



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y Trabajo
Social**

**Titulación: Máster Universitario en
Psicopedagogía**

**Competencia emocional
expresiva en personas con
autismo**

Alumna: Noelia Araguz Martín

Tutora: Julia Alonso García

Convocatoria: Junio 2013

Aclarar que a lo largo de todo el trabajo, he tratado de realizar una redacción que atendiese a un lenguaje no sexista, utilizando el masculino y el femenino, pero bien es cierto que en algunas ocasiones he optado por el masculino como género para abarcar ambos sexos debido a razones de economía lingüística

INDICE

RESUMEN	6
PALABRAS CLAVE	6
INTRODUCCIÓN	7
1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	8
EVOLUCIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)	9
ETIOLOGÍA	11
Causas genéticas:	11
Causas biológicas:	12
Causas psicológicas:	13
Teoría de la Mente	13
Teoría Déficit Afectivo de Hobson	14
Déficit de Funciones Ejecutivas	14
Coherencia Central	15
CRITERIOS DE DIAGNÓSTICO	15
DESARROLLO EMOCIONAL	19
Enfoques	19
Enfoque biológico	19
Enfoque conductual	20
Enfoque cognitivo	20
Enfoque social	22
Definición, estructura y función de las emociones	22
La inteligencia emocional	25
Procesamiento de las emociones	28
Desarrollo emocional en personas con autismo	28
Expresión emocional del miedo	30
2. DISEÑO	32
3. CONTEXTO	35
1. Análisis del contexto	35
2. Identificación de problemas y determinación de necesidades prioritarias	36

ESTUDIO DESCRIPTIVO	37
Objetivos	38
Método	38
Participantes	38
Instrumento de medida	39
Resultados	40
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	47
3. Selección de estrategias	48
Objetivos de la propuesta de intervención	48
Destinatarios de la propuesta de intervención	49
Contenidos	49
Recursos	51
Espacio	51
Temporalización	52
Evaluación	65
4. Aplicación.	66
5. Evaluación.	66
6. Reformulación del programa y planificación.	66
4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	67
AGRADECIMIENTOS	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	77
ANEXO 1 AUTORIZACIÓN A LA ASOCIACIÓN AUTISMO VALLADOLID	78
ANEXO 2 CARTA DE COLABORACIÓN A LOS PADRES	80
ANEXO 3 PEXMO (PROTOCOLO DE EXPRESIÓN EMOCIONAL) INSTRUMENTO DE MEDIDA	82
ANEXO 4 PRE- TEST Y POST- TEST DE EVALUACIÓN PARA LOS PADRES	84
ANEXO 5 PRE- TEST DE EVALUACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES	86
ANEXO 6 POST- TEST VALORATIVO PARA LOS PARTICIPANTES	88
ANEXO 7 HOJA DE REGISTRO PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA	90

RESUMEN

En el presente trabajo se da a conocer el valor de las emociones en el desarrollo social y personal. Esta importancia es aún mayor en aquellos individuos que tienen dificultades para realizar un manejo correcto de ellas.

Desde la labor como psicopedagoga, se ha realizado un estudio con personas que padecen el Trastorno del Espectro Autista y más concretamente se ha centrado la atención en los déficits que presentan en su expresión emocional. Para ello se ha contado con la colaboración de las familias quienes, voluntariamente, han aportado la información necesaria para poder desarrollarlo.

Analizados los datos, se observa que donde muestran mayor dificultad es en la expresión del miedo. A partir de esta premisa, se ha elaborado una propuesta de intervención con la intención de ayudar al colectivo autista a mejorar la manifestación de sus emociones.

PALABRAS CLAVE

Autismo, emociones, expresión emocional, familia, intervención y miedo.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los diversos colectivos, en el presente trabajo se ha centrado la atención en las personas con autismo, y más concretamente en las dificultades que presentan a la hora de manejar sus emociones.

En primer lugar, se realiza una justificación en relación con la titulación: las competencias generales y específicas que deben estar superadas para la elaboración del trabajo.

Para situar al lector, y que conozca las características del colectivo, se expone un breve recorrido sobre la evolución del Trastorno del Espectro Autista (a partir de este momento TEA). A continuación, se describe el desarrollo emocional de las personas en general, para, después, analizar cómo es en el colectivo autista.

En el diseño se expone la labor de la orientación psicopedagógica detallando el modelo que se ha seguido para el desarrollo de la tarea: el modelo de programas. Se abordan también las estrategias que se utilizarán para la obtención de la información y el procedimiento llevado a cabo para la consecución del trabajo.

Posteriormente, en el contexto se analizan dos aspectos fundamentales teniendo en cuenta las fases del modelo de programas.

Se describen dos trabajos independientes y relacionados entre sí:

Por un lado, el **estudio descriptivo**, detallando objetivos, participantes, instrumento de medida y resultados obtenidos.

Por otro lado, como consecuencia del análisis de la información recabada, se realiza una **propuesta de intervención**. En esta última se especifican los objetivos, contenidos, metodología, materiales, temporalización, desarrollo de sesiones, actividades y evaluación.

Para finalizar, se presentan las conclusiones e implicaciones que permitirán la futura aplicación del programa y enriquecer la propuesta inicial.

1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El mundo de las emociones se ha convertido en uno de los ejes principales para explicar algunos comportamientos y conductas humanas.

En ocasiones, las personas tienen dificultades para realizar una gestión emocional adecuada; en otras, además, no son capaces de desarrollar por ellos mismos las habilidades y estrategias necesarias para resolverlas.

El profesional encargado de trabajar con personas que presenten un déficit emocional en su desarrollo, debe tener muy en cuenta los principios de orientación bajo los que se debe asentar su trabajo. El psicopedagogo/a debe atender las dificultades de expresión emocional, con el fin de facilitar las habilidades que mejoren su inclusión social. Para conseguirlo, deberán adoptar las medidas oportunas para dar respuesta a esa necesidad teniendo en cuenta las características del colectivo autista con el que se va a trabajar. (Tal y como consta en la competencia relativa a la *aplicación de los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal de las personas* (Guía Docente de la asignatura, 2012)).

Por ello, se ha querido llevar a cabo un estudio psicopedagógico, poniendo en práctica la competencia de planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos. Para lo cual se han realizado entrevistas a padres de personas con Autismo de Alto Funcionamiento (a partir de ahora AAF), siguiendo las pautas de un cuestionario dedicado al análisis de la expresión emocional del colectivo autista.

Los datos obtenidos y analizados, no solo han sido los proporcionados por los padres y madres de las personas con AAF, sino también por los profesionales que con ellos intervienen. Se ha establecido, pues, un trabajo en red con el equipo psicopedagógico de la asociación Autismo Valladolid, desarrollando así, una de de las capacidades específicas del psicopedagogo/a (Respetando la competencia de: *planificación de acciones de coordinación entre diferentes agentes e instituciones* (Guía Docente de la asignatura, 2012)).

Identificados los mayores déficits que presentan, la labor del psicopedagogo/a es elaborar una propuesta de intervención de acuerdo a la emoción que más dificultad tiene para expresa (de acuerdo con la competencia *diseñar, implementar y evaluar programas que den respuesta a las necesidades del colectivo* (Guía Docente de la asignatura, 2012)), sin olvidar el código ético y deontológico de la profesión, atendiendo pues, a la competencia de actuar de manera adecuada y profesional.

Tras la elaboración del mismo, el psicopedagogo/a debe ser capaz de ser crítico con el trabajo realizado. Es decir, entre sus competencias está analizar y reconocer tanto los aspectos positivos como negativos de la propuesta de intervención sobre la expresión emocional de las personas TEA elaborada, con el propósito de formular propuestas de mejora sobre ella. De esta manera se optimizará el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia, autonomía y responsabilidad en el desarrollo de habilidades para mantener e incrementar la habilidad profesional.

Finalmente, las conclusiones, así como los conocimientos y razones a las que se llega tras realizar todo el estudio, además de incluirse en este trabajo, serán comunicados de manera clara y sin ambigüedades, tanto a los profesionales con los que se ha trabajado como a las propias familias que han colaborado, dado que es una de las funciones que se debe desempeñar como psicopedagogo/a.

EVOLUCIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

El origen del trastorno autista se remonta a la literatura psicopatológica de hace más de un siglo. El psiquiatra británico Maudsley (1867), le atribuyó el término de *insania*, afirmando que tanto los niños como los adultos pueden sufrir demencia.

Iniciando el siglo XX, abundan la gran cantidad de trabajos referidos a este problema, entre los que podemos destacar Bender (1947), De Sanctis (1908), Earl (1934) o Heller (1930), Pero quienes destacan por encima de todos ellos son los médicos Leo Kanner y Hans Asperger.

Leo Kanner (1886-1981) es de origen austríaco, pero en 1924 emigró a Estados Unidos. En el Hospital John Hopkins, donde trabajaba, llevó a cabo la observación de 11 casos (8 niños y 3 niñas) que no encajaban en los síndromes descritos hasta el momento. Las conclusiones de ese estudio fueron publicadas en 1943 en la revista "Nervous Child", con el título de Alteraciones autistas del contacto afectivo. A partir de dicho artículo y con la observación de más niños, se dedujeron una serie de características englobadas en el término autismo infantil precoz. Lo que caracterizaba a todos estos niños era:

- Dificultad para la interacción social recíproca.
- Alteraciones del lenguaje y de la comunicación muy severa, tanto en el plano expresivo como receptivo.
- Un deseo obsesivo por mantener todo igual.

Un año después de la publicación realizada por Kanner, otro médico austríaco, Hans, Asperger, realizó un artículo en el que describía las características de cuatro niños, de edades comprendidas entre 6 y 11 años atendidos en el Departamento de Pedagogía Terapéutica en la Clínica Pediátrica Universitaria de Viena. Estos presentaban una gran dificultad para establecer interacciones sociales, aunque su nivel cognitivo y verbal era correcto, al contrario que la muestra utilizada por Kanner. Así pues, el informe médico que identificaba todas estas características recibió el nombre de psicopatía autística en la niñez.

Pero ni Kanner ni Asperger, fueron los primeros en acuñar el término autista. El psiquiatra Eugen Bleuler lo introdujo en 1911 para hacer referencia a un trastorno básico de la esquizofrenia. Éste consistía en la limitación de las relaciones con las personas por parte del propio paciente, siendo el mismo quien se alejaba del mundo. La diferencia que se establece con el autismo es que en éste se nace con esa limitación, y no se adquiere como sucede en el caso de la esquizofrenia.

Los términos autismo y autista provienen del griego. Su raíz, **autos**, significa uno mismo. Es decir, el significado completo de la palabra sería meterse en uno mismo, ensimismarse.

A pesar de que los dos médicos investigaran sobre la sintomatología de unos mismos sujetos, Kanner en Baltimore y Asperger en Viena, quien tuvo mayor nivel de éxito fue Kanner. Esto es debido al momento histórico en el que se enmarca las investigaciones, la Segunda Guerra Mundial. El artículo de Kanner estaba escrito en inglés y el de Asperger en alemán. La difusión científica del primer artículo fue muchísimo más rápida que la del segundo, el cual será traducido por Uta Frith (Frith, 1991). Así pues, toda la investigación llevada a cabo por Hans Asperger se mantuvo al margen del resto de estudios, hasta que Lorna Wing (Wing, 1991) profundizó en dicho trabajo en la década de los ochenta del anterior siglo (De la Iglesia & Olivar, 2007).

Antes de los estudios realizados por estos dos médicos ya existían casos de niños con estas características. Se consideraba que sufrían de un trastorno emocional o una disminución psíquica, hasta el momento, en que Kanner dio la primera definición de la historia. Con ello se reconoció el autismo como identidad y todas las características aportadas, junto con las de Asperger, han contribuido a la fundamentación del actual autismo (García-Villamizar & Polaino-Lorente, 2000)

A partir de la década de los sesenta en adelante, se produjeron más estudios sobre este colectivo, los cuales poseían unas habilidades especiales. Algunos autores creyeron que podía existir una pequeña esperanza de curación, si se producía el máximo desarrollo de dichas destrezas, las cuales podían complementar el déficit ocasionado por otras. Algunas de las habilidades son: Cain (1969) los describió con fantásticas capacidades de cálculo y para las tareas mecánicas, además de una gran memoria visual y musical; y Morishima et. al (1997) hizo referencia a su talento artístico, destacando su gran capacidad para el dibujo (García-Villamizar & Polaino-Lorente, 2000). Pero junto a todo ello había que tener en cuenta el aislamiento social que estos sujetos presentaban, así como otras características antes descritas.

Tras la revisión del trabajo de Asperger, realizada por Lorna Wing, surgen numerosos estudios e investigaciones sobre el actual Síndrome de Asperger (SA). Entre los diversos investigadores están Christopher Gillberg en Suecia (Gillberg, 1989) que junto con Stephan Ehlers y Lorna Wing, elaboraron El Cuestionario de exploración del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (ASSQ), y junto M. Rastam y E. Wentz crearon La Entrevista para el Diagnóstico del Síndrome de Asperger (ASDI) en 2001, (Equipo Deletrea, 2006)

En la actualidad, muchas de las investigaciones que se están llevando a cabo sobre este trastorno son sobre su etiología. Tratan de buscar las causas que originan la aparición de la sintomatología, puesto que en los últimos años se ha producido un aumento del 78% de personas que sufren este trastorno con una proporción de 1 cada 88 personas. Por tanto, gran parte de los estudios versan sobre el origen del Trastorno del Espectro Autista.

ETIOLOGÍA

Causas genéticas:

El trastorno que se está describiendo tiene una prevalencia mayor en varones que en mujeres. Posiblemente porque es más difícil evaluar a las mujeres diagnosticándolas dentro de una psicopatología general, pero sin llegar a etiquetarlas de autismo (Guillberg, 1980).

En el año 2006, un grupo de científicos del instituto Pasteur de Paris, dirigido por el Dr. Bourgeron, y en colaboración con la Universidad de Gotemburg (Suecia), han descubierto un posible descubrimiento sobre las causas del autismo, tras realizar un estudio con tres familias de personas con autismo. Se trata de un nuevo gen (SHANK3),

situado en el cromosoma 22, y que está involucrado en la sinapsis de las neuronas. Este hecho no se puede generalizar todavía porque la muestra estudiada es mínima.

Otra de las causas del trastorno puede deberse a una reducción en el número de las neuronas de Purkinje del cerebelo, encargadas de que la información llegue al resto de áreas cerebrales. Esta investigación fue llevada a cabo por Courchense (1997) y lo denominó "hipoplasia cerebelosa", considerándolo como una hipótesis sobre el origen del autismo. (De la Iglesia & Olivar. 2007.)

Uno de los ganadores de los Premios Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica del año 2011, el neurólogo italiano, Giacomo Rizzolatti, puso base científica al comportamiento social gracias al descubrimiento de las neuronas espejo. Éstas están presentes en muchas áreas del cerebro y son las encargadas de hacer propias las acciones y emociones de los demás, para poder imitarlas y entenderlas mejor. Es decir, son las encargadas de que las personas desarrollen la empatía. Se considera que la escasez de neuronas espejo, es uno de los mecanismos que se han deteriorado en el sistema motor de un autista, pero junto a él, van asociados la deformación de otros sistemas.

Por tanto, todas estas y otras muchas investigaciones realizadas en la actualidad, se sustentan en que las causas de los TEA son de origen neurológico, y en que la carga genética de la persona que lo posee es muy importante para seguir confirmando esta hipótesis.

Causas biológicas:

Junto a estas sospechas, también están presentes otras causas biológicas como pueden ser la infección de algún virus durante el embarazo, tal como la toxoplasmosis, la rubéola o el herpes (Gillberg & Coleman, 1992)

El autismo no se presenta como un único trastorno, sino que a él están asociados otros, tales como ceguera, sordera, epilepsia, parálisis cerebral, esclerosis tuberosa, trastornos de sueño, retraso mental, etc. Cabría destacar el descubrimiento de que el síndrome de X frágil guarda mayor relación con el autismo que con el retraso mental. A pesar de que en el primero de ellos no es una causa del autismo, si existe una prevalencia de la asociación del Síndrome de X frágil con el autismo (1 por cada 2500 casos) (Feinstein & Reiss, 1998)

Causas psicológicas:

Teoría de la Mente Baron- Cohen, Leslie y Frith (1985-1986)

La Teoría de la mente es la capacidad que tienen las personas para atribuir a los demás estados mentales como intenciones, deseos, pensamientos, etc. Esta capacidad aparece plenamente desarrollada a los cuatro años de edad, siendo conscientes de que todas esas intenciones, deseos y pensamientos influyen en su comportamiento y emociones.

