



**Facultad de
Ciencias Humanas y de
la Educación - Huesca**
Universidad Zaragoza

Trabajo de Fin de Grado

Título del trabajo: El arte como eje para el desarrollo socioemocional en alumnado con TEA.

Autora:

Laura Motero Torres

Director:

José Ángel Periz Juncosa

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Campus de Huesca.

Curso académico 2020 – 2021

ÍNDICE

1.	<i>Introducción y justificación</i>	5
2.	<i>Objetivos del trabajo</i>	6
3.	<i>Hipótesis</i>	7
4.	<i>Marco conceptual</i>	7
4.1.	Evolución legislativa de la educación inclusiva en el sistema educativo español.	7
4.2.	Concepto de autismo	11
4.2.1.	Definición del Trastorno del Espectro Autista	12
4.2.2.	Características y causas del trastorno	14
4.2.3.	Diagnóstico del trastorno según el DSM – 5.	18
4.2.4.	Por qué trabajar las emociones en los TEA.....	22
4.3.	Importancia de la Atención Temprana	24
4.4.	El arte como eje para el desarrollo socioemocional en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista	29
4.4.1.	Concepto de arteterapia.	29
4.4.2.	Beneficios en alumnos con TEA.....	31
4.4.3.	Maneras de llevar la arteterapia al aula.	31
4.4.4.	Propuesta de intervención de arteterapia.....	33
5.	<i>Conclusiones</i>	44
6.	<i>Bibliografía</i>	44

Título del trabajo: El arte como eje para el desarrollo socio-emocional en alumnado con TEA.

Title: Art as an axis for social-emotional development in students with TEA.

- Elaborado por Laura Motero Torres.
- Dirigido por José Ángel Periz Juncosa.
- Presentado para su defensa en la convocatoria septiembre de 2021.
- Número de palabras : 11.929

Resumen.

Este trabajo hace un análisis del Trastorno del Espectro Autista definiendo el concepto y las características principales de la enfermedad, haciendo especial hincapié en la importancia de un diagnóstico precoz en Atención Temprana para tratar el trastorno de manera multidisciplinar (educativa, médica y social). Uno de los factores más relevantes en este tipo de trastorno es la dificultad de comunicación y la falta de recursos a la hora de expresar y gestionar las emociones. Desde hace varios años, la Arteterapia constituye una de las herramientas, basada en la comunicación no verbal, que permite ayudar al individuo a expresar sus pensamientos y emociones, para que, de esta manera, se facilite la comunicación interpersonal, además de ayudarles a conectar su mundo interior con el mundo exterior que les rodea.

Abstract.

This work analyzes the Autism Spectrum Disorder defining the concept and the main characteristics of the disease, with special emphasis on the importance of an early diagnosis in Early Care to treat the disorder in a multidisciplinary way (educational, medical and social). One of the most relevant factors in this type of disorder is the difficulty of communication and the lack of resources when expressing and managing emotions. For several years, Art Therapy has been one of the tools, based on non-verbal communication, which allows helping the person to express their

thoughts and emotions, so in this way, interpersonal communication is facilitated, in addition to helping them to connect their inner world with the outer world around them.

Palabras clave.

Autismo, comunicación/inclusión, desarrollo socio-emocional, Atención Temprana, emoción y arteterapia.

1. Introducción y justificación.

La comunidad educativa ha estado luchando durante muchos años para conseguir una escuela inclusiva donde el alumnado con cualquier tipo de trastorno o necesidad especial tenga las mismas oportunidades y derechos que otro ciudadano para poder alcanzar la calidad de vida deseable para cualquier persona. Las diferentes leyes educativas han ido recogiendo esta demanda y hemos pasado de una educación integradora a una educación inclusiva, aunque todavía queda mucho camino por recorrer.

El diagnóstico precoz y la Atención Temprana son fundamentales para tratar cualquier tipo de trastorno, como el del Espectro Autista, trabajando de manera eficaz y conjunta con las familias para lograr reducir los indicadores de trastorno y manifestaciones para que puedan tener una adecuada calidad de vida.

Uno de los aspectos que caracterizan el TEA es la dificultad a la hora de expresar y reconocer las emociones propias y de los demás, lo que dificulta gravemente las relaciones sociales. La arteterapia es una herramienta de comunicación no verbal que puede ayudar al desarrollo personal y emocional porque favorece la expresión de emociones de las que ni siquiera somos conscientes. Estas expresiones artísticas no buscan resultados finales ni ningún tipo de perfección técnica; el objetivo es lograr la manifestación de los pensamientos y estados de ánimo; conectar de alguna manera el mundo interior y exterior, utilizando la expresión artística como una vía más de comunicación dentro de las expresiones plásticas.

Trabajar el bienestar, el autoconocimiento, en un entorno seguro y propicio, constituye una herramienta educativa a tener en cuenta para lograr el desarrollo integral cualquier tipo de alumnado en busca de dos objetivos prioritarios que son: la autonomía personal al máximo de lo posible y la autodeterminación que pueda ejercer para su toma de decisiones

¿Por qué he elegido este tema para mi proyecto?

Durante mis periodos de prácticas he tenido la suerte y la oportunidad de trabajar en un aula de Educación Especial con alumnado autista (CEIP. Pío XII, de Huesca). Viví experiencias de todo tipo, algunas más agradables que otras, pero todas realmente increíbles. En este momento me di cuenta de que este es mi mundo y que quería dedicarme a esto: a ayudar a niños y gente con algún tipo de problema y dificultad física, psíquica o caracterial. Además, también observé que en los momentos donde estos alumnos más disfrutaban era en las tareas artísticas, donde dan rienda suelta a su emotividad e imaginación. Por otra parte, era uno de los momentos en los que más llegabas a conocerlos gracias a las obras que hacían, ya que mostraban una parte fascinante de su gran mundo interior.

2. Objetivos del trabajo.

Para realizar este trabajo he seguido, principalmente, algunos de los objetivos que voy a mencionar a continuación, con el fin de dar a conocer y entender el Trastorno del Espectro Autista. De esta manera, los objetivos propuestos son los siguientes:

- 1. Describir el Trastorno del Espectro Autista y su sintomatología.
- 2. Analizar la situación de escolarización de este tipo de alumnado.
- 3. Valorar la importancia de la Atención Temprana para el tratamiento y evolución del TEA.
- 4. Estudiar las emociones en las personas con autismo.
- 5. Reconocer la Arteterapia como método para el desarrollo socioemocional.
- 6. Presentar una propuesta de intervención de Arteterapia.

Por lo tanto, la investigación que se va a llevar a cabo durante todo el escrito va a estar relacionada con los aspectos mencionados anteriormente.

3. Hipótesis

Está demostrado científicamente que uno de los síntomas que más repercusión tiene en la comunicación y relaciones sociales de las personas con TEA es la dificultad en el reconocimiento y control de las emociones. Desde hace varios años existe una metodología novedosa, la arteterapia, que muestra resultados beneficiosos a la hora de paliar este problema.

Este trabajo quiere demostrar cuáles son esos beneficios y ofrecer una propuesta de intervención de arteterapia para llevar a cabo con alumnos TEA de Educación Primaria.

4. Marco conceptual.

4.1. Evolución legislativa de la educación inclusiva en el sistema educativo español.

“La primera obligación de la igualdad es la equidad” (Hugo, V., 1802-1885)

Según datos del Instituto de Estadística de la Unesco, las personas con discapacidad tienen más probabilidad de no asistir a la escuela o abandonarla antes de terminar la educación primaria o secundaria.

La ONU, expresa y reconoce en la Convención de Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas Discapacitadas, “el derecho de las personas con discapacidad a la educación. (...), en los Estados, como parte, asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. (2006)

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo de Educación) recoge este argumento en el Capítulo Primero, en “*Principios y Fines de la Educación,*” donde expresa que el sistema educativo español se basa, entre otros principios, en el de la equidad que “garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, y la igualdad de derechos que ayuden a

superar cualquier discriminación “(pág. 14-15). Habla de la accesibilidad universal a la educación para compensar cualquier desigualdad, sobre todo las derivadas de cualquier tipo de discapacidad.

El Título Segundo, “*Equidad en la Educación*” (pág. 51), establece que todas las Administraciones educativas deberán tener los recursos indispensables para que todo el alumnado obtenga el nivel máximo de desarrollo personal, social, intelectual y emocional; y también para la detección temprana de cualquier tipo de necesidad educativa especial. En el art. 74 (pág. 52) se dice que el alumnado con necesidades educativas especiales (de ahora en adelante N.E.E), sólo se escolarizará en unidades o centros educativos especiales cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en los centros ordinarios a través de las diferentes medidas de atención a la diversidad.

