

3.1 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Como inicio de la conceptualización del término “autismo” cabe mencionar la definición otorgada por la Organización Mundial de la Salud, en la que se refiere a los trastornos del espectro autista (TEA) como un grupo de complejos trastornos generales del desarrollo cerebral (TGD). Este término genérico abarca afecciones tales como el autismo, el trastorno desintegrador infantil y el síndrome de Asperger, caracterizados generalmente por dificultades en la comunicación y la interacción social y por un repertorio de intereses y actividades restringido y repetitivo.

Para contextualizar este término, es necesario hacer referencia a Leo Kanner, cuando en 1943 realizó a través de la publicación del artículo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, describió a los autistas como “personas con falta de contacto con los demás, ensimismamiento y soledad emocional” (Kanner, 1943, p.7). Según afirmaba este autor en su artículo, algunas de las características principales que poseían los casos afectados por autismo eran: extrema soledad absoluta, incapacidad para establecer relaciones con las personas, no tolerancia a la variabilidad del ambiente, presencia de actividades monótonas y repetitivas, posesión de una memoria excelente, carencia de imaginación, expresión aparentemente inteligente, hipersensibilidad a los estímulos, mutismo o lenguaje sin intención comunicativa real y limitaciones en la variedad de la actividad espontánea. Para enumerar estos rasgos, Kanner se basó en la observación directa de 20 casos afectados por autismo, siendo pionero en el diagnóstico y detección de este trastorno, por lo que hoy en día es considerado como el padre del autismo tal y como se conoce en la actualidad.

Y es en esta actualidad en la que se han realizado numerosos estudios que han permitido corregir, mejorar y reelaborar una definición lo más ceñida posible para un término tan amplio como complejo. Por su parte, el DSM IV lo define como aquellas personas que pueden mostrar una amplia gama de síntomas comportamentales, entre los que se incluye la hiperactividad, ámbitos atencionales muy breves, impulsividad, agresividad, conductas auto-lesivas, y enfados, especialmente en niños.

Más adelante, el DSM-V (2013) se permite la posibilidad de añadir ciertos rasgos distintivos que pueden ser indicios de la presencia de este trastorno, por lo que lo define

como un trastorno que se caracteriza por el retraso o alteraciones del funcionamiento, antes de los tres años de edad, en una o más de las siguientes áreas:

- Interacción social y comunicación.
- Patrones de comportamiento, intereses.
- Actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas.

Del mismo modo, el DSM-V (2013) hace referencia más específica a diversas características que pueden presentar los casos de TEA, indicando más concretamente los rasgos enumerados:

1. Déficits persistentes en comunicación e interacción social en múltiples contextos.

a) Déficits en reciprocidad socio-emocional; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto.

b) Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.

c) Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones; rango de comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales; hasta una ausencia aparente de interés en la gente.

2. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.

a) Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos (ej. movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

- b) Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado (ej. malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).
- c) Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco (ej. apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
- d) Hiper- o hipo- reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (ej. indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).

Por otro lado cabe mencionar a los autores Wing y Gould (1979), quienes afirman con rotundidad dos ideas que salen reforzadas y que no se habían tenido en cuenta hasta la fecha. La primera de estas menciona al autismo como un conjunto de síntomas que pueden estar asociados a distintos aspectos neurobiológicos o intelectuales y que, por ello, puede presentar en distintos niveles de gravedad y diferentes grados de desarrollo. Además, también introdujeron seis aspectos relacionados con el espectro autista que hacen referencia a los trastornos cualitativos de la relación social, los trastornos de las funciones comunicativas, los trastornos del lenguaje, los trastornos y limitaciones de la imaginación, los trastornos de la flexibilidad y finalmente, los trastornos del sentido de la actividad, siendo este último uno de los aspectos que más afectan a este tipo de alumnado debido a su dificultad para la motivación y consecución de hábitos de autonomía personal en el contexto educativo.

Y para apuntillar esta conceptualización del término “autismo”, se debe analizar la definición y atribución de rasgos que José Ramón Alonso (2004) elabora en torno a los casos de TEA, mediante la cual afirma que el autismo es una discapacidad, un trastorno generalizado del desarrollo cerebral que produce un comportamiento anómalo en el cual los niños afectados se muestran indiferentes, ausentes, con dificultad para formar lazos emocionales con otras personas.