Se ha comprobado que las personas con autismo tienen un gran déficit de esta capacidad. Son incapaces de “leer la mente” puesto que carecen de la habilidad para percibir tanto sus propios pensamientos y sentimientos como los de los demás. Como consecuencia de todo ello, presentan problemas en la comunicación, la sociabilización y la simbolización. Es decir, los tres elementos que constituyen la tríada de déficits nucleares del autismo (Baron- Cohen et al.,1993)

Para intentar explicar esta teoría hay que tener en cuenta la teoría de la metarrepresentación llevada a cabo por Alan Leslie, con el objetivo de encontrar los mecanismos psicológicos que hacen posible el desarrollo de la capacidad descrita en la Teoría de la Mente. Llevó a cabo observaciones de niños autistas, dándose cuenta de que carecían de juego imitativo, el cual se desarrolla durante los primeros años de edad, y del juego simbólico. Así pues, concluyo que las teorías de la mente, están marcadas por un contenido cognitivo biológicamente innato. Por ello, se llevo a cabo la diferenciación de las representaciones primarias de las metarrepresentaciones. En el primero de los casos, el funcionamiento cognitivo actúa como almacén de información literal del mundo que nos rodea para llegar a comprender el entorno en el que se encuentra. En esta ocasión, las personas con autismo no tendrían tanta dificultad como en las metarrepresentaciones, en las cuales se activan mecanismos para la descripción no de objetos reales, sino de símbolo, pensamientos, etc. Es decir, aspectos más abstractos de la realidad. Por tanto, esta incapacidad de llevar a cabo descripciones abstractas y junto con la falta de juego simbólico (Baron- Cohen, 1993), es lo que Leslie considera como elementos fundamentales que influyen en el desarrollo de la teoría de la Mente.

Pero sin lugar a dudas, uno de los elementos más implicados en el desarrollo de la Teoría de la Mente, son *los protodeclarativos*. Se utilizan en la primera infancia para indicar intenciones y señales comunicativas con el adulto. Esto supone una mayor

capacidad cognitiva que permita entender que las personas tienen estados mentales (metarrepresentación). El propósito de los mismo no es utilizar al adulto para conseguir algo (protoimperativos), sino que lo que se quiere es “compartir experiencias de acontecimientos con otros” (Baron- Cohen, 1991). El desarrollo de protodeclarativos y los protoimperativos en las personas sin autismo, se produce de manera paralela. En cambio en el colectivo autistas no sucede lo mismo. Se desarrollan con mayor facilidad las intenciones comunicativas instrumentales, los protoimperativos, pero no las intenciones que requieran poner en juego los estados mentales, protodeclarativos.

Las conclusiones de muchos estudios realizados sobre la Teoría de la Mente, han llegado a la conclusión, que las personas con autismo son incapaces de desarrollarla, justificando con ello la incapacidad para procesar diversos estados emocionales (Happé, 1994; Frith & Happé, 1994). A pesar, de esta “ceguera mental” no significa que no puedan llevar a cabo otras operaciones cognitivas que complementen los déficits que puedan tener.

Teoría Déficit Afectivo de Hobson (1987- 1995)

Esta teoría se fundamenta en que la causa de todos los déficits cognitivos y sociales que aparecen en el autismo tiene su origen en los aspectos afectivos del entorno del sujeto. El colectivo autista nace con la capacidad innata de no percibir y responder al afecto y los sentimientos de los demás. Tienen muchas dificultades para reconocer en expresiones faciales, los sentimientos o estado de ánimo de las personas, lo que conlleva a que ellos mismos utilicen expresiones inadecuadas dando lugar a dificultades de interacción social. Todo ello, guarda una relación muy estrecha con la Teoría de la Mente, puesto que se trata de conceptos abstractos difíciles de entender. A pesar de ello, las personas con autismo, al ser tan observadoras tratan de buscar estrategias para conocer los sentimientos de sus personas más cercanas a través del reconocimiento de rasgos faciales que se lo indican.

Déficit de Funciones Ejecutivas

Duncan (1986) entiende por funciones ejecutivas la habilidad para mantener un conjunto de estrategias y de soluciones de problemas, con el fin de alcanzar una meta segura.

Las principales funciones ejecutivas son: cambio o mantenimiento en la situación o tarea, control de las interferencias, integración a través del tiempo y el espacio, planificación y memoria de trabajo (Pennigton & Ozonoff, 1996). En resumen, para

ellos las funciones ejecutivas están relacionadas con la selección de la acción adecuada en las distintas situaciones que se le puede presentar a un sujeto.

Happé (1994) investigó sobre el déficit de funciones ejecutivas en personas con autismo. Como conclusión de su estudio, caracterizó al colectivo como seres rígidos e inflexibles, puesto que no tienen desarrollada la capacidad para organizar conductas orientadas, de ahí que sigan siempre la misma rutina porque no saben afrontar los cambios por muy pequeños que sean.

Coherencia Central

Esta teoría propuesta por Frith (1989) y Frith- Happé (1994), es complementaria a la teoría de la función ejecutiva. En un principio tomaron como base las palabras propuestas por Bartlett (1932) en las que afirma que las personas no recordamos las situaciones de manera excesivamente detallada, sino que se tiene una visión global o general de los distintos contextos con los que uno se enfrenta.

En caso de las personas con autismo, como afirma Frith, no procesan de esa manera la información que se les presenta. Ellos tienen una gran capacidad para fijarse en detalles o estímulos muy concretos, pero sin llegar a generar una visión completa de las situaciones. Esto influye a la hora de poner en funcionamiento ciertas tareas con función ejecutiva, puesto que no son capaces de relacionar los estímulos que se les presenta. Por este motivo, al observar tan minuciosamente el detalle desarrollan habilidades para el dibujo y la pintura, debido a esa gran memoria visual; y analítica.

CRITERIOS DE DIAGNÓSTICO

Los seis criterios de diagnóstico que estableció Kanner:

- Profundo aislamiento social
- Anormalidades en el lenguaje
- Deseo obsesivo por mantener la uniformidad
- Buen potencial cognitivo
- Desarrollo físico normal
- Padres altamente inteligentes, obsesivos y fríos

En 1956, Kanner junto con Eisenberg redujeron todos los síntomas anteriores en dos: la soledad extrema y la obsesión por la uniformidad, dejando fuera de ello, un aspecto al que dieron mucha importancia en un principio, el lenguaje.

Años más tarde, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) elaboró el Manual Estadístico de Diagnóstico de los Trastornos Mentales, en el que se recoge las descripciones y sintomatologías de todas las enfermedades mentales conocidas. Dicho manual es revisado cada cierto tiempo y modifican algunos aspectos de acuerdo al resultado de las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento.

El DSM –V, es el manual que está actualmente en vigencia. En él se ha producido un cambio en cómo entender los Trastornos Generalizados del Desarrollo (a partir de ahora TGD), empezando con la terminología. A partir de su publicación todos los TGD, excepto el trastorno de Rett, se englobarán dentro del término *Trastornos del Espectro Autista*, pero sin tener un nombre específico.

Se hablará de autismo en general, teniendo en cuenta los distintos niveles de severidad, para la evaluación del trastorno. Para realizar el diagnóstico, se tendrá en cuenta la capacidad intelectual del sujeto. Por tanto, dentro de las pruebas diagnosticas deberá incluirse pruebas que midan la inteligencia, puesto que se hablará de autismo con discapacidad intelectual (CI < 50) y de autismo sin discapacidad (CI > 50).

	Comunicación social	Intereses restringidos y conductas repetitivas
Nivel 3: “requiere soporte muy substancial”	Severos déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal causan severas discapacidades de funcionamiento; muy limitada iniciación de interacciones sociales y mínima respuesta a las aproximaciones sociales de otros.	Preocupaciones, rituales fijos y/o conductas repetitivas interfieren marcadamente con el funcionamiento en todas las esferas. Marcado malestar cuando los rituales o rutinas son interrumpidos; resulta muy difícil apartarlo de un interés fijo o retorna a él rápidamente.
Nivel 2: “requiere soporte substancial”	Marcados déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; aparentes discapacidades sociales incluso recibiendo apoyo; limitada iniciación de interacciones sociales y reducida o anormal respuesta a las aproximaciones sociales de otros.	Rituales y conductas repetitivas y/o preocupaciones o intereses fijos aparecen con suficiente frecuencia como para ser obvios al observador casual e interfieren con el funcionamiento en variados contextos. Se evidencia malestar o frustración cuando se interrumpen rituales y conductas repetitivas; dificultad a apartarlo de un interés fijo.
Nivel 1: “requiere soporte”	Sin recibir apoyo, déficits en comunicación social causan discapacidades observables. Tiene dificultad al iniciar interacciones sociales y demuestra claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas a las aproximaciones sociales de otros. Puede aparentar una disminución en el interés a interactuar socialmente.	Rituales y conductas repetitivas causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Resiste intentos de otros para interrumpir rituales y conductas repetitivas o ser apartado de un interés fijo.

Figura 1: Niveles de severidad para el Trastorno del Espectro Autista

Fuente: Borrador en español DSM-V

Otro de los cambios que se han producido respecto al DSM-IV-TR es la reducción de los tres núcleos sintomatológicos de la tríada de Wing. La interacción social y la comunicación, serían uno de los núcleos, ya que guardan una estrecha relación; mientras que el de los intereses fijos y comportamientos repetitivos se mantiene.

Por tanto los criterios que debe cumplir el sujeto para estar incluido dentro de los Trastornos del Espectro Autista son:

A. Déficit persistentes en **la comunicación y en la interacción social** en diversos contextos, manifestando simultáneamente los tres déficits siguientes:

1. Déficit en la reciprocidad social y emocional
2. Déficit en las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social.
3. Déficit en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo. Dificultades para mantener un comportamiento adecuado, de acuerdo a cada contexto.

B. Patrones de comportamiento, **intereses o actividades restringidas y repetitivas** que se manifiestan al menos en dos de los siguientes puntos:

1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva
2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio
3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada
4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno.

C. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia, pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades

D. La conjunción de síntomas limita y discapacita para el funcionamiento cotidiano.

La publicación de este nuevo manual ha sido muy reciente. En el presente trabajo, aún presentado esta nueva concepción sobre el autismo, se utilizará la terminología del manual anterior. La razón de este hecho se debe a que en la fecha en la que se recabó la información, las personas objeto de estudio tenían un diagnóstico en base a los conceptos que en él se utilizaban: trastorno de asperger y trastorno desintegrativo de la infancia.

DESARROLLO EMOCIONAL

Conocidas las características generales de las personas con autismo, así como las causas que originan ciertos comportamientos o formas de actuar, a continuación, en las siguientes líneas, se prestará atención a la temática sobre la que versa el trabajo, es decir, al mundo emocional.

A lo largo de la Historia, la emoción ha sido tratada por distintas corrientes, las cuales han seguido tradiciones pre-científicas, como son la filosófica y la literaria, y tradiciones científicas, que son en las que centraremos la atención. Dentro de estas últimas, y datando el momento cumbre de cada una de las corrientes, están: el enfoque biológico de la mano de Darwin en 1910; el enfoque conductual en 1930, pasando el término emoción un poco desapercibido; el enfoque cognitivo en 1970, aportando muchas aplicaciones psicopedagógicas en este ámbito; y el enfoque social en la década de los noventa, en el que presenta un marco más integrador de todos los aspectos que influyen en el desarrollo emocional de la persona (Fernández-Abascal, 1997).

Enfoques

Enfoque biológico

Darwin es conocido comúnmente como el creador de la biología moderna, pero además de ser uno de los fundadores de la psicología. En ese afán por descubrir la función de las emociones, no solo en el ser humano, sino también en los animales, surge la tradición biológica, reflejada en su obra, *La expresión de las emociones en hombres y animales* (1872). En ella, considera a las emociones experimentadas por los seres vivos como señales que comunican intenciones y que ayudan a las especies en su adaptación al entorno, aumentan con ello, las posibilidades de mantener y mejorar su supervivencia.

Hay autores que siguen sus líneas de investigación a partir del enfoque biológico. Entre ellos está Tomkins (1984), quien considera que las emociones son patrones de respuesta innatos que se activan ante determinados estímulos, siendo la expresión facial el mecanismo a través del cual se manifiestan. Todo ello se debe a que las emociones están relacionadas con el desarrollo temprano de regiones del sistema nervioso, incluyendo el sistema límbico y el cerebro (Easterbrooks, Thompson y Walker, 2003). La expresión facial es uno de los aspectos de interés de este enfoque, tal y como se puede ver en los estudios de Ekman que junto con Friesen (1978) desarrollaron un procedimiento de análisis de los movimientos de los músculos faciales, denominado

Facial Action Coding System (FACS). Otro autor a distinguir, es Izard (1979) con su teoría sobre el feedback facial en la que considera que la expresión facial y la postura corporal son esenciales para experimentar una emoción. Por tanto, para él, un elemento clave para definir experiencia emocional es la conducta expresiva (comunicación verbal y comunicación no verbal).

Enfoque conductual

Las emociones también tuvieron cabida en este enfoque pero de una manera muy indirecta. El aprendizaje es el foco bajo el que centran la atención todos los conductistas, considerando que el mundo emocional de las personas lo único que hace es entorpecer el proceso de aprendizaje. Este hecho fue afirmado por uno de los representantes más importantes del conductismo, Skinner (1948:42): “Todos sabemos que las emociones son inútiles y malas para nuestra paz mental y nuestra presión sanguínea”.

Sin embargo, si tenemos en cuenta la teoría conductista de Skinner con su condicionamiento operante, observamos que la conducta de las personas está condicionada con los reforzamientos.

Frente a Skinner (1977), que no tuvo en cuenta las emociones, está la teoría del aprendizaje social de Bandura (2001). Defiende la idea de que el comportamiento emocional puede ser aprendido.

Enfoque cognitivo

La aportación más importante fue realizada por Arnold (1960) en la década de los sesenta del pasado siglo. Para ella, la secuencia emocional es:

PERCEPCIÓN → VALORACIÓN → EXPERIENCIA SUBJETIVA → ACCIÓN
--

Figura1. Teoría de la valoración automática de Arnold

Fuente: Bisquerra Alzina. R. Psicopedagogía de las emociones.

El término “valoración”, en lo referido a la emoción, no fue acuñado por primera vez por Magda Arnold, sino por los psiquiatras Grnker y Spiegel (1945). A pesar de ello, Arnold (1970) es quien dio mayor importancia a dicho concepto como clave fundamental en el proceso emocional. Para ella, la valoración de los estímulos servía como complemento de la percepción de los mismos. Es decir, se produce una evaluación automática de cómo esos hechos o acontecimientos influyen en nosotros. A partir de ahí, se desencadena una tendencia a la acción, la cual cuando es muy intensa se produce el fenómeno emocional.

En los procesos de valoración existen diferencias individuales y temporales a la hora de definir respuestas emocionales. Así, diversos individuos pueden valorar la misma situación de distinta forma y sentirán, por tanto, dispares emociones. También, el mismo individuo puede valorar la misma situación de desigual forma en momentos diferentes, y también sentirá en cada momento emociones desiguales (Roseman, 1984; Smith & Lazarus, 1990).