Con la LOE se da el primer paso hacia la educación inclusiva que refuerza la idea de que todo el alumnado debe estar incluido en la vida educativa y social, por lo que en este momento se hablaba de integración, no de inclusión. Una educación para todos. Hasta este momento predominaba el concepto de escuela “integradora” en la que el alumnado con N.E.E. debe adaptarse a las enseñanzas y aprendizajes existentes, así como a la organización de la escuela. El objeto es la educación especial, no la educación en general.

La LOMCE (2013) establece una serie de modificaciones en cuanto al tratamiento del alumnado con N.E.E. con apoyo educativo.

La actual ley educativa, LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre), sigue los principios establecidos en la LOE (2006). En el Capítulo II titulado *Equidad y compensación de las desigualdades sociales en educación* (pág. 43) se garantiza que se evitará cualquier tipo de desigualdad para que todo el alumnado pueda acceder a una educación inclusiva en igualdad de condiciones, añadiendo en la polémica Disposición Adicional IV (pág. 73) , que en los próximos diez años se desarrollará un plan para que los centros ordinarios dispongan de todos los recursos necesarios para atender las

demandas del alumnado con discapacidad en las mejores condiciones. Los centros de educación especial escolarizarán al alumnado que requiera una atención muy especializada y serán centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

En referencia a la Comunidad Autónoma de Aragón es el R.D. 188/2017, de 28 de noviembre el que regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de Aragón, constituyéndose los centros docentes los garantes de la inclusión y quedan desarrollados por la Orden del 7 de junio de 2018.

La Orden 1005/2018 de 7 de junio regula las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Según indica la Confederación de Autismo de España en el Proyecto de Investigación (2020) en “Educación de calidad para las personas con trastorno del espectro autista”, expresa y pone en evidencia una realidad muy heterogénea en las distintas comunidades y en los mismos centros, lo que dificulta la igualdad de oportunidades. Además de la variabilidad de los modelos de atención al alumnado con autismo. Hay falta de información contrastada sobre la cantidad de alumnado y su agrupación por variables en cuanto a sexo, etapas y respuestas educativas que reciben. Faltan datos oficiales que recojan una información ajustada de la situación de este alumnado y sobre la calidad de la atención que recibe.

Uno de los problemas que se señalan es que se les incluye en la categoría de alumnado con “trastorno generalizado del desarrollo” (término que no está acorde con la clasificación diagnóstica que se hace el en DSM - 5) y no como alumnado con “trastorno del espectro del autismo” porque no existe esta categoría en los registros estatales sobre educación, lo que puede derivar en confusiones ; tampoco hay mucha información sobre el tipo de centros que atiende a este alumnado y el número de alumnos que se atiende en cada uno.

Las cifras oficiales que aporta el M.E.F.P. (Ministerio de Educación y Formación Profesional) sobre el número de estudiantes con TEA son bastante inferiores a lo que correspondería a la población escolar si comparamos con las cifras de prevalencia a nivel internacional.

En el curso 2018/19 es el 0,6% del total de la población escolar no universitaria (la estimación en Europa de estudiantes con autismo es del 1%.); sin embargo, hay que señalar que en los últimos ocho años ha habido un incremento de un 160%. El porcentaje de alumnado con TEA respecto al total del alumnado con necesidades específicas de apoyo específico representa algo más del 23 %, lo que significa que, de cada cuatro alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, uno tiene TEA.

De este alumnado escolarizado con TGD, la mayor parte (83%) está en la modalidad educativa de alumnado “integrado” (matriculado en centros ordinarios compartiendo aula con otros alumnos) y un 17% está como “alumnado de educación especial” en centros específicos o en unidades específicas en centros ordinarios. La mayoría de estos centros son públicos.

Otros datos que aporta este estudio indican que hay una incidencia cuatro veces mayor en hombres que en mujeres, aunque parece que en los últimos cinco años está aumentando el diagnóstico en niñas.

En cuanto a la escolarización, se ha detectado un alto grado de fracaso o abandono del sistema educativo se va gestando en Educación Infantil, se desarrolla en Educación Primaria y abandonan en la ESO; aunque no se dispone de información suficiente para explicar este hecho, parece que la falta de respuesta educativa adaptada y adecuada del sistema educativo ordinario hacia estos niños puede ser una de las causas, así como el abuso y acoso escolar.

4.2. Concepto de autismo.

Las primeras referencias en torno al trastorno del espectro autista se remontan hace dos siglos con el término “niños silvestres”, aquéllos que viven alejados del contacto humano. El psiquiatra Breuler, E. (1908) utilizó por vez primera el término “autismo” (del griego “autos”, “uno mismo”) para describir a un paciente con esquizofrenia que se había encerrado en su propio mundo.

Kanner, L. (1943) - psiquiatra infantil austriaco - , fue capaz de reconocer y diagnosticar en once niños esta patología, diferenciándola de la esquizofrenia, describiendo sus síntomas: niños sin una adecuada capacidad de socialización-comunicación y con conductas e intereses restringidos y repetitivos.

A partir de este momento se ha ido profundizando en la investigación sobre este trastorno del que todavía no se conocen todas las causas y que afecta a todos los grupos raciales, étnicos o socioeconómicos, siendo cuatro veces más frecuente en niños que en niñas, según expresa el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC).

A lo largo del tiempo ha habido cambios en las descripciones diagnósticas. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales se encuentra ya en su quinta edición (DSM - 5), en el primero y segundo, publicados en 1952 y 1968 respectivamente, se considera el autismo un síntoma más de la esquizofrenia. En el DSM - 3 los trastornos mentales que, hasta este momento, eran considerados estados psicológicos tienen la categoría de enfermedad y deja de utilizarse el término “autismo infantil” por el de “trastorno autista” ya que los síntomas continúan en la etapa adulta. DSM - 4 admite tres categorías para el diagnóstico del autismo: alteración en la comunicación; alteración en la interacción social; patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados. En el DSM - 5 todos los tipos de autismo se agrupan en una categoría, la de “trastorno del espectro autista” que sustituye a la de “trastorno generalizado del desarrollo”.

Otro documento fundamental a la hora de tratar el autismo es el CIE -10, manual de Clasificación Internacional de las Enfermedades Mentales y problemas relacionados con la Salud publicado por la O.M.S. y adoptado por el Ministerio de Sanidad para clasificar y codificar las enfermedades. La versión más actual, CIE - 11, se ha aprobado por la OMS en la 72 Asamblea Mundial de la Salud celebrada en Ginebra en 2019 y entrará en vigor el 1 de enero de 2022.

4.2.1. Definición del Trastorno del Espectro Autista.

El autismo es uno de los trastornos más complicados de catalogar debido a que los individuos con autismo comparten unas bases comunes, pero al mismo tiempo, los síntomas y los grados de afectación son muy diferentes entre ellos.

Como hemos mencionado anteriormente, Kanner, L. (1943), fue la primera persona en hablar de autismo infantil y tras su análisis crítico, estableció los siguientes indicadores de afectación que comparten las personas con este trastorno:

- Gran dificultad para relacionarse con su entorno y con los demás, lo que llamó “soledad autista”.
- Graves alteraciones en el lenguaje, como puede ser un lenguaje repetitivo o retraso o falta de desarrollo del lenguaje oral. Esto se conoce como “islotes de capacidad”.
- Fuerte rechazo hacia los cambios. Para las personas con autismo el más mínimo cambio puede suponer grandes episodios ansiedad. A esto lo llamó “deseo de invariancia o apego a rutina”.

Por otro lado, Wing, L. (1979), -psiquiatra y madre de una niña autista-, introdujo la terminología de este trastorno mediante la conocida “triada de Wing”. En esta triada se podían diferenciar las siguientes características:

- Trastorno de comunicación verbal y no verbal: problemas en el desarrollo del lenguaje, repeticiones, ecolalias, capacidad nula para comprender las expresiones faciales, etc.
- Trastorno de reciprocidad social: falta de necesidad de comunicarse, se caracteriza por una falta de socialización absoluta que lo relaciona directamente con una ausencia de empatía.
- Ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa, y patrones repetitivos de actividad e intereses: falta de creatividad y de fantasía, no comprende las distintas emociones y presentan graves rechazos frente a cualquier cambio.

Como podemos ver, ambos autores mencionados, Kanner, L. y Wing, L., destacan los mismos aspectos y comportamientos comunes que presentan las personas con este trastorno, que son los siguientes:

1. Trastorno de la comunicación.
2. Aislamiento social.
3. Ausencia de capacidad imaginativa.
4. Falta de empatía.
5. Movimientos estereotipados y rechazos al cambio.

Las características están ordenadas de forma sucesiva, es decir, una lleva en cierta manera a la otra. El tener un trastorno de la comunicación lleva a estas personas a un gran aislamiento social y, al no tener ningún tipo de relación interpersonal, no tienen necesidad de sentir empatía, ya que no comparten esa comunicación que les pueda llegar a hacer sentir compasión por los demás. Además, al sentirse aislados no tienen ninguna capacidad imaginativa para poder comunicarse, porque tampoco les hace falta. Por último, debido a su inoperancia, los autistas necesitan resolver toda esa acumulación nerviosa que guardan para ellos y lo hacen mediante movimientos estereotipados y rechazos al cambio.