En definitiva, se observa que todas las definiciones citadas anteriormente hacen referencia a una de las principales necesidades básicas de los casos diagnosticados de TEA, se trata de la relacionada con la interacción social. Esta dificultad es provocada por la complejidad que les comporta la comprensión y expresión de emociones tanto propias como ajenas, siendo este uno de los principales rasgos que caracteriza a este alumnado. Por tanto, este será otro de los pilares en los que se fundamentará este trabajo, tratando de recabar la información más precisa acerca de las emociones y la necesidad de mejora en casos de autismo.

3.2 EMOCIONES

Como introducción al amplio contexto emocional se va a llevar a cabo una búsqueda de información que recoja aspectos básicos referentes a la temática, que permitan interiorizar, aclarar o mejorar el conocimiento acerca de estas reacciones. En primer lugar y siguiendo a Darwin (1872) en la publicación de su libro *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* establece tres principios que determinan las reacciones emocionales:

- El principio de los hábitos útiles asociados, mediante el cual se explica la producción de ciertos gestos y movimientos durante la expresión de emociones. En ocasiones esta gesticulación no es requerida, pero se realiza inconscientemente al haber interiorizado su utilización como adecuada en otros contextos similares anteriores.
- La antítesis, donde establece que en el caso de que el hábito realizado esté consolidado, en el momento en el que se produce un estado de ánimo contrario al que se produce respecto al patrón de origen, se producirá la respuesta motora contraria.
- La acción directa del sistema nervioso que explica como un impulso nervioso en situaciones de una excitación elevada, puede ocasionar diferentes movimientos expresivos, los cuales están canalizados por los cauces fisiológicos oportunos de cada movimiento. Además Darwin se refiere a los patrones de respuesta de la expresión de las emociones, a los que caracteriza como innatos. Sin embargo, no niega la posibilidad de que estos patrones sean adquiridos o modificados mediante el aprendizaje a través de distintas situaciones reales.

Además surgen autores como Salovey y Mayer (1997) que introducen y definen el desconocido hasta fecha término de inteligencia emocional, como un conjunto de rasgos de la personalidad que incluye diversas aptitudes como habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones. Permitiendo de esta forma desarrollar estrategias para el control y manejo de las emociones y sentimientos que proporcionen al sujeto un crecimiento emocional e intelectual.

Y siguiendo esta corriente, es Goleman (1996) quien afirma que toda emoción está ligada a impulsos de la acción que se desarrolla. En su libro llamado *Inteligencia emocional* (1996) el autor menciona que a bajas edades toda acción está condicionada por un sentimiento, mientras que en adultos esta condición no es necesariamente imprescindible, guiándose estas acciones por diversos intereses al margen de los puramente sentimentales. Además Goleman otorga gran importancia a la educación de las emociones durante la edad de formación de los niños, estableciendo los principales componentes de la inteligencia emocional siguientes:

- Conocimiento de las propias emociones: siendo conscientes de las mismas desde el momento en el que transcurren y almacenándolas en la memoria como experiencia personal, pudiendo modificarlas cuando son negativas o perjudiciales.
- Manejo de las emociones: con el objetivo de expresar correctamente y conseguir un equilibrio emocional pleno a través de técnicas como la relajación, el ejercicio físico o la ayuda al prójimo.
- Motivación propia: con el establecimiento de logros y objetivos a corto y largo plazo, con el objetivo de motivar, manejar y controlarse emocionalmente a sí mismo, logrando productividad y eficiencia.
- Reconocimiento de las emociones ajenas: también denominado empatía, que permite reconocer las emociones ajenas tanto como las propias y facilitando el conocimiento de las necesidades o deseos de otras personas.

- Establecimiento de relaciones: haciendo referencia a la habilidad de manejar las emociones de los demás, tratando con todo tipo de personas y adquiriendo las habilidades necesarias para establecer relaciones e interactuar con los demás.

La adquisición de habilidades a las que se refieren los anteriores componentes de la inteligencia emocional favorecen el desarrollo de la comprensión y expresión de emociones que fundamentan y favorecen las relaciones sociales entre iguales, posibilitando el cumplimiento de las tres funciones más importantes de las emociones que afirma Reeve (1994):

- Función adaptativa, que se encarga de la preparación del organismo para hacer frente a todas las exigencias y las necesidades que presenta el entorno (la acción), aportándole la conducta más adecuada en cada situación o momento.

