

El desarrollo de las emociones en niños con TEA

Trabajo de fin de grado

Cristina Nadal Ibor

Grado de Maestro en Educación Infantil

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

Curso 2014-15

Directora: Adoración Alves Vicente

Departamento de Ciencias de la Educación

RESUMEN

Las personas con trastorno de espectro autista (TEA) tienen grandes dificultades principalmente en el ámbito emocional de su desarrollo, especialmente en el reconocimiento y expresión de sus emociones así como en la identificación de las mismas respecto a los demás. Todo ello repercute de forma negativa en su desarrollo personal y social, ya que una de las funciones básicas de las emociones es regular nuestra conducta para sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás.

Debido a la repercusión en las relaciones sociales que tiene la dificultad de la comprensión y expresión de las emociones en los niños con TEA, este trabajo está centrado en explicar el desarrollo de las emociones en los niños con este trastorno. Además, se profundiza acerca del concepto de TEA, el desarrollo de las emociones en estos niños, y los programas y recursos para trabajar las mismas en el aula. Por último, se ha plasmado una parte más observacional sobre el trabajo de las emociones en un aula TEA de un colegio ordinario.

Palabras clave: TEA, desarrollo emocional, programas, recursos, desarrollo personal y social.

ABSTRACT

People with autism disorder primary have several difficulties with emotional development, especially with the recognition and expression of emotions in comparison to others. This has a negative impact on their personal and social development, particularly considering that one of the basic functions of emotions is to regulate our conduct in a way to feel positive about ourselves and others.

Due to the repercussions of social relationships that stem from a difficulty with emotional comprehension and expression in autistic children, I have focused on explaining their emotional development. I have concentrated on the concept of the autistic disorder, the emotional development of these children and on the programs and resources that are used in the classroom. Also, I have shaped this work around an observational aspect of the emotions of autistic children at an ordinary school.

Key words: TEA, emotional development, programs, resources, personal and social development.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
OBJETIVOS.....	4
Capítulo 1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	5
1.1. Origen y definición actual del concepto trastorno del espectro autista.....	5
1.2. Teorías sobre las causas del TEA	6
1.3. Rasgos principales en niños con TEA.....	9
Capítulo 2. EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES EN NIÑOS CON TEA.....	13
2.1. Intersubjetividad primaria.....	14
2.2. Intersubjetividad secundaria.....	17
Capítulo 3. PROGRAMAS Y RECURSOS PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES EN NIÑOS CON TEA.....	20
3.1. La enseñanza de la comprensión de la mente en niños con TEA.....	20
3.2. La enseñanza de la comprensión emocional en niños con TEA.....	21
3.3. Otros recursos.....	23
Capítulo 4. Una propuesta de trabajo de las emociones en un aula TEA.....	27
CONCLUSIONES.....	35
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
ANEXOS.....	41

INTRODUCCIÓN

La educación pretende dar respuesta a todos los alumnos, optimizando de la mejor forma posible su desarrollo personal y social, y a su vez, preparándolos para que sean autónomos y sepan desenvolverse en la sociedad en la que viven. Dado que no todos los alumnos son iguales, especialmente aquéllos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, es fundamental que los profesionales que se encargan de la educación de estos niños sepan los principales problemas que pueden presentar así como las diferentes respuestas educativas en relación al tipo de trastorno que pueden padecer. Así, la educación no se debe entender sin la atención a la diversidad, en la que se trata de responder a todos los niños, sean cuales sean sus necesidades y sus características personales, sin olvidarse de su situación familiar, la cual repercute de una manera muy significativa en la educación y en el desarrollo personal de los hijos.

El término de desarrollo personal hace referencia a educar al niño en todas las dimensiones de su desarrollo y una de ellas es la dimensión emocional. Como futura docente, pienso que es importante que se enseñe a los niños, ya en la etapa de Educación Infantil, a conocer tanto sus emociones como las de los demás para que de esta manera también sepan regular sus conductas en relación a sus deseos y a los de los demás. De esta forma se logra que todos los niños tengan un buen desarrollo personal y social para tener un bienestar personal y saber convivir en sociedad. Por todas estas razones, he decidido centrar mi trabajo en este tema, concretamente en los niños con trastorno del espectro autista (TEA), ya que, tal y como describió Hobson en 1995, el autismo se caracteriza por “un trastorno del contacto afectivo”. Esta dificultad afectiva que presentan los niños con TEA les ocasiona una falta de regulación de sus conductas y una inestabilidad emocional, lo que, contribuye a que no puedan tener una vida placentera ni consigo mismos ni con las personas de su entorno.

Además de explicar el desarrollo emocional en los niños con TEA también en este trabajo se ha concretado la definición del concepto TEA, así como su origen. Posteriormente, se han comentado las diferentes teorías que explican el mismo y los rasgos más comunes que manifiestan los niños que padecen este trastorno.

Este trabajo contiene tanto una parte teórica como otra más práctica, en la que también me he propuesto conocer el desarrollo de las emociones en los niños con TEA y los recursos para trabajar las emociones a partir de una situación más real y concreta y descubriendo así nuevas actuaciones educativas. Esto ha sido posible gracias a que he tenido la suerte de estar en un

centro durante el periodo de prácticas escolares III y de Mención que contaba con un aula TEA, por lo que he podido observar más detenidamente el comportamiento de estos niños así como la actuación de la maestra con ellos. Esta posibilidad me ha permitido conocer los recursos materiales que se utilizan con estos niños, así como las estrategias que se pueden aplicar diariamente en el aula.

No obstante, la sociedad va evolucionando cada vez más deprisa desde los distintos campos de la investigación y muchas veces es muy difícil llegar a unos acuerdos comunes sobre qué material o qué estrategia es el idóneo, por lo que es importante que los docentes estén siempre dispuestos a escuchar opiniones y seguir aprendiendo de los trabajos de otros profesionales y aportar del nuestro, siempre desde la colaboración y el respeto.

OBJETIVOS

En cuanto a los **objetivos** que me propongo con la realización del presente trabajo son:

- Revisar aquellas cuestiones teóricas necesarias para conocer en profundidad los Trastornos de Espectro Autista, más concretamente las teorías que proponen diferentes autores sobre sus causas y orígenes, la definición actual del concepto y las características que presentan los niños que padecen este trastorno.
- Profundizar acerca del desarrollo de las emociones en los niños con TEA.
- Conocer y analizar distintos programas y recursos educativos para trabajar con este tipo de niños los aspectos afectivo- emocionales del desarrollo.
- Analizar y reflexionar sobre una propuesta de trabajo de las emociones llevada a cabo en un aula específica para niños con TEA.

CAPÍTULO 1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

1.1. Origen y definición actual del concepto “Trastorno del espectro autista”.

La idea de “espectro autista” tiene su origen en el estudio realizado por Lorna Wing y Judith Gould (1979, cit. en Alcantud y Dolz, 2003) quienes planteaban que los rasgos autistas pueden situarse en un conjunto de continuos o dimensiones que no sólo se alteran en autismo, sino también en otros cuadros que afectan al desarrollo. Esto quiere decir que existen síntomas que aunque son propios del autismo se dan en otros tipos de trastornos. Así, según la clasificación del DMS-IV vigente hasta el año 2014, dentro del “trastorno de espectro autista” se consideran los siguientes trastornos: autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, el trastorno desintegrativo de la infancia y los trastornos profundos del desarrollo no especificados.

En relación al término de “autismo” o “trastorno autista”, el DSM IV (1994), lo define como un desorden extenso y permanente del desarrollo, en el que se ven especialmente afectadas tres áreas: la interacción social, la comunicación y un restringido repertorio de actividades e intereses.

Actualmente, se ha establecido un nuevo sistema clasificación basado en el DSM V (2014) en la cual se entiende el “trastorno del espectro autista” como un continuo y se eliminan los subgrupos de trastornos del DSM IV (1994). Como se ha señalado, se trata de un continuo y, por ello, dentro de él se establecen diferentes grados de severidad. Por esta razón, en la práctica clínica se sigue diferenciando entre “autismo infantil o trastorno autista” y “síndrome de Asperger” para responder mejor a las necesidades de los niños con las características de estos cuadros, ya que en los procedimientos de registro del DSM V (2014) dos de los aspectos que se deben especificar son si el niño presenta o no discapacidad intelectual y si presenta deterioro en el área del lenguaje. Actualmente estos últimos aspectos siguen siendo clave para diferenciar entre “trastorno autista o autismo infantil” y “síndrome de Asperger” (Gould, 2014).

En cuanto a las áreas afectadas en el “trastorno del espectro autista” también se han producido cambios, ya que las tres áreas se convierten en dos: déficits sociales o de comunicación e intereses fijos y conductas repetitivas (Gould, 2014). Por otro lado, según el DMS V (2014), la gravedad del trastorno depende del grado de ayuda que necesita el niño en

las dos áreas afectadas. Los grados de ayuda se clasifican en “necesita ayuda”, “necesita ayuda notable” y “necesita ayuda muy notable”.

No obstante, me parece interesante añadir que, aunque actualmente la clasificación es la del DMS V (2014), Artigas y Paula (2014) a raíz de varias investigaciones establecieron dos tipos de autismo que se diferencian fundamentalmente por el tiempo de aparición del trastorno: “autismo de inicio temprano”, donde los síntomas de este trastorno se pueden apreciar en los primeros meses de vida del niño y el “autismo de curso regresivo” en el que el niño empieza a mostrar síntomas después del año o de los dos años, siendo el principal de ellos la pérdida de habilidades sociocomunicativas.

1.2. Teorías que explican las causas del TEA.

Para definir las causas del TEA así como para establecer una definición clara del mismo han sido varios autores los que han estudiado dicho trastorno, estableciendo algunos de ellos teorías que siguen vigentes hoy en día y que se consideran válidas para explicar sus causas. Anteriormente a las afirmaciones de Lorna Wing y Judith Gould en 1979 y antes de establecer una clasificación del trastorno, Kanner (1943, cit. en Giraldo, 1996) fue la primera persona en decir que el autismo se trataba de un desorden biológico en el ser humano, siendo ésta la única causa. No obstante, posteriormente, esta definición no fue aceptada por algunos autores como Rapin (1993, cit. en Giraldo, 1996) quien afirmó que “este diagnóstico sigue siendo un problema clínico, no existe ningún examen biológico que pueda validarlo a través de la demostración de una disfunción del sistema nervioso” (p.97).

A partir de estas primeras investigaciones fueron muchos los autores que empezaron a indagar más detenidamente sobre este trastorno, estableciéndose de esta forma tres épocas determinantes en el estudio del autismo, las cuales se centraban en un aspecto concreto: parte emocional y paternal, parte genética y biológica y parte psicológica.

En la primera época del estudio del autismo, algunos autores como Mahler y Bettelheim (1952; 1967, cit. en Giraldo, 1996) defendían la idea de que el autismo era la consecuencia emocional de una paternidad inadecuada al mostrarse los padres del niño apáticos sin tener una actitud de cariño y afecto hacía él. Todo ello, repercute de forma negativa en el niño y en su estado emocional, perjudicando también el vínculo afectivo entre los padres y el niño.

Posteriormente, en la segunda época, Rimbaldo (1964, cit. en Giraldo, 1996) fue uno de los autores pioneros en decir que era un desorden de tipo neurológico, puesto que fallaba el

funcionamiento de varios mecanismos en el cerebro, manifestándose más en la parte conductual. Más tarde, otros autores como Folstein y Rutter (1977; 1987, cit. en Giraldo, 1996) expusieron que el origen de este trastorno era de base genética. Estas explicaciones neurológicas y genéticas posteriormente tuvieron ciertas influencias en el ámbito médico, puesto que estos autores asociaron los desórdenes neurológicos a causas médicas tales como la encefalitis o las reacciones anormales hacia los tejidos cerebrales.

Últimamente, se sostiene la teoría de la mente como explicación psicológica a dicho trastorno (Baron-Cohen, Frith y Leslie, 1985; Hobson, 1982, cit. en Hobson, 1995). Esta teoría pone énfasis en que el niño presenta dificultades a la hora de comprender los pensamientos propios de las personas respecto a las experiencias que éstas tienen en relación al mundo que les rodea, siendo estas experiencias subjetivas y relativas a cada persona, ya que dependen en gran medida de cómo percibe la realidad cada ser humano. Así, el niño autista no ve esta visión subjetiva de la persona, como un ente con mente que tiene percepciones distintas de la realidad (Hobson, 1995). En relación a este planteamiento, los niños con TEA también presentan dificultades en adivinar lo que las demás personas creen acerca de los pensamientos de los demás o acerca de lo que va a pasar en una situación determinada (Baron-Cohen et al., cit. en Hobson, 1995). Otro problema en estos niños y relacionado con la teoría de la mente es la capacidad de la “metarrepresentación”, la cual hace referencia a la capacidad que tienen las personas para hacer representaciones mentales sobre las representaciones de los pensamientos de los demás (Leslie, 1987, cit. en Hobson, 1995). Esos pensamientos involucran creencias que muchas veces suelen ser contradictorias e incongruentes (Leslie, 1987, cit. en Alcantud y Dolz, 2003). Cuando se trata de creencias falsas, contradictorias o incongruentes se hace referencia más concretamente al término de la “falsa creencia de segundo orden”. Sin embargo, Hobson (1995) no está de acuerdo con la afirmación de Leslie, ya que defiende que la capacidad de “metarrepresentación” de las personas no se trata de una capacidad innata, sino de una vía socioevolutiva que los niños normales desarrollan a medida que crecen y se relacionan con los demás, pero que en el caso de los niños con TEA se ve afectada, dado que tienen grandes dificultades a la hora de establecer relaciones sociales.