4.2.2. Características y causas del trastorno.

A) Características del trastorno.

Al tratar las diferentes características del TEA, es importante recalcar que existen algunas características comunes a todos, pero al mismo tiempo resulta difícil hacer generalizaciones porque algunas de estas características, como pueden ser los síntomas, la edad en la que aparecen y la gravedad del trastorno varían mucho de un caso a otro. Como dice otro autor, Hobson, J. “con independencia de cuál sea el rasgo o rasgos del autismo en el que decidamos concentrarnos, el cuadro que se nos ofrece no es nunca el de un estado de todo o nada, ... , de unos individuos a otros” (1995, pág. 41).

Por otro lado, la detección precoz del TEA resulta bastante complicada ya que muchos de los síntomas se pueden llegar a confundir con ciertos trastornos del lenguaje, trastornos de la conducta o problemas de aprendizaje. Es por este motivo que estos casos no se diagnostican hasta los 3 años de edad, que es cuando los niños entran en Educación Infantil, aunque los médicos lo hayan podido percibir antes.

Por lo tanto, para diagnosticar TEA se utilizan tres criterios o características básicas:

- Alteraciones en el lenguaje y la comunicación:

Se puede encontrar un gran retraso o incluso ausencia en la adquisición del lenguaje. En la mayoría de ocasiones acompañado de falta de lenguaje corporal, es decir, falta de gesticulación y expresión.

Estas alteraciones en el lenguaje muchas veces van acompañadas de ecolalias, repeticiones de palabras o frases sin ningún tipo de sentido. Además, otro factor a destacar es la falta de comprensión en el dialogo, porque les resulta muy complicado

iniciar o mantener una conversación debido a que no entienden el mensaje en su contexto (ironía, humor...) y solo entienden el mensaje de manera literal.

Por otro lado, al no tener ningún tipo de intención comunicativa, genera que ellos pierdan la atención, lo que supone un gran a la hora de intentar llevar una conversación con otra persona.

Por último, una de las características más comunes e importantes de las personas con autismo es la incapacidad de poder expresar con palabras sus propios sentimientos y emociones o de no hacer correspondencia entre las acciones y los sentimientos, lo que se conoce como alexitimia, concepto inventado por Sifneos, E.P., - psiquiatra y profesor de psiquiatría en la Escuela de Medicina de Harvard- . Este autor dividió este concepto en dos tipos de alexitimias:

- Alexitimia primaria: Este tipo de alexitimia es debido a factores biológicos-genéticos, por lo que está presente a lo largo de toda la vida. Esto genera un mal funcionamiento de los dos hemisferios del cerebro por la parte del conducto calloso, lo que hace que no pueda existir comunicación y conexión entre ambos (el hemisferio derecho es el encargado de regular las distintas emociones y el izquierdo se encarga de elaborar y expresar el lenguaje).
 - Alexitimia secundaria: Este tipo de alexitimia es producida por influencias psicológicas-ambientales. Al contrario que en el tipo anterior, en este caso puede llegar a desaparecer si existe un cambio en la situación que la está generando.
- Alteraciones en la interacción social:

Lo más característico en cuanto a la interacción social es el aislamiento respecto a los demás. Este trastorno hace que el individuo se encierre en su propio mundo y tenga interacciones nulas con el exterior. Por eso mismo, para los autistas intentar

entender un mundo diferente al suyo les resulta muy complicado. Además, reconocer y expresar sus propias emociones les supone un esfuerzo enorme, por lo que no pueden ser capaces de llegar a comprender cómo piensan o qué sentimientos tienen las demás personas.

Además, otro de los motivos por lo que existe una gran falta de comunicación es la dificultad que tienen para entender las expresiones faciales. Una manera de identificar este problema es fijarse en la mirada de las personas autistas, que es muy inexpresiva y, además, les resulta muy complicado poder mantener la mirada.

Por otro lado, el reconocimiento, control y expresión de las emociones, como he mencionado anteriormente, es uno de los mayores problemas de los autistas. Esto es algo que impide gravemente la socialización, ya que pueden llegar a reconocer las distintas emociones, pero no pueden relacionarlo con los sentimientos de otra persona y la causa.

Por otro lado, otra de las características es su gran desarrollo de los sentidos, lo que les hace ser extremadamente sensibles y, por tanto, dificulta todavía más las relaciones con los demás. Es tal su hipersensibilidad que un olor que les desagrada puede generar hasta agresividad.

- Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas o estereotipadas:

Los autistas desarrollan su día a día mediante rutinas, ya que se sienten seguros y pueden anticipar lo que va a suceder durante el día, por lo que suelen tener conductas muy repetitivas. Al estar tan acostumbrados y metidos en su rutina, cualquier mínimo cambio para ellos es un mundo y les genera gran malestar, por lo que son totalmente inflexibles a los cambios.

Por otro lado, los autistas suelen presentar gran interés por objetos inanimados con una serie de características que les llamen la atención (por ejemplo objetos

brillantes, con movimiento, con luz, etc.), como por ejemplo una sirena de ambulancia, mover las agujas de un reloj, chupar un objeto, quedarse reflejado en una bola de Navidad... Pero este interés puede tener dos vertientes, ya que puede ser un interés que lleve consigo una experiencia positiva, o por el contrario puede ser un interés que genere situaciones de estrés, como por ejemplo si escucha un sonido que no le gusta nada.

B) Causas del trastorno.

Existen numerosos estudios acerca de las causas que originan el TEA, ya que como se ha visto, es un trastorno muy complejo. Las causas son las siguientes:

- Causas genético-biológicas: Existen investigaciones que han confirmado que hay alteraciones cromosómicas que pueden modificar los genes, esta investigación fue realizada mediante estudios en mellizos con TEA.
- Agentes bioquímicos: Existen investigaciones acerca de alteraciones en algunos neurotransmisores, concretamente en la serotonina (afecta al estado de ánimo y las emociones), ácido gava butírico (vitamina B6) y triptófano (esencial en la nutrición). Se han observado casos de carencia de vitamina B6 (piridoxina) que en la flora intestinal van a conformar a nivel cerebral el denominado neurotransmisor GAVA (gava butírico). Este se encarga de favorecer la sinapsis a nivel central.
- Problemas durante el embarazo: Se han observado importantes mejorías en pronósticos de TEA durante el embarazo si la gestante no presenta deficiencia de magnesio (mg) o bien suplementado cloruro de magnesio (clmg) acompañado, como hemos expresado antes, por la necesaria piridoxina (2020).

4.2.3. Diagnóstico del trastorno según el DSM – 5.

El DSM – 5 es un manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

Procede de la Asociación Americana de Psiquiatría, y es el más aceptado y utilizado dentro del área de la salud mental para llevar a cabo análisis y diagnósticos a los sujetos, ya que consta de descripciones, síntomas, estadísticas y diferentes tratamientos para los diferentes trastornos mentales. El fin de este manual es buscar un lenguaje común entre psiquiatras y psicólogos de todo el mundo. Por otro lado, este manual, en su quinta edición, entró en vigor en abril de 2013.

Por otro lado, el segundo manual de apoyo oficial al diagnóstico de enfermedades es el CIE – 11. Sus siglas equivalen a “Clasificación Internacional de las Enfermedades”, y este se encuentra en su décima edición. Se trata del registro que los países deben hacer de los distintos diagnósticos y procede de la OMS (Organización Mundial de la Salud). Este manual dejará de tener vigencia cuando entre en vigor el CIE - 11, que será el 1 de enero de 2022, tras ser aprobado por la OMS durante la 72 Asamblea Mundial de la Salud, que tuvo lugar en mayo de 2019.

La principal semejanza entre ambos manuales es que, a diferencia del DSM-5, el CIE – 11 no analiza solamente trastornos mentales, sino que además incluye todos los tipos de enfermedades y alteraciones que existen, además de los trastornos. Mientras que el DSM – 5 trata de los trastornos mentales, el CIE – 11 únicamente tiene un capítulo tratando este tema, por lo que es mucho más completo el DSM – 5, si nos centramos en los trastornos mentales.