Uno de los objetivos de los procesos de evaluación de nuestras percepciones es que las emociones se conviertan en respuestas apropiadas para las situaciones en las que acontecen. Se produce un procesamiento de la información que va a predecir qué respuesta emocional es la más adecuada para conseguir una mayor adaptación ante una determinada situación (Ellsworth y Smith, 1988a; Lazarus y Folkman, 1984; Roseman, 1984; Smith, 1991). Aunque frente a las respuestas oportunas, también existen respuestas emocionales inadaptables, que vendrían determinadas por valoraciones inadecuadas. (Pérez & Redondo, 2006)

Lazarus (1991) decide poner un apellido distinto al proceso de valoración del que estamos hablando. Él considera que tras producirse la valoración automática de Arnold, en la que se produce la respuesta emocional y analizan las consecuencias de la situación, se produce la valoración cognitiva o secundaria. Esta última se desarrolla mediante procesos cognitivos en los que evalúan o hacen balance de los recursos y capacidades personales para afrontar las circunstancias que se les presentan. Ambas valoraciones se producen en un breve espacio de tiempo.

Frijda (1993) propone un concepto muy funcionalista, “predisposición a la acción”. Esta predisposición se produce gracias a que atribuye a la emoción una función motivacional, la cual hace que se movilicen los recursos que actuarán en la acción.

Continuando dentro del enfoque cognitivista, es muy importante nombrar la teoría de la atribución causal de Weiner (1990) cuyo punto de partida se debe al trabajo de Heider (1958). Considera que las personas atribuyen relaciones de causa-efecto, influyendo éstas sobre las emociones, pensamientos y autoestima. Weiner (1990) es considerado el principal representante de esta teoría. Defiende la idea de que el proceso emocional es postatribucional. El sujeto establece la relación de causa-efecto una vez que se ha producido la *valoración* de los acontecimientos (situación, tiempo, control). Por tanto, las relaciones causales determinan las reacciones emocionales, las cuales influyen en la motivación y el comportamiento de las personas.

Enfoque social

Los defensores de esta corriente tienen como premisa el hecho de que las emociones son distintas según las culturas y que por lo tanto, no existen emociones universales (Solomón 1995). Existen un centenar de culturas y cada una tiene maneras distintas de vivir la experiencia emocional, de llevar a cabo la regulación emocional de interpretar situaciones.

Como representantes de este enfoque está Averil (1980), quien considera que las emociones se han construido por y para las relaciones sociales, y por consiguiente se pueden aprender a través las normas y valores de la cultura en la que se halle inmersa la persona. Así pues, el concepto de emoción lo concibe como un conjunto de papeles asociados a reglas sociales y sistema de valores.

Kemper (1981) plantea que las emociones son consecuencia de las relaciones de poder que se establecen o que mantienen las personas. Defiende que las emociones se construyen en las relaciones sociales y que cada una de ellas lleva asociada una reacción fisiológica.

Definición, estructura y función de las emociones

Revisadas la literatura disponible sobre el tema, es el momento de conocer más en profundidad alguna de las definiciones de **emoción** existentes hasta el momento:

- Se trata de un sentimiento o afecto, que se produce cuando una persona se encuentra en un estado o una interacción que es importante para ella, especialmente para su bienestar (Campos, 2004; Campos, Camras y Frankel 2004). Indican el estado de ánimo de una persona y pueden variar de intensidad dependiendo de cada situación.
- Bisquerra (2000): *un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Las emociones son reacciones de las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede*

producir disfunciones intelectuales y trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión). (Vallés, 2009). Las emociones son reacciones concretas, de corta duración que nos empujan o preparan para la acción. Tienen significados precisos puesto que se originan por unas causas específicas y conocidas. Por eso, se expresan más fácilmente y de manera más concreta (López, 2009)

Conocida la idea de qué es una emoción, a continuación destacaremos la estructura, la taxonomía y las funciones de las mismas. Cuando se habla sobre la estructura de las emociones es para atender a cómo se organizan y cómo se clasifican, cuestión que es tema de discusión entre los diversos autores. En cambio, las funciones de las emociones no es foco de debate, pues existe un consenso más o menos estable sobre el papel que desempeñan.

Antes de hablar de la taxonomía de las emociones, es necesario tener en cuenta algunos matices: la especificidad, donde se le asigna un nombre que le diferencie de las demás y que permita agruparlo en familias, las cuales están representadas por una emoción básica; la intensidad, que es la fuerza con la que se experimenta y dependiendo de la misma, recibirá distintos nombres dentro de una familia; y la temporalidad, que es el tiempo en el que se experimenta cada emoción.

Lazarus (1991) presentó una clasificación, con la que muchos de los autores están de acuerdo:

1. Emociones negativas, son el resultado de la no consecución de los propios objetivos. Se incluyen el miedo, la ira, la tristeza, los celos, la envidia, etc. No son emociones malas, puesto que se suele atribuir a lo negativo el sinónimo de malo. Simplemente son emociones que requieren energías y una movilización de recursos personales para poder afrontar de manera urgente, contratiempos que surgen en el día a día.

2. Emociones positivas, son el resultado de haber alcanzado el logro de sus propósitos. Se incluyen la alegría, el orgullo, el amor, la felicidad. Son emociones agradables que proporcionan disfrute y bienestar.

3. Emociones ambiguas (boderline): son aquellas que pueden ser positivas o negativas según la circunstancia, como por ejemplo, la sorpresa. A este tipo de emociones hay autores que las denominan así, y otros como Fernández- Abascal (1997), las designan como neutras. Se parecen a las positivas en su temporalidad y a las negativas en cuanto a las formas de afrontamiento.

Por otro lado, tenemos el modelo de Plutchik (1958) basado en la tradición darwinista y con dos principios básicos: las emociones son reacciones del organismo a los problemas de la vida cotidiana para una mejor adaptación y las emociones se estructuran en pares opuestos. Es decir, existe una emoción positiva hacia la adaptación y una emoción negativa y en la que encuentras dificultades de cara al proceso de adaptación. Este modelo clasifica las emociones en:

- Primarias o básicas que se caracterizan por una expresión facial concreta y una disposición concreta de afrontamiento. Se incluye la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, la aversión, la sorpresa, la aceptación.
- Secundarias o complejas. Éstas son el resultado de la combinación de dos o más emociones primarias. No tiene una expresión facial características ni mecanismos de afrontamiento concretos. Dentro de ellas se incluye el amor los celos, la vergüenza, la curiosidad, la culpabilidad, la rabia, etc.

Existe un acuerdo general, en afirmar que una de las funciones de las emociones más importante es la *adaptativa*, aunque luego los autores dan nombres diferentes sobre comportamientos adaptativos de una misma emoción.

Otras de las funciones, tal y como Bisquerra (2009) afirma, son:

- *Motivar la acción*, tomando como base que las emociones predisponen a ello.
- *Informar*, tanto al propio sujeto como a los demás las intenciones que se tiene.
- *Social*, sirve para comunicar a la gente con la que convivimos cómo nos sentimos y así poder influir en ellos.
- *Toma de decisiones*, las emociones tienen un papel decisivo cuando la información que se posee es incompleta. Te ayudan en esos instantes en los que debes tomar decisiones a gran velocidad y en un tiempo mínimo, puesto que la información no ha llegado a la corteza cerebral, que es la parte más cognitiva del cerebro y donde se originan respuestas más meditadas.
- Afectan a otros *procesos mentales* como la creatividad, la atención, la memoria, el razonamiento, etc. Cuando se experimenta emociones positivas, favorecen estos procesos, produciéndose todo lo contrario cuando la persona está sumergida en emociones negativas.
- *Desarrollo personal*, Las primeras habilidades emocionales aparecen en los primeros meses de vida, principalmente, en la expresión facial. Cuando inician la edad escolar, y acuden al aula, es donde comienzan a hablar tanto de sus

emociones como la de los demás. No solo adquieren vocabulario respecto a ello, sino que también aprenden sobre las causas y consecuencias de los sentimientos (Denham, 1998) y empiezan a entender que no todas las personas sienten lo mismo ante una misma situación. En la adolescencia, las personas sufren más altibajos emocionales, debido a todo el cambio hormonal que se produce. Normalmente, suelen acentuarse los sentimientos negativos, pero tanto en esta etapa, como en posteriores, se sigue desarrollando la inteligencia emocional.

- *Bienestar subjetivo o bienestar emocional*, donde la experiencia emocional positiva es la protagonista.

Todas estas funciones repercuten en las personas a lo largo de nuestra vida.

La inteligencia emocional

La inteligencia emocional, es un concepto que se ha señalado en líneas anteriores y que es conveniente aclarar. La teoría de la Inteligencia emocional fue propuesta por Peter Salovey y John Mayer (1990), quienes consideran la inteligencia emocional como *la habilidad de las personas para percibir, usar, comprender y manejar emociones*. Es decir, no considera que las emociones sean innatas como afirmaba Darwin, sino que se pueden desarrollar por medio del lenguaje y la experiencia. Dichas habilidades serían (Fernández & Ramos, 2009):

- La percepción y expresión de las emociones. Hace referencia a la conciencia emocional en la que se diferencian tres componentes: emocional (qué emoción tengo), cognitivo (qué estoy pensando) y conductual (qué estoy haciendo). Lo cual exige saber las causas y consecuencias de sentirse de una determinada manera, así como conocer y emplear un vocabulario emocional y un lenguaje no verbal adecuado.

- La facilitación emocional. Las emociones y estados de ánimo de las personas influyen en el pensamiento de las personas. De tal manera, que las emociones positivas favorecen el razonamiento y un pensamiento más objetivo que las negativas, las cuales pueden llegar a bloquear las capacidades cognitivas.

- La comprensión emocional. Consiste en integrar lo que sentimos dentro de nuestros pensamientos, y de entender la relación que entre ambos se establece. Este hecho se relaciona con la conciencia emocional, antes ya nombrada.

- Regulación emocional. Sería el conjunto de procesos psicológicos que modifican la expresión interna y externa, además de los estados de ánimo, tanto positivo como negativo. Lo cual significa que tenemos que hacer un uso inteligente de lo que nos ocurre afectivamente.

Pero no fue hasta el año 1995 cuando se difunde el concepto en manos de Daniel Goleman a través de su obra *Inteligencia Emocional*. Dicho trabajo además de basarse en lo dicho anteriormente, también tiene en cuenta la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1998) (inteligencia interpersonal e intrapersonal) y la Inteligencia Social de Sternberg.(1984). Para Goleman (2010), las habilidades para poder desarrollar correctamente la Inteligencia Emocional son:

Habilidades – Goleman	Descripción	Competencias emocionales
Conocimiento de las propias emociones	Capacidad para reconocer sentimientos en el mismo momento en que aparecen, lo cual ayuda a dirigir mejor nuestra vida.	Conciencia emocional
Capacidad de controlar emociones	La conciencia de uno mismo es una de las habilidades básicas que nos permite controlar nuestras emociones y sentimientos, y poder adecuarlos a cada momento.	Regulación emocional
Capacidad de motivarse a uno mismo	Tener el control de la vida emocional (autocontrol emocional) resulta esencial para mantener la atención, la motivación y la creatividad.	Autonomía emocional
Reconocimiento emociones ajenas	Para acceder a las emociones de los demás, es necesario fijarnos en los mensajes no verbales de las personas que están a nuestro alrededor. Esto proporcionará una mayor estabilidad emocional y permitirá desarrollar la empatía. La empatía es la comprensión sentimental de los demás, lo cual implica asumir su punto de vista y respetar las diferencias existentes en el modo en que las personas experimentan sentimientos.	Competencia social
Control de las relaciones	Se puede llevar a cabo a través de propio autocontrol y de la propia empatía de cada persona. Saber identificar el estado de ánimo de la otra persona, comportarse de acuerdo a él y mantener un autocontrol ante ello, es una de las grandes cualidades de las personas para relacionarse.	Habilidades de la vida para el bienestar

Figura 2. Habilidades emocionales

Fuente: Goleman (2010) Inteligencia emocional

Procesamiento de las emociones

¿Pero cómo son procesadas las emociones? A través del Sistema Nervioso Central (SCN), el cual está formado por la médula espinal y el encéfalo (Bisquerra, 2009). Éste último a su vez está constituido por el cerebro, el tronco cerebral y el cerebelo. Centramos la atención en el cerebro que está constituido por:

- La corteza cerebral o neocórtex. Es donde se producen funciones superiores como el lenguaje. Está formado por el hemisferio derecho, el cual es más emocional que el hemisferio izquierdo, quien se encarga de llevar a cabo una tarea más racional como es la interpretación de las emociones.
- El diencéfalo, creado por:
 - o El sistema límbico. Está formado por el tálamo, el hipotálamo, el puente, el epitálamo, la amígdala, entre otras estructuras. Todos ellos tienen mucha importancia en el funcionamiento del ser humano, pero en el tema que estamos tratando es necesario destacar la amígdala. Es un órgano del tamaño de una almendra y tiene la función de realizar la evaluación de los acontecimientos y en la activación emocional. Toma decisiones de forma inmediata y da instrucciones al neocórtex para que analice con más precisión y con mayor tiempo la información.

Por tanto, la desconexión entre el neocórtex y el sistema límbico, provocaría en la persona alexitimia, que es la incapacidad para expresar con palabras sus propios sentimientos (Goleman, 2010)

Desarrollo emocional en personas con autismo

En todo el proceso de desarrollo emocional tiene un papel muy importante la figura de los padres, pues con ellos se establece el primer vínculo de afecto, el apego. Con ello experimentan el sentimiento de confianza y seguridad. Este hecho, fue tenido en cuenta por Kanner (1943) a la hora de describir el síndrome. Consideró al autismo como un trastorno emocional producido por una inadecuada relación afectiva entre el niño y los padres. Progenitores demasiado ‘fríos’ en su relación con el pequeño sin conseguir un adecuado vínculo de apego. El nombre que recibió esta situación fue de la “Madres Nevera” y las consecuencias de ello, producían que la personalidad del menor se trastornara o no se desarrollase de manera normal. Posteriormente, se produjo un cambio en lo que respecta al papel de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos,

dejando esta hipótesis relegada y dando mayor importancia a la posibilidad de un trastorno neurológico.

Para Kanner (1943) la inexpresividad afectiva, era el término que mejor definía a las personas con autismo. Posteriormente, Wing (1979), considera que sus respuestas emocionales son más anómalas que expresiva. Atwood (1998) defiende que todas esas expresiones idiosincráticas que realizan a nivel facial, vocal y gestual, es lo que les dificulta para poder identificar la expresión de otras personas y que desemboque en comportamientos sociales desajustados.

“Nunca llegué a entender por qué no encajaba” (Sacks, 1995), afirmación de Temple Grandin, persona con Autismo de Alto Funcionamiento. En ese afán por conseguir entender a las personas que les rodean toman conciencia de la existencia de códigos de conducta que se disponen a cumplir sin comprender.

Pueden llegar a ser capaces de hablar de emociones simples, pero tienen mayores complicaciones en las emociones más complejas.

De Gelder (2006) afirma que una de las razones por la que los niños con autismo pueden fallar en tareas de imitación emocional se debe a una respuesta anómala de la amígdala, como ocurre en persona con alexitimia. Muchos de los déficits de las personas con autismo que no tienen asociado un retraso mental, coinciden con la alexitimia. En ambos casos poseen un vocabulario emocional sumamente restringido; tienen dificultad para diferenciar emociones de sensaciones corporales; rara vez lloran, y cuando lo hacen no saben el por qué y no suelen identificar lo que sienten.

Hay que destacar que las dificultades de las personas con autismo no implican una incapacidad para sentir. La presencia de déficits en el procesamiento de la información y expresión emocional entorpece las relaciones sociales, la comunicación, la interacción emocional, pero no avala la suficiente ausencia de sentimientos.

Igualmente hay un acuerdo bastante generalizado en que existen unas competencias emocionales, susceptible de ser aprendidas tal y como define Bisquerra (2009) y supone el soporte central de este trabajo.

Expresión emocional del miedo

El miedo es una emoción dentro de la cual se engloban muchas otras, dependiendo de la intensidad con la que se experimente. Dentro de él se incluye la ansiedad, el temor, la preocupación, la inquietud, la incertidumbre, el nerviosismo, la angustia, el terror, la fobia y el pánico. Aún así, en este trabajo cuando se hable de miedo se hará de manera general sin especificar su intensidad.