Siguiendo con esta teoría, cabe recalcar que está estrechamente ligada con la inteligencia emocional y social de las personas, la cual hace referencia también a la capacidad de éstas para identificar sus emociones y transmitirlas a los demás, regulando así sus propias conductas. Es fundamental que el ser humano sepa realizar de forma correcta estos procesos,

ya que de ello depende que sus relaciones con los demás sean o no placenteras (Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín, 2007).

Todos estos procesos de comprensión de estados mentales propios y de los demás los desarrolla el niño durante toda su vida. Así, cuando se habla de la teoría de la mente, ésta engloba muchos aspectos que aparecen en el desarrollo normal de niño. Autores como Alcantud y Dolz (2003) señalan que en el desarrollo evolutivo normal, al final del primer año los niños comienzan a participar en lo que se denomina “la atención compartida”, a través de la cual el niño señala un objeto con el fin de compartir su interés con las personas de su entorno. En el caso de los niños con TEA esta habilidad no aparece, siendo un indicador de la alteración en la teoría de la mente. Gracias al desarrollo de la atención compartida y el interés por los objetos, en el segundo año de vida los niños muestran la capacidad de simular y empiezan a iniciarse en el juego simbólico, empezando a desarrollar la imaginación. Según Frith (1993, cit. en Alcantud y Dolz, 2003), los niños con TEA al no desarrollar la atención compartida no comprenden la simulación ni simulan cuando juegan.

Algunos autores como Alcantud y Dolz (2003) sostienen que estas dificultades en la atención conjunta y en la simulación se deben a la incapacidad para conferir significado a las informaciones que tiene la persona sobre el entorno que le rodea (capacidad metarrepresentacional). Con el término de entorno estos autores se refieren a la realidad en la que el sujeto vive, incluyendo para ello la dimensión intrapersonal e interpersonal de la persona. En esta realidad están presentes los pensamientos de la misma, los cuales se forman con la información procedente del exterior (objetos, situaciones, relaciones sociales, etc.)

La comprensión de los estados mentales, la inteligencia emocional y social, la atención compartida y la capacidad de metarrepresentación, explicados anteriormente en relación a la teoría de la mente, implican acciones en las que están presentes verbos tales como “percibir”, “creer”, “pensar” y “sentir”, los cuales llevan en definitiva a comprender mejor las intenciones y pensamientos de los demás. Además, también son fundamentales dos términos en estos procesos mentales; la verdad y la mentira, ya que los niños con TEA tienen también grandes dificultades para diferenciar aquello que es verdad de lo que es mentira. Así por ejemplo, les resulta muy complicado entender las ironías o captar el doble sentido de algunas frases, debido a que tienen muy poca flexibilidad mental (Collado, Cornago y Navarro, 2012).

Otros autores como Hobson (1995), también plantean la posibilidad de que este trastorno tenga como origen la falta de afectividad en las relaciones sociales. Esta falta de afectividad

va muy ligada a la dificultad en estos niños para comprender los estados mentales de las personas (teoría de la mente).

En relación a las alteraciones en el área cognitiva, existe también la hipótesis del déficit de la función ejecutiva definida por Ozonoff, Pennington y Rogers (1991, cit. en Alcantud y Dolz, 2003). Esta teoría sitúa el problema principal de estos niños en la memoria de trabajo, sobre todo en los procesos de planificación y organización.

Por último, Frith, Happé y Frith (1986; 1995, cit. en Alcantud y Dolz, 2003) proponen la existencia de un déficit en el proceso de la coherencia central, teniendo así dificultades en interpretar los estímulos de forma global y en relación a su contexto. Así, estos autores han sugerido que el “esfuerzo por dar sentido” es relativamente bajo en este trastorno y como consecuencia de ello estas personas tienden a procesar la información por partes, más que en el contexto correspondiente, sin entender la idea principal. Por esta razón, muchas veces a la hora de comprender la información, tanto del entorno (información visual, sensorial, etc.) como las que les comunican el resto de las personas (comprensión más específica del lenguaje), les llama la atención detalles que son insignificantes, lo que les dificulta captar la esencia de la misma.

1.3. Rasgos principales en niños con trastorno de espectro autista.

En relación con la teoría de la mente, vemos que una de las características principales de estos niños es la dificultad para comprender los estados emocionales y mentales de los demás y, por tanto, para iniciar y establecer relaciones sociales. Esto hace que no establezcan una relación de seguridad y de confianza con los padres y con las personas de su entorno debido principalmente a que no han alcanzado los niveles de intersubjetividad que les permiten empatizar con los demás, tal y como se explica a continuación en el segundo apartado.

Estos problemas en las relaciones sociales se manifiestan de diferentes formas dependiendo del nivel de gravedad del trastorno. Así por ejemplo, sobre todo en aquellos niños cuyo nivel de afectación es mayor, no miran a los ojos de las personas que les rodean y tratan de evadir la mirada cuando notan que el adulto le observa o se quiere dirigir hacia ellos (Viloca, 2002).

Un factor fundamental para poder establecer unas buenas relaciones es tener un buen desarrollo del lenguaje y el área del lenguaje estos niños también la tienen muy afectada. En cuanto a la comprensión del lenguaje parece que no entienden a las personas cuando éstas les

hablan. Este efecto se denomina “sordera ficticia”, ya que aunque parezca que no comprenden a las personas sí que lo hacen si éstas hacen un esfuerzo por acercarse a ellos de una manera más directa y lograr así que lleguen a comprender, en parte, el lenguaje. Por otro lado, además de no comprender bien el lenguaje, algunos pueden presentar ausencia del mismo, estando en un nivel de aislamiento social profundo o de interacción pasiva (Viloca, 2002). Estos dos niveles se explicarán más detenidamente a continuación.

Con respecto al lenguaje, esta autora destaca que los niños con TEA tienen problemas en la articulación, sobre todo en los primeros años de vida y en algunos casos este problema se mantiene durante toda su vida. Todos estos problemas que tienen que ver con la movilidad de los órganos bucofonatorios, principalmente por la mala coordinación de estos, dificultan también otras acciones que tienen que hacer los niños en su vida diaria como pueden ser comer, chupar, entre otras. Estos problemas articulatorios repercuten también de forma negativa en sus producciones orales, y por tanto en sus relaciones sociales. Junto con la articulación, nos encontramos que también tienen problemas con respecto a la tonalidad de las palabras y oraciones, pues éstas carecen de emoción caracterizándose muchas veces por ser “frías”, y “monótonas” y en ocasiones incluso no se les llega a oír las palabras que emiten debido a que lo hacen de una forma muy silenciosa (Viloca, 2002).

Respecto al CI de estos niños, Hobson (1995) tras varios estudios e investigaciones establece que algunos niños con TEA presentan discapacidad intelectual, siendo ésta mayor o menor en función del grado de severidad del trastorno. Resultados de estas investigaciones también han sido la estrecha relación entre el discapacidad intelectual que pueden presentar estos niños con la deficiencia en sus relaciones sociales, rasgo que como se ha explicado anteriormente tienen especialmente afectado. Los resultados mostraban que cuanto mayor es la discapacidad intelectual en estos niños mayor es el aislamiento social. Asimismo, tras estas investigaciones, se han establecido diferentes grados de afectación que pueden tener las relaciones sociales:

1. Aislamiento social muy profundo en el que el niño se muestran totalmente indiferente respecto a la situación sin participar en ella o únicamente acude sólo cuando lo necesita volviéndose aislar inmediatamente.
2. Interacción pasiva. El niño no muestra iniciativa a la hora de interactuar con los demás pero sí que se relaciona con ellos cuando éstos se lo piden, aunque su participación sigue siendo escasa.

3. Interacción activa pero rara. El niño muestra iniciativa a la hora de relacionarse con los demás pero de una forma que resulta extraña. Esta actitud es debida, normalmente, a que inician la conversación guiándose por sus intereses, sin pensar en los sentimientos que puede tener la otra persona.

4. Interacción apropiada. Este tipo de interacción se da en los niños que no tienen TEA. Estos niños disfrutan de las relaciones sociales, ya que son capaces de comprender a los demás, manteniendo así una buena relación con ellos, lo que les permite también modelar sus respuestas en función del estado emocional de la otra persona.

También es importante destacar que estos niños tienen intereses muy limitados, lo que hace que muestren poco interés por explorar el medio que les rodea, teniendo a veces una actitud pasiva y una indiferencia respecto al “otro”, lo que les lleva a una desconexión con el mundo exterior (Gould, 2014).

Otra característica son las estereotipias, que consisten en movimientos repetitivos y peculiares de cada persona y que no tienen ningún sentido concreto para las demás personas. Sin embargo, para el niño autista sí que tienen una función y un significado, dependiendo también del momento en el que los realiza. Por ejemplo, a veces les sirven como divertimento, otras para evitar el contacto con la otra persona, etc. (Viloca, 2002).

Por otra parte, los niños con TEA tienen muy poca tolerancia a los cambios de su entorno y de su vida diaria. Esta inflexibilidad les provoca que tengan dificultades a la hora de generalizar conductas, ya que sus acciones las ubican en una situación determinada, por lo que no entienden que una misma conducta o acción se pueda repetir en otra situación distinta (Viloca, 2002).

Coincidiendo con Hobson (1995), esta autora también destaca la ausencia del juego simbólico en estos niños. Según ambos autores esta dificultad es debida a que estos niños tienen una especial fijación por los objetos materiales y por la sensación que le producen éstos. El hecho de que se centren sólo en su sensación causada, por ejemplo, en el movimiento o en el tacto impide en estos niños el desarrollo de la imaginación y la fantasía, disminuyendo así su interés en los juegos de simulación de objetos.

Autores como García (2002) y Viloca (2002), hablan de la presencia de ansiedades en estos niños como, por ejemplo, el miedo excesivo ante estímulos no amenazantes y, por el contrario, no lo muestran cuando se trata de objetos realmente peligrosos.

En cuanto a los trastornos de conducta, destacan en estos niños las conductas autolesivas. Éstas las realizan por diversas razones como por ejemplo cuando se les prohíbe realizar alguna acción en concreto o cuando quieren contenerse de algo. Generalmente son niños agresivos en el momento en el que ven que sus rutinas diarias se ven alteradas. Por ello, necesitan un orden concreto de las acciones y diario que les permita tener una organización determinada de su vida, sabiendo en cada momento lo que tienen que hacer (Viloca, 2002).

Siguiendo con Viloca (2002), otro tipo de trastornos que pueden sufrir estos niños son los correspondientes al sueño y a la alimentación, los cuales en la mayoría de los casos suelen ser temporales y muy distintos. O bien puede darse el caso de que coman muy deprisa, casi devorando la comida o, por el contrario, no coman, sin ver así el placer del acto de comer.

En relación con el sueño, estos niños también reaccionan de forma alterada si se produce algún cambio en sus hábitos de sueño. Además, necesitan sentir constantemente que sus padres están cerca. Normalmente, en el desarrollo evolutivo normal de los niños, éstos consiguen separarse de sus padres a la hora de dormir debido a que han superado las fases de separación-individualización y diferenciación.

Una vez explicados los rasgos de los niños con TEA, pasaré a explicar en el siguiente capítulo el desarrollo de las emociones en estos niños.

CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS CON TEA

En este apartado explicaré las principales dificultades que tienen los niños en el desarrollo emocional. Para ello me apoyaré principalmente en la teoría de la mente (Baron-Cohen et al., 1985), la cual engloba una parte afectivo-social (Hobson, 1995).

Por ello, según la propuesta de Rivière (1997a, cit. en García y Sotillo, 2003) sobre el inventario de espectro autista (IDEA), el cual sirve para valorar el nivel y ámbitos de afectación en las personas de este espectro, se considera que la dimensión más relacionada con la comprensión emocional sería la nº3 del inventario “trastornos cualitativos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas”. Esta dimensión tiene a su vez varios niveles de gravedad, tal y como muestra el siguiente cuadro.

1. Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria), atención conjunta y actividad mentalista. Falta de interés por las personas y de atención a ellas.
2. Respuestas intersubjetivas primarias ocasionales. En relación con las personas con espectro autista en este nivel puede tenerse la vivencia de compartir, aunque sea de forma muy ocasional y limitada, emociones. No hay muestras de intersubjetividad secundaria o indicios de que la persona perciba al otro como “sujeto”.
3. Indicios de intersubjetividad secundaria, pero no de atribución explícita de mente. En este nivel no se soluciona la tarea de la falsa creencia. En algunos casos, se emplean, de forma limitada y ocasional, términos mentales como “contento” o “triste”.
4. Tiene conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, y emplea términos mentales. Resuelve la tarea de teoría de la mente de primer orden, al menos. Sin embargo, los procesos mentalistas en las interacciones reales son limitados, lentos y simples. No se acomodan bien a la complejidad, el dinamismo y las sutilezas de las interacciones.