De esta manera, como el DSM – 5 es más completo en cuanto a trastornos mentales. A continuación, se van a analizar las diferentes descripciones que hace del TEA en el que caben muchas matizaciones:

A. Grandes problemas en la comunicación e interacción social en situaciones y contextos variados. Esto debe manifestarse en alguno de los siguientes ejemplos:

1. Deficiencias socioemocionales: Estas deficiencias pueden ir desde una interacción u acercamiento social anormal, nulos o muy pocos intereses, falta de emociones e incluso fracaso al comenzar o responder en diferentes interacciones sociales.
2. Deficiencias en la comunicación no verbal: Estos factores pueden variar desde una comunicación verbal no integrada con su comunicación no verbal, hasta anomalías del contacto visual y lenguaje corporal. A veces incluso puede llegar a una ausencia total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Este factor varía desde problemas para adaptar su comportamiento a diferentes contextos y situaciones sociales, dificultades para hacer amigos e incluso falta de interés por otras personas de su alrededor.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se pueden observar en dos o más de los siguientes aspectos:

1. Movimientos repetitivos y habla estereotipada. (p. ej., estereotipias motoras simples, orden particular de los juguetes, etc.).
2. Excesiva monotonía e inflexibilidad de rutinas y patrones de comportamientos.
3. Intereses muy reducidos y estables que son normales en cuanto a su intensidad o foco de acción.

4. Hiperactividad a los estímulos sensoriales o interés fuera de lo normal por aspectos sensoriales del entorno.

C. Los síntomas deben estar presentes en los primeros momentos del desarrollo (aunque pueden no presentarse de forma completa hasta que las situaciones sociales superen sus capacidades).

D. Los síntomas causan un deterioro significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Para hacer un diagnóstico de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad ha de estar por debajo de lo establecido para el nivel general de desarrollo ya que en muchas ocasiones el TEA coincide con la discapacidad intelectual.

A continuación, añado el siguiente cuadro del DSM-5 dónde analiza profundamente los niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista según el manual DSM – 5:

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos o repetitivos
Grado 1. “Necesita ayuda”	<ul style="list-style-type: none">-Las deficiencias en la comunicación social causan tales problemas que no son capaces de solucionarse sin ayuda en ese mismo momento.-Dificultades para comenzar interacciones sociales.-Poco interés para relacionarse.	<ul style="list-style-type: none">-Problemas de organización y planificación.-Comportamiento muy rígido e inflexible.
Grado 2	-Grandes deficiencias tanto	-Rigidez ante cualquier

“Necesita ayuda notable”	<p>en comunicación verbal como en comunicación no verbal.</p> <p>-Problemas a la hora de comunicarse incluso con ayuda.</p>	<p>cambio.</p> <p>-Dificultades para variar el foco de atención y acción, incluso llegando a provocar problemas de ansiedad.</p>
<p>Grado 3.</p> <p>“Necesita ayuda muy notable”</p>	<p>-Dificultades muy graves en la comunicación verbal y en la comunicación no verbal.</p> <p>-Huye de comenzar cualquier tipo de interacción social.</p> <p>-Interés totalmente nulo en abrirse socialmente con personas desconocidas.</p>	<p>-Extrema rigidez ante cualquier cambio.</p> <p>-Episodios de ansiedad intensa frente a cambios en el foco de atención y acción.</p>

Figura 3. Niveles de gravedad del TEA (DSM – 5, pág. 31-32)

Además, según este mismo manual algunos de los signos de alarma a tener en consideración en el estudio de un posible trastorno del espectro autista son las siguientes:

No presenta ningún tipo de expresión emocional, ni sonrisa ni signos de placer a partir de los 6 meses.
No reacciona ante estímulos externos como sonidos o sonrisas a partir de los 9 meses.
No balbucea a los 12 meses.
No muestra ningún tipo de reacción ante estímulos sociales a partir de los 12 meses.
No pronuncia palabras sencillas a partir de los 16 meses.
No es capaz de enlazar dos o más palabras con sentido para crear frases a partir de los 24

meses.
Pérdida del lenguaje y/o habilidades sociales en cualquier etapa.

Figura 4. Signos de alarma a tener en cuenta con un posible TEA.

4.2.4. Por qué trabajar las emociones en los TEA.

Como seres sociales que somos, todo ser humano tiene la necesidad de socializar y estar en contacto con el contexto que nos rodea, por eso es esencial trabajar las emociones con las personas autistas. Trabajar las emociones con los TEA puede ser beneficioso tanto para la evolución del trastorno (puede disminuir la sintomatología en la medida de lo posible) como a nivel personal, ya que puede generar que su autoestima aumente y favorecer su bienestar personal.

“La influencia del contexto ambiental en el desarrollo emocional es fundamental” (Bisquerra, R. 2002, pág. 82). De esta manera, el primer paso que debemos dar a la hora de trabajar las emociones con los autistas es que aprendan a reconocer las diferentes emociones, y una vez las reconozcan, que aprendan a manejarlas y controlarlas con ayuda y, más adelante, de manera autónoma. Los TEA pueden aprender las características de las diferentes emociones, pero no saben el por qué de cada una de ellas, ya que tienen una visión holística, es decir, la persona autista analiza las partes pero no el conjunto de la situación. Por este motivo, para aprender a reconocer las emociones es esencial que experimenten y vivan diferentes experiencias que después, con nuestra ayuda, pueda trasladar a otras situaciones diferentes.

Otro de los aspectos por lo que es esencial trabajar las competencias emocionales con los autistas es para poder dotarles de herramientas y enseñarles habilidades para que poco a poco aprendan a manejar sus diferentes emociones, ya que los TEA suelen tener episodios emocionales de una intensidad desmesurada que pueden generar situaciones desagradables, por eso también es necesario que aprendan las consecuencias de sus reacciones.

4.2.4.1. La inteligencia emocional y las emociones.

El concepto de inteligencia emocional fue utilizado por primera vez a finales del siglo XX. Años atrás, únicamente se usaba el término de inteligencia para referirse a la intelectual, ya que era la única que hasta entonces se había tenido en cuenta. Además, hasta entonces se pensaba que la inteligencia era algo innato. Posteriormente, algunos autores como Salovey, P. & Meyer, J (1990). y Goleman, D (1996)., cambiaron esta visión diciendo que la inteligencia era algo que se podía aprender con el tiempo, y además aseguraron que era necesario el desarrollo emocional para el bienestar de las personas.

De esta manera, para desarrollar el concepto de inteligencia emocional, voy a centrarme en tres autores muy importantes que consolidaron la definición de este concepto; Salovey, P. & Meyer, J (1990). y Goleman, D (1996).

En un primer lugar Salovey, P. & Meyer, J. (1990) dieron una visión contraria al concepto tradicional hasta el momento de ver la inteligencia únicamente desde la perspectiva lógico-matemática o lingüística, e introducen el concepto de inteligencia emocional. Pero no fue hasta unos años más tarde, que este concepto se popularizó de la mano de Goleman (1996).

Goleman, D. (1996), aprovechando la teoría de sus sucesores, definió inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros sentimientos diferenciándolos para saber responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás”.

Pero es necesario abarcar el concepto de emoción si hablamos de inteligencia emocional. Una emoción es una “reacción fisiológica, cognitiva y motórica espontánea ante una situación externa o interna que consiste en un estado de excitación o perturbación del estado de ánimo que pueda durar segundos o días” (Ibarrola, B., 2007).

Es importante hacer hincapié en la diferencia entre sentimiento y emoción, ya que aunque pueda parecer algo semejante, son cosas totalmente diferentes. A diferencia de la emoción, el sentimiento es algo mucho más duradero en el tiempo, es una actitud que tuvo origen a partir de una emoción. Está filtrada por la razón y consiste en una percepción sensorial.

De esta manera, una persona TEA puede llegar a aprender cuáles son las emociones, pero probablemente no pase lo mismo con los sentimientos, por ejemplo: un autista puede llegar a enfadarse mucho en un momento puntual, pero no es algo que perdure en el tiempo. En el caso de los sentimientos, estos no se fijan en ellos a no ser que seas una persona realmente cercana a él, como pueden ser sus padres o familiares más íntimos. Los TEA son muy susceptibles a las grandes cargas energéticas que les producen las emociones debido a que no pueden expresarlo con palabras, por lo que sus reacciones son, normalmente, muy desmesuradas.

Para terminar de hablar del concepto de inteligencia emocional, es necesario citar cuáles son las diferentes emociones que podemos sentir, para ello las vamos a diferenciar en emociones primarias y otras emociones, según Ibarrola, B. (2007).

Las primeras son: ira, tristeza, miedo y alegría.

Las otras emociones pueden ser: amor, sorpresa, aversión, vergüenza (aunque no es muy común en los TEA), etc.

4.3. Importancia de la Atención Temprana.

El principal reto para hacer un buen diagnóstico clínico, es la detección y atención temprana de los síntomas.

Según el *Libro Blanco de la Atención Temprana* (Grupo de Atención Temprana, 2005, pág. 14), “se entiende por AT el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objeto dar

respuesta, lo más pronto posible, a las necesidades transitorias en el desarrollo o riesgo de padecerlos. Estas intervenciones deben considerar la globalidad del niño y han de ser planificadas por un conjunto de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar”.