- Función social, que hace referencia a la adaptación de las emociones a nuestro entorno y a la comunicación de dichas emociones al resto de personas a través de la expresión facial, la postura, la expresión verbal, comunicación artística, etc. Por tanto, esta función permite a las personas conocer o predecir nuestro estado de ánimo y comportamiento, facilitando así las relaciones interpersonales.

- Función motivacional, que hace referencia a la íntima relación que guardan la emoción y la motivación, ya que las emociones son el primer impulso que despierta la motivación en los seres humanos, por lo que una emoción puede determinar la aparición de la conducta motivada, dirigirla hacia una meta y ejecutarla con una intensidad determinada. De este modo se puede afirmar que las emociones promueven que la conducta tenga mayor potencia tanto en reacciones inmediatas como en futuras, flexibilizando la interpretación de los distintos acontecimientos y la elección de una mejor respuesta.

En conclusión, se ha conceptualizado el término emoción como una serie de reacciones casi inconscientes que el cuerpo humano ejecuta en determinadas situaciones y que afectan directamente a diversos procesos intrínsecos del ser humano que las experimenta, como puede ser la motivación propia, el autoconcepto y la autoestima o el establecimiento de relaciones sociales con el entorno y sus componentes.

3.3 EMOCIONES EN TEA

Una vez tratados los dos temas base de este trabajo, es posible llevar a cabo una serie de relaciones entre ellos, recordando en todo momento que se están trabajando los aspectos referidos a las emociones en casos de TEA a tratar dentro del contexto educativo.

Para iniciar una visión de las características que presentan los casos de autismo en relación al control y manejo de las emociones propias o ajenas, cabe mencionar a Miguel (2006), que afirma que los afectados por TEA presentan un gran déficit en la percepción de las emociones, aspecto que constituye un elemento esencial para contribuir al desarrollo afectivo y emocional del sujeto. Por ello es conveniente la innovación metodológica para detectar y tratar posibles anomalías y déficits en la comprensión y de las emociones de los autistas, teniendo en cuenta que favoreciendo la percepción y la expresión de emociones, sentimientos, y deseos de los autistas, se mejoraría la integración social de los mismos, tanto en niveles personales, como sociales.

También sigue esta línea la sentencia de Cornago (2012), quien explica que estos niños tienen muchas dificultades a la hora de percatarse del pensamiento de otra persona, además les cuesta mucho distinguir lo que ronda dentro de su mente y de la de los demás. Este hecho implica que el alumnado afectado por TEA presenta graves dificultades a la hora de ponerse en el lugar de otra persona, es decir, la empatía es un aspecto que a grandes rasgos no poseen de forma innata, ya que en estos casos supone una dificultad añadida el hecho de no ser capaces de interpretar, diferenciar o manejar sus propias emociones

En el caso de Baron-Cohen et al (1985), es posible afirmar que estos autores se adentraron más en este aspecto, por lo que establecieron la hipótesis de que las personas con autismo no poseían la denominada Teoría de la Mente, concepto que trataba de expresar la incapacidad de los autistas para atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás con el fin de predecir y explicar los comportamientos. Este hecho explicaría la dificultad presentada en estos casos para adquirir el conocimiento acerca de la naturaleza de las personas a través de la experiencia de relaciones afectivas interpersonales, debido a la imposibilidad de interpretar comportamientos.

En tanto en cuanto se han observado las múltiples dificultades en el tratamiento de las emociones de los casos de TEA, llega el momento de cuestionarse si es posible y/o necesario llevar a cabo un intento de mejora de estas habilidades cognitivas. Para empezar a dar respuesta a esta difícil y desde el punto de vista docente, casi innecesaria cuestión, es necesario tratar la afirmación de Harris (1992), dónde se clarifica que tanto la percepción como la expresión de las emociones, los sentimientos y los deseos son fundamentales para la correcta integración de las personas autistas en el ámbito social y laboral. Además, la expresión de las emociones es la mayor fuente de información a través de la cual nos permite conocer mejor a los demás. Por tanto, siguiendo la legislación educativa vigente a través de la cual se promulga el deber de ofrecer una educación adecuada a las necesidades del educando, y partiendo de los principios de la Constitución Española anteriormente nombrados, en los que se especifica la necesidad de inclusión de cualquier miembro perteneciente a la sociedad del país sin hacer distinción según sus características, se da una respuesta positiva a la propuesta de tratamiento y mejora de las emociones en casos de TEA.