CUADRO 1. *Niveles de los trastornos cualitativos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas* (Rivière, 1997a, p.82 en García y Sotillo, 2003, p.81).

Para comprender el desarrollo de las emociones en estos niños, es importante aclarar algunos conceptos que guardan relación con el mismo y que se hacen patentes en el desarrollo de todos los niños. Así, el siguiente apartado se centrará en definir el desarrollo de las emociones en los niños TEA haciendo referencia a dos etapas del desarrollo evolutivo del

niño en las cuales se construye el vínculo emocional de los niños con los padres y con las personas de su entorno, elemento principal para establecer unas relaciones sociales adecuadas. Estas dos etapas son la intersubjetividad primaria y secundaria.

2.1. Intersubjetividad primaria

En primer lugar, es importante comenzar hablando del desarrollo de las emociones haciendo para ello referencia a este término, ya que engloba todos los gestos que el niño realiza desde su nacimiento con la intención de comunicarse con las personas de su entorno estableciendo así un vínculo afectivo, el cual es posible gracias a la regulación y gestión progresiva de las emociones. En cuanto a las teorías que explican el autismo la intersubjetividad primaria ha tenido importancia en aquellos modelos que hacen hincapié en definir el TEA como un trastorno de origen afectivo, los cuales defienden que la principal dificultad de estos niños reside en las habilidades que se desarrollan en el proceso de reconocimiento de las emociones desde los primeros años de vida. El reconocimiento de las emociones implica, a su vez, unos procesos cognitivos más complejos tales como la comprensión mental de los pensamientos de las personas en la dimensión más subjetiva (García y Sotillo, 2003).

Dentro de la teoría que defiende el trastorno como origen afectivo se encuentran autores como Hobson (1995) quien argumenta que las primeras experiencias de relación entre el niño y el adulto tienen que estar reguladas afectivamente, ya que serán el punto de partida para la comprensión de uno mismo y de los demás.

Por lo tanto, se hace visible que estos modelos hacen especial énfasis en la importancia que tiene la regulación de las relaciones de estos niños con los demás desde el ámbito afectivo, tanto intrapersonal como interpersonal, las cuales comienzan en edades tempranas haciendo posible que el niño tenga una vida social y personal placentera.

Todo este proceso de regulación afectiva de las conductas, junto con el reconocimiento de las emociones, es fundamental para que los seres humanos puedan establecer unas relaciones sociales adecuadas desde el nacimiento y, consecuentemente, a lo largo de toda la vida (García y Sotillo, 2003).

Los niños con desarrollo normal muestran intención comunicativa y señales de acercamiento a las personas desde el nacimiento. De esta forma, en los primeros meses de vida se forman unos patrones en los que los niños expresan sus emociones de forma

complementaria, coordinada y recíproca con el adulto estableciéndose una primera conexión entre el mundo del adulto y del bebé y empezando a construir formas de relación y de comprensión interpersonal (García y Sotillo, 2003). Para Hobson (1991, cit. en Miguel, 2006) esta capacidad, presente en el nacimiento, que tienen los niños para comprender las emociones de los demás y acceder así a su mente es innata.

Pero para que exista esta conexión entre estos dos mundos la madre o la persona de cuidado del niño tienen que proporcionarle durante estos meses una serie de expresiones faciales, las cuales se acompañan de sonidos, y por lo tanto, enriquecen así esta relación diádica y recíproca (Miguel, 2006).

Sin embargo, en el caso de los niños con TEA, Rivière (2000) tras varias investigaciones y estudios realizados con estos niños y entrevistas a sus padres, destaca algunas características importantes en el desarrollo evolutivo durante los primeros años de vida (los primeros ocho meses), en la fase prelocutiva del desarrollo de estos niños con respecto a la comunicación. En primer lugar, estos niños no muestran intención comunicativa y permanecen “muy tranquilos” en los primeros años de vida, reflejando como mucho pautas muy limitadas de expresiones de deseos y emociones. Cuando este autor habla de que estos niños no tienen intención comunicativa se refiere a ésta como “conducta comunicativa intencionada”, ya que estos niños no muestran gestos comunicativos intencionados como son los de petición (protoimperativos) y declaración (protodeclarativos).

Como explicación a este hecho algunos autores como García y Sotillo (2003), se plantean que en los niños con TEA existe un déficit psicológico o cognitivo en los procesos que ayudan al niño a la comprensión emocional, por lo que debido a este déficit reaccionan ante la expresión de emociones de forma diferente y, todo ello, hace que las manifestaciones emocionales resulten poco atractivas para ellos. En relación al reconocimiento de las emociones, los niños con TEA también tienen problemas para interpretar éstas y para establecer relaciones entre los sonidos que emitimos las personas y los sentimientos a los que pertenecen esos sonidos. Todas estas dificultades influyen de manera negativa en el proceso de comunicación con las personas de su entorno y, consecuentemente, en la formación de relaciones sociales posteriores. Respecto al proceso cognitivo de los niños con TEA en el reconocimiento de las emociones, se han realizado varios estudios en los que se ha demostrado que estos niños cuando tienen que identificar expresiones emocionales en caras se fijan más en aspectos periféricos, tales como la nariz, las orejas, las cejas y muchas veces

poco importantes que en aspectos que marcan más la emoción. Así, según estas investigaciones, podemos ver que los problemas principales los tienen en el procesamiento cognitivo de las emociones, más concretamente en todo lo que tiene que ver con las estrategias del análisis perceptivo (especialmente las de carácter holístico) de la expresión facial.

En relación a las estrategias de percepción e identificación de emociones estos autores concluyen que:

Cuando las caras, sonidos, etc. se presentan de manera que los estímulos pierden su capacidad para denotar o transmitir el significado emocional, el rendimiento de los alumnos con autismo no se ve tan afectado como el de grupos de comparación formados por personas sin alteraciones del desarrollo. (p. 86)

Esto quiere decir que los niños con TEA reconocen mejor las emociones en las expresiones faciales si prescindimos de elementos que no tienen un significado emocional, como pueden ser las orejas, la nariz o elementos tales como sombreros, pendientes, etc. (García y Sotillo, 2003).

En otros estudios como los de Ozonoff, Pennington y Rogers (1991 cit. en García y Sotillo, 2003) se ha demostrado que los niños con este trastorno presentan confusiones cuando tienen que decidir si dos expresiones de emoción son iguales cuando muestran signos faciales iguales, por ejemplo, les cuesta distinguir que una misma posición de la boca puede significar distintas emociones (sorpresa, dolor, etc.).

Por lo tanto, a raíz de estos estudios estos autores defienden que los niños con TEA tienen grandes dificultades en la recepción y percepción de emociones, siendo éstas visibles al realizar tres acciones principales:

- Focalización de la atención en atributos o características que dicen poco de la dimensión mental que caracteriza a las personas. Esta dimensión mental hace referencia a la dimensión más subjetiva de los pensamientos de las personas en los que intervienen las emociones.
- Uso de estrategias de análisis analítico en vez de holístico.
- Capacidad para relacionar indicadores faciales y vocales del mismo estado emocional.

Todas estas explicaciones forman parte de la “Teoría de la percepción”, la cual explica que esta dificultad en estas estrategias de percepción hace que estos niños tengan problemas en establecer relación entre la comprensión del significado que le proporciona cada parte de la información de la expresión facial (ojos, boca, cejas, etc.) y el reconocimiento de la emoción en sí misma, haciendo a su vez muy difícil el proceso de generalización (Ojea, 2012).

Así, vemos como diversas investigaciones sobre el desarrollo de las emociones, concluyen que el reconocimiento de éstas durante la vida del niño constituye una fuente fundamental para que el niño reciba información del mundo exterior y, por lo tanto, esta información se convierte en uno de los principales medios para establecer relaciones con los demás y conocer los estados mentales de las personas (Harris, 1993; 1994, cit. en García y Polaino, 2000). Debido a esta relación entre el aspecto emocional del desarrollo y su repercusión en la interacción social, su estudio ha sido muy destacado en las investigaciones acerca del trastorno de espectro autista, al ser dos áreas que, como se ha explicado, tienen especialmente afectadas (García y Polaino, 2000).

A continuación, se seguirá hablando de estos aspectos para seguir explicando el desarrollo de las emociones en los niños con TEA. Para ello, se explicará el término de intersubjetividad secundaria, ya que hace referencia a una etapa muy importante también en el desarrollo evolutivo de los niños con respecto al desarrollo de las emociones.

2.2. Intersubjetividad secundaria

Hacia la mitad del primer año, la actividad comunicativa del niño se vuelve más compleja. Esta actividad gira en torno a varios elementos como canciones infantiles y juegos en los que intervienen objetos materiales junto con gestos, expresiones y vocalizaciones que dan un carácter emocional a la relación (Stern, 1985, cit. en García y Sotillo, 2003).

Así, al final del primer año el niño aprende a regular esa interacción y así empieza a comprender mejor las intenciones y sentimientos, que anteriormente eran sólo de cara a cara con el adulto. Las manifestaciones de la intersubjetividad secundaria se hacen más notables en el último trimestre del primer año de vida, en donde la relación pasa de ser “bebé- adulto” a “bebé –adulto- objeto o situación”. Por lo tanto, en esta etapa el niño empieza a comprender las intenciones emocionales que tiene la persona respecto a los objetos y situaciones, desarrollando habilidades tanto cognitivas como afectivas (Trevarthen, 1998, cit. en García y Sotillo, 2003).

Así, en este periodo de intersubjetividad secundaria toman especial relevancia términos como “atención conjunta”, la cual significa “la referencia o comprensión de una referencia a un estímulo por parte de los dos interlocutores de una interacción” (Saldaña, 2011, p. 150). El niño muestra el interés por el objeto a través de gestos y miradas. Estas miradas se denominan “miradas referenciales o mutuas”, que se intercambian entre el niño y el adulto en el proceso de atención conjunta.

La ausencia o limitación de la atención conjunta, de gestos comunicativos o de mirada referencial, característicos de esta intersubjetividad secundaria, es habitual en niños con TEA (Baron-Cohen et al., 1996; Rivière, 2000, cit. en García y Sotillo, 2003). Algunos autores como Mundy, Sigman y Kasari (1990, cit. en García y Sotillo, 2003), demuestran que estos niños tienen muchas limitaciones en las actividades que implican la atención conjunta en relación a objetos y gestos de petición. Autores como Curcio, Wetherby y Prutting (1978; 1984, cit. en García y Sotillo, 2003) proponen como causa para explicar esta dificultad, la incapacidad del niño para realizar y atender de forma simultánea los distintos actos (escuchar a la otra persona, entender su mensaje, localizar el objeto de referencia, etc.).

Por otra parte, en la intersubjetividad secundaria la emoción es utilizada en la interacción en mayor medida como reguladora de la acción de uno mismo y de los demás sobre la persona de referencia (incluyendo también sus estados mentales) (García y Sotillo, 2003). En el desarrollo normal en torno a finales de los nueve meses, los niños tratan de encontrar la información en la cara del adulto (expresiones faciales, gestos y vocalizaciones emocionales), regulando su conducta de acuerdo también con las actitudes que éste muestra en relación a la situación. Así, ante situaciones amenazantes el niño busca la cara de su madre para buscar una respuesta y, poder así, regular su conducta (García y Sotillo, 2003). En el caso de los niños con TEA no buscan esa información y permanecen apáticos ante las reacciones de los demás (Charman, Swettenham et al., 1997, cit. en García y Sotillo, 2003).

La comprensión de la información facial y la regulación de la conducta ante una situación determinada son posibles gracias a que desde los nueve meses los niños son capaces de comprender el significado de las emociones simples (enfado, tristeza, etc.) y antes del primer año pueden asociar aspectos visuales y auditivos de una misma emoción. Todo ello, les permite también comprender mejor las intenciones de la otra persona. Más adelante, cuando llegan a desarrollar la simbolización, representan la vida interna de las personas en esos juegos de ficción atribuyéndolos a personas y objetos. Posteriormente, hacia los dos años

empiezan a expresar sus estados internos emocionales, vinculándolos a sus deseos (García y Sotillo, 2003). Además, en esta edad también comienzan a relacionar emociones, como la alegría o la tristeza con sucesos (Betherton y Beegly, 1982, cit. en García y Sotillo, 2003).

Entre el segundo y tercer año entienden la relación entre el resultado de sus deseos y la influencia en sus sentimientos (estar contento o triste). Todos los procesos explicados en este apartado son posibles gracias a las habilidades cognitivas que se dan durante las etapas de intersubjetividad primaria y secundaria, que en el caso de los niños con TEA son muy limitadas (Wellman y Wooley, 1990, cit. en García y Sotillo, 2003).