Por tanto, retomando de nuevo la obra, nombrada en el desarrollo emocional, La expresión en los animales y en el hombre (1892), en la que Darwin da una gran visión sobre el mundo emocional, puede leerse una definición de miedo creada por él mismo. “El miedo viene precedido a menudo del asombro y es por ello tan semejante a éste, que en ambos casos la boca y los ojos se abren mucho y las cejas se elevan”. En este caso, se optó por tomar como referencia la expresión facial de la emoción, considerando también, que es una respuesta a problemas de supervivencia y adaptación.

Pasados los años y con estudios más exhaustivos sobre el miedo se dieron definiciones más completas. Fernández- Abascal (1997), al respecto, señala que:

El miedo es una señal emocional de advertencia de que se aproxima un daño físico o psicológico. El miedo implica también una inseguridad respecto de la propia capacidad para soportar y mantener una situación de amenaza. La intensidad de la respuesta emocional de miedo depende de la incertidumbre de los resultados.

Por tanto, la principal función del miedo sería puramente adaptativa, con el objetivo de mantener la supervivencia, que viene acompañada de respuestas de escape y evitación tras activar la alerta de riesgos para la persona.

Pero, ¿cómo se produce esa emoción? Para responder a esta pregunta, simplemente haría falta hacer una reflexión sobre lo ya estudiado. Quien se encarga, de que las personas tengamos esa reacción de huida, es la amígdala. Ésta es la responsable de asumir el control cuando el cerebro pensante no ha llegado a tomar ninguna decisión (LeDoux, 1996).

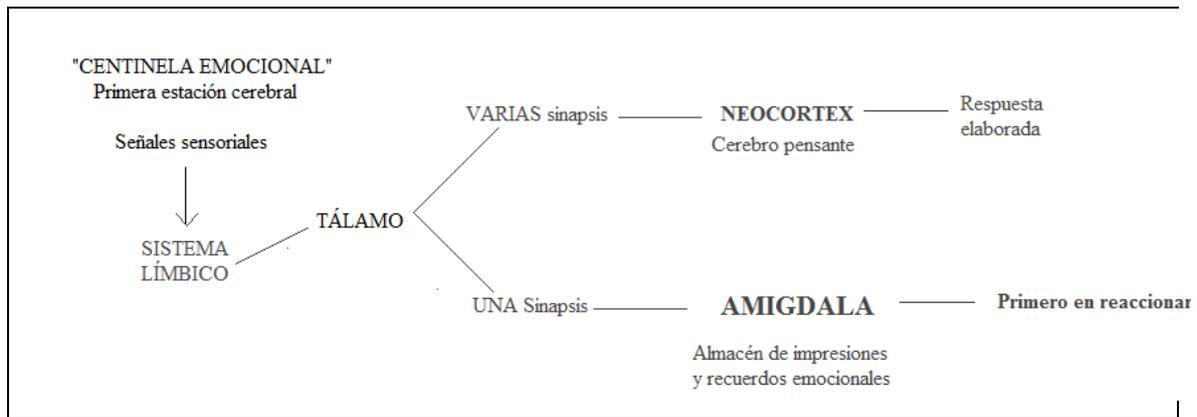


Figura 3. Circuitos neuronales del Miedo

Fuente: LeDoux,(1996)

Así pues, la información que el tálamo transmite a la amígdala es tosco, pero suficiente para activar la señal de alerta. Por lo que cuanto más intensa sea la activación de la amígdala, más profunda es la huella que deja en nuestra experiencia emocional. Por otra parte, la función del córtex o cerebro pensante es llevar a cabo una percepción de nivel superior que la que realiza la amígdala. Es el encargado de afrontar de un modo más adecuado la situación que causa esa emoción, permitiendo dar una respuesta más analítica y proporcionada.

Siempre para que se produzca una emoción, al sujeto se le debe presentar un determinado tipo de estímulo. En el caso de la emoción que aquí estamos tratando, los estímulos que desencadenan el miedo pueden ser tanto naturales como adquiridos a través del aprendizaje. Dichos aprendizajes pueden ser a través de la transmisión social de la cultura o mediante aprendizaje vicario de Bandura, en el que los sujetos aprenden mediante la observación de las conductas de otros. Pero existe una forma de aprender, el condicionamiento clásico de Pavlov. Es el mecanismo más simple de aprendizaje y LeDoux, investigador de la emoción de miedo, fue el encargado de comprobarlo científicamente con ratas. Él y su equipo decidieron incluir un tono como estímulo condicionado y una descarga eléctrica en las patas como estímulo incondicionado. De esta manera la rata aprende a asociar el sonido con el peligro. La respuesta emocional la aprenden rápidamente pues la rata reaccionaba asustada tras escuchar el sonido (LeDoux, 2000)

2. DISEÑO

La orientación psicopedagógica es un proceso continuo y sistemático de ayuda especializada preferentemente preventiva, aunque también puede ser terapéutica, integrado siempre que sea posible en la acción educativa. Está dirigida a todas las personas con objeto de apoyarlos en la resolución de cuantas situaciones problemáticas y deficitarias se les vaya presentando a lo largo de su ciclo vital, tanto en el ámbito personal, académico o vocacional, a fin de que consigan su autonomía, desarrollen su autoconcepto y adquieran un alto grado de madurez personal (Cano, 2007)

Por consiguiente, el psicopedagogo es el encargado de aplicar los principios y fundamentos de la orientación a través de actividades o acciones particulares que favorezcan su aprendizaje, con el objetivo de obtener mejoras en el individuo y en la comunidad en la que se desenvuelve. Es común pensar que la figura del psicopedagogo únicamente está presente en los centros escolares, atendiendo a los niños con necesidades educativas especiales, pero su labor es mucho más amplia. Su trabajo está dirigido hacia todas las personas, independientemente de la edad, pues aprendemos desde que nacemos hasta que morimos, y no solo cuando acudimos a una institución educativa.

No obstante, las funciones que lleva a cabo un psicopedagogo en un centro son:

- Función de Diagnóstico, centrada en el análisis del desarrollo y personalidad del alumno, identificando las condiciones personales o sociales que dificultan su proceso de aprendizaje y su adaptación al ambiente.
- Función de Organización, Planificación y Coordinación, de los programas de intervención, de las sesiones de orientación grupal y del material disponible.
- Función de Formación, de los agentes orientadores y los destinatarios.
- Función de Información, para comunicar a los padres o tutores legales la situación de desarrollo en la que se encuentra el sujeto.
- Función de Evaluación, para ajustar la acción orientadora a las características y necesidades de los sujetos, grupos e instituciones.
- Función de Asesoramiento, a las familias y a los agentes que participan en los programas de intervención con el propósito de ayudar a las personas, grupos o instituciones que lo necesiten.

Para afrontar y organizar las distintas acciones orientadoras, en bases a los diferentes sujetos de un determinado contexto, la Orientación Psicopedagógica genera una gran variedad de modelos. El concepto de modelo tiene diferentes significados, pero se centrará la atención en la perspectiva de modelo de orientación.

Los Modelos de Orientación Psicopedagógica “son marcos de referencia idóneos para analizar y diseñar la acción. Se sitúan entre la teoría y la práctica, entre lo abstracto y lo concreto, entre lo posible y lo real.” (Cano, 2007, p.179). También se le puede definir como “representaciones que reflejan el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación” (Álvarez & Bisquerra, 1998, p.55). En definitiva, son medios que sirven de guía para poner en práctica las diversas acciones que se pueden realizar en los procesos de orientación e intervención.

Existen varios modelos de orientación. El *Modelo por Programas* es el elegido como el soporte para diseñar el estudio a seguir.

Las fases que se han seguido respetando el Modelo por Programas son:

1. Análisis del contexto.
2. Identificación de problemas y determinación de necesidades prioritarias.
3. Selección de estrategias de intervención.
4. Aplicación
5. Evaluación
6. Reformulación del programa y planificación.

Previo al desarrollo de cada una de las etapas que se acaban de presentar, se determinó la forma de iniciar el estudio, es decir, el modo o manera en que se puede obtener la información que se necesita.

La técnica más adecuada para conocer su expresión emocional sería la observación sistemática. A través de ella, se pueden obtener datos que por otros procedimientos no se pueden adquirir al establecerse en contextos naturales. Obviamente no se ha podido estar presente en todo el desarrollo de las personas con autismo sobre las que se centrará la atención, por tanto, se decidió utilizar otra técnica descriptiva para la obtención de información, el cuestionario.

El cuestionario empleado está dirigido exclusivamente al tratamiento de la expresión emocional de las personas con TEA. Los datos para la resolución del mismo no han sido proporcionados por las propias personas con autismo, debido a las grandes dificultades que tienen para hablar de sí mismas, y más aún de sus emociones. La información

necesaria para poder realizar el estudio ha sido facilitada por las familias, pues son quienes han experimentado en primera persona los diferentes cambios en su proceso evolutivo y los que conocen mejor su manifestación emocional.

Tras dar una explicación sobre los distintos ítems del cuestionario, las familias habrían podido completarlo en sus respectivas viviendas. De esta manera, se hubiera conseguido una información escasa, sin matizaciones sobre algunos aspectos interesantes. Por esta razón, se decidió realizar entrevistas individuales con los padres y madres, tomando como base los ítems del cuestionario y realizando preguntas a mayores según la respuesta dada. El objetivo que se quiere alcanzar con esta técnica es recabar la máxima información posible de manera clara y concisa, para realizar un análisis más completo.

Con los datos proporcionados por las familias, se realiza un estudio descriptivo determinando cuales son las necesidades expresivas del colectivo objeto de estudio. Posteriormente, derivada de los déficits concretos que presentan se elabora una propuesta de intervención de acuerdo a sus características, con el fin ayudar a mejorar la expresión emocional de las personas con autismo con las que se va a trabajar.

3. CONTEXTO

1. Análisis del contexto

Para delimitar el campo de trabajo se optó como criterio el diagnóstico de las personas con autismo, decidiendo enfocarlo a aquellos cuya valoración fuera de Autismo de Alto Funcionamiento y Síndrome de Asperger. Esta decisión se toma en base a la experiencia obtenida durante el periodo de prácticas.

En primera instancia, es necesario realizar una observación del centro en el que las personas objeto de estudio acuden a recibir una intervención para dar respuestas a sus necesidades.

La institución está situada en el barrio de Covaresa, Valladolid. En él se alberga el Hogar-Residencia “Hamelín” y el Centro de Día “Alfahar”. Dentro de la última zona, hay una sala reservada para el trabajo de las personas del Programa Alto Funcionamiento. Éstas no entran en contacto con los individuos del centro de día, pues la organización temporal de las actividades de ambos programas no coincide.

El Programa de Alto Funcionamiento es de muy reciente creación. Comenzó con un total de 10 usuarios, pero como el funcionamiento del mismo fue muy positivo se continuó con él, hasta llegar a trabajar con un total de 25. Dentro de ellos

Para poder participar en él, la persona debería estar diagnosticada como Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE), Síndrome de Asperger (SA) o Autismo de Alto Funcionamiento (AAF). Aunque debido a la gran demanda del servicio solo serán participes del mismo los diagnósticos claros de Asperger y Alto Funcionamiento.

Actualmente la edad de sus usuarios abarca una franja de 5 a 35 años, pero no existe un límite de edad puesto que se considera que la intervención debe realizarse durante todo su ciclo vital, siendo más beneficiosa cuanto antes se empiece a trabajar con ellos.

Los agrupamientos para trabajar con ellos se realizan teniendo en cuenta el nivel de funcionamiento cognitivo y los trastornos asociados, partiendo de una evaluación previa y estableciendo prioridades de intervención.

El programa no solo surge para trabajar con personas con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (a partir de ahora TEA-AF), sino también con sus familiares, quienes se convierten en una pieza clave en todo el proceso de mejora de habilidades. Se trabaja con ellos tanto de manera más personalizada con reuniones

individuales, donde expresan sus inquietudes sobre sus hijos, como de manera conjunta, a través de las escuelas de familia. Estas últimas se realizan una en cada trimestre, tratando temas que a los padres les causa más ansiedad. Se parte de una lista que se les entrega a principio de curso con una serie de temas, que ellos priorizan por orden de interés o curiosidad. Aunque existen momentos puntuales de intervención con las familias, en todo momento, tanto la psicopedagoga, la psicóloga o el educador, están dispuestos a atender cualquier preocupación de la familia, intentando buscar las mejores soluciones para mejorar la situación.

Todas las semanas los profesionales que intervienen en el programa, tiene una reunión de seguimiento, en el que dan sus opiniones sobre cómo ven a los chicos o si es necesario cambiar los objetivos de intervención, los cuales pueden variar según las condiciones ambientales en las que se encuentre la persona.

2. Identificación de problemas y determinación de necesidades prioritarias

En el desarrollo de las prácticas del máster de psicopedagogía, se tuvo la oportunidad de conocer de cerca al colectivo autista. Se comprobó todas las características que de manera teórica se aprendieron durante la formación: la asociación a su sintomatología de una serie de déficits que se manifiestan en procesos comunicativos y de interacción social, lo cual les entorpece para establecer relaciones interpersonales con las personas de su alrededor. Entre dichos déficits está la atípica expresión emocional. Partiendo de ello, se decidió dar respuesta a sus necesidades iniciando el presente estudio.

ESTUDIO DESCRIPTIVO

Objetivos

1. Conocer la expresión emocional de las personas con autismo que participan en el Programa de Alto Funcionamiento de la Asociación Autismo Valladolid.
2. Priorizar las necesidades emocionales que presenten para poder realizar una propuesta de intervención.

Método

Para poder alcanzar los objetivos que se acaban de plantear, es necesario obtener información sobre ello.

Se contactó con la Asociación Autismo Valladolid, a través de un escrito dirigido a su presidenta, Concepción Galván. En él, se explica el propósito que se quiere llevar a cabo, solicitando su autorización para poder utilizar las instalaciones del centro para realizar las entrevistas de las que se hablo en el apartado anterior. (Anexo 1).

Dentro de la asociación, también se contó con el apoyo de los profesionales del Programa de Alto Funcionamiento. A través de ellos fue posible contactar con las familias, haciéndoles llegar una carta en las que se pedía su libre colaboración en el estudio que se pretendía realizar. (Anexo 2)

El trabajo cooperativo con estos profesionales se prolonga hasta el proceso final de la obtención de datos. Se solicitó amablemente su colaboración para que dieran la visión que tienen, como profesionales que han trabajado con ellos, sobre la expresión emocional de las personas que se integran dentro del Programa de Alto Funcionamiento.

Participantes

Diecinueve familias con hijos/as que se favorecen del Programa de Alto Funcionamiento. Los individuos, objeto de estudio, se encuentran en edades comprendidas entre 6 y 27 años, con diagnósticos diferentes: Autismo de Alto Funcionamiento (31%), síndrome de Asperger (25%), trastorno del desarrollo no especificado (37%) y trastorno esquizoide de la infancia (7%).