A través de la clara necesidad de trabajar los aspectos nombrados cabe destacar la afirmación de Rivière (1999), en la que se refiere al profesorado como el encargado de abrir la puerta del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se deriven intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño. Por tanto, desde los centros educativos se debe promover el trabajo para la mejora de las capacidades emocionales de los TEA, teniendo en cuenta las tres fases que existen para reconocer las emociones (Hobson, 1995). La primera consiste en la habilidad que poseen los niños desde edades tempranas para detectar diferencias entre una emoción y otra. La segunda hace referencia a la habilidad que tienen para determinar la forma de expresarse que tiene cada emoción. Por último, la tercera se pone de manifiesto en la capacidad que tiene el niño para responder a la expresión de las emociones que observa en otras personas. En concreto, los autistas fracasan en la percepción de las emociones de otras personas debido a que carecen de un mecanismo innato que lo facilita y que permite establecer relaciones afectivas e interpersonales.

De esta forma, se convierte en imprescindible focalizar la atención en el desarrollo de este rasgo común en el alumnado autista, con el objetivo de mejorar sus relaciones sociales, hecho que le permitirá llevar a cabo el desarrollo paralelo de un autoconcepto que mejorará su estado emocional. Siguiendo a Bermúdez, Álvarez y Sánchez (2003) en

su afirmación de la existencia de una correlación positiva entre inteligencia emocional y estabilidad emocional, se explicita que cuanto mayor es la inteligencia emocional, mayor es la estabilidad emocional de la persona. Esto muestra un pensamiento flexible que se adapta a las situaciones, teniendo en cuenta las opiniones ajenas, dotando de gran tolerancia su carácter, y por tanto, facilitando las relaciones con sus iguales.

4. ASPECTOS REFERIDOS A LA INTERVENCIÓN

A continuación se pueden observar aspectos relacionados con la intervención a realizar en caso de ser necesaria, recopilando datos relevantes sobre la puesta en marcha de las mismas.

4.1 OBJETIVOS

Llegado este punto en el que se precisa llevar a cabo una intervención para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, cabe destacar diversos aspectos relevantes. A continuación se ofrecen una tabla que reúne algunos de los objetivos básicos a trabajar en una intervención centrada en la mejora de la comprensión y expresión de emociones para alumnado con TEA, partiendo del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

Objetivos específicos propuestos para la convivencia en el centro escolar
Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia.
Conocer y utilizar la lengua castellana, desarrollando hábitos de lectura.
Conocer, apreciar y valorar su entorno natural, social y cultural.
Utilizar diferentes medios de representación y expresión, desarrollando la creatividad.
Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetando las diferencias y favoreciendo el desarrollo personal y social.
Iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación.
Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas, las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades.
Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.
Adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio.
Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

Siguiendo el DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

4.2 ACTUACIÓN DOCENTE

La consecución de estos objetivos está íntimamente condicionada por la actuación docente, por lo que para profundizar en este aspecto cabe mencionar una serie de pautas a favor del tratamiento de alumnado con TEA, formuladas por Rivière (1998), que hacen referencia a un listado de indicaciones que serán el soporte básico del desarrollo emocional del alumno/a y que pueden ser interiorizadas como guía para la puesta en práctica de una metodología adecuada.

Promover el bienestar emocional de la persona autista, disminuyendo sus experiencias emocionales negativas e incrementar la probabilidad de emociones positivas que den lugar a una autovaloración.
Aumentar la libertad, espontaneidad, flexibilidad de la acción, así como su funcionalidad y eficacia, tratando de disuadir la fijación por las rutinas o demás conductas repetitivas.
Promover la autonomía personal y las competencias de autocuidado, disminuyendo la dependencia de la persona autista e incrementando sus posibilidades de sentirse y ser eficaz.
Desarrollar las competencias instrumentales de acción mediada y significativa sobre el mundo y las capacidades simbólicas, permitiendo un aumento de las capacidades de comunicación, autoconciencia y autorregulación.
Desarrollar destrezas cognitivas y de atención, que permitan una relación más rica y compleja de la realidad contextual.
Aumentar la capacidad de la persona autista de asimilar y comprender las interacciones humanas, y de dar sentido a las acciones y a las relaciones con otras personas.
Desarrollar las destrezas de aprendizaje, basadas en la imitación, la identificación intersubjetiva, el aprendizaje observacional y vicario, que permiten incorporar pautas culturales y beneficiarse de ellas.
Disminuir conductas perjudiciales para sí mismo y el entorno, incrementando así las posibilidades de convivencia en ambientes lo menos restrictivos posible.
Desarrollar las competencias comunicativas.
Aumentar las capacidades que permiten interpretar significativamente el mundo, disminuyendo los patrones cognitivos que provocan el aislamiento.