Por último, destacar también que todas estas habilidades tales como la metarrepresentación y la atención conjunta que desarrolla el niño en los primeros años de vida (especialmente durante la intersubjetividad secundaria) tienen que ver con la teoría de la mente, siendo precursoras de ella. Por lo tanto, aunque no se desarrolla ésta propiamente sí que algunos aspectos relacionados con ella ya empiezan a estar presentes en esta etapa del desarrollo (Tager-Flusger, 1992, cit. en García y Sotillo, 2003).

CAPÍTULO 3. PROGRAMAS Y RECURSOS PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS CON TEA

En este capítulo analizaré algunos programas que existen para trabajar todos los aspectos relacionados con la comprensión de la mente así como el reconocimiento y la expresión de las emociones. A continuación, con respecto a estos aspectos, se establecen dos primeros apartados que están diferenciados, ya que el primero trata de la enseñanza de la comprensión de la mente y posteriormente, de forma más específica, la comprensión de las emociones. No obstante, como bien se ha explicado en varias ocasiones a lo largo del trabajo, una parte del proceso de comprensión de la mente de las personas implica el reconocimiento de las emociones, por lo que ambas enseñanzas comparten algunos aspectos que se pueden ver en dichos apartados.

Resaltar que considero que este apartado es muy importante porque, como futura docente, en el aula puedo tener niños con TEA, por lo que pienso que es fundamental que conozca algunos programas y recursos para trabajar las emociones con estos niños, dando la posibilidad a los demás alumnos de colaborar con ellos en el aprendizaje del reconocimiento y expresión de emociones.

3.1. La enseñanza de la comprensión de la mente en niños con TEA

Autores como Baron-Cohen, Hadwin y Howlin (2006) defienden la posibilidad de enseñar a los niños con TEA a comprender la mente de los demás, ayudando a mejorar sus habilidades sociales y de comunicación. Por lo tanto, también defienden que “estos niños pueden aprender a entender las falsas creencias o a distinguir entre apariencia y realidad” (p.12).

Según estos autores, los principios a tener en cuenta en esta enseñanza son:

- “Fragmentar la enseñanza en pequeños pasos”, clarificando así los mismos y haciendo que le resulte más fácil el ejercicio al niño, clarificando así los mismos y haciendo que le resulte más fácil el ejercicio al niño.
- “Partir siempre del desarrollo normal del niño a la hora de plantear los objetivos” para contrastar lo que tiene que hacer y hasta donde es capaz de llegar, para contrastar lo que tiene que hacer y hasta donde es capaz de llegar.
- “Partir siempre de los intereses del niño”, con la finalidad de que el aprendizaje sea motivador para él.

- “Reforzar las conductas sistemáticas”, con el fin de que el niño las repita sabiendo que esas son las correctas.

- “Asegurar el aprendizaje sin errores”, para que el niño vea que es capaz de hacerlo.

- “Tener en cuenta los principios de los conceptos”, para facilitar la generalización para poderlos trabajar con los niños en diversas situaciones.

En cuanto al contenido de la enseñanza de la comprensión de los estados mentales, la clasifican en tres componentes independientes.

- Comprensión de los estados de información en el que se trabajan las creencias. Es decir, este estado engloba los engaños, las ironías, la predicción de acciones y, por tanto, pensamientos. Preguntas correspondientes a este estado serían tales como: ¿Qué piensa el personaje?, ¿Qué crees que piensa?, ¿Qué crees que va a hacer?.

- Comprensión de la emoción en los diferentes niveles que se detallan en el siguiente apartado. Estos niveles comprenden distintos grados de dificultad desde trabajar el reconocimiento de la expresión facial en una fotografía determinada hasta la identificación de las emociones en determinadas situaciones y en relación a las creencias de las personas.

- Comprensión del simbolismo a través de juegos simbólicos. Estos juegos persiguen que el alumno sea capaz de comprender la sustitución de unos objetos reales por otros ficticios en relación a unas situaciones o acciones concretas. Por ejemplo que el alumno comprenda que una persona está utilizando un plátano para hablar por teléfono, ya que el plátano simula el teléfono.

3.2. Enseñanza de la comprensión emocional en niños con TEA

Siguiendo con Baron-Cohen, Hadwin y Howlin (2006), estos autores en su guía para trabajar las emociones con niños con TEA proponen que para trabajar la comprensión emocional se tienen que establecer varios niveles, los cuales van de menor a mayor dificultad, y son los que explico a continuación.

- “Reconocimiento de las expresiones faciales a partir de fotografías”. En este nivel se trata de que los niños reconozcan en cuatro fotografías las distintas expresiones faciales.

- “Reconocimiento de las emociones a partir de dibujos esquemáticos”. El niño tiene que identificar la cara correcta a partir de cuatro dibujos faciales.

- “Identificación de las emociones basadas en la situación”. El niño tiene que predecir cómo se sentirá un personaje dado el contenido emocional del dibujo.
- “Identificación de las emociones basadas en el deseo”. El niño debe ser capaz de identificar los sentimientos del personaje de acuerdo con la satisfacción o insatisfacción de los deseos.
- “Identificación de las emociones basadas en la creencia”. El niño tiene que seguir una secuencia de tres dibujos e interpretar que experimentarían los personajes, según crean que sus deseos hayan sido o no satisfechos.

Por otro lado, otros autores como Ojea (2012) en su programa proponen otros niveles distintos en cuanto a la enseñanza de la comprensión de las emociones en estos niños (pp.23-24). Estos niveles son los siguientes y corresponden al apartado primero titulado “las emociones”. En este apartado se persigue que el alumno aprenda e identifique cada emoción.

- “Reconocimiento de las expresiones faciales”. Consiste en que el alumno tiene que responder señalando con el dedo, la palma de la mano y/o verbalmente a las demandas del docente ante la emoción correspondiente. Para ello, el alumno tiene de referencia la emoción representada en el PEC, la cual se acompaña del tono de voz correspondiente a la emoción.

- “Aprendizaje por imitación de las expresiones faciales”. El alumno tiene que imitar facialmente los pictogramas. Para ello, es necesaria la ayuda del docente y la autoobservación de la expresión facial del alumno delante del espejo.

- “Análisis de las partes de las expresiones faciales”. El alumno tiene que construir la expresión facial desde una composición parcial hasta una composición global de la emoción.

- “Construcción gestáltica de las emociones”. En este nivel el alumno tiene que relacionar el significado de la emoción con situaciones representativas de su vida cotidiana, potenciando así un aprendizaje funcional y significativo para el alumno.

- “Identificación de las emociones basadas en las creencias”. En este nivel se trabaja en el aprendizaje de la creencia y el pensamiento de la otra persona en referencia a una situación concreta.

- “Identificación de las emociones basadas en las situaciones”. En este paso el alumno tiene que relacionar la emoción con una situación concreta.

- “Aplicación, discriminación de los aprendizajes y proceso de generalización”. Consiste en que el alumno tiene que discriminar dos tipos de situaciones, una que produce un tipo de emoción y otra no.

En el segundo apartado se encuentran todas las actividades de “role-playing” donde los alumnos ponen en práctica las situaciones de las emociones aprendidas en el apartado anterior.

Por último, en el tercer apartado del programa titulado “discriminación de los estados emocionales básicos”, se trabaja con dos emociones básicas que son tristeza y alegría en relación a las creencias cognitivas de las personas.

Desde mi punto de vista, creo que este programa es muy completo y apropiado para el trabajo de las emociones con niños TEA, ya que además de trabajar el reconocimiento de las emociones en un soporte visual (fotográfico y facial) también se hace a través de situaciones con carácter significativo en las que el niño vive sus propias experiencias interactuando en ocasiones con sus compañeros. Además, me parece muy importante el papel que tiene el docente durante este proceso, pues en todo momento facilita y guía la respuesta del alumno.

En comparación con el programa de Baron-Cohen et al. (2006) ambos trabajan los mismos aspectos pero en Ojea (2012) éstos se dividen en pasos más específicos y ponen énfasis en otros niveles como la construcción gestáltica mientras que en el programa de Baron-Cohen et al. (2006) se centran únicamente en el reconocimiento de las expresiones faciales, reconocimiento de las emociones en situaciones, deseos y creencias.

3. 3. Otros recursos

Según Viloca (2002), cualquier intervención debe partir de crear un vínculo emocional con las personas de su alrededor (padres, profesores, otros alumnos, etc.). Para ello es importante que los padres y los profesores cambien de mentalidad, viendo que se puede ayudar al niño con TEA a que su desarrollo personal y social sea mejor a través de recursos como los que se citan a continuación.

La musicoterapia

Viloca (2002) propone la musicoterapia como “un proceso sistemático de intervención” donde se ayuda a los niños y niñas a desarrollarse, “mediante experiencias musicales y las relaciones que se establecen a partir de ellas como fuerzas dinámicas de cambio” (p.113).

Así, esta autora defiende que a través de la musicoterapia se pueden mejorar varios aspectos como los cognitivos, comunicativos, relacionales, etc. en niños con TEA. En estas sesiones se puede trabajar tanto individual, centrándose en aquellos aspectos más característicos del niño, como pueden ser por ejemplo las estereotipias, la expresión de deseos, etc. y grupales como por ejemplo enseñar al niño maneras de comunicarse con los demás, respetar el turno, etc.

En mi opinión, es fundamental que se combinen ambos tipos de intervención, tanto individual como grupal, ya que para que el niño se pueda relacionar con los demás es importante que primero se traten algunos aspectos más individuales como los que he dicho anteriormente.

En el apartado donde se ha explicado el desarrollo de las emociones, ha quedado reflejada la influencia que tiene el reconocimiento de las emociones en la formación de unas buenas relaciones sociales incidiendo en la importancia que tiene dicho proceso para poder entender los sentimientos de los demás y, por lo tanto, poder establecer unas buenas relaciones entre las personas que le rodean. Además, pienso que el trabajo en grupo les ayuda también a regular sus conductas y a verse en situaciones en las que se requiere la ayuda de los demás.

Estos niños trabajan la música tanto de forma activa, reproduciéndola ellos mismos, como de forma receptiva, escuchando la música con el fin de mejorar algunas habilidades como la atención, ayudándose también del aspecto relajante que tiene esta técnica.

Además, esta autora también pone énfasis en el uso de la musicoterapia en estos niños para reducir las estereotipias y, más concretamente, recalca la importancia de la misma para “hacerles conscientes de sus movimientos y que experimenten el control de ellos” (p. 58).

Las TICS

En relación a las TICS, hay muchos autores que ya han investigado sobre el uso de los medios informáticos en la educación para conseguir ciertos aprendizajes. Así, en este apartado me centraré en comentar sus ventajas respecto al aprendizaje de los niños TEA, no sólo respecto a la comprensión de las emociones sino también a otros aspectos característicos del desarrollo de estos niños.

Así, Lozano y Alcaraz (2011), basándose en estudios realizados por otros autores defienden el uso de los medios informáticos para la enseñanza de la comprensión de los

estados mentales en niños TEA, ya que argumentan que de esta forma están más motivados para aprender, por lo que el aprendizaje será más significativo y enriquecedor. Además, Lozano y Alcaraz (2011) tras varias investigaciones también recalcan la importancia de utilizar las TICS con los niños con TEA debido a que aprenden y retienen mejor la información por vía visual.

Siguiendo con estos autores, comparto su idea de que los medios informáticos son beneficiosos para estos niños, ya que les permiten recibir la información de las actividades a través de varios canales (visual, auditivo, etc.), y por lo tanto, cuentan con más medios para recibir la información.

Por otro lado, estos autores destacan el trabajo autónomo del alumno cuando éste trabaja con las TICS, ya que tiene que elegir él mismo las respuestas, dándole para ello varias oportunidades, por lo que puede conseguir finalmente resolver bien la actividad. Con todo ello, se evita la frustración del alumno, y se contribuye así a mejorar su autoestima, ya que el alumno ve que es capaz de hacerlo. Como se ha expuesto en la introducción, estos niños se caracterizan por su inestabilidad emocional, por lo que si tienen una buena autoestima, contribuirá de forma positiva a su desarrollo personal y emocional.

En cuanto a las ventajas que tienen las TICS en estos niños, es importante destacar que para conseguir que el trabajo con las TICS sea beneficioso hay que tener en cuenta varios aspectos muy importantes como, por ejemplo, la eliminación de elementos distractores, ya que el niño de esta manera sólo atiende a los estímulos que aparecen en el soporte, lo que le permite focalizar mejor su atención en la tarea y, por lo tanto, comprender mejor el sentido de la misma. Otra de las ventajas que también es relevante es la mejora de la coordinación de los movimientos así como también la potenciación de la imaginación al contar con varias maneras de realizar un mismo ejercicio (Miguel, 2006).

Los SAAC y el TEACCH

Otro recurso que se puede utilizar con estos niños es el empleo de los SAAC (Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación), los cuales se pueden aplicar hoy en día con niños con trastornos del desarrollo, sobre todo dentro del ámbito de la comunicación. Ejemplos de ellos son el sistema de comunicación total de Schaeffer o el sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), siendo estos dos los más comunes.