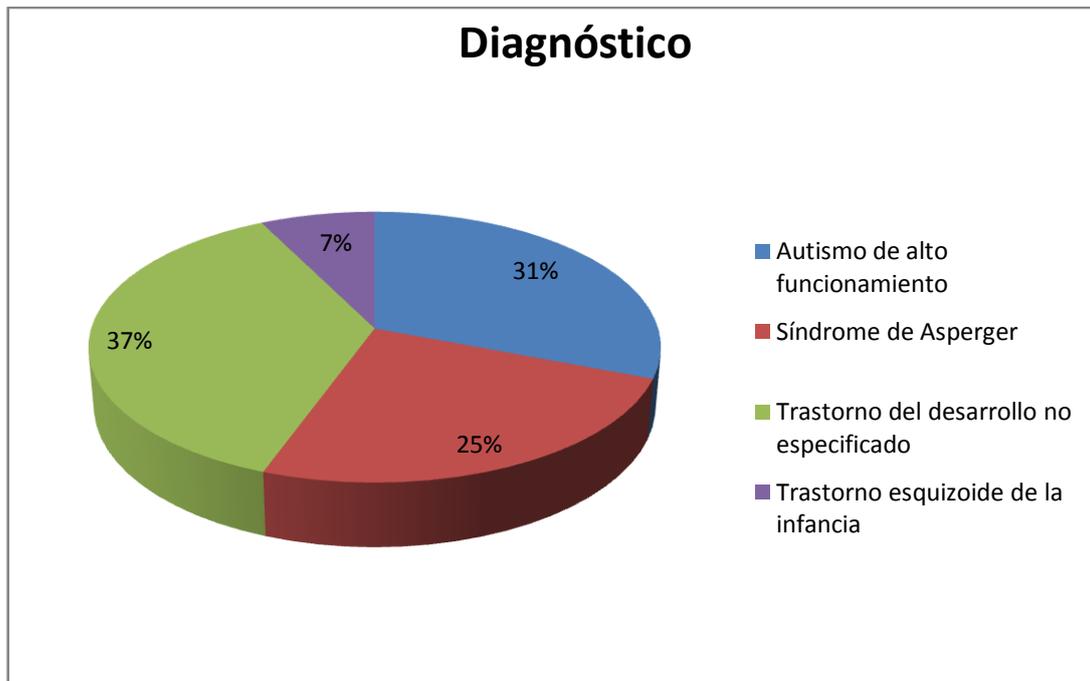


Figura 4. Diagnóstico

Instrumento de medida

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de entrevistas individuales con las familias, teniendo como base los ítems del cuestionario PEXMO (Protocolo de expresión emocional) (Alonso, Rodríguez, y Sánchez, en prensa)

Este instrumento de medida fue concebido para analizar la manifestación de las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo, agrado, aversión y sorpresa) de las personas con autismo. En primer lugar se parte de la pregunta ¿Expresa de manera convencional la alegría? Ésta se repetirá en cada una de las emociones. La respuesta a ella será SI o NO.

En caso de que la respuesta sea NO, se continúa el análisis de la expresión de esa emoción en torno a tres ejes principales: el comportamiento verbal (lo que dice); el comportamiento físico (lo que hace); y su expresión facial (la cara que pone), cuando experimenta esa emoción. En cada uno de estos ejes, hay ítems que especifican la forma de actuación. (Anexo 3)

Dentro de cada uno de esos tres ejes, a su vez, clasifican cada emoción según su energía en intensa y moderada o baja. En cada una de estas dos divisiones, se marca también la frecuencia de la misma: muchas veces, pocas veces y nunca.

Al final del cuestionario se dispone una hoja de observaciones, en la que la persona que realice el cuestionario puede anotar información que consideré relevante para el análisis de los datos.

Resultados

Recabados todos los datos necesarios, se pone en práctica otra competencia del psicopedagogo, que es analizar e interpretar toda la información que se ha conseguido, para posteriormente proponer actuaciones teniendo en cuenta el contexto social en el que se encuentran los participantes.

En el gráfico que se muestra a continuación, se representan las respuestas que las familias han aportado a la pregunta inicial que se realiza de cada una de las emociones, ¿La expresa de manera convencional? De color azul se expone la que sí la manifiesta de manera convencional y de color rojo las que no lo hacen. Pero si se fijan, hay datos expuestos en verde. Estos datos hacen referencia a que los padres nunca han percibido en sus hijos estas emociones.

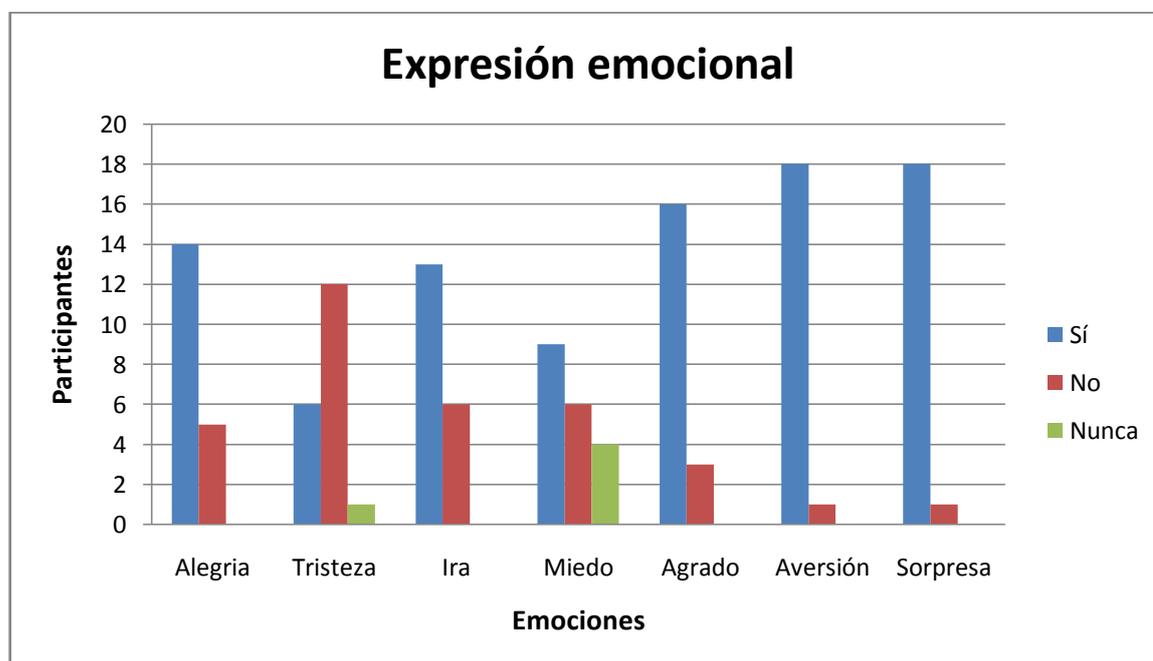


Figura 5. Resultados de la expresión emocional

Expuestos estos datos, es necesario hablar de cada una de las emociones de manera individual, destacando aspectos relevantes que se han obtenido de las entrevistas.

La alegría. Es la emoción que menos les cuesta expresar. Facialmente la identifica, sin ningún problema, y muchas veces va acompañado de pequeños aleteos con las manos y de una gran agitación motora. Destacar, que la tendencia de “estar en su mundo”, muchas veces hace que tengan recuerdos de situaciones o hechos graciosos, y

empiecen a reírse sin ningún motivo aparente para las personas de su alrededor, llegando a sentir éstas que se están riendo de ellas.

La tristeza. Esta emoción les cuesta más expresarla que la alegría. Los más pequeños no saben explicar este sentimiento. Los medianos (9-10 años), tienden a confundirla con el enfado; y los mayores si son capaces de verbalizar porque se encuentran así. Aún así, la expresión facial de un gran número de sujetos, suele mostrar indiferencia. Los padres son capaces de identificar este estado de ánimo, no por la aparición de llanto, que suele ser lo normal, sino por su forma de comportarse. Por ejemplo, desaparece la agitación motora de costumbre, hablan menos o están más pensativos de lo normal.

La ira. La ira es mostrada de manera convencional. Su expresión facial es típica de una persona enfadada y va acompañada de gestos como el cierre de puños, el ceño fruncido y algún que otro “bufido”. Suele aparecer la agresividad verbal y física, pero sin llegar a autolesionarse, aunque si tienden a tirar los objetos de su alrededor sin percatarse a donde o a quien se los lanzan. En algunas personas observadas, los episodios de ira duran muy poco tiempo, y pasan de éste estado a uno de indiferencia o tranquilidad con gran rapidez. En cambio, en otros la duración del enfado es mucho mayor, y siempre va a acompañado con un momento de arrepentimiento con llanto incluido. Las causas que provocan los enfados son los cambios inesperados para ellos, la realización de alguna obligación (tareas, deberes, etc.) que normalmente no quieren realizar, y como una forma de expresar su necesidad de hambre.

El miedo o ansiedad. Es una de las emociones que hay que destacar. Muchos padres afirman que no han visto expresar a sus hijos el miedo ni facial ni verbalmente, ni tan siquiera cuando eran pequeños. En cambio, los pocos que sí que lo verbalizan o que se les nota por su forma de comportarse, suelen tener miedo a la oscuridad (duermen siempre con luz), los perros y las palomas (huyen de ellos), los ruidos fuertes (se tapan los oídos, cierran los ojos y abren la boca), hacer las cosas mal (buscan siempre la perfección) y a quedarse solos en una habitación (buscan estrategias para estar siempre acompañados).

Sienten una gran preocupación, llegando a tener incluso obsesión, por el tema de la muerte, en edades muy tempranas en la que el resto de niños no tienen mucha constancia de ella (5-6 años). Luego los pensamientos en torno a ella van desapareciendo, aunque el desasosiego por la pérdida de la figura materna se mantiene a

lo largo de todo su ciclo vital. Para ellos es una situación que les es les causa mucha ansiedad y que tienen siempre muy presente. Cuando experimentan episodios de gran enfado, utilizan expresiones en torno a la muerte. Muchas veces llegan a desear la suya propia, como la mejor solución a sus problemas. Este hecho está relacionado con el nivel intelectual, siendo mayor la inquietud, cuánto más elevado sea el cociente intelectual de la persona.

En general, cuando vivimos sucesos que nos causan miedo, incluso terror, nuestro organismo experimenta una sensación de nerviosismo. Las personas sobre las que data toda la información presente, también se sienten nerviosos y se puede comprobar en cómo se acentúan las pequeñas estereotipas que tienen en estado normal. Además se acompaña de una aceleración del lenguaje con tartamudeos y de un estado de “estar más en su mundo”.

El agrado. Cuando algo les es de su agrado actúan de manera semejante a cuando están contentos o sienten alegría. Muchos padres incluso llegan a afirmar que si sus hijos conocen realmente la diferencia que existe entre los dos términos. En el caso de que algo les guste, suelen verbalizarlo, por ejemplo ante una comida, o ante las personas que les caen bien suelen buscar la proximidad, incluso el contacto físico.

La aversión o repugnancia. Esta emoción la expresan sin problemas sobre todo con el tema de la comida y los olores. Las personas con un Trastorno del Desarrollo, se caracterizan por tener uno de sus cinco sentidos con un desarrollo mayor al habitual. No en todas las personas que padecen el trastorno ocurre. La gran mayoría, suelen ser muy sensibles a los ruidos, a los colores y a los olores. Por tanto, ante situaciones en la que peligra su sensibilidad, suelen enfadarse si no desaparece ese malestar que les ocasiona. En caso de que no lo haga, en los casos aquí estudiados, suelen proyectar su ira hacia sus padres.

La sorpresa.

La **sorpresa agradable** la expresan de manera convencional, actuando de igual modo que cuando están contentos y sienten agrado. Muchas veces dan muestras de agradecimiento por ello, dando las gracias o dando muestras físicas de afecto.

En las **sorpresas desagradables**, pueden actuar de dos maneras: con una gran pasividad o con una reacción de enfado. Hay chicos que no les gusta nada las sorpresas, sobre todo aquellos a los que hay que anticiparles las cosas antes de que ocurran. Es

decir, los cambios bruscos no les gustan, llegando a causarles una gran ansiedad hasta llegar a una situación de bloqueo.

La representación de los datos derivados de las diversas entrevistas pueden observarse en la Figura 5. La mayor parte de los individuos no tienen dificultades en las emociones positivas (alegría, agrado y sorpresa), siendo en las emociones negativas (ira, tristeza, miedo) donde más déficits presentan, a excepción de la aversión o repugnancia.

Por tanto, como futura psicopedagoga se atenderá aquellos aspectos en los que los sujetos presenten más dificultades, que en este caso es en la expresión de las emociones negativas. De ellas, hay dos que llaman la atención, y son la tristeza y el miedo.

Estas dos emociones fueron las únicas, en la que los padres afirmaron que nunca han detectado que sus hijos expresaran dichas emociones, de ahí el interés puesto en ellas.

Prestando atención a las gráficas de la Figura 6, se puede interpretar el porcentaje de las personas que no expresan el de manera convencional la tristeza es mucho mayor que las del miedo.

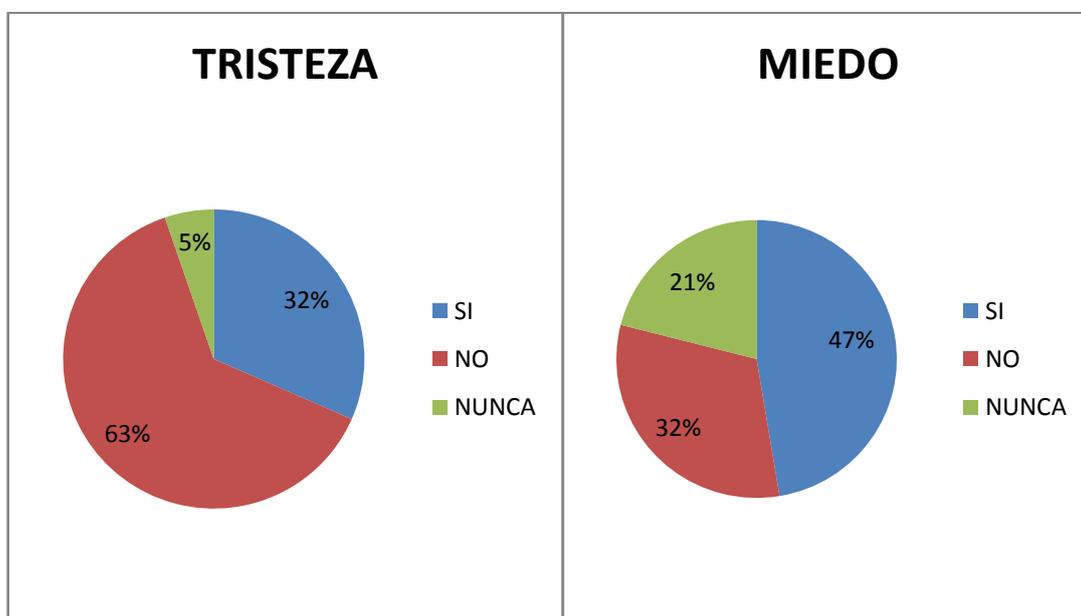


Figura 6. Porcentajes de las respuestas dadas en la emoción de tristeza y miedo

Continuando con el análisis de los datos, y prestando atención al gráfico presentado, observamos que la ausencia expresiva del miedo es mayor que la de la tristeza. Por este motivo, se quiere focalizar la atención más en la emoción del miedo, ya que hay mayores muestras de que realmente tienen dificultad para identificarlo, y por consiguiente, también expresarla.

Datos obtenidos de la expresión emocional del miedo

Los datos que a continuación se presentan han sido extraídos de las respuestas dadas por los familiares que conciben la expresión del miedo de forma no convencional. Antes de analizarlos, es necesario aclarar que dentro de ellos no se engloban a las personas cuyos padres nunca han visto expresión alguna de miedo, pues no dieron muchos datos al no tener mayor causa de ello.

El hecho de presentarlos es para dar muestra de que las personas con autismo sí expresan la emoción de miedo, y por lo tanto, sí se puede trabajar sobre ello.

Para una mejor comprensión de ellos, se han establecido en torno a los tres ejes principales del cuestionario que anteriormente describimos: lo que dice, lo que hace y la expresión facial.