En Aragón, la ley que se encarga de regular todos los aspectos vinculados con la Atención Temprana, es la Ley de Inclusividad, que se desarrolla en ORDEN ECD/1005/2018, del 7 de junio, de Inclusión.

La Atención Temprana como ya he mencionado, tiene lugar en la primera infancia, lo que hace que sea totalmente necesaria. Esta primera infancia es un periodo donde se lleva a cabo una evolución tanto biológica como psicológica, y es en este momento cuando los seres humanos empezamos a crear y desarrollar nuestras diferentes y propias personalidades, empezamos a conocernos a nosotros mismos, y además, comenzamos a desarrollar habilidades de todo tipo: motrices, perceptivas, lingüísticas, cognitivas y sociales, que harán posible la interacción con el medio y el contexto.

De esta manera, la finalidad de la Atención Temprana es posibilitar y facilitar a aquellos niños con algún tipo de discapacidad o con riesgo de padecerlas, además de a sus familias, ayuda, asesoramiento y trabajo cooperativo que favorezcan la maduración del desarrollo de los niños en todas y cada una de las áreas de este.

El objetivo de la Atención Temprana es dar respuesta cuanto antes a las necesidades desde un punto de vista multidisciplinar. En el año 2003 se creó el Programa Aragonés de Atención Temprana a través del Instituto Aragonés de Servicios Sociales con los objetivos generales de:

- Minimizar las dificultades en el desarrollo integral de los niños.
- Mejorar la evolución del desarrollo infantil.

- Adopción de medidas en función de las necesidades de cada individuo.
- Proporcionar los apoyos necesarios acorde a las diferentes necesidades.
- Considerar al niño sujeto activo de la intervención.

La Fundación Atención Temprana de Aragón ha creado a través del Instituto de Servicios Sociales una red de centros base para acceder a este programa de Atención Temprana que ofrece, además, una continuidad para los niños entre 6 y 12 años que lo necesiten.

Otros de los objetivos de la Atención Temprana son los siguientes, con fuerte enfronta en la población TEA:

- Trabajar con las familias de manera cooperativa para diseñar un contexto físico, social y afectivo adecuado.
- Proporcionar a las familias la información, apoyo y asesoramiento necesarios para que les resulte más fácil asumir la situación y adaptarse a ella.
- Disminuir las consecuencias negativas que conlleva un déficit en el conjunto del desarrollo global del niño.
- Proporcionar los estímulos adecuados para que el niño pueda desenvolverse adecuadamente en los diferentes medios y contextos.
- Poner en valor los mecanismos y herramientas necesarias para compensar y eliminar las posibles barreras, adaptándolas a las necesidades específicas de cada uno.
- Realizar una acción preventiva para poder frenar el deterioro de los niveles de desarrollo del niño, evitando así alteraciones mucho más graves en un futuro.
- Dar acceso a la familia a diferentes recursos que puedan llegar a potenciar la autonomía del individuo y de la familia.

De esta manera, según expresa la Guía de Atención Temprana para Padres y Educadores (2008) desarrollada por los Equipos de Atención Temprana de La Rioja, debemos prestar gran atención a diferentes acciones y comportamientos que podrían ser signos de alarma, que deben ser tratados en AT para poder solventarlos lo antes posible (pág. 18, 22 y 26). De este modo, esta guía divide los signos de alarma en tres rangos diferentes de edades:

Signos de alarma entre 0 – 1 año
<ul style="list-style-type: none">- No es capaz de permanecer sentado sin la ayuda de algún apoyo.- No sujeta objetos con las dos manos.- No sonríe ni muestra alegría con personas conocidas de su entorno.- No muestra ningún tipo de interés por nada.- No emite ningún sonido para intentar llamar la atención.- No llora ni muestra descontento con la falta de sus familiares.

Figura 5. Signos de alarma entre 0-1 año

Signos de alarma entre 1 -2-años
<ul style="list-style-type: none">- No es capaz de andar sin ayuda.- No reconoce ni señala las partes principales del cuerpo.- No siente ningún interés por relacionarse con otros niños.- No imita sonidos ni acciones conocidas.- No muestra ninguna reacción a su nombre.

Figura 6. Signos de alarma entre 1-2 años

Signos de alarma entre 2 – 3 años
<ul style="list-style-type: none">- No pide sus necesidades cuando lo necesita.- No muestra interés por nada ni nadie y se encuentra aislado.- No emite palabras con conexión y sólo pronuncia palabras aisladas.- No entiende ni responde ante órdenes o mandatos fáciles.

Figura 7. Signos de alarma entre 2-3 años

Tal es la importancia de llevar a cabo una Atención Temprana, que en las Jornadas sobre Autismo de mayo de 2016, tanto el Hospital Gregorio Marañón, como el Hospital del niño Jesús de Madrid presentan investigaciones sobre curación de casos de autismo que tratados de manera temprana podrían dejar de serlo.

El Hospital Gregorio Marañón es un centro de referencia a nivel nacional e internacional (CSUR, Centros de Servicios y Unidades de Referencia) por la puesta en marcha de un servicio de Atención Médica Integral para los TEA , conocido como AMI-TEA, para cubrir todas las necesidades de estos pacientes. Se empieza por allanar las dificultades de accesibilidad y adaptación al contexto sanitario para lograr un eficiente sistema de detección y diagnóstico precoz, así como una atención integral de los pacientes TEA que les permita el acceso a una calidad de vida con igualdad de oportunidades; para ello, se ha creado una Comisión Interinstitucional que agrupa Sanidad, Educación, Servicios Sociales y la Federación de Autismo.

En el año 2017 se introdujo un programa piloto para el Diagnóstico Complejo de TEA, que finalmente se ha consolidado y forma parte ya de los servicios del Hospital Marañón, como CESUR (ref. pág. 6). Además, cuenta con otro tipo de iniciativas como la de los “perros azules”, llamados así por llevar el arnés de ese color, que facilitan las habilidades de comunicación y desarrollo emocional mejorando el estado físico, psíquico y social de estos pacientes cuando están ingresados.

El equipo de investigadores del Gregorio Marañón coordina la red europea sobre ensayos clínicos en autismo con el objetivo de conocer las bases biológicas del autismo.

Este hospital, como centro pionero en la investigación sobre TEA, ha participado en el año 2020 en el mayor estudio genético realizado hasta el momento sobre autismo, identificando 102 genes asociados con el riesgo de sufrir autismo. La identificación de estos genes de riesgo proporciona información sobre los mecanismos cerebrales que acompañan al desarrollo del TEA.

4.4. El arte como eje para el desarrollo socioemocional en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

4.4.1. Concepto de arteterapia.

El concepto de arteterapia es algo bastante reciente y actual, por lo que tan solo unos años atrás jamás había sido escuchado ni conocido. Este concepto comenzó a ser conocido en Europa en la segunda década de los años 50. Sin embargo, tardó bastante más tiempo en ser conocido en España, ya que no fue hasta principios del año 2000 cuando comenzaron a aparecer personas que pusieron en movimiento y dieron a conocer el concepto de arteterapia. Cabe destacar, que la principal área de arte que fue utilizada como terapia en sus inicios fue la música y, a esto, se le conoce como musicoterapia.

Para comenzar a tratar este concepto, empezaré por definir las dos palabras que forman este concepto: arte y terapia, según indica el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española). (2020)

Por un lado, la palabra arte se define como “manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”.

Por otro lado, la palabra terapia se define como “tratamiento de una enfermedad o de cualquier otra disfunción” o “tratamiento destinado a solucionar problemas psicológicos”.

De esta manera, tras haber conocido el significado de las dos palabras que forman este concepto, vamos a dar significado a la arteterapia de forma conjunta y para ello nos vamos a basar en las definiciones que aportan la AATA (Asociación Americana de Arteterapia) y la BAAT (British Association of Arte Therapists).

En primer lugar, la AATA define arteterapia como una profesión que trabaja el área de la salud mental y que utiliza el proceso creativo para favorecer el desarrollo del bienestar físico, mental y emocional de los diferentes individuos sin importar la edad. Su principal pilar es la creencia de que el proceso creativo y la expresión artística ayuda a los individuos a:

- Resolver problemas y conflictos, tanto interiores como exteriores.
- Reducir el estrés.
- Favorecer el desarrollo de autoestima.
- Favorecer el desarrollo de habilidades interpersonales.

En segundo lugar, la BAAT define la arteterapia como una especie de psicoterapia que utiliza el medio artístico como canal de comunicación entre el terapeuta y el individuo.

De este modo, tras haber mencionado las diferentes definiciones, se podría decir que la arteterapia es la terapia que utiliza el arte como su medio principal, para comunicar y expresar, con el fin de intentar solventar algún problema o necesidad.