Junto con estos dos sistemas, existe un programa muy valioso denominado TEACCH. Éste se caracteriza por su variedad de propuestas enfocadas al alumno, a la familia y a los demás alumnos, dotándolo de un carácter integrador y haciendo partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa del niño. De esta forma, los padres se convierten en coterapeutas y los demás alumnos sin déficit, tras una formación inicial, tutorizan a los niños con TEA, entrando a sus aulas y realizando actividades con ellos (Alcantud, 2003).

En mi opinión, lo importante de estos sistemas es que principalmente se trabajan las habilidades de comunicación y socialización, siempre partiendo de la motivación del alumno. Cuando se ha explicado en el apartado de los rasgos principales de los niños con TEA, se ha hecho énfasis en las dificultades que tienen en el área del lenguaje, mencionando que algunos niños presentan ausencia del mismo. Por ello, me parece que estos sistemas son muy apropiados para trabajar la intención comunicativa y despertar en los niños el deseo por compartir sus experiencias con los demás, creando así vínculos emocionales con ellos.

Como conclusión, se plasman cuatro principios fundamentales en los que según Alcantud (2003) se tiene que basar cualquier programa o intervención del tipo que sea para que resulte realmente efectivo, los cuales son los siguientes:

1. “La globalidad de la intervención”. Este principio hace referencia al carácter global de la intervención, trabajando también otros aspectos del desarrollo del niño.
2. “La transversalidad de la intervención”, abordando todas las áreas de necesidad del niño a lo largo del ciclo vital”. Aunque el programa en cuestión esté destinado a responder una sola necesidad, en muchas ocasiones hay que responder a varias, sin estar éstas muy afectadas.
3. “La incorporación activa de la familia y del entorno social al proceso de intervención”. En este principio se recalca la intervención de la familia ya que son los principales agentes que pueden dar información acerca del comportamiento del niño en el contexto familiar.
4. “El diseño de acciones interdisciplinarias”. El desarrollo del niño será mejor si intervienen en su educación varios profesionales.

CAPÍTULO 4. Una propuesta de trabajo de las emociones en un aula TEA

En esta parte me voy a centrar en explicar cómo se trabajan las emociones en un aula TEA que se encuentra en el colegio CEIP Monsalud en Zaragoza donde he estado realizando las prácticas escolares III y las prácticas de Mención durante este curso. Además, observaré más detalladamente qué aspectos se trabajan dentro del proceso de aprendizaje de las emociones basándome en los niveles de enseñanza de las mismas que plantean los programas que he referenciado anteriormente.

Aparte de fijarme en los niveles de enseñanza de las emociones que trabaja la maestra en el aula, también explicaré los recursos que utiliza y cómo los lleva a cabo con los alumnos. En relación a los alumnos también comentaré algunos comportamientos que me han llamado la atención.

Antes de explicar cómo es el aula y el funcionamiento de ella, quiero destacar que no es un aula donde los alumnos trabajan sólo el tema emocional, ya que, como se explica a continuación, tienen que trabajar los aspectos curriculares correspondientes a su nivel escolar. No obstante, en los momentos que luego detallo la profesora sí que hace un trabajo más detenido de éstos, especialmente hablaré de lo referente al ámbito emocional, puesto que es en lo que se centra mi trabajo.

Esta aula se compone de siete alumnos, seis están cursando distintos cursos de Educación Primaria y uno de Educación Infantil, todo ellos están diagnosticados de TEA, diferenciándose por los distintos niveles de gravedad del trastorno en las áreas que se evalúan para el diagnóstico del mismo. Todos los niños permanecen todo el tiempo en el aula TEA menos en las áreas no instrumentales como plástica, música, religión y educación física que se van a sus aulas de referencia con sus respectivas tutoras. Así, todos realizan la modalidad de escolarización en un centro preferente de autismo menos el niño de Educación Infantil, que realiza escolarización combinada, estando dos días a la semana en el aula TEA del centro ordinario y los demás en un centro de Educación Especial.

La dinámica de la clase, en cuanto a organización temporal se refiere, se basa en rutinas, teniendo en cuenta también que cada alumno sigue su horario individual en cuanto a las horas de permanencia en su aula de referencia. La primera hora de la mañana la profesora la dedica a la asamblea donde tratan temas como el día de la semana, el tiempo, el menú y otras cuestiones respecto a las emociones que explico a continuación. Una vez finalizada la

asamblea, cada alumno realiza su trabajo individual en su mesa de trabajo siguiendo su horario, permaneciendo en el aula TEA o yéndose a su aula ordinaria.

Antes de explicar detenidamente el trabajo que realiza la maestra en el aula, quiero recalcar que ella no utiliza un programa específico para trabajar las emociones debido a que lo hace a través de otro tipo de recursos que considera más atractivos y apropiados en relación a las características de los niños.

A continuación pasaré a explicar los recursos que utiliza, así como las actividades que plantea en el aula. Primero, todos los días de forma rutinaria después de la asamblea les pregunta a los niños cómo se sienten para que éstos lo expresen verbalmente. A los niños que les cuesta más expresarlo la maestra les ofrece el apoyo de pictogramas con emociones como “contento”, “triste”, “enfadado” o “asustado” (*Véase en el anexo 1). En esta actividad he observado que tanto los niños que requieren del apoyo visual como los que no lo necesitan responden siempre con las emociones más básicas y trabajadas en clase que son principalmente “contento” y “triste”. En ocasiones, realiza esta actividad a través de una canción que los alumnos ya conocen y tienen memorizada. Al ser actividades que se hacen en el aula de forma rutinaria, tal y como he observado, los alumnos suelen responder siempre con las mismos términos; “contento” o “triste” o “bien” o “mal”. Hay un alumno que tiene muy poca intención comunicativa y apenas habla y cuando lo hace lo hace de manera muy silenciosa y diciendo sólo palabras que conoce, por lo que siempre suele responder la última palabra que dice la profesora cuando ésta le pregunta lo siguiente:” ¿Cómo estás, triste o contento?”.

Otros momentos en los que la maestra trabaja las emociones es a la hora de reforzar positivamente y negativamente a los alumnos con el fin que éstos relacionen la emoción que siente la profesora con la acción del niño. Así, cuando han hecho el trabajo bien les pone una pegatina de una carita sonriente y cuando han hecho algo mal les pone una carita triste, verbalizando a la vez cómo se siente para que los alumnos identifiquen la cara con el sentimiento y la situación correspondiente (*Véase en el anexo 5).

También aprovecha las situaciones que ocurren diariamente en el aula como pueden ser los conflictos que surgen entre los alumnos para que ellos se den cuenta de cómo se siente el otro en esa situación. En ese momento la maestra se detiene en preguntar a los alumnos cómo están entonces. Aquellos alumnos que tienen un mayor lenguaje sí que saben llegar a un razonamiento más detallado, dando así una explicación más concreta sobre cuáles son sus

sentimientos. Sin embargo, aquéllos que no tienen tanto lenguaje sólo son capaces de responder diciendo verbalmente la emoción correspondiente.

Con los alumnos que pueden llegar a un razonamiento más complejo, la profesora no sólo se detiene en preguntarles cómo se sienten ellos sino también cómo se siente la otra persona, por qué se sienten de esa forma, cuál ha sido el problema, etc. Además, en ocasiones y si es posible, fomenta que los alumnos dialoguen entre ellos para llegar a una solución a través de palabras como lo siento y gestos como abrazos. De esta forma, los alumnos no sólo consiguen identificar sus propias emociones sino que también ven la repercusión que tienen sus acciones sobre los demás en situaciones de la vida cotidiana y vivenciadas por ellos. El hecho de detenerse tanto tiempo en que los alumnos analicen su propio comportamiento y sean capaces de llegar por ellos mismos a una solución en situaciones de este tipo desarrolla en ellos su capacidad de análisis.

Ejemplos de estas situaciones es la caída de una profesora durante una excursión, la cual afectó a un niño, ya que éste se puso bastante triste. La maestra tuvo que explicarle al niño que no pasaba nada porque vendría otra profesora, a lo que el niño añadió “la profesora lloró porque se había caído”. En este momento la profesora aprovechó para preguntarle al niño cómo se sentía y por qué se sentía así.

Siguiendo con las actividades diarias, la maestra utiliza las historias sociales (* Véase en el anexo 2) en las cuales se trabaja el reconocimiento de las emociones basadas en situaciones que hacen referencia a normas de convivencia y acciones (*Véase en el anexo 6) que pueden realizar los alumnos en el aula tanto negativas como positivas, como son “pegar”, “molestar”, “trabajar” o “respetar”. Algunas de ellas las tienen expuestas en el aula para que sean más visibles para los alumnos. De esta forma, los alumnos ven que sus acciones pueden tener consecuencias tanto malas como buenas sobre los demás y, una de las consecuencias principales, es que las demás personas se sienten de una forma determinada. A aquellos alumnos que les cuesta más entender este nivel, la profesora les suele poner las historias sociales en su mesa de trabajo.

Además, utiliza otro tipo de recursos como son la narración de cuentos a todo el grupo de la clase. Ejemplos de ellos son “El monstruo de los colores”, o “El emocionario” (* Véase en el anexo 7) de Cristina Núñez y Rafael R. Valcárcel donde aparecen varias emociones. En este último cada emoción viene acompañada de una descripción, explicando en que consiste la misma. La profesora pretende con la lectura de los cuentos que los alumnos comprendan la

situación que le lleva al personaje a sentir esa emoción. Como he dicho anteriormente, hay alumnos que debido a que tienen una mayor comprensión y expresión verbal este proceso les resulta más fácil. Mientras la profesora narra el cuento para facilitar la comprensión de las emociones y el reconocimiento de éstas a nivel facial, a veces gesticula facialmente las emociones que aparecen en el cuento u otras veces se apoya de pictogramas con la expresión facial correspondiente (*Véase en el anexo 1) y los enseña a la vez que dice la emoción, sobre todo para aquellos alumnos que tienen más dificultades en este aspecto. Además plantea preguntas para comprobar si los alumnos han entendido el cuento. Ejemplos de algunas de ellas son: ¿Cómo estaba el personaje? ¿Cómo se sentía? ¿Por qué?. Al plantear distintos tipos de preguntas, desde aquellas que corresponden al primer nivel de reconocimiento de las emociones hasta las que requieren un análisis más profundo de la conducta, la profesora facilita que todos los alumnos puedan participar en función de en qué nivel estén del aprendizaje de las emociones. En relación a los cuentos, algunos de los que utiliza contienen pictogramas y éstos los proyecta en la pizarra digital lo que les ayuda también a familiarizarse con el reconocimiento de las expresiones faciales de las emociones. A través de la lectura de cuentos también se trabaja en el aula la identificación de las emociones basadas en las situaciones y en las creencias a través también de las preguntas, comentadas anteriormente, que plantea la profesora. Otro aspecto que se trata en estos cuentos son los valores como la empatía, ya que a algunos niños de esta aula les cuesta especialmente reconocer los sentimientos de los demás, lo que les influye de manera negativa a la hora de empatizar. Ejemplo de ello son dos niños que no reaccionan de manera adecuada ante los sentimientos de los demás. Uno de ellos está todavía en la fase primera del PEC y el otro reacciona ante cualquier sentimiento de los demás riéndose.

También utiliza power points (*Véase en el anexo 8) en los que los alumnos de manera conjunta tienen que asociar las emociones “contento” o “triste” con situaciones concretas en forma de imágenes. Para trabajar este aspecto también hace este mismo ejercicio pero en papel y de forma individualizada con cada alumno. En este caso añade además de contento y triste otras como enfadado y asustado. Las emociones siempre van acompañadas de pictogramas de la expresión facial correspondiente para que así los alumnos puedan relacionar con mayor seguridad la emoción con la situación, identificando mejor la misma.

Además, les muestra a los alumnos en la pizarra digital historias cortas y mudas de tal forma que la profesora va relatando la misma y los alumnos pueden visualizar de una manera más clara las expresiones faciales y las reacciones emocionales de los niños, así como las

acciones que podemos hacer los demás para ayudar a que la otra esté mejor. Ejemplo de estas historias es la titulada “Historia de un abrazo” de Héctor Caño (*Véase el enlace del vídeo en el anexo 9).

De forma más individualizada la maestra propone a los alumnos en sus tiempos de trabajo individual tareas concretas (*Véase en el anexo 4), las cuales elabora ella, trabajando los distintos niveles del aprendizaje de las emociones y centrándose en uno en concreto en cada tarea y adaptándolo a las características de cada alumno. De esta forma puede ver más detenidamente qué dificultades presenta cada alumno así como también sus logros.