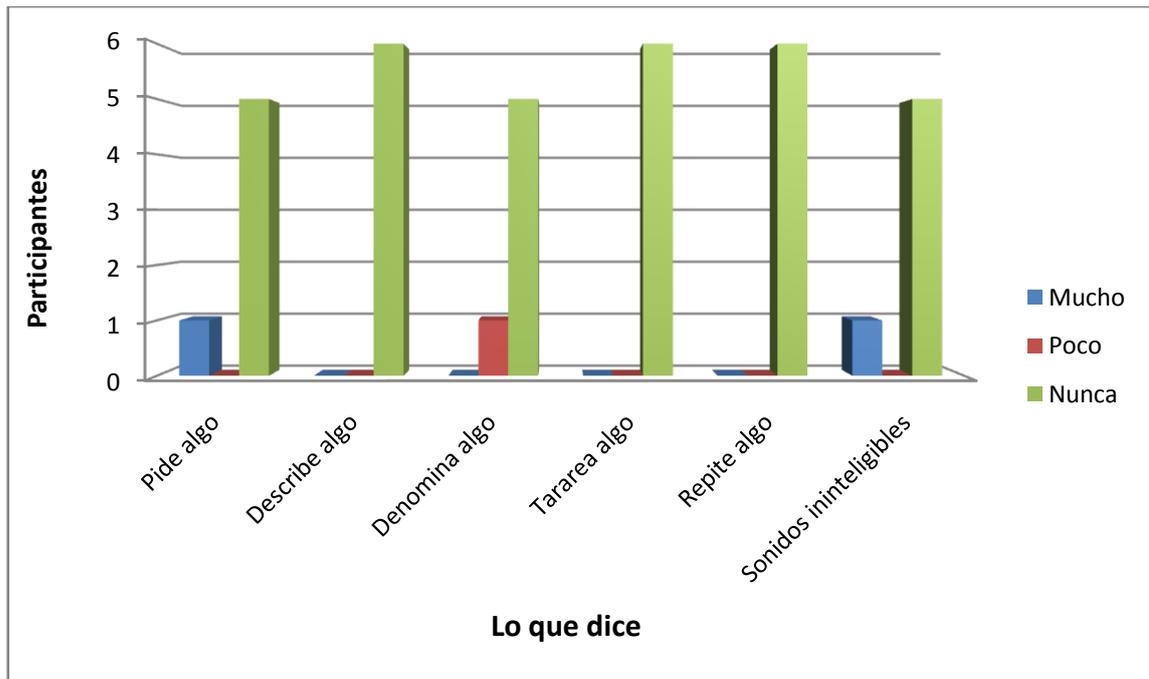


Figura 7. Lo que dicen en la emoción de miedo (PEXMO)

Muy poco de ellos verbalizan lo que sienten, puesto que no son capaces de reconocer lo que están sintiendo, aunque alguno sí que llega a identificar lo que les ocurre a otras personas, sobre todo si se trata de la madre. Cuando piden o denominan algo es para indicar que huyen de la situación porque no les gusta lo que están viviendo. Los sonidos ininteligibles aparecen cuando las circunstancias les superan.

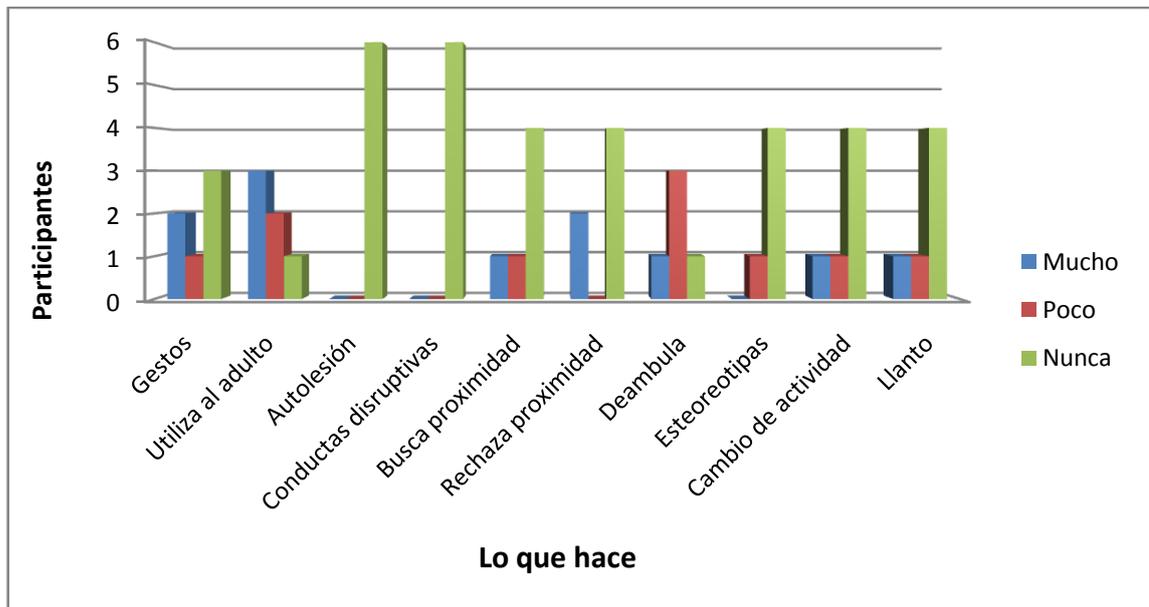


Figura 8. Lo que hacen en la emoción de miedo (PEXMO)

Ante una situación de miedo, buscan al adulto de manera funcional para que les ayude a huir de la situación que les causa malestar, pero no para buscar en ellos el consuelo, aunque no suelen rechazar, en estos casos, la proximidad. No suelen actuar con conductas agresivas hacia otras personas no ante ellos mismos. En ocasiones, puede aparecer un nerviosismo o ansiedad, lo cual se manifiesta a través del movimiento continuo y la acentuación de alguna de sus estereotipas. Las situaciones que suelen causarles incomodidad son los sitios con mucho ruido o ruidos muy fuertes, la oscuridad y la soledad.

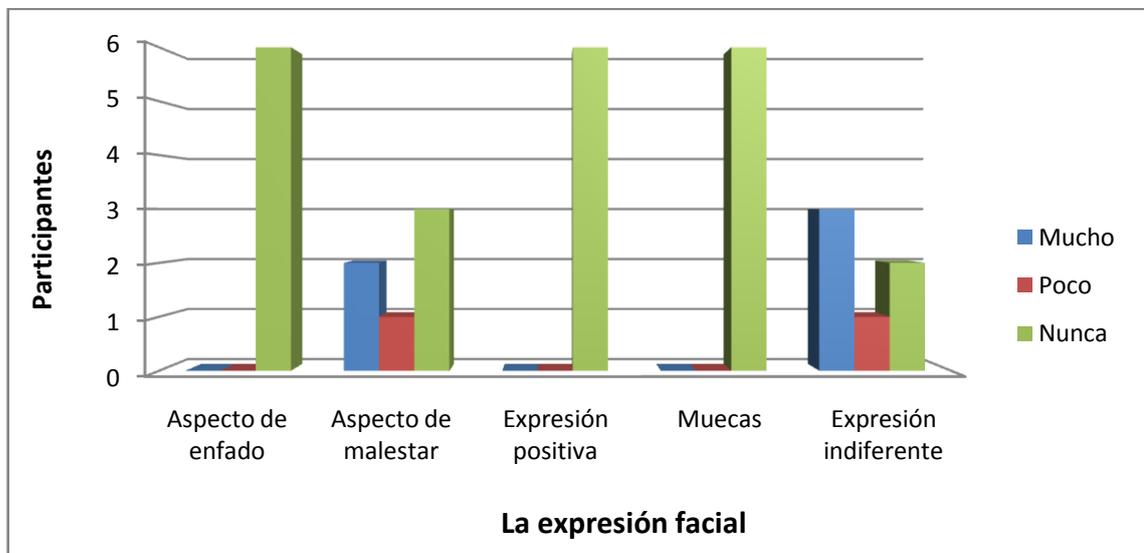


Figura 9. Cara que ponen en la emoción de miedo (PEXMO)

En cuanto a la expresión facial, hay un 50% que si muestra aspecto de malestar frente a otro 50% que su expresión es de indiferencia total, sin percibir en ellos aspectos de enfado o expresión de alegría. La expresión de indiferente coincide con aquellos sujetos que parecen que no ven el peligro en ninguna parte.

En comparativa a este grupo, están aquellas personas que no han manifestado ante sus padres el miedo. Esta ausencia de expresividad se ha considerado como la necesidad prioritaria sobre la que debe actuar el psicopedagogo/a.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3. Selección de estrategias

Así pues, tras haber analizado los resultados obtenidos, se pone en juego una de las competencias del psicopedagogo: el diseño, implementación y evaluación de programas con el objetivo de intentar paliar los déficits que presentan las personas con autismo seleccionadas.

Se inicia la tercera de las fases del modelo de programas, la selección de las estrategias. A continuación se presenta una posible propuesta de intervención de acuerdo a las características e intereses de los participantes sobre los que se ha obtenido la información.

La propuesta de intervención que se desarrolla en este trabajo no se centra únicamente en la emoción del miedo por no considerarlo beneficiosos, dado que los participantes pueden ir perdiendo el interés en la realización de las tareas al considerarlas muy reiterativas.

Otra de las razones de trabajarlo de manera simultánea con otras es porque se trata de una emoción negativa, que puede ocasionar obsesiones o incluso un malestar generalizado de la persona. En la labor como psicopedagoga, y según el código ético y deontológico de la profesión, se debe buscar las estrategias adecuadas, teniendo como propósito el bienestar de los participantes, evitando en todo momento situaciones desagradables.

Objetivos de la propuesta de intervención

El objetivo general de este programa de intervención es:

Mejorar la expresión emocional del miedo en las personas con TEA.

Este objetivo se desglosará en otros específicos:

1. Identificar emociones a través de la expresión facial.
2. Identificar en su persona la emoción de miedo.
3. Expresar en su persona el sentimiento de miedo
4. Aprender técnicas de relajación y respiración que les ayude a controlar su conducta en situaciones que les cause miedo.
5. Aprender a utilizar su rostro y cuerpo para expresarse.
6. Expresar sus emociones de forma gestual, gráfica, oral y escrita

Destinatarios de la propuesta de intervención

Para esta propuesta de intervención se ha realizado una selección basada en aquellos participantes se que nunca han dado muestra de expresión emocional de miedo. Aunque, cabe la posibilidad que las actividades que se presenten para ellos, pueden ser utilizadas también para aquellos usuarios que no expresan el miedo de manera convencional.

En este caso, los usuarios del programa de intervención cumplen las siguientes características:

Tabla 1:
Características de los participantes del programa

N	SEXO	EDAD	NIVEL COGNITIVO	DIAGNOSTICO
1	Varón	16 - 17	CI - 82	Trastorno de Asperger
1	Varón	16 - 17	CI - 98	Autismo de Alto Funcionamiento
1	Varón	17 - 18	CI - 70	Trastorno de Asperger
1	Varón	26 - 27		Autismo de Alto Funcionamiento

Por lo que respecta a la edad, viene marcada los años que tenían los participantes cuando realice las entrevistas a los padres, y por la edad que tienen cuando se desarrolla el programa de intervención.

Contenidos

Los contenidos que serán trabajados a lo largo de las sesiones son aspectos relacionados con los objetivos recién planteados y, por lo tanto, con las competencias emocionales.

Metodología

La metodología que se ha de utilizar debe ser activa y participativa para los destinatarios del mismo. Para que ello ocurra la persona encargada de poner en práctica la intervención, debe conocer las características de su sintomatología así como sus intereses.

Se quiere conseguir que los participantes estén motivados hacia el tema y las actividades, generando pues, actitudes positivas ante las tareas. Dicha motivación está estrechamente relacionada con el estado de ánimo en el que se encuentren. Puede ocurrir que la actividad que se plantee les guste cuando estén contentos, pero no cuando estén enfadados o tristes.

Para alcanzar la participación activa de los usuarios es necesario recurrir a sus temas de interés y obsesiones, e incluso potenciarlos al máximo. A partir de ello, se conseguirá que los chicos estén predispuestos a la realización de las tareas que se les presente. De ahí, la importancia de que la persona que trabaje con ellos debe conocerlos muy bien para saber actuar de la mejor manera posible atendiendo a las circunstancias que surjan durante las sesiones. Por consiguiente, la persona que desarrolle el programa tiene que contar con estrategias tanto personales como profesionales suficientes para dar la respuesta más adecuada a las necesidades que vayan presentando los participantes.

Las sesiones estarán previamente diseñadas y estructuradas, teniendo siempre en cuenta el trabajo incidental que pueda surgir en el desarrollo de las mismas. A lo largo de ellas, además de lo referido a las emociones también se trabajarán aspectos que intervienen en la interacción con los compañeros, como son: el respeto de turnos a la hora de hablar, escuchar cuando habla el compañero o mantener el contacto visual.

Muchas de las actividades que se presenta son individuales con el objetivo de que favorezca su introspección. Tras activarla y reflexionar sobre ella, hablarán de forma grupal, expresando cómo se siente e intentando comprender cómo se sienten los demás.

En todas las sesiones, los participantes comenzarán contando a sus compañeros algo que les ha pasado durante la semana, pues las sesiones se realizarán una vez a la semana con duración de una hora aproximadamente. El motivo de iniciar de esta manera se debe a las dificultades que presentan para hablar de sí mismos, como por ejemplo, contar lo que han hecho en el instituto o en casa. Con ello se pretende que pongan en práctica la comunicación expresiva, a través tanto de la palabra como del contacto visual cuando están hablando.

Recursos

- Recursos materiales: mesas, sillas, una pizarra, fotografías, un corcho, equipo audiovisual (equipo informático, DVD), así como objetos elaborados por ellos mismos a lo largo de las diversas sesiones con el fin de implicarles, aumentando así su motivación. Hay que tener en cuenta que también se realizará diferentes herramientas ad hoc a medida que se vayan necesitando.
- Recursos personales: además del coordinador o coordinadora que pondrá en práctica las actividades del programa, también se contará con la colaboración de los diferentes miembros de las familias de los participantes.

Espacio

Las actividades planteadas en las distintas sesiones se desarrollarán en un aula de trabajo. Se trata de una habitación lo suficientemente amplia para albergar los recursos mencionados y al grupo de personas con que se va a trabajar.

Para la decoración y ubicación del aula se ha tenido en cuenta algunas características que pueden presentar las personas con autismo, las posibles alteraciones sensoriales. Entre ellas, se pueden encontrar la hipo o la hipersensibilidad a la luz, a los sonidos o a los colores. Son factores a tener en cuenta a la hora de crear un espacio de trabajo distendido para los participantes.

Con el propósito de que los usuarios estén lo más relajados posibles, el color de las paredes de la sala de trabajo será de un color neutro. En esta ocasión, previo a la realización de la programación, se ha explorado la habitación en la que podría desarrollarse las actividades, comprobando que el color blanco de sus paredes no incomode a ninguno de los participantes. Siempre que sea posible se evitarán colores vivos como el amarillo o rojo que pueden provocar nerviosismo.

Al mismo tiempo, para evitar posibles factores distractores en las personas con las que se trabajará, en las paredes no habrá muchos carteles y la sala no tendrá más enseres que los estrictamente necesarios.

Otro de los factores importantes es la luminosidad: el aula cuenta con una gran ventana, gracias a la cual se puede aprovechar la luz del día. En la hora en las que se ocupará la sala, la luz solar no incide directamente sobre ella, creándose un nivel de luminosidad suficiente y agradable. La habitación también está dotada de otros recursos de iluminación como son los fluorescentes. Antes de cada sesión hay que revisarlos para

evitar que los participantes se expongan a posibles situaciones desagradables para ellos, como los zumbidos o parpadeos.

Junto a todo lo expuesto, hay que añadir las condiciones acústicas del aula. La sala estará insonorizada, de manera que no puedan escuchar lo que sucede en el exterior, evitando así, otro posible factor de distracción o de tensiones.

Temporalización

CRONOGRAMA ORIENTATIVO							
Objetivos	1- 5 - 6	1- 2- 3- 4- 5	5 - 6	5 - 6	6	6	1-2- 3-5-6
Sesiones	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6	SESIÓN 7
Distribución Temporal							
MARZO							
SEMANA 1							
SEMANA 2							
SEMANA 3							
ABRIL							
SEMANA 2							
SEMANA 3							
SEMANA 4							
MAYO							
SEMANA 1							

Figura 10. Cronograma de las sesiones del programa de intervención

Desarrollo de las sesiones

Las sesiones que se presentan a continuación están enfocadas con el fin de lograr los objetivos que se han reseñado en páginas anteriores.

La primera de las sesiones, servirá para llevar a cabo una evaluación inicial, que permita recopilar información, que se utilizará para planificar sesiones posteriores. Al mismo tiempo, se introducirá a los chicos sobre aspectos de la expresión emocional basados en los gestos faciales.

Se continuará trabajando diferentes maneras de expresar las emociones: gestual, gráfica, escrita y oral, a través de diversas actividades con una metodología activa, participativa y basada en sus propios intereses. En ningún momento, se criticará la forma en que lo hagan, pues el propósito es que los participantes se expresen libremente.