Fuente: Rivière, A. y Martos, J. (Comp.)(1998): *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid, IMSERSO y APNA.

Esta serie de pautas no se trata de procesos aislados que se ejecutan sin previa organización, sino que se forman parte de un entramado y complejo conjunto de acciones que definen un estilo docente acorde a las necesidades específicas educativas del alumnado con TEA. En esta línea se observan diversas directrices que ofrece Arnáiz (1995) y que contextualizan la labor del educador en este ámbito educativo, indicando múltiples acciones que permiten y acercan las posibilidades del entorno a las características del alumnado:

- Establecimiento del espacio físico de acuerdo con el nivel atencional del niño.
- Control del sentido estructurador de ambientes, proporcionando claves estimulantes claras que favorezcan una relación contingente con el medio
- Búsqueda de contextos ecológicos y aprendizajes funcionales.
- Apoyo y compromiso con el ritmo de aprendizaje del niño/a.
- Enseñanza semántico-pragmática, basada en enseñanza de significados naturales y funcionales.
- Guía cognitivo-conductual, siendo el mejor ejemplo para el alumnado.
- Realización de gesticulaciones, con verbalizaciones precisas y claras.
- Empleo de refuerzos y claves, preferentemente sociales.
- Enseñanza de comunicación social con adecuación de conductas al contexto y configuración de secuencias de relación fáciles de comprender, predecibles y ordenadas.
- Promover el uso espontáneo de las conductas aprendidas adecuadas a situaciones concretas.
- Evitará las improvisaciones propias y ajenas.
- Empleo y trabajo de técnicas cognitivas de autocontrol y autoayuda.
- Establecimiento de una relación tutor-alumno que resulte gratificante en el trabajo diario.

4.3 ACTIVIDADES

Teniendo en cuenta la enumeración que ejemplifica un estilo docente adaptado a las características y todas las pautas observadas, se plantea el dilema de cómo llevar a cabo la práctica educativa de comprensión y expresión de emociones, para lo que resulta indispensable citar a Tortosa (2004), que enumera un listado de actividades de gran provecho para la consecución y mejora de los objetivos anteriormente propuestos (extraído de Delgado y cols., 1990):

- Contacto ocular; proximidad y contacto físico.
- Coorientación de mirada con o sin llamamiento.
- Llamadas de atención funcionales sobre hechos, objetos, o sobre sí mismo.
- Uso funcional de emisiones, vocalizaciones, palabras o frases, mirando y dirigiéndose al adulto.
- Uso de sonrisa como contacto social.
- Petición de ayuda al adulto, tras intento de alcanzar algo.
- Uso del adulto mirándole a la cara y/o vocalizando.
- Reproducir dirigiéndose al adulto parte o una acción determinada.
- Dar y enseñar objetos.
- Ejercicios con espejo, para identificación de rasgos emocionales e imitación de gestos emocionales.
- Búsqueda de elementos del rostro significativos para la expresión socio-emocional, a través de fotos, revistas, etc.
- Ejercicios de asociación de caras esquemáticas con expresiones emocionales diferenciadas con respecto a historias narradas por el adulto.
- Lotos con expresiones emocionales en fotos.
- A través del vídeo, analizar, utilizando la cámara lenta o la pausa, los elementos faciales en secuencias de dibujos animados, o de personajes reales.

- Tareas para enseñar que otras personas tienen deseos, pensamientos, creencias, conocimientos o necesidades diferentes de los de uno mismo.
- Tareas para enseñar a adoptar el punto de vista perceptivo de otra persona (lo que otra persona ve).
- Tareas para la enseñanza de que la percepción es una vía de acceso al conocimiento (“lo sé porque lo he visto” y “no lo sé porque no lo he visto”).
- Tareas de apariencia – realidad (“parece X pero en realidad es Y”).