Quiero destacar el caso de una niña cuando la maestra trabajaba con ella de forma individualizada un ejercicio de relacionar las distintas emociones con sus situaciones correspondientes (*Véase en el anexo 4). En este caso en vez de pegar poner cada situación con la emoción correspondiente, tal y como era el ejercicio original, la profesora lo adaptó de forma que le preguntaba como estaría ella en cada situación para que la niña lo dijera verbalmente. A medida que la profesora iba realizando el ejercicio con la niña iba enfatizando las distintas emociones, a través de gesticulación facial y distintos tonos de voz una vez que la niña decía la emoción correspondiente. Las preguntas que realizaba la profesora eran tales como: ¿Cómo estoy si me dan un regalo? a la vez que enseñaba la imagen del regalo. Me sorprendió la reacción que tenía esta niña en cuanto a la expresión facial y el tono que mostraba la profesora en la realización del ejercicio. Así, en las situaciones en las que la niña tenía que responder la emoción de “contenta” y “triste” no mostraba ningún comportamiento raro e incluso ponía la expresión facial correspondiente. Sin embargo, en el caso contrario, cuando la respuesta era “enfadada” y la profesora se lo mostraba la niña, ésta se asustaba y empezaba a llorar, yendo a abrazar a la profesora. Por lo tanto, sí que comprendía la emoción pero lo que no comprendía era que la profesora estaba simulando la emoción en esa situación hipotética y no con ella en concreto.

Con los alumnos que presentan más dificultades en el reconocimiento de las emociones se centra más en trabajar el reconocimiento de las expresiones faciales y la relación con la palabra que describe la emoción. Posteriormente, con las emociones trabajadas en la asociación pictograma-palabra los alumnos tienen que poner como están ellos, utilizando las emociones del ejercicio anterior. Para facilitarles la tarea, la profesora comienza la frase y ellos tienen que poner sólo la emoción.

En el caso de los alumnos que tienen superados estos dos niveles, trabaja desde el nivel del reconocimiento de las emociones basado en las situaciones a través de situaciones más complejas y con más emociones. Una vez que el alumno en cuestión ha realizado la tarea se detiene en cada situación planteada preguntándole por qué ha escrito esa emoción. En este caso el objetivo principal es que el niño profundice más en cómo se siente él y el proceso que le ha llevado a sentir esa emoción pero también se pretende que el niño se exprese verbalmente trabajando aspectos más enfocados en el lenguaje como son el vocabulario, la pragmática, entre otros.

La maestra a través de todas estas actividades (cuentos, situaciones reales y tareas individuales principalmente) también trabaja la regulación de las emociones y la conducta de los niños, ya que como he podido observar son niños a los que les cuesta controlar sus estados emocionales y actuar en consecuencia a ellos.

Destacar también que cuando estos niños están muy nerviosos o asustados la profesora utiliza estrategias o técnicas más individuales con cada alumno, teniendo en cuenta para ello sus características personales y las reacciones que tienen ante las distintas intervenciones de la profesora. Así, he podido observar que ante un mismo gesto tranquilizador por parte de la profesora, dentro de que todos los alumnos del aula son TEA, algunos se tranquilizan y otros responden alborotados e incluso con miedo. De esta forma la profesora también potencia que los alumnos depositen confianza en ella, facilitando así la relación y buscando que aquellos alumnos que muestran menos intención comunicativa acudan a ella cuando tengan algún problema o inquietud, manifestándoselo cada uno de la manera que puede.

Respecto a este punto, la profesora tiene también muy en cuenta cómo expresan las emociones cada alumno. Por ejemplo, hay niños que cuando tienen miedo o están tristes o preocupados lo expresan corriendo por clase, tocándose la tripa, tapándose los oídos o alejándose de su sitio. O en el caso contrario, cuando están contentos lo expresan dando muchos abrazos o con estereotipias concretas.

Otro aspecto que se trabaja en esta aula es la comprensión de verbos asociados con las emociones, más concretamente “llorar”, “reír” o sentimientos como “me gusta” o “no me gusta” a través de power points (* Véase en el anexo 8). Para ello, los asocia con situaciones de la vida cotidiana y que los niños conocen como es ir al parque, dar y recibir un regalo, etc. Además, también los relaciona con las emociones básicas “contento” y “triste”, formulando frases como “Si me hacen daño lloro porque estoy triste” o “Estoy triste porque no me gusta

que me hagan daño”. Este tipo de ejercicios los realiza en asamblea para que todos los alumnos puedan participar y así se enriquezcan del aprendizaje de los demás, fomentando la interacción entre los alumnos. Para ello utiliza power points elaborados por ella en los que los alumnos tienen que asociar el pictograma de la cara “contenta” que está riendo o “triste” que está llorando. En algunos ejercicios cuando los alumnos terminan de relacionar la cara con la situación escuchan la formulación final de las frases con voces grabadas ya en el power point y en el caso de que la voz no esté grabada se lo dice la profesora, ya sea al final del ejercicio o mientras los alumnos lo están haciendo.

Durante la realización de este ejercicio me llamó la atención que un niño, el cual tiene un buen nivel del lenguaje y comprensión del mismo, cuando estaba asociando la carita de la emoción a una situación, dudó varios segundos en elegir la carita “triste” o “contenta” y comentó “puedes llorar porque estás muy contento o porque estás muy triste”.

Respecto a la importancia que le da la profesora a los niveles del trabajo de las emociones en este aula ella trabaja tres aspectos principales: el reconocimiento de las emociones a través de pictogramas y de expresiones faciales de la profesora y de los compañeros y el reconocimiento de las mismas a través de situaciones, ya sean en ejercicios concretos o en situaciones espontáneas que se dan día a día en el aula y en el centro, así como aquéllas que aportan algunos alumnos de su vida fuera del centro. Estas últimas las pueden compartir los alumnos cada día en la asamblea, especialmente los lunes, cuando la profesora les pregunta qué tal han pasado el fin de semana, qué han hecho, etc. Dependiendo del nivel de lenguaje que tenga cada alumno, éste responde con una respuesta más larga o más corta. Normalmente, los alumnos que tienen el nivel del lenguaje más afectado responden con un “bien” o “mal” y en ocasiones, como ya lo tienen automatizado lo hacen con un “contento” o “triste”. Hay un alumno que tiene muy poca intención comunicativa y apenas responde a este tipo de preguntas.

En mis observaciones he comprobado que los niños con TEA de esta aula presentan más dificultades en la generalización de los aprendizajes de las emociones respecto a situaciones concretas. Estas observaciones las he realizado en los ejercicios explicados anteriormente en los que la profesora planteaba a los alumnos situaciones hipotéticas en las que ellos tenían que responder cómo se sentirían con preguntas tales como: ¿Cómo te sentirías si...? ¿Cómo estarías si...?. En el caso del primer nivel de reconocimiento de las expresiones faciales de los pictogramas no presentan grandes dificultades, ya que al estar trabajadas desde principio de

curso las tienen ya automatizadas. También he comprobado que tal y como decía Tager-Flusberg (1992 cit. en García y Sotillo, 2003) en cuanto a la imitación de las expresiones faciales les resulta más fácil la imitación de aquellas emociones cuyas denominaciones son más sencillas como “contento” o “triste”, mientras que cuando se trata de sinónimos que ellos no están acostumbrados a oír o son más conductuales como puede ser “enojado” les resulta más difícil imitar facialmente esas emociones, ya que se trata de términos difíciles de comprender para los niños con TEA. Este hecho lo he observado cuando la profesora les pedía en ocasiones a los alumnos que reprodujeran facialmente distintas emociones. Así, ella aprovecha momentos como en la lectura de cuentos o en la asamblea, pidiéndoles a los alumnos que pongan la cara correspondiente al preguntarles cómo están.

Además, también he comprobado que algunos niños cuando tienen que identificar emociones hacen un análisis del significado de las partes de la cara muy analítico en vez de analizar todos los elementos en su conjunto. Por ejemplo, se fijan más en la boca a la hora de identificar las emociones que en otras partes que también pueden ser importantes como son los ojos. Esto ocurría cuando algunos alumnos con un nivel de expresión verbal mayor respondían a la pregunta de por qué el pictograma estaba de una determinada forma (contento, triste, enfadado, etc.) diciendo que era porque tenían las cejas dobladas en el caso de la emoción de enfado. Además, esta dificultad también les repercute a la hora de identificar emociones que tienen rasgos vocales o faciales parecidos como pueden ser la sorpresa o el miedo, ya que por ejemplo la boca abierta la asocian sólo a una emoción, dado también a que tienden a memorizar determinados rasgos faciales asociándolos sólo a una emoción. Por ello, la profesora de esta aula parte primero del trabajo de las emociones básicas con sus términos correspondientes: “contento”, “triste”, “enfadado” y “asustado” en los distintos niveles.

En cuanto a los aspectos más enfocados a lo que correspondería con la teoría de la mente, especialmente la comprensión de términos difíciles para estos niños como son el engaño o la ironía se trabajan menos en esta aula de manera específica. No obstante, sí que los términos más sencillos como “pensar” o “creer” están presentes en el vocabulario cotidiano que utiliza la profesora y en actividades más concretas como la lectura de cuentos o en aquéllas en las que el alumno tiene que asociar los sentimientos de un personaje con una situación concreta.

CONCLUSIONES

En este apartado voy a exponer las conclusiones que me han parecido más interesantes a partir de los objetivos que he planteado al comienzo del trabajo y en los que me he basado para el desarrollo del mismo.

El desarrollo de este trabajo me ha permitido profundizar más en el concepto de TEA y en su evolución haciendo referencia para ello a las investigaciones y teorías de los autores principales que han estado interesados en este trastorno. Con respecto a ellas, vemos que hoy en día se siguen considerando varias como válidas, ya que no es sólo un aspecto del desarrollo el que está afectado en estos niños. No obstante, se ha podido ver que las áreas que tienen más afectadas y, por lo tanto, se trata de las referentes para establecer el diagnóstico del TEA, son las siguientes: la interacción social, la comunicación y un restringido repertorio de actividades e intereses.

En el apartado donde se ha explicado el desarrollo de las emociones en los niños con TEA se ha hecho más incidencia en la teoría de la mente, ya que engloba muchos aspectos emocionales, los cuales se hacen visibles durante el desarrollo del niño en las etapas de intersubjetividad primaria y secundaria. Estas etapas son cruciales para el desarrollo de las emociones de los niños, puesto que es en ellas cuando desarrollan los primeros gestos de interés y comprensión hacia la otra persona. Además, ellos también son conscientes de la repercusión de sus acciones en la reacción de la otra persona, estableciendo así una correspondencia entre acción y la reacción emocional. La ausencia de los gestos de interés hacia el otro es un indicador muy importante para saber si estamos ante un caso de un niño con TEA. En estas dos etapas se ve claramente cómo el niño desarrolla los mecanismos propios de la teoría de la mente, la cual tiene un peso muy importante en el proceso de la comprensión mental y emocional, y, por tanto, en concebir a la otra persona como un ser con pensamientos y emociones que los vive en relación a una realidad concreta. En estas etapas además se forman los primeros vínculos afectivos con las figuras paternas, las cuales van a ser un punto de referencia y de apoyo emocional para el niño. Como se ha explicado en el apartado de intersubjetividad secundaria los niños buscan las respuestas a sus inquietudes en la cara de su madre, por lo que la conexión emocional entre el niño y la madre es fundamental para que el niño establezca un buen proceso de comunicación con ella. Además, todos los gestos y sonidos emocionales que la madre aporta al niño, por muy pequeños que sean, son vinculantes para un buen desarrollo emocional del niño.

En el caso de los niños con TEA, al no llevar a cabo todos estos procesos psicológicos que permiten el reconocimiento y la expresión de emociones, tanto de ellos mismos como de los demás, no logran establecer el vínculo emocional, lo que les repercute de forma negativa en sus relaciones sociales y en la regulación de sus conductas. En todo este proceso psicológico intervienen muchas acciones que son indispensables para llevar a cabo un buen análisis de los sentimientos de los demás tales como “percibir”, “creer” o “pensar”. Estas acciones tienen cierto grado de dificultad, ya que implican a su vez varios procesos psicológicos.

Por otro lado, al conocer más ampliamente las características que presentan los niños TEA, además de las que pertenecen al ámbito emocional, he sido consciente de las necesidades que presentan estos niños en los demás ámbitos del desarrollo (social, lingüístico, personal, etc.). No obstante, dado que es importante que los docentes atiendan al niño en su globalidad, muchas de las respuestas que les damos para ayudarle a superar una dificultad que se da en un ámbito concreto del desarrollo pueden servir a su vez para ayudar en otro. Tal y como se ha planteado en este trabajo, todos los avances que logra el niño en la dimensión emocional de su desarrollo benefician considerablemente sus relaciones sociales y, por ende, su bienestar personal al contribuir estos logros a una mejor integración en la sociedad.

Otras matizaciones que me gustaría realizar son respecto a la revisión de los programas y recursos para trabajar el reconocimiento y la expresión de las emociones en los niños con TEA. Algunos aspectos de algunos programas, como es el de Ojea (2012) se podrían trabajar con estos niños junto con su clase ordinaria (en el caso de que los niños estén en un aula TEA de un colegio ordinario), haciendo para ello las adaptaciones oportunas. Con estos aspectos me refiero por ejemplo al apartado de “role-playing” del programa citado anteriormente, donde considero que los alumnos sin dificultades pueden ayudar a los alumnos con TEA, compartiendo experiencias e, incluso haciendo el papel del profesor en algunas actividades, siempre bajo la supervisión del mismo.