A lo largo de todas ellas, se abordará de manera indirecta la emoción del miedo. No obstante, se ha diseñado una sesión en la que específicamente se trabajará ésta. No se debe de olvidar que se trata de una emoción negativa, y como tal, hay que enseñarlos a controlar su comportamiento en aquellas situaciones que causen una inestabilidad emocional, como puede ser cuando la experimentan.

En la última de las sesiones, se llevará a cabo un proceso de evaluación por parte de los participantes, para que den su opinión y sus puntos de vista sobre todo aquello que han realizado.

Sesiones

SESIÓN 1. NOS RECONOCEMOS.	
<u>Objetivos</u> , corresponden a los objetivos específicos mencionados en páginas anteriores.	<p>1. Identificar emociones a través de la expresión facial.</p> <p>5. Aprender a utilizar el rostro para expresarse.</p> <p>6. Expresar sus emociones de forma gestual.</p>
<u>Competencia emocional</u>	Conciencia Emocional y competencia social.
<u>Temporalización</u>	Una hora aproximadamente
<u>Espacio</u>	Aula de trabajo
<u>Recursos materiales</u>	Papel, bolígrafo, mesas y sillas, pizarra, tizas, espejo.
<u>Descripción</u>	ASAMBLEA
	Los participantes del programa ya se conocen, por tanto, no es necesario establecer actividades de presentación. Lo mismo ocurre con el monitor, con el que ya han tenido contacto en otras ocasiones, y el cual conoce las características de los chicos. Por tanto, la sesión comenzará con la asamblea. Durante los primeros minutos de la sesión, los participantes expresarán de manera oral lo que han hecho la última semana, contando alguna anécdota o algo que es interesante para ellos. En todo momento se controlará que mantengan el contacto visual con sus compañeros.
	PRE TEST- EVALUACIÓN
	Seguidamente, de manera individual, deberán completar un pre- test de evaluación. Se trata de realizar una evaluación inicial, que permita al monitor obtener datos que puede utilizar para adaptar las siguientes sesiones de intervención, a partir de los datos proporcionados por los propios participantes.
	ACTIVIDAD 1

	<p>A continuación se pasará a la realización, de manera individual, de una serie de puzles. Estos consisten en caras de personas expresando diferentes emociones básicas: alegría, tristeza, ira, miedo, repugnancia y sorpresa. Una vez contruidos los puzles, se hará que presten atención en los rasgos más característicos del rostro: situación de las cejas, colocación de la boca o la expresión de los ojos. El monitor realizará un ejemplo de descripción, para que los participantes continúen haciéndolo del mismo modo.</p>
	<p>ACTIVIDAD 2</p> <p>Ahora, los chicos se pondrán frente a un espejo. La persona encargada de desarrollar la actividad, dirá una emoción, y ellos deberán expresarla a través del rostro, mirándose en el espejo. Se quiere que los participantes se den cuenta como utilizan su rostro para expresar ciertas emociones.</p>
	<p>ACTIVIDAD 3</p> <p>Para finalizar la sesión, se agruparán en pareja. A cada una de ellas les proporcionará una cámara de fotos. Ésta la utilizarán para sacarse fotos a ellos mismos expresando las emociones básicas que el coordinador vaya indicando. De manera, que a la sesión siguiente el monitor habrá impreso las fotos y cada uno de los participantes tendrá la suyas propias, las cuales se pegarán en un cuaderno que iremos realizando durante el desarrollo del programa. Cuando se finalice esta sesión, se entregará a los padres el pre - test de evaluación para que lo realicen en casa y se lo entreguen al coordinador en la próxima sesión.</p>
<u>Evaluación</u>	<p>Al concluir la sesión, el coordinador de la actividad anotará las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades. Por cada participante tendrá una hoja de registro, en el que se expondrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento que ha tenido. - El estado de ánimo. - Las verbalizaciones. - Observaciones de la sesión en general - Autoevaluación

Figura 11. Sesión 1 Nos reconocemos

SESIÓN 2. EL MIEDO	
<u>Objetivos</u> , corresponden a los objetivos específicos mencionados en páginas anteriores.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la emoción de miedo a través de la expresión facial. 2. Identificar en su persona la emoción de miedo. 3. Expresar en su persona la emoción de miedo. 4. Aprender técnicas de relajación y respiración que les ayude a controlar su conducta en situaciones que les cause miedo. 6. Expresar el miedo de forma gestual, oral y escrita
<u>Competencia emocional</u>	Conciencia emocional y regulación emocional.
<u>Temporalización</u>	Una hora aproximadamente
<u>Espacio</u>	Aula de trabajo
<u>Recursos materiales:</u>	Papel, bolígrafo, pizarra, tizas, colchonetas, sillas y mesa.
<u>Descripción</u>	ASAMBLEA
	ACTIVIDAD 1
	La persona que está trabajando con ellos les entregará una fotocopia. En ella deben de unir con flechas dos columnas para formar frases coherentes. En la primera de las columnas vienen expresiones del tipo <i>tengo miedo de, me da miedo, me horroriza.</i>
	ACTIVIDAD 2
	En la segunda de las actividades, deberán escribir frases en las que expresen a que tienen ellos miedo, siguiendo el patrón de las frases del ejercicio anterior. Es decir, la frase podía iniciarse <i>Tengo miedo de, Me pone los pelos de punta, Me horroriza.</i> Finalmente, leerán todas aquellas situaciones que les provocan miedo y qué hacen para controlar ese malestar que les causa esas situaciones.
ACTIVIDAD 3	

	<p>Al tratarse de una sesión un poco densa para los chicos, puesto que han recordado situaciones desagradables para ellos, se ha decidido para poner punto final a esta hora de trabajo llevar a cabo unos ejercicios de relajación para que estén más tranquilos, y que puedan utilizarlos cuando lo necesiten. Un ejemplo de ejercicio que se podría realizar siguiendo las instrucciones del coordinador, son:</p> <p>“Nos vamos a sentar bien en la silla. La espalda recta pegada al respaldo, los pies apoyados en el suelo y las manos sobre los muslos y la cabeza caída hacia delante con los ojos cerrados. Vais a centrar vuestra atención mi voz, escucha atentamente mi voz y lo que os voy a ir diciendo. Intentar dejar la mente en blanco e imaginaros que sois un bonito globo que se hincha de aire y se deshinch. Cuando yo os lo indique, vais a comenzar a meter el aire por tu nariz o tu boca... y llenar vuestros pulmones de ese aire agradable. Vamos a comenzar... Toma aire por la nariz o la boca... Cuando coges aire te hinchas como los globos y expulsas ese aire te deshinchas... el globo se hincha... se deshinch.</p> <p>Muy bien... eres como un globo que pesa muy poco... muy poco... tan poco que la brisa te lleva volando... pesas muy poco y vuelas como el globo... vuelas por el cielo, mientras los rayos de sol acarician tu cuerpo... no pesas... mientras vuelas por el cielo azul veis una nube suave... muy blanda... parece de algodón, y te posas sobre ella. Sientes la nube blanca de algodón a tu alrededor... Es muy suave y te acuestas sobre ella. Ahora, todos los músculos del cuerpo están muy relajados... así, puedes</p>
<p><u>Evaluación</u></p>	<p>Al concluir la sesión, el coordinador de la actividad anotará las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades. Por cada participante tendrá una hoja de registro, en el que se expondrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento que ha tenido. - El estado de ánimo. - Las verbalizaciones. - Observaciones de la sesión en general - Autoevaluación

Figura12. Sesión 2 El miedo

SESIÓN 3. A MOVER EL ESQUELETO	
<u>Objetivos</u> , corresponden a los objetivos específicos mencionados en páginas anteriores.	<p>5. Aprender a utilizar el cuerpo para expresarse.</p> <p>6. Expresar sus emociones de forma gestual y oral.</p>
<u>Competencia emocional:</u>	Conciencia Emocional y Competencia Social
<u>Temporalización:</u>	Una hora aproximadamente
<u>Espacio</u>	Aula de trabajo
<u>Recursos materiales</u>	Sillas, habitación sin obstáculos, ordenador para reproducir música, pañuelos.
<u>Descripción</u>	ASAMBLEA
	ACTIVIDAD 1
	<p>Cada uno de los participantes de la sesión deberá haber traído su canción favorita, las cuales se escucharán y ellos mismos explicarán porque es su preferida y que emoción les ocasiona.</p> <p>Posiblemente, todas las canciones que presenten guarden relación con sentimientos positivos, así pues las canciones que se trabajaran ahora en clase deberán ser aquellas que suelen inspirar en las personas sentimientos un poco más negativos. Para hacerlo más motivador para los chicos optaremos por realizar el “Juego de las sillas”. De manera que se colocarán una silla menos de participantes y de manera aleatoria en la habitación. Los chicos tendrán que caminar escuchando la música que hay de fondo. Cuando se paralice la música, los chicos deberán correr a sentarse a una de las sillas lo más rápido posible. Aquella persona que no consiga encontrar asiento deberá explicar que emoción le ocasiona esa canción (por ejemplo banda sonora de una película de miedo o de intriga) y por qué. Se intentará que todos los chicos hablen y expliquen las sensaciones que les ocasiona las diferentes músicas.</p>
	ACTIVIDAD 2
	<p>A continuación se cambiará de actividad, pero sin dejar de lado de música. Entre todos se elegirá 4 movimientos diferentes que se asociaran a cuatro</p>

	<p>emociones. Por ejemplo, alguno de los movimientos que se pueden relacionar son: alegría con saltos, la tristeza con gestos de llanto, el miedo con intentar esconderse la cara con los brazos y la sorpresa saltando a la pata coja. Tanto las emociones como los movimientos serán elegidos por los chicos, el coordinador solo ayudará a mantener el orden y aportar ayuda cuando sea necesario.</p> <p>A cada participante se le tapan los ojos, por tanto, la sala debe estar libre de cualquier obstáculo para impedir posibles accidentes. Se pondrá de nuevo música, y cada uno se moverá de acuerdo al sentimiento que le produzca de la manera que habían marcado. El hecho de tapanles los ojos es para evitar la imitación de sus compañeros y que se expresen como realmente se sienten sin el temor de estar haciéndolo mal.</p> <p>Tras varias canciones, se sentarán y comentarán la experiencia, tanto si les ha gustado como si no, o cómo se sienten después de realizar la actividad.</p> <p>También se abordará la razón de porque les tapé los ojos, y es que no todos sentimos de la misma manera. Ante una misma situación, en este caso una canción, los cuatro participantes han podido experimentar distintas emociones.</p>
<p><u>Evaluación</u></p>	<p>Al finalizar la sesión, el coordinador de la actividad anotará las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades. Por cada participante tendrá una hoja de registro, en el que se expondrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento que ha tenido. - El estado de ánimo. - Las verbalizaciones. - Observaciones de la sesión en general - Autoevaluación

Figura 13. Sesión 3 A mover el esqueleto

SESIÓN 4. LAS PELÍCULAS	
<u>Objetivos</u> , corresponden a los objetivos específicos mencionados en páginas anteriores.	<p>5. Aprender a utilizar el rostro y su cuerpo para expresarse.</p> <p>6. Expresar sus emociones de forma gestual y oral.</p>
<u>Competencia emocional:</u>	Conciencia emocional y competencia social
<u>Temporalización</u>	Una hora aproximadamente
<u>Espacio</u>	Aula de trabajo
<u>Recursos materiales</u>	Papel, bolígrafo, ordenador, películas.
<u>Descripción</u>	ASAMBLEA
	ACTIVIDAD 1
	<p>Se les presentarán fragmentos de películas. El hecho de trabajar con las películas es porque se trata de una actividad atrayente para ellos, ya que son uno de sus puntos de interés. No les gusta todo tipo de películas así que se utilizarán aquellas que nos parecen más interesantes de la que escribieron el pre- test de evaluación. Principalmente, se proyectarán escenas, no la película entera, en las que las que se represente, sobre todo, situaciones de miedo, sorpresa, alegría, tristeza o ira.</p> <p>Cuando finalice cada uno de los fragmentos, se preguntará a los participantes que emociones les ocasionan esas escenas, así como las emociones que está sintiendo el protagonista en esas situaciones, escribiendo ambas respuestas en un papel para que a la hora de responder de manera oral no se dejen influir por lo que digan sus compañeros. Por cada escena, se preguntará a dos de los chicos, para que vuelvan a comprobar que ante una misma situación, las emociones que se experimentan son diferentes.</p>
	ACTIVIDAD 2

	La última de las actividades que se realizará en esta sesión es un juego de mímica. Continuando con el tema de las películas, cada uno de los chicos, utilizará únicamente el cuerpo, para escenificar o explicar una película. El resto de compañeros deben adivinarlo, y quien acierte, saldrá a escenificarlo.
<u>Evaluación</u>	Al finalizar la sesión, el coordinador de la actividad anotará las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades. Por cada participante tendrá una hoja de registro, en el que se expondrá: <ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento que ha tenido. - El estado de ánimo. - Las verbalizaciones. - Observaciones de la sesión en general - Autoevaluación

Figura 14. Sesión 4 Las películas

SESIÓN 5. ¿CÓMO NOS SENTIMOS?	
<u>Objetivo</u> , corresponden al objetivo específico mencionado en páginas anteriores.	6. Expresar sus emociones de forma escrita.
<u>Competencia emocional</u>	Conciencia emocional y competencia social
<u>Temporalización</u>	Una hora aproximadamente
<u>Espacio</u>	Aula de trabajo
<u>Recursos materiales</u>	Pizarra, tiza, papel, bolígrafo
<u>Descripción</u>	ASAMBLEA
	ACTIVIDAD 1
	Se continúa la sesión con la realización de diferentes relatos por parte de los participantes. Se les pedirá que escriban una historia en la que deben expresar de manera muy clara una de las emociones que yo les indique a cada uno de manera aleatoria (alegría, tristeza, ira y miedo). Para la elaboración de los relatos pueden recurrir a sus experiencias propias para que su construcción no

	<p>le sea tan costosa.</p> <p>Se les dejará bastante tiempo para que lo realicen tranquilamente. Una vez finalizado, cada uno leerá en voz alta su historia y los demás tendrán que adivinar de que emoción se trata en cada caso, y mostrando en todo momento respeto hacia las creaciones de sus compañero.</p>
	<p>ACTIVIDAD 2</p> <p>Como punto final de esta sesión, entregaré a cada participante sus fotografías, las cuales las pegarán en un folio e indicando el nombre de cada una. Esta hoja, junto con la del relato de ese día, se guardarán en una carpeta para al finalizar el programa, cada uno tenga un libro de expresión.</p> <p>Mientras pegan las fotos, permitiré a los chicos contar un chiste o algo gracioso para que se rían un poco. No se debe olvidar que la risa tiene efectos muy positivos sobre el organismo, favoreciendo que éste se relaje y se encuentre más predispuesto a participar.</p>
<u>Evaluación</u>	<p>Al finalizar la sesión, el coordinador de la actividad anotará las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades. Por cada participante tendrá una hoja de registro, en el que se expondrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento que ha tenido. - El estado de ánimo. - Las verbalizaciones. - Observaciones de la sesión en general - Autoevaluación

Figura 15. Sesión 5 ¿Cómo nos sentimos?