4.4 OTROS ASPECTOS RELEVANTES

Este tipo de actividades no garantiza un éxito generalizado, ya que la diversidad del alumnado hace que cada caso sea diferente y presente unos rasgos u otros. Por lo que es necesario flexibilizar los procesos educativos teniendo en cuenta las siguientes afirmaciones de Mulas et al. (2010), las cuales se refieren a detallados aspectos que un docente debe tener en cuenta tanto anterior y posteriormente como en el proceso de ejecución de la intervención;

- Los TEA representan un diagnóstico complejo, que aglutina un conjunto de síntomas amplio, de forma que cada intervención hace hincapié en mejorar unos síntomas y no otros. Por tanto, hay que estar atento a las características de la población estudiada y a los resultados que se midieron.
- Las intervenciones en niños con TEA, por su naturaleza, son complejas y variadas, a menudo implementadas de maneras diferentes, por personal diverso y en ambientes distintos. Esto hace difícil la generalización de los resultados.
- La comparación de grupos ha de ser cuidadosa, pues comparar grupos de tratamiento con no tratamiento tiende a sobreestimar el efecto de la intervención.
- Las variaciones en los resultados pueden deberse al diferente tiempo de seguimiento, por lo que éste debe ser adecuado y valorar el mantenimiento a largo plazo.
- Los resultados deben valorarse en función de la calidad metodológica de los trabajos y su potencial de sesgo.

Como punto y final a los datos referidos a las intervenciones para la mejora de la comprensión y expresión de emociones en casos de TEA es digna de destacar la investigación colaborativa realizada por Lozano, Alcaraz y Colás (2010) dirigida a la enseñanza de emociones a alumnos con TEA y de la cual se obtuvieron como resultados una serie de datos que afirmaban el funcionamiento de las intervenciones para la mejora de la comprensión y expresión de emociones en estos casos, ya que la totalidad de la muestra investigada obtuvo mejores resultados en la evaluación final llevada a cabo al concluir la intervención, que en la prueba inicial que se había realizado anteriormente a la ejecución de la misma, tal como refleja el gráfico siguiente.

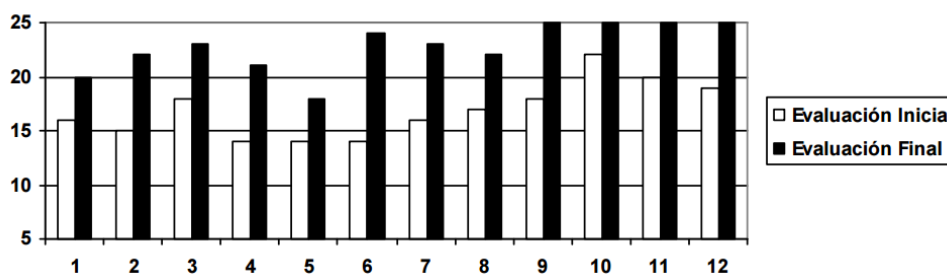


Gráfico 1. Resultados proceso de intervención sobre la comprensión de emociones

Por tanto, según toda la información recabada y observada anteriormente, se demuestra la necesidad imprescindible y utilidad demostrada de llevar a cabo un intento de mejoría de la adquisición de destrezas que permitan a este alumnado concreto gozar de una vida caracterizada por la normalización en todos sus contextos.

5. CONCLUSIONES

Como conclusiones de este trabajo se puede hacer referencia a diferentes aspectos. El primero de ellos se dirige principalmente a destacar la necesidad de realizar una buena documentación, ya que como docentes, resulta vital conocer la caracterización de la diversidad del alumnado con el que existe la posibilidad de trato. En este caso concreto se ha llevado a cabo una búsqueda que ha obtenido datos relevantes y completos, que a su vez pueden resultar de gran utilidad en caso de desconocimiento como elemento de consulta. Pese a encontrar una problemática debida a la amplitud y exceso de información, se cree haber seleccionado fuentes correctas en todo momento, obteniendo un buen resultado de la revisión bibliográfica.

Por otro lado se deben recalcar dos aspectos anteriormente comentados, referentes a la gran utilidad e importancia que reside en la ejecución de las intervenciones relacionadas con la adquisición, corrección y mejora de las habilidades relacionadas con la comprensión y expresión de emociones de estos niños/as. Por lo que resulta imprescindible, llegado el momento, el hecho de plantear un proceso de ayuda que sacie las necesidades específicas de apoyo educativo de este alumnado, focalizando la atención no únicamente en temas estrictamente académicos sino en aspectos evolutivos relacionados con su desarrollo integral, como el que nos ocupa en este trabajo.