4.4.2. Beneficios en alumnos con TEA.

“Los espejos se emplean para verse la cara, el arte para verse el alma”.
(Bernard, G., 1950)

La terapia del arte o la arteterapia pueden ser beneficiosas para las personas autistas por varios motivos muy relevantes. El arte es una manera de poder entender la realidad que nos rodea y transmitir diferentes emociones y, además, es una forma de poder expresar nuestro mundo interior a los demás y dar a conocer diferentes facetas que tenemos las personas. Cuando miramos detenidamente una obra de arte, cada uno la hace propia porque la asocia a vivencias y sentimientos diferentes. De esta manera, se desarrolla notablemente la creatividad y la imaginación, algo bastante deficiente en las personas con TEA, lo que supone un gran beneficio para ellos.

Por otro lado, la arteterapia ofrece la posibilidad de desarrollar habilidades interpersonales, ya que es una forma de comunicarse con los demás bastante más fácil para este tipo de personas porque no supone intercambiar ningún tipo de palabra ni es necesario mantener una conversación.

Además, según Dilawari, K. & Tripathi, N., ha demostrado que la actividad artística reduce notablemente el estrés cuando esta involucra funciones cognitivas como las representaciones mentales. De esta manera, desde esta perspectiva, la actividad artística hace posible una reorganización de los pensamientos (2014).

4.4.3. Maneras de llevar la arteterapia al aula.

En primer lugar, cabe destacar la forma en la que el terapeuta o especialista debe llevar a cabo la arteterapia. La intervención del terapeuta se debe llevar a cabo

mediante un acompañamiento muy sutil y nada invasivo, pero siempre con una presencia activa. En todo momento el terapeuta debe acompañar al individuo durante el proceso de creación y, bajo ningún concepto, debe crear prisas o agobios. El terapeuta debe intervenir las veces que considere necesarias, debe estar atento a lo que el sujeto está manifestando y debe tener muy en cuenta los sentimientos que siente durante todo el proceso y cómo los exterioriza.

De esta manera, la intervención del terapeuta se puede definir por:

- Hacer posible la evolución y transformación de la producción. Es decir, cómo pasar de la expresión a la creación.
- Propiciar un trabajo que parta de uno mismo, sacando a relucir tus pensamientos y sentimientos.
- El proceso de arteterapia debe partir del acompañamiento durante toda la creación.
- Respetar, mostrarse comprensivo y valorar todos aquellos esfuerzos que el individuo realice durante el proceso.
- Propiciar un ambiente tranquilo y de confianza donde la persona pueda tomar su tiempo necesario.
- No debe confundirse la producción con la persona. La arteterapia es un acompañamiento, un tratamiento, jamás debe ser utilizado para realizar un diagnóstico. No califica a la persona, sino a la conducta.

La creación, la transformación, la escucha, el dejarse llevar, etc... son ejes de la práctica de arteterapia desde un acompañamiento en un recorrido simbólico, en un viaje con billete de regreso.

De esta manera, una vez hemos visto cómo debe llevarse a cabo la intervención en arteterapia, daré una propuesta que pueda favorecer a la expresión del alumno con TEA, además de ayudar a este a conocer el mundo y la sociedad que le rodea.

4.4.4. Propuesta de intervención de arteterapia.

“Aprendemos de aquello que nos sorprende y, una obra de arte es, ante todo, una sorpresa”. (Rosselló, C. y Rosselló, M., 2017)

Para desarrollar la propuesta vamos a abarcar los aspectos más relevantes que debemos seguir, pero tomándolo a modo de guía y como propuesta abierta que puede ser modificable dependiendo de la temática a tratar.

En primer lugar, vamos a tratar la temporalización de la propuesta. El curso para la que está planteada es 5º de Educación Primaria, pero podría ser amoldable a todos y cada uno de los diferentes cursos, incluyendo Educación Infantil. Me he centrado en el curso de 5º ya que es cuando se vuelve a retomar el bloque de los 4 elementos (agua, tierra, fuego y aire, ya que la propuesta va a girar en torno a esta temática) y se empieza a profundizar en su significado y el papel fundamental que tienen cada uno de ellos en nuestra vida. He escogido esta temática ya que según la Antigua Grecia los griegos utilizaban estos cuatro elementos para explicar el comportamiento de la naturaleza y de la vida misma, debido a que son los cuatro elementos que permiten que exista la vida tal y como la conocemos. Además, estos cuatro elementos están en la base del trabajo artístico desde hace muchos miles de años atrás, por lo que es interesante que los alumnos aprendan a trabajar con ellos además de aprender lo tan necesarios que son para nosotros en nuestro día a día.

De esta manera, la actividad la vamos a plantear de manera multidisciplinar, ya que podremos trabajar de forma conjunta con el tutor y la familia con el fin de que sea un proceso y aprendizaje continuo a lo largo de todo el curso lectivo. Trabajar cooperativamente con tutor y familia, va a hacer que el alumno pueda reforzar todo lo aprendido, tanto en el colegio como en casa, y sea mucho más fácil para él el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que todos van a estar en continuo contacto y van a poder hablar de los diferentes aspectos y de cómo se va desarrollando el individuo en las diferentes actividades. Por este motivo, utilizaremos una sesión de una hora a la semana durante la parte de curso donde él y/o sus compañeros estén aprendiendo esta temática en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza. Empezaremos creando un

primer contacto con la arteterapia y con los diferentes materiales, incrementando de manera suave y progresiva la dificultad de las actividades a plantear.

Por otro lado, es importante plasmar la finalidad y los objetivos de la propuesta, es decir, ¿para qué hacemos dicha propuesta?, ¿qué queremos conseguir con ella?... con el fin de saber hacia dónde queremos dirigir las actividades. De esta manera, la finalidad principal será que los alumnos comiencen a entender un poco más la realidad que les rodea para que les facilite el desarrollo de sus habilidades sociales y mejorar la comunicación, además de aprender a manejar y gestionar sus emociones de una forma adecuada. También debemos utilizar el arte como una metodología de trabajo que favorezca la capacidad creativa de una forma libre. Por estos motivos, debemos ver la arteterapia como un canal más de comunicación, donde los alumnos puedan llegar a expresar su mundo interior y así, poder reconocer sus emociones y aprender a gestionarlas de cara a las relaciones sociales. Además, de manera más concreta, vamos a tratar los objetivos que queremos alcanzar con esta intervención, los cuales son:

- Autonomía personal y autodeterminación personal.
- Expresar sus pensamientos y emociones.
- Complementar la lingüística.
- Desarrollar la creatividad e imaginación a través del entretenimiento.
- Disminuir los niveles de estrés y ansiedad.
- Acercar al alumno a la realidad que le rodea.
- Facilitar la comunicación a través de la actividad creativa.
- Reforzar conocimientos.
- Favorecer las relaciones interpersonales e intrapersonales.
- Experimentar situaciones de prueba – error para el proceso de aprendizaje.

Una vez se ha visto la temporalización, la finalidad y los objetivos se va a pasar a desarrollar la propuesta con sus diferentes actividades. En primer lugar, voy a crear una pequeña tabla donde se muestre de manera global todas las actividades que se van a realizar y, después, explicaré detalladamente en qué va a consistir cada una de ellas.

	Bloque 1		Bloque 2		Bloque 3		Bloque 4
Nº de sesión	AGUA	Nº	TIERRA	Nº	AIRE	Nº	FUEGO
1	Identificación del elemento + pintar de manera libre dicho elemento.	5	Identificación del elemento + pintar de manera libre dicho elemento.	9	Identificación del elemento + pintar de manera libre dicho elemento.	13	Identificación del elemento + pintar de manera libre dicho elemento.
2	Crear obra artística con el agua como material.	6	Crear obra artística con la tierra como material.	10	Crear obra artística con el aire como material.	14	Crear obra artística con algo relacionado con el fuego como material.
3	Crear/dibujar un animal que les recuerde al elemento.	7	Crear/dibujar un animal que les recuerde al elemento.	11	Crear/dibujar un animal que les recuerde al elemento.		Crear/dibujar un animal que les recuerde al elemento.
4	Tarea final:	8	Tarea final:	12	Tarea final:	15	Tarea final:

	acuario en botella.		desierto de colores.		Pintar globo con un mensaje dentro.		Mural de luces fluorescentes.
--	------------------------	--	-------------------------	--	--	--	-------------------------------------

Figura 8.

Las sesiones se van a dividir en cuatro bloques para tratar cada uno de los elementos. El primer bloque se llamará “Agua”, el segundo bloque “Tierra”, el tercer bloque “Aire” y, por último, el cuarto bloque se llamará “Fuego”.