En relación a los programas y recursos para trabajar las emociones y más concretamente en lo que se refiere a mi observación de éstos en el aula TEA, sí que me ha llamado la atención, que aparte de trabajar el aspecto emocional también se da especial importancia a la parte curricular con respecto a los trabajos que hacen estos alumnos en el aula. Inicialmente, pensaba que al ser un aula más especializada en este tipo de alumnos se trabajarían más detenidamente las carencias concretas que tienen este tipo de alumnos, como aquéllas referentes al tema emocional, entre otras.

Siguiendo con las observaciones realizadas en este aula respecto a los niveles del aprendizaje de las emociones que contienen los programas, he podido ver que algunas afirmaciones sobre el reconocimiento de las emociones planteadas por los autores citados en los apartados donde se explica el mismo, tales como las dificultades en las estrategias perceptivas, sí que se hacen visibles en estos niños, aunque es cierto que el grado en el que se presentan depende en gran medida del nivel de afectación del trastorno en el que se encuentra el alumno. No obstante, por lo general sí que tienden a hacer un análisis más analítico de las expresiones faciales en vez de holístico. Este aspecto lo he observado en la realización de la parte práctica de este trabajo cuando los alumnos tenían que identificar la emoción en la expresión facial de un pictograma dado por la profesora. Los alumnos con mayor nivel de lenguaje solían guiarse a la hora de responder por cómo tenía el pictograma una parte de la cara.

En el análisis de los recursos utilizados en el aula me he centrado más en cómo se trabajaban las emociones. Sin embargo, sí que me he percatado de que, aunque sea de forma más transversal, se están trabajando otros aspectos también muy importantes para el desarrollo del niño tales como la expresión y comprensión oral, la adquisición de vocabulario, las relaciones sociales y los valores que ayudan a los alumnos a poder establecer unas buenas relaciones y, por tanto, una buena convivencia social.

Por esta razón, es esencial que el aprendizaje del reconocimiento y expresión de las emociones en estos niños no se base sólo en el reconocimiento de los pictogramas faciales sino que también se combine a la vez con situaciones espontáneas que surjan en clase desde comentarios de los niños sobre cómo se sienten hasta conflictos reales del aula. Es cierto que todo aprendizaje tiene que ser progresivo y con un cierto orden, desde lo más fácil hasta lo más difícil, y más aún cuando los alumnos tienen serias dificultades en ese aprendizaje en cuestión. Por ello, siempre hay que partir de una base esencial como es el reconocimiento pictográfico de las expresiones faciales, pero como se ha reflejado anteriormente, es importante combinarlo con otras actividades, de tal forma que el aprendizaje del alumno se enriquezca. No hay que olvidarse de que los alumnos están en una clase con niños que pueden tener sus mismas dificultades u otras distintas, por lo que considero que hay que dar la oportunidad a todos los niños de que participen activamente en el proceso de aprendizaje, tanto en el suyo como en el de los demás.

Después de revisar la documentación, he llegado a la conclusión de que no sólo existe un método o recurso para mejorar el aprendizaje de las emociones de los niños, sino que existen muchos que son muy útiles, pero lo importante es saber escoger el apropiado para cada niño, teniendo presente en todo momento que cada uno es diferente.

Recalcar también que gracias a la profundización sobre el tema que ocupa el trabajo he podido complementar información y completarla con la que ya poseía de las asignaturas dadas en la carrera así como resolver algunas dudas que me habían surgido respecto al tema.

Por último son varias las aportaciones que considero que me ha proporcionado este trabajo y que opino que son importantes para mi futuro laboral. Primero, será de gran ayuda contar con la observación de experiencias realizadas en un contexto de la vida real y con las referencias de las actuaciones de una profesional en el trabajo de las emociones con niños con TEA en un aula específica. También, al conocer los rasgos principales que presentan estos niños en su desarrollo evolutivo en sus múltiples áreas (social, lingüística, cognitiva) me resultará más fácil identificar si los niños que tengo en el aula padecen este trastorno y hablar así con los demás profesionales para plantear una buena respuesta educativa. Con respecto al apartado de los programas y recursos, la profundización que he llevado a cabo al revisarlos me ha permitido conocer más tipos de programas que no sólo se pueden aplicar con un niño TEA en el caso de que esté en mi aula, sino también con los demás niños. Esta última consideración pienso que es muy interesante, ya que el trabajo conjunto de estos programas con niños que no padecen este trastorno favorece también el desarrollo afectivo de los niños de éstos. Es cierto que, tal y como se ha explicado en este trabajo, los niños que no padecen este trastorno tienen un buen desarrollo emocional, en relación a que presentan las pautas evolutivas que hacen que desarrollen todos los procesos psicológicos propios para tenerlo. No obstante, puede haber niños que tengan problemas en la regulación de sus conductas debido a que algunos aspectos de la teoría de la mente y relacionados con el desarrollo emocional pueden tardar más en consolidarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcantud, F. y Dolz, M. (2003). Concepto de trastornos generalizados del desarrollo. En F. Alcantud (coord.), *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo* (pp. 19-34). Madrid: Pirámide.

Alcaraz, S., y Lozano, J. (2011). Personas con trastorno del espectro autista: Acceso a la comprensión de emociones a través de las TIC. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, (10), 1-17. Recuperado el 7 de Abril, 2015, de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>.

Artigas, J., y Paula, I. (2014). El autismo en el primer año. *Revista de neurología. Trastornos del espectro autista*, 58(1), 117-121.

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM- 5*. Argentina: Panamericana.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statical manual of mental disorders.DSM-IV*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Baron-Cohen, S., Hadwin, J., y Howlin, P. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ediciones Ceaec. Educación especial.

Collado, F., Cornago, A., y Navarro M. (2012). *Manual de teoría de la mente para niños con autismo. Ejercicios, materiales y estrategias*. Valencia: Psylicom

García, M., y Sotillo, M. (2003). Comprensión emocional en autismo: cuestiones sobre capacidades intersubjetivas y de inferencia mental. En Alcantud. F. (coord.), *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo* (pp. 80 -100). Madrid: Pirámide.

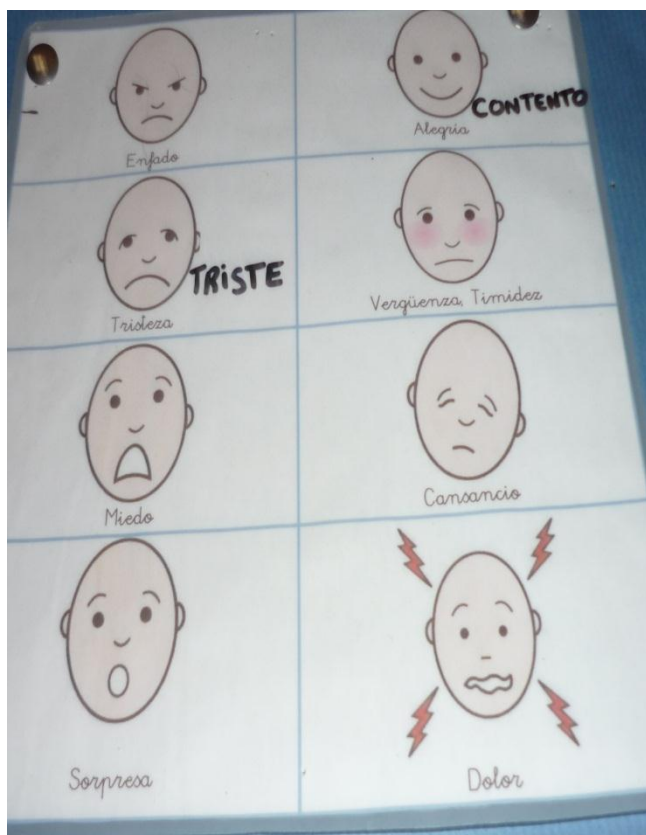
García, D. y Polaino, A. (2002). *El autismo y las emociones. Nuevos hallazgos experimentales*. Valencia: Promolibro.

García, M.P. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista gallego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (8), 409-417.

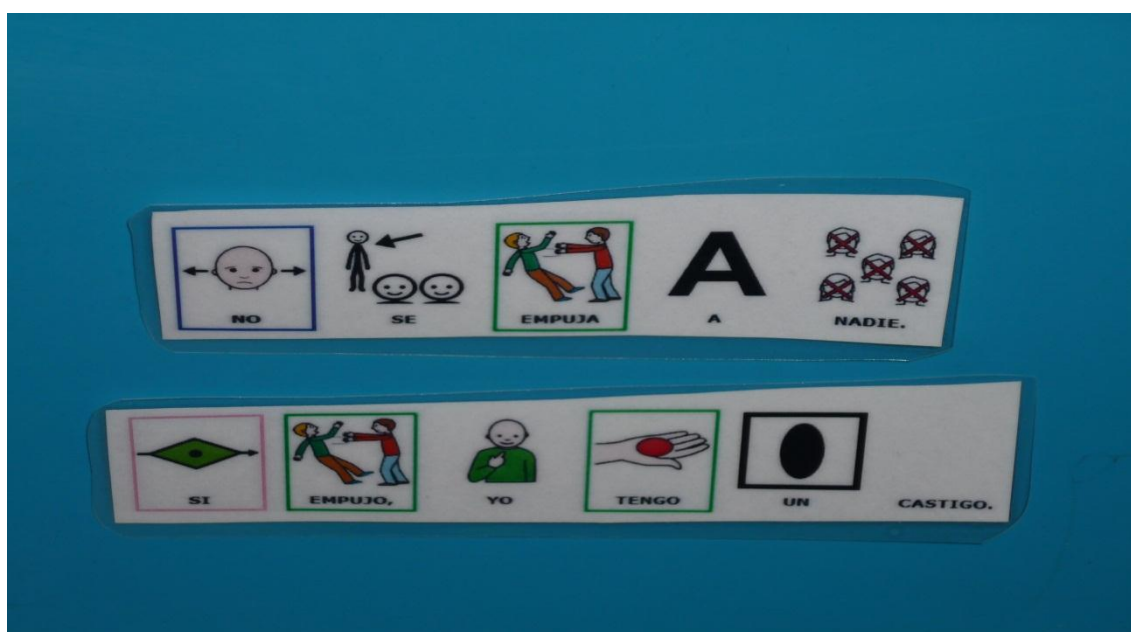
- Giraldo, B. (1996). Autismo: un desorden biológico. *Suma psicológica*, 3(2), 97-106.
- Gould, J. (2014). *Los cambios del nuevo DSM-5 y sus repercusiones en la actividad diaria de los profesionales sanitarios*. En el XVII Congreso Nacional de AETAPI. Barcelona, España.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Miguel, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. En J García (coord.), Estudio de los comportamientos emocionales en la red. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 169-183. Universidad de Salamanca. Recuperado el 4 de Marzo, 2015 de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>.
- Ojea, M. (2012). *Autismo. Comprender las emociones*. Valencia: Psylicom.
- Saldaña, D. (2011). Desarrollo infantil y autismo: la búsqueda de marcadores tempranos. *Revista de neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 11(1), 141-157. Universidad de Sevilla.
- Tirapu, U. J., Pérez, S.G., Erekatxo, B.M., y Pelegrín, V. C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de neurología*, 44 (8), 479-489.
- Viloca., L. (2002). *El niño autista. Detección, evolución y tratamiento*. Barcelona: Ediciones Cea.