Miguel (2006) afirma que los afectados por TEA presentan un gran déficit en la percepción de las emociones, aspecto que constituye un elemento esencial para contribuir al desarrollo afectivo y emocional del sujeto; por lo que debido a la necesidad de desarrollar precisamente estos, es necesario conocer tanto los recursos como las metodologías posibles para desarrollar esta tarea, tanto en contextos escolares como fuera de ellos.

Sin embargo, sin olvidar el contexto que encuadrada esta revisión bibliográfica, se considera concluir dirigiendo la atención hacia los encargados de tratar directamente con el alumnado. Los docentes tienen entre otros, el cometido de motivar, apoyar y guiar su aprendizaje y su proceso de formación. Siguiendo a Frith (2004), hay que invitar a la reflexión refiriéndose a que el éxito por parte de los autistas en tareas referentes a la comprensión y reconocimiento de las emociones dependerá del nivel de competencia social que posean. Es necesaria una conciencia social generalizada acerca de los rasgos, dificultades y necesidades de estas personas, con el objetivo de contribuir a la mejora de su comprensión y expresión de emociones, facilitando en la medida de lo posible el proceso comunicativo que permita una inclusión total y normalizada.

En último lugar, cabe invocar un espíritu de constancia y esfuerzo que imposibilite una rendición anticipada, caracterizando el ejercicio profesional docente con una visión paciente y trabajadora que nos permita mejorar a todos.

6. REFERENCIAS

- Alonso Peña, J. (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger: Guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca: Amarú ediciones
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM- IV* (5th Ed.). Washington, DC: Author.
- Arnáiz. P. (1995). *El PCC: Autismo y Atención a la Diversidad*. Universidad de Murcia.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V)*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
Recuperado de:
https://drive.google.com/file/d/0B6-ryBrlW_AXekNmMjBGRHRtaGM/view
- Baron-Cohen S, Leslie AM, Frith U. (1985). Does the autistic child have a ‘theory of mind’? *Cognition* 2 37-46.
- Bermúdez, M. Álvarez, I. & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Redalyc: Universitas Psychologica*, 2, 27-32. Recuperado de:
<http://estadisticasoctys.freetzi.com/Estadistica1/Estadisticadescriptiva/LectCorrelacion.pdf>
- CAE (2016). Concepto de Autismo. Consultado el 1 de junio de 2016, en:
<http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-especto-del-autismo>
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 311, (29 diciembre de 1978).
- Cornago, A. (2012). *Manual de Teoría de la Mente para niños con autismo. Ejercicios, materiales y estrategias*. Valencia: Psylicom Ediciones
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. London: John Murray.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consejo, por el cual se establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad

- Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7 de Julio de 2014, núm. 7311, pp. 16535-16559.
- Delgado, A. (1990): “Enseñando habilidades cognitivo-sociales y socio-emocionales en el aula”. Póster presentado en el VI Congreso Nacional de AETAPI. Palma de Mallorca.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos
- Harris, P L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza Psicología minor.
- Hobson, R. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Traducción de Ángel Rivière Gómez. Madrid: Alianza Editorial
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 106, 17.158-17.207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 295, 97.858-97.921.
- Lozano, J. Alcaraz, S. & Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: una investigación colaborativa. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL1.pdf>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31). Nueva York: Basic Books
- Miguel Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. [Versión electrónica]. *Teoría de la Educación : educación y cultura en la sociedad de la información*, 7 (2), 169-183.

Mulas, F. Ros-Cervera, Millá, M. Etchepareborda, M. Abad, L. & Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurol*, 50 (3), S77-84.

OMS (2016). Concepto de Autismo. Consultado el 23 de mayo de 2016, en: <http://www.who.int/es/>

Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centro de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. Publicado en *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, del 17 de Septiembre de 2001, pp. 20.703-20.729.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19419

Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. México: Mc Graw-Hill

Rivière, A. (1999). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-355). Madrid: Alianza Psicología.

Rivière, A. y Martos, J. (1998). *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: IMSERSO y APNA.

Tortosa, F. (2004). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista* [versión electrónica]. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Recuperado de: <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.