Para comenzar y como primera toma de contacto, en la sesión número uno del bloque “Agua” haremos entre ambos (profesor y alumno) una pequeña lluvia de ideas acerca de lo que saben de cada uno de los 4 elementos y, explicaremos que vamos a trabajar con ellos durante un tiempo. Podemos escribir en la pizarra o en unas cartulinas el nombre de los elementos junto con algún dibujo para que sea más visual. Después de que el alumno haya reconocido los elementos, le preguntaremos de qué manera le influyen en su día a día, si le gustan o no, etc. Al terminar la pequeña introducción, daremos al alumno un dibujo del primer elemento, que en este caso será el agua y tendrá que pintarlo de la manera que más le guste o le recuerde de manera libre, de manera que relacione lo que sabe de ese elemento con algún color o forma específica y conecte con sus conocimientos previos. El dibujo que entreguemos será algo parecido al siguiente:



Figura 9.

Para la sesión número dos, que corresponde al bloque de “Agua”, haremos que el alumno se acerque un poco más a este elemento y lo utilice para crear su propia obra artística. Para ello, daremos al alumno numerosos colores de acuarelas con agua y pinceles, además de una cartulina (preferiblemente tamaño A3 para que sea de mayor tamaño) y pediremos al alumno que dibuje lo que más le recuerde al agua

aportándole algunas ideas: la playa, un río, la lluvia, una persona bebiendo agua, etc. La selección de colores y lo que dibujar será totalmente libre elección por parte del alumno y podrá disponer del tiempo que sea necesario para terminar su dibujo. Una vez lo haya finalizado, le preguntaremos por qué ha dibujado eso y dónde está el agua presente en la obra. Para finalizar, volveremos a recordar los motivos por los que el agua es totalmente esencial para la vida y por qué la importancia de dicho elemento.

En la sesión número 3 del bloque “Agua” intentaremos abarcar un aspecto más acerca del agua. Esta vez empezaremos realizando una lista, lo más larga posible, de diferentes animales que viven en el agua (el alumno dirá los animales que se le ocurran y el profesor anotará la lista en la pizarra). Una vez haya dicho todos los animales que sabe o que se le ocurren en ese momento, deberá elegir su favorito porque tendrá que recrearlo. Para esta actividad le daremos varias opciones: plastilina, pinturas de madera y rotuladores o acuarelas. Con el material que haya escogido, deberá recrear a su animal acuático favorito de la manera que él quiera y, una vez haya terminado, explicarnos por qué ha escogido ese animal. Además, para acercarlo un poco más, podremos buscar en internet algún vídeo de este animal en su medio natural para que vea cómo viven realmente y cómo el agua puede ser un medio para que una gran cantidad de seres vivos puedan vivir.

Por último, en la cuarta actividad del bloque “Agua” trabajaremos directamente con agua y recrearemos el fondo marino que vimos en la sesión anterior en los diferentes vídeos. Para que el alumno tenga algo de autonomía, cada uno hará su propio acuario, pero siempre otorgando la ayuda necesaria en cada uno de los procesos de la manualidad. Para ello, en primer lugar cogeremos una botella de agua llena y pondremos colorante de color azul simulando el color del agua del mar y, además, pondremos algo de aceite de girasol para que el agua adquiera algo de densidad y se formen pequeñas burbujas que darán más realismo a nuestro acuario. Después, con goma eva de diferentes colores dibujaremos los distintos animales del fondo marino y los recortaremos (con un tamaño que quepa por la boquilla de la botella) y, meteremos los animales dentro de la botella de agua. Una vez estén dentro,

cerraremos la botella y aseguraremos que no se pueda abrir con cinta aislante o algún similar, de manera que el alumno pueda llevarse su nuevo acuario a casa y poder comentar con sus padres todo lo que ha hecho y ha aprendido sobre el agua durante las sesiones anteriores.

Así pues, los materiales necesarios para las sesiones explicadas anteriormente son:

- Sesión uno: fotocopia y rotuladores de colores.
- Sesión dos: acuarelas, agua, pinceles y cartulina blanca de tamaño A3.
- Sesión tres: Plastilina/acuarelas/rotuladores/pinturas y un ordenador.
- Sesión cuatro: Botella de agua, colorante alimenticio de color azul, aceite de girasol, goma eva de varios colores, lápices, tijeras y cinta aislante.

Una vez hemos terminado todas las actividades del bloque uno, pasaremos al bloque número dos: “Tierra”. Comenzaremos la sesión número 5 de la misma manera que en el bloque anterior, con una pequeña lluvia de ideas acerca de lo que sabe sobre el elemento, si alguna vez lo ha visto, dónde, etc. Después de estar hablando acerca de él, repartiremos un dibujo al alumno con dicho elemento y deberá colorearlo de manera libre. El dibujo a colorear puede ser el siguiente:



Figura 10

Para la sesión número 6 del bloque “Tierra”, haremos que el alumno sienta con sus propias manos la textura de la tierra y conozca un poco más sobre ella: su tacto, su olor, su textura... y así conozca un poco más sobre el elemento y sea más familiar para él. Después de esto, daremos al alumno una porción de barro moldeable para que deje fluir su creatividad e imaginación y realice una escultura, de lo que él quiera, con sus

manos como herramientas. En todo momento debemos estar pendientes del alumno y brindar nuestra ayuda siempre que lo necesite, además de animarle y motivarle durante todo el proceso con comentarios positivos sobre su escultura. Una vez haya terminado su obra artística, tendrá que explicarnos cómo se ha sentido trabajando con barro, si le ha parecido fácil o difícil, por qué ha escogido realizar esa escultura, etc.

En la sesión número 7 del bloque “Tierra” empezaremos de la misma manera que con el elemento agua: haremos una lista de aquellos animales que el alumno conozca y vivan en este medio y lo anotaremos en la pizarra. Una vez se haya finalizado la lista, el alumno deberá elegir cuál es su animal favorito de la lista y recrearlo. De igual manera que en la actividad similar en el bloque “Agua”, el alumno podrá elegir los materiales con los que quiere recrear dicho animal. Una vez ha finalizado su obra, pondremos en internet vídeos donde se pueda apreciar el animal escogido en su medio natural, de manera que conozca un poco más sobre él y sobre el mundo y naturaleza que le rodea en la tierra.

Por último, para la actividad número 8 del bloque “Tierra”, volveremos a trabajar con dicho elemento para que el alumno tenga otra vez un contacto directo con él. En esta actividad haremos nuestro propio desierto de colores. Para ello cogeremos arena fina (como la arena del mar) y tizas de colores para colorearla. Pondremos una pequeña cantidad de arena sobre un folio y arrastraremos la tiza por encima, de tal manera que la arena empezará a convertirse en el color de la tiza y, una vez tengamos la arena con la intensidad deseada, la pondremos dentro de un bote o botella de cristal o plástico. Este proceso lo iremos realizando con los diferentes colores de las tizas para crear nuestro desierto con tantas capas y colores como deseemos. Una vez hayamos llenado la botella de arena, la cerraremos y tendremos nuestro propio desierto multicolor para llevar a casa, de esta manera el alumno podrá comentar con sus padres todo lo que ha hecho y realizar un pequeño repaso de lo visto con ellos.

Así pues, los materiales necesarios para las diferentes actividades del bloque “Tierra” son:

- Sesión cinco: dibujo y rotuladores de colores.
- Sesión seis: Barro moldeable y agua.
- Sesión siete: Plastilina/barro/acuarelas/pinturas..., una cartulina blanca tamaño A3 y un ordenador.
- Sesión ocho: Bote de cristal o plástico, arena fina y tizas de colores.

El bloque tres llamado “Aire” lo comenzaremos en la actividad número 9 de la misma manera que los anteriores, con una lluvia de ideas acerca de lo que sabe el alumno sobre el elemento: si sabe lo que es, para qué lo utilizamos, si alguna vez lo ha visto o tocado, etc. Una vez hayamos terminado de hablar sobre dicho elemento, le daremos una fotocopia con un dibujo de este para que lo coloree de manera libre con colores y formas que le recuerden a él. El dibujo a colorear puede ser el siguiente:

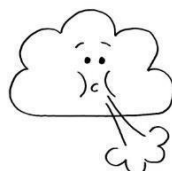


Figura 11

La actividad número 10 del bloque “Aire” será también utilizando dicho elemento para la creación de la obra artística. En este caso daremos al alumno una cartulina tamaño A3 con un dibujo de algo relacionado con el aire (por ejemplo, de un globo terráqueo), pinturas líquidas y pajitas, de manera que tenga que pintar el dibujo con las pinturas pero con pajitas en vez de pinceles, es decir, el alumno deberá poner pegotes de pintura en la cartulina, y soplando por las pajitas repartir el color para colorear toda la cartulina. De esta manera, trabajará directamente con el elemento aire para crear su propia obra artística. Una vez finalizada la tarea, preguntaremos cómo se ha sentido y si le ha gustado.

A continuación, para la tarea número 11 del bloque “Aire” seguiremos la misma dinámica de los elementos anteriores, crear una lista con animales que vivan en el aire

y ese sea su medio, o que puedan volar. Una vez realizada la lista, el alumno deberá elegir su animal favorito de la lista y recrearlo con el material que él prefiera de manera libre, pero siempre con ayuda. Una vez haya finalizado su obra artística, pondremos vídeos en internet para que conozca un poco más sobre dicho animal y sobre el medio en el que vive.