SESIÓN 6. ¡VAMOS A DIBUJAR!	
<u>Objetivo</u> , corresponde al objetivo específico mencionado en páginas anteriores.	6. Expresar sus emociones de forma gráfica y oral.
<u>Competencia emocional</u>	Conciencia emocional y competencia social.
<u>Temporalización</u>	Una hora aproximadamente

<u>Espacio</u>	Aula de trabajo
<u>Recursos materiales</u>	Papel, lápices de colores, rotuladores, goma, historias.
<u>Descripción</u>	<p>ASAMBLEA</p> <p>ACTIVIDAD 1</p> <p>Tras unos 10 minutos de intercambio de experiencias, se pasa a la realización de una nueva actividad. En esta ocasión, los participantes se expresarán de manera gráfica los sentimientos que les ocasionará pequeñas historias que se les va a narrar. Se realizarán dos lecturas, pero la tarea de dibujar se llevará a cabo nada más finalizada cada lectura. Con el dibujo, lo que se pretende también es desarrollar la motricidad fina, la cual es una de las preocupaciones de los padres.</p> <p>Cuando hayan terminado sus dibujos, explicarán las razones de lo que han dibujado y la emoción que quieren transmitir con ello. Sus dibujos se incluirán en el libro sobre las emociones que hemos ido creando a lo largo del transcurso de todo el programa.</p> <p>ACTIVIDAD 2</p> <p>Para finalizar esta sesión, cada uno de los participantes tiene que decir algo positivo a sus compañeros, es decir, que expresen de forma oral los aspectos que les gusten del resto de chicos. Como por ejemplo, me gusta cuando hablas de lo bien que te lo has pasado el fin de semana. Lo que se quiere es que los participantes expresen lo que sienten hacia sus compañeros, pues es otra manera de que expongan sus emociones.</p> <p>Cuando se finalice esta sesión, se entregará a los padres el post- test de evaluación para que lo realicen en casa y lo entreguen al en la próxima sesión.</p>
<u>Evaluación</u>	<p>Al finalizar la sesión, el coordinador de la actividad anotará las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades. Por cada participante tendrá una hoja de registro, en el que se expondrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento que ha tenido. - El estado de ánimo. - Las verbalizaciones. - Observaciones de la sesión en general - Autoevaluación

Figura 16. Sesión 6 ¡Vamos a dibujar!

SESIÓN 7. EL BINGO DE LAS EMOCIONES	
<u>Objetivos</u> , corresponden a los objetivos específicos mencionados en páginas anteriores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar emociones a través de la expresión facial. 2. Identificar en su persona la emoción de miedo. 3. Expresar en su persona el sentimiento de miedo 5. Aprender a utilizar el rostro y su cuerpo para expresarse. 6. Expresar sus emociones de forma gestual, gráfica, oral y escrita
<u>Competencia emocional</u>	Conciencia emocional y competencia social.
<u>Temporalización</u>	Una hora aproximadamente
<u>Espacio</u>	Aula de trabajo
<u>Recursos materiales</u>	Cartones, bombo, bolas, mesas, sillas
<u>Descripción</u>	ASAMBLEA
	ACTIVIDAD 1
	<p>Cada sujeto poseerá un cartón en el que exponga el nombre de las emociones con las que se ha trabajado. Por otro lado, uno de los participantes se encargará de sacar las bolas del bombo, y representará a través de la expresión facial esa emoción, sin llegar a decir el nombre de la misma. Mientras tanto sus compañeros tienen que estar atentos, y adivinarla. Antes de tapar la emoción en el cartón, tendrán que comprobar si es correcta la emoción adivinada.</p> <p>Cuando canten línea, deberán contar alguna situación en la que haya experimentando esa emoción absteniéndose de contar aquellas que narraron en sesiones anteriores. En caso de completar el cartón y cantar bingo, el premio por ser ganador es contar una historia en la que aparezcan cuatro de las emociones que hay en dicho cartón. Esta actividad puede resultar un poco complicada, así que pueden contar con la ayuda de los compañeros para hacerlo.</p> <p>*pueden utilizarse para las personas con problemas de expresión emocional adaptándolo a las característica y gustos de las personas en los que se vaya aplicar.</p>

	<p>La opción de elegir el juego como manera de finalizar la intervención, es porque a través de él se trabaja el desarrollo del pensamiento, satisface necesidades, se descarga tensiones, se explora y se descubre, se asimilan mejor los aprendizajes y sobre todo porque se relacionan con los demás, aspecto de mucha importancia para estas personas.</p>
	<p>ACTIVIDAD 2</p>
	<p>Para finalizar la sesión, los participantes a los que se ha dirigido la intervención harán una evaluación de todo lo abordado. Se les proporcionará un post- test, en el que se exponen los mismos ítems que en el pre-test. Previo a su realización, se les pedirá que sean lo más sinceros posibles con sus respuestas.</p>
<p><u>Evaluación</u></p>	<p>Al terminar la sesión, el coordinador de la actividad anotará las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades. Por cada participante tendrá una hoja de registro, en el que se expondrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento que ha tenido. - El estado de ánimo. - Las verbalizaciones. - Observaciones de la sesión en general - Autoevaluación

Figura 17. Sesión 7 El bingo de las emociones

Evaluación

Se ha elaborado un pre-test (Anexo 4), con el objetivo de realizar una evaluación inicial a los participantes del programa. A partir de eso datos obtenidos, se podrá revisar sesiones posteriores para tomar decisiones de mejora y adecuarlas más a las particularidades de los usuarios.

Además, para esta primera evaluación, se cuenta de nuevo con la colaboración de las familias, quienes aportarán información sobre las observaciones que realizarán de sus hijos en el tema que estamos tratando. Se les proporcionará un pre-test (Anexo 5) cuyos ítems están adecuados al nivel de conocimientos de los padres y basados en el instrumento de medida. El propósito de este cuestionario es ayudarles a sintetizar la información, puesto que el instrumento del que se parte es bastante extenso y exhaustivo.

El por qué deben evaluarlo los padres es porque son quienes conviven y pasan más tiempo con ellos, los que pueden observar conductas más espontáneas que las de las sesiones y son los que mejor conocen a sus hijos.

Al finalizar la intervención con los propios participantes, se les pedirá que realicen un post- test de evaluación (Anexo 6) para que ellos mismos reflexionen sobre si lo trabajado les está siendo útil, y den a la persona que coordina las actividades información a tener en cuenta para realizar una evaluación global. No obstante, los padres también cumplimentarán un post- test, pues sus observaciones son de gran importancia para evaluar la intervención.

Por consiguiente, la evaluación del programa se basará en los datos proporcionados de nuevo por las familias, en las opiniones de las personas a las que va dirigido la intervención y en las observaciones registradas por el coordinador de manera continuada al finalizar cada sesión, en el que tendrá en cuenta tanto los comportamientos de los participantes o su propia actuación (Anexo 7)

4. Aplicación.

Siguiendo el modelo de programas descrito en la página 33 del presente trabajo, una vez seleccionadas las estrategias del programa de intervención, el siguiente paso que hay que realizar es la aplicación de las mismas. Es decir, se la puesta en práctica del programa.

5. Evaluación.

La consecuencia de no aplicar el programa, impide realizar una evaluación directa del mismo, aunque tal y como se ha expuesto en páginas anteriores, si se tiene en cuenta el proceso de evaluación así como los instrumentos para ello. (Anexo 4 y 5)

6. Reformulación del programa y planificación.

El diseño presentado es una propuesta de intervención, no una aplicación. No se ha tenido ocasión de llevarla a cabo.

A pesar de no haber podido contar con la posibilidad de su aplicación en práctica a tiempo real, se debe reflexionar sobre aspectos que se podrían modificar o incluir para que la intervención sea lo más efectiva posible. Con el objetivo de realizar una intervención lo más completa y eficaz posible, entra en juego una de las competencias del psicopedagogo: la formulación de nuevas propuestas de mejora, tal y como puede observarse en el apartado de conclusiones.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Las emociones están presentes en nuestra vida diaria. A través de ellas no solo se expresan los estados de ánimo si no que también condicionan el comportamiento de las personas. Según Goleman (1995), la ausencia de alfabetización emocional puede ocasionar efectos negativos sobre los individuos y la sociedad. De ahí la importancia de que el ser humano aprenda a gestionar y controlar sus impulsos con el objetivo de alcanzar cierto grado de bienestar (Dueñas Buey, 2005)

Las personas con TEA tienen dificultades para adaptarse a las distintas situaciones que les presenta su entorno, posiblemente, son consecuencia de las complicaciones con las que se encuentran para reconocer y comprender emociones. Por esta razón, se ha querido trabajar desde el mundo emocional del colectivo autista, partiendo de la base de que el papel esencial de éstas es adaptar al ser humano al medio en el que vive, tal y como señaló Darwin (1872).

Uno de los déficits de las personas con autismo es la dificultad en la competencia emocional. García- Nogales y Sotillo (2004), y Suberviola (2010), han elaborado sus trabajos, corroborando que las emociones, además de su base fisiológica, tienen también base cognitiva. Por este motivo interesa abordar el aprendizaje de la comprensión y expresión de emociones. Existe la posibilidad de que este colectivo llegue a mejorarlas a partir de una intervención adecuada.

Las personas diagnosticadas de autismo presentan déficits en el procesamiento de la información afectiva, lo que entorpece establecer relaciones sociales apropiadas; una comunicación adecuada de las emociones y una correcta coordinación de expresiones emocionales. Pero un punto que tiene a su favor, es que .Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill (2001) también llevaron a cabo un estudio para comprobar si se podía enseñar a comprender estados mentales de emoción. Los resultados fueron muy positivos, aunque encontraron dudas si realmente las comprendieron o utilizaron ciertas reglas para hacerlo. Baron- Cohen y su grupo (1993), quisieron demostrar que los déficits afectivos y emocionales de las personas con autismo, se deben a un funcionamiento bajo o inapropiado de la Teoría de la Mente. Considerando así, que en el mundo emocional si hay un componente cognitivo, tal y como señala la inteligencia emocional y que puede, y debe ser entrenado

Desde el ámbito de la psicopedagogía y la psicología se han realizado diferentes estudios sobre el desarrollo emocional de las personas con TEA. En uno de los trabajos, elaborado por Miguel (2006), se enfatiza la importancia de las nuevas tecnologías para abordar la comprensión emocional de este colectivo. Frente a ello, también se han realizado estudios con respecto a la expresión, como ha sido en el caso que se presenta en este documento. Uno de ellos es el de Flores (2007), quien observa que las personas con autismo pueden producir una descarga emocional a través del cómic.

Se reafirma, pues, la idea que se quiere transmitir con este trabajo: las personas con autismo si pueden expresar sus emociones, teniendo en cuenta que la manifestación de las mismas puede llegar a ser muy idiosincráticas, tanto en relación con el estímulo que las provoca como las características que definen su respuesta.

Lozano, Alcaraz y Bernabeu (2008), tras un programa de intervención sobre la competencia emocional con una persona con autismo, comprobaron una mejora de las habilidades sociales. Aunque el objetivo que se persigue con la propuesta de intervención no es un progreso en la interacción con los demás, si es necesario recalcar la repercusión de las habilidades subyacentes en las competencias emocionales para que este colectivo alcance un alto grado de bienestar.

Los padres son quienes mejor conocen a sus hijos. En este colectivo en concreto, los progenitores desarrollan la capacidad de interpretar la expresión atípica de las emociones de sus hijos. Este hecho fue comprobado por Ricks (1976) tras realizar un estudio sobre el desarrollo emocional en la infancia en niños con TEA y niños sin ningún tipo de trastorno. Al finalizar el mismo señaló que los padres de los niños con autismo son más receptivos en la interpretación de las emociones de sus descendientes en comparación con los padres de niños sin autismo. Se considera, pues, que es de suma importancia la presencia de la familia en la realización del presente estudio psicopedagógico, pues ellos aportarán datos de gran interés para el desarrollo del mismo.

De los datos proporcionados por las 19 familias que han participado en el estudio, se ha querido atender aquellos que más han sobresalido a su déficit emocional: en este caso la ausencia de la expresión de una de las emociones, el miedo. Hablando en términos de porcentajes, el 21% de los entrevistados (Figura 6) afirmaron que nunca han visto manifestación alguna de esta emoción en sus hijos.

El miedo es una emoción negativa que todos hemos experimentado alguna vez. Posiblemente, los participantes a los que se ha dirigido la intervención sí que han sentido miedo alguna vez, pero no lo han exteriorizado o no lo han hecho de manera convencional. Se presenta, pues, la necesidad de ayudarles a manifestarlo y de ayudar al entorno a saber interpretarlo.

El objetivo, como buen psicopedagogo, es buscar las estrategias adecuadas para la mejora de la expresión emocional. En la búsqueda de la metodología más idónea se ha tenido en cuenta el trabajo aportado por Iriarte, Alonso–Gancedo y Sobrino (2008), quienes comprobaron la pérdida del interés de los participantes según avanzaba el desarrollo de las diferentes tareas al trabajar únicamente con una emoción. Se muestra, pues, una directriz fundamental que se ha tenido en cuenta en la propuesta de intervención: el trabajo conjunto con otras emociones para conseguir que los individuos estén altamente motivados y se pueda producir en ellos un mejor aprendizaje.

En ningún momento se trata de inducir una emoción negativa en los participantes, sino de buscar el bienestar en su persona. El objetivo, es favorecer la expresión e identificación emocional, con el fin de facilitar una mejor interpretación por el entorno y en contingencia con sus necesidades.

El estudio que aquí se ha exhibido, presenta una serie de limitaciones, entre las que cabe desatacar el reducido número de la población, lo que conlleva la no generalización de los resultados.

Llegados a este punto es necesario hablar de las limitaciones del estudio. La población objeto de estudio en este caso es muy reducida, y por lo tanto, los resultados no pueden ser generalizados. De igual forma, decir que el instrumento de medida utilizado no ha sido publicado todavía.

Es arriesgado asegurar que el número de sesiones planteadas y las actividades propuestas sean las acertadas, pues por limitaciones temporales no se ha podido poner en práctica la propuesta descrita. Aun así, este planteamiento puede servir de guía para el diseño y elaboración de futuras propuestas de intervención que conciernen la expresión emocional de las personas.

Frente a todo ello, se presentan también las aportaciones del mismo. Este estudio permite completar la información sobre la presencia de dificultades en la expresión emocional de las personas con TEA, además de contribuir a contrastar y/ o ratificar trabajos anteriores.

Con los nuevos datos obtenidos, ha permitido elaborar una propuesta de intervención concreta, teniendo en cuenta las características y las dificultades que presenta el grupo objeto de estudio.

Para concluir, es necesario comentar las propuestas de mejora de la propuesta de intervención, realizando un análisis crítico del planteamiento de partida, con el fin de enriquecer diseño.

Se podría trabajar con una muestra más amplia de participantes, y al mismo tiempo, que puede ser estratificada por edades, nivel cognitivo u otras condiciones específicas relevantes. De este modo, se obtendrán datos que pueden llegar a generalizarse, a partir de los cuales se podrá llevar un estudio comparativo.

Acompañando a las actividades planteadas, se podría incorporar dentro de la propuesta de mejora emocional, la creación de un grupo de teatro. El propósito del mismo sería favorecer en los participantes no solo a la expresión de emociones, sino también su expresión corporal y su expresión oral.

En esta ocasión, solo se han abordado la expresión de las emociones básicas. Una vez que tengan un correcto manejo de las mismas, podría ampliarse el campo de trabajo hacia la manifestación de emociones secundarias. No se debe olvidar que a lo largo de la vida se experimenta diferentes estados emocionales, y el objetivo que se quiere es que las personas con autismo mejoren la expresión de los mismos, partiendo primero de las emociones más básicas y sencillas, a otras más complejas como la vergüenza o la ternura.

No se trata de un trabajo cerrado, sino de una plataforma que sirva de base para estudios futuros. Se deja así, las puertas abiertas a otras posibles intervenciones, en las que la sociedad deje de tener la percepción de que las personas con autismo carecen de sentimientos por la mala interpretación de sus expresiones atípicas y/o deficitarias.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría finalizar este trabajo agradeciendo el apoyo y colaboración de todas las personas que lo han hecho posible.

En primer lugar, empezaré dando las gracias a Concepción Galván, presidenta de la Asociación de Autismo Valladolid, por concederme la autorización para poder ponerme en contacto con las familias de personas con autismo así como dejarme utilizar sus instalaciones para la realización de las entrevistas.

Muy especialmente quiero agradecer a Lorena, Olga y Jairo, profesionales del Programa de Autismo de Alto Funcionamiento, por acercarme al mundo del autismo y por enseñarme lo gratificante que es trabajar con estas personas. Sin olvidarme de su colaboración en este proyecto, no solo por ponerme en contacto con las familias, sino también por sus aportaciones en el estudio.

A las familias que voluntariamente han participado en el estudio. Ellas lo han hecho posible al proporcionar una valiosa información sobre la expresión emocional de sus hijos. Gracias por su sinceridad, por dejarme conocer a sus hijos a través de sus relatos, y por supuesto, por su colaboración.

A los chicos y