ANEXOS

ANEXO 1. Pictogramas utilizados de apoyo visual



ANEXO 2. Historias sociales

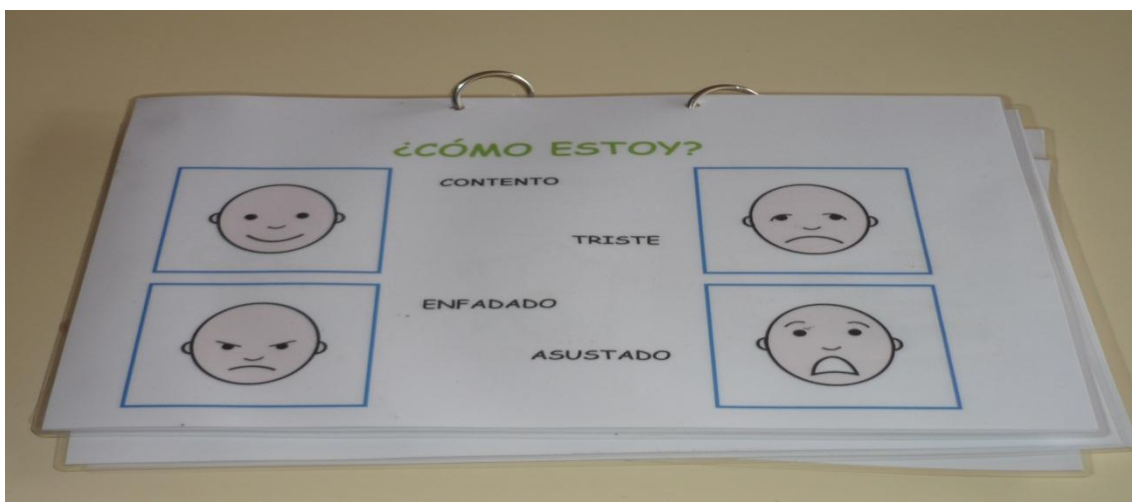


ANEXO 3. Pictograma de apoyo visual cuando la profesora está enfadada



ANEXO 4. Material para trabajar el reconocimiento de emociones basadas en las situaciones

(Material sacado de ARASAAC)

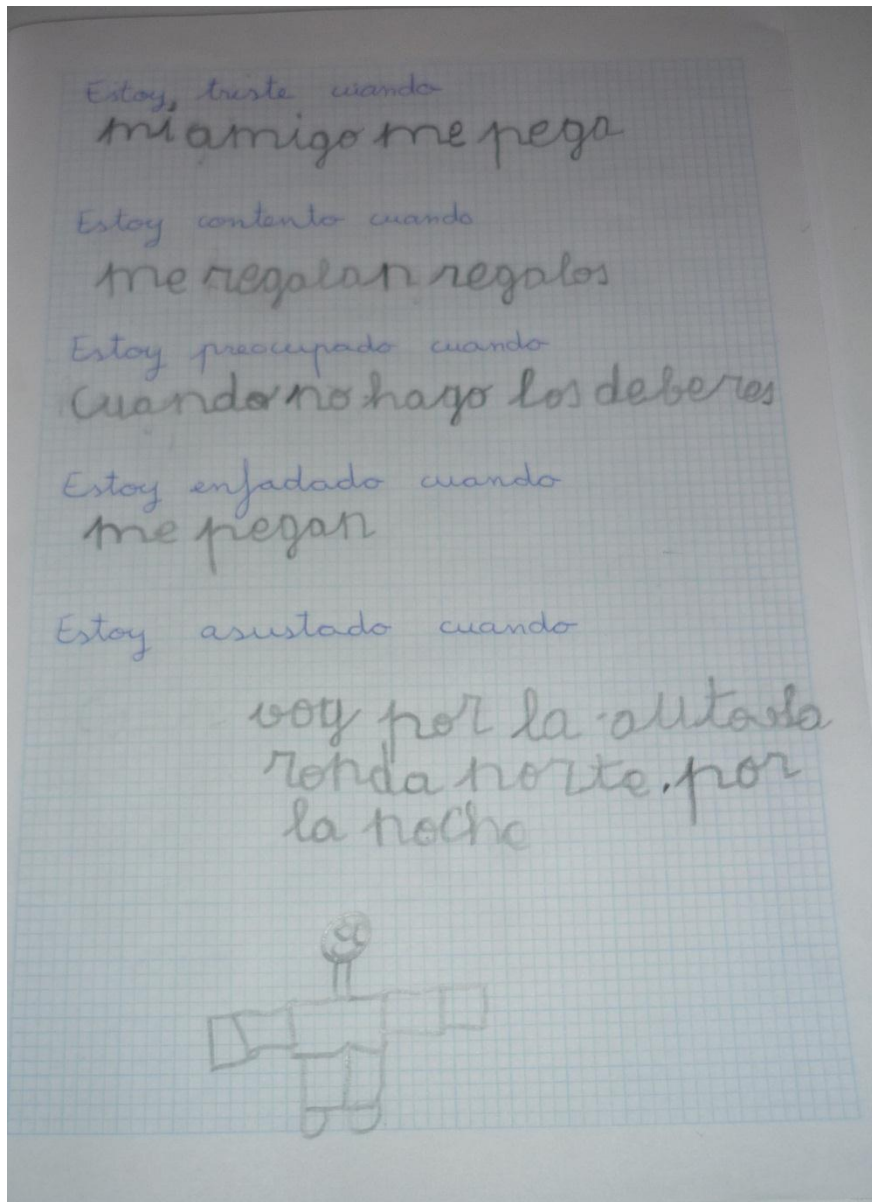




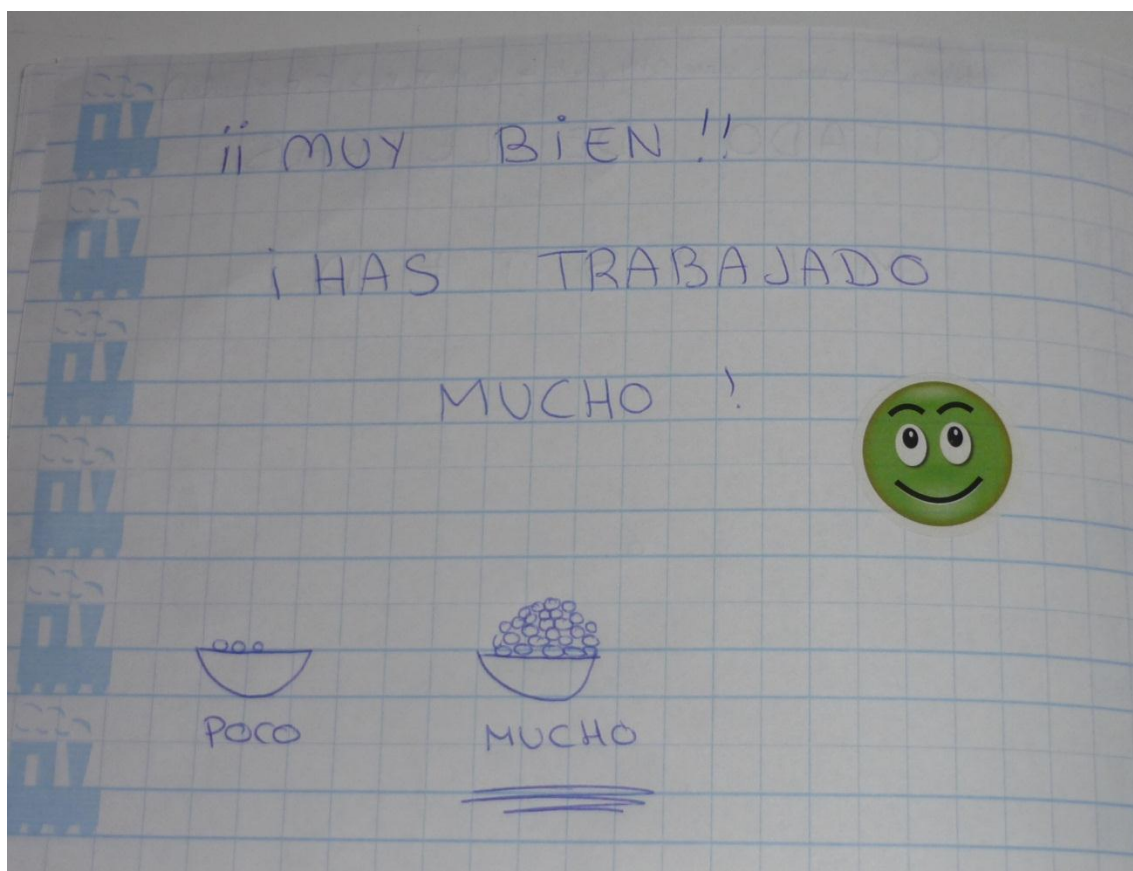
ASUSTADO



(Material elaborado por la profesora (ejercicios realizados por ella))

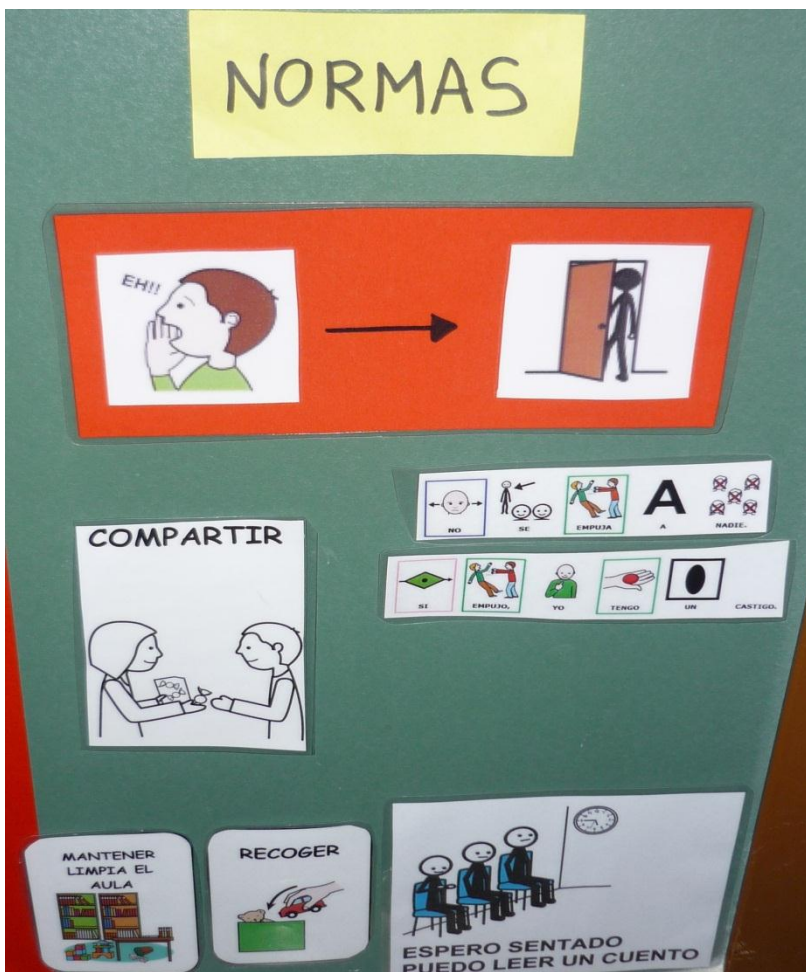


ANEXO 5. Ejemplo de uso de las emociones (pictogramas) para reforzar la conducta



ANEXO 6. Emociones presentes en normas sociales expuestas en la clase



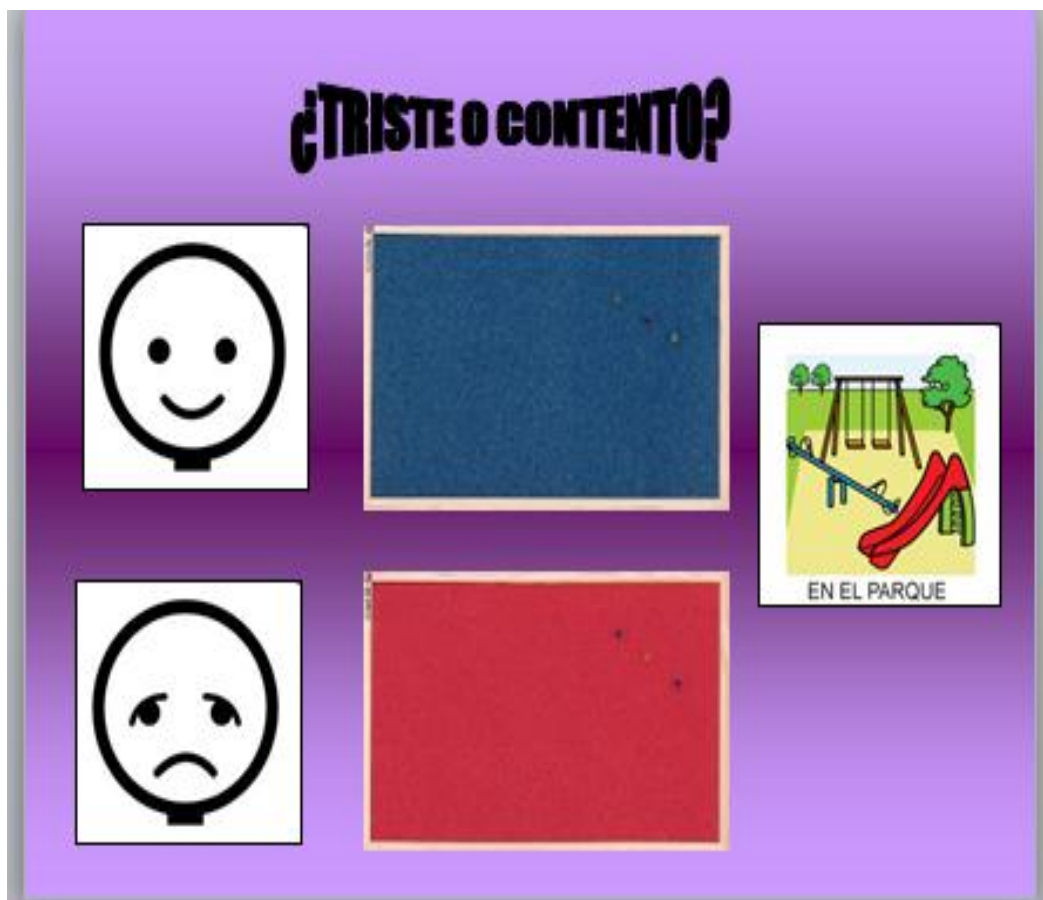


ANEXO 7. Libro “El emocionario”



ANEXO 8. Power points

8.1 Asociación contenido y triste con situaciones





8.2 Reír y llorar





ANEXO 9. Enlace del cortometraje de “Historia de un abrazo”.

<https://www.youtube.com/watch?v=8EU0J6MrYxo> (visto el 16/6/2015)