Por último, para la tarea número 12 del bloque “Aire”, crearemos nuestro propio “globo terráqueo”. Para ello, inflaremos un globo (con helio si es posible) y una vez este hinchado y con el nudo puesto, con mucho cuidado lo pintaremos con pintura y pinceles con la decoración libre que él alumno escoja. Mientras lo dejamos secar, cogeremos un trocito de papel y el alumno deberá escribir (con toda la ayuda necesaria) un mensaje o secreto, después haremos dos agujeritos al papel y pasaremos un hilo para poder sujetarlo al globo. Cuando el globo esté totalmente seco, saldremos al patio del recreo y el alumno lanzará el globo al aire con la intención de que alguien lo reciba y pueda leer su mensaje oculto.

De esta manera, los materiales que se van a necesitar para las tareas explicadas anteriormente son:

- Sesión nueve: dibujo del elemento y rotuladores de colores.
- Sesión diez: pintura líquida, cartulina A3 y pajitas.
- Sesión once: pinturas, plastilina, pajitas, barro... cartulina A3 y un ordenador.
- Sesión doce: Globo, helio (si es posible), papel, pintura, pinceles e hilo.

Como último bloque nos encontramos con el “Fuego”. Lo comenzaremos de la misma manera, con una lluvia de ideas acerca de lo que sabe el alumno sobre dicho elemento: si lo ha visto alguna vez, que se siente al verlo, si se puede tocar, para que se puede utilizar, etc... Una vez hayamos profundizado en el elemento, repartiremos al alumno un dibujo sobre el elemento para que lo coloree de forma libre, con los colores y formas con los que lo asocie. El dibujo a colorear puede ser el siguiente:



Figura 12.

En la sesión número 13 del bloque “Fuego” utilizaremos algo relacionado con el fuego como material para crear la obra artística, en este caso será carboncillo. Daremos al alumno una cartulina blanca tamaño A3 y utilizará únicamente el carboncillo para crear su dibujo. Además, para que sea más completo, podremos explicar al alumno cómo difuminar el trazo del carboncillo con ayuda de un poco de papel para que pruebe diferentes técnicas dentro de su creación. Como en todas las actividades anteriores, la elección y diseño del dibujo será de elección libre. Una vez haya terminado le preguntaremos cómo se ha sentido, si le ha gustado, si le ha resultado fácil o difícil, por qué ha realizado ese dibujo, etc.

A continuación, para la sesión número 14 del bloque “Fuego” seguiremos la misma dinámica de los animales. Crearemos una lista con animales que les recuerden a dicho elemento, como puede ser el dragón. Una vez haya terminado dicha lista, el alumno deberá escoger su animal favorito y recrearlo con la técnica, de todas las vistas hasta entonces, que más le haya gustado. Una vez haya terminado su dibujo, buscaremos en internet vídeos o imágenes sobre dicho animal y hablaremos de cuál es su relación el elemento fuego.

Para finalizar, la última actividad del bloque “Fuego” y de la intervención será realizar un mural o póster con pinturas fluorescentes, es decir, que brillan y dan luz en la oscuridad, como hace el fuego. El alumno podrá decidir si prefiere hacer un póster para poder llevarlo a casa o un mural para decorar algún espacio del aula, una vez haya decidido qué prefiere, pasaremos a pintar de manera libre el material con las pinturas fluorescentes de diferentes colores. Una vez haya terminado, apagaremos las luces y veremos el efecto de las pinturas y entonces preguntaremos al alumno qué pueden tener en común las pinturas fluorescentes con el fuego, con la intención de hacerle ver que ambos aportan luz en la oscuridad.

De esta manera, los materiales que van a ser necesarios para el bloque “Fuego” son los siguientes:

- Sesión trece: dibujo del elemento y pinturas de colores.
- Sesión catorce: Cartulina blanca A3, carboncillo y papel.
- Sesión quince: Material elegido por el alumno y un ordenador.
- Sesión dieciséis: Papel para mural, cartulina A3 y rotuladores o pinturas fluorescentes.

Por último, en cuanto a la evaluación de las diferentes actividades de la intervención, se realizará mediante una evaluación formativa cualitativa basada en la observación donde pondremos diferentes preguntas o ítems que queremos evaluar de cara al alumno. Un ejemplo de dicha tabla de observación puede ser la siguiente:

Nombre del alumno:	Número de sesión:
Observación:	Si / No / En ocasiones
Muestra interés.	
Se distrae con facilidad.	
Entiende lo que se pide.	
Tiene problemas con el uso de los materiales.	
Está nervioso (grita, salta, agresividad...)	
Reacciona de forma adecuada	

Figura 13

De esta manera podremos hacer una visión global de cuál ha sido el comportamiento del alumno y su reacción en las diferentes actividades que se le piden y, podremos enseñarlo a los padres y tutor para tener un feedback con ellos y comentar si se ha comportado de la misma manera en casa o en el resto del día, además de saber cuáles han sido sus reacciones, si ha estado más relajado, más nervioso, etc.

5. Conclusiones.

Después de estudiar en profundidad a lo largo de este trabajo las distintas afectaciones que manifiestan las personas que padecen TEA, ha quedado demostrada la importancia de un diagnóstico precoz y de la Atención Temprana para disminuir los síntomas del trastorno o darles el mejor tratamiento posible para que puedan conseguir una calidad de vida con los mismos derechos que el resto de personas. También han quedado evidenciadas las graves dificultades que este tipo de personas presentan en cuanto al reconocimiento y manejo de las emociones, tanto de ellos mismos como de los demás, lo que dificulta profundamente las relaciones interpersonales, afectando directamente a su vida y a la de su entorno como seres sociales que somos.

Saber gestionar las emociones es fundamental en la vida de cualquier persona y debe trabajarse desde todas las facetas posibles y, una de ellas, es la arteterapia. Como ha quedado expuesto en el trabajo, es una herramienta muy efectiva para que puedan dar a conocer su mundo interior y, además, acercarlos a la realidad que les rodea. A su vez, la arteterapia puede considerarse una alternativa a la expresión oral, ya que sirve de canal de comunicación entre la persona con TEA y todos los involucrados en la terapia. Esta metodología proporciona un entorno de bienestar donde estas personas pueden sentirse seguras y autorrealizadas.

6. Bibliografía.

1. American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders. Quinta edición. DSM-5. Washignton DC. American Psychiatric Publishing.
2. Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañante en la creación y la transformación. Barcelona.
3. Boada, L., López, L. (2018). Programa de Atención Médica Integral para pacientes con Trastorno del Espectro Autista: 10 años de actividad. Hospital General Universitario Gregorio Marañón. Memoria de actividad programa AMI-TEA 2018.

4. Chamorro, L. (2018). Arteterapia aplicada a niños con autismo. Universidad de Jaén.
5. Comin, D. (2015). La epigenética y las causas del autismo. Recuperado de : <https://autismodiario.com/2012/06/09/la-epigenetica-y-las-causas-del-autismo/>
6. Coy, L., Martín, En. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con Trastorno del Espectro Autista. Estudios pedagógicos. Valdivia.
7. Fernández, M. (2003). Creatividad, arteterapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas.
8. García, C., López, S., Ordóñez, S. (2008). La intervención escolar en los trastornos del espectro autista. Revista gallego-portuguesa de psicología y educación. Volumen 16. Número 12.
9. García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. Volumen 10. Número 1.
10. García, P. (2019). Atención a la diversidad en la comunidad autónoma de Aragón. Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud.
11. Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. Salud mental. Volumen 35. Número 3.
12. Hernández, M, Morel, J. Olivier, C. (2019). Mírame a los ojos: comprender el autismo desde quien lo vive. Ciencia y Sociedad. Volumen 44. Número 2.
13. López, M. (2008). Cognición y emoción: en el derecho a la experiencia a través del arte. Universidad Complutense de Madrid.
14. María, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Volumen 7. Número 2.
15. Martos, J. Pérez, M. (2002). Autismo. Un enfoque orientado a la formación en logopedia. Valencia.
16. Mesa, B. (2018). TEA y Arte. Un mundo de emociones. Universidad de Barcelona.

17. Perera, J. (2011). Atención Temprana: Definición, objetivos, modelos de intervención y retos planteados. Asociación Síndrome de Down de Baleares. Revista Síndrome Down. Volumen 28.
18. Rojas, E., Sánchez, K. (2011). El arte desarrolla habilidades para que los niños se desenvuelvan en sociedad. Abc del bebé, Ed. El tiempo.
19. Rosselló, C. Rosselló, M. (2017). La mirada de la libélula. Una visión sobre la Educación Artística. Barcelona.
20. Hobson, P. (1995). El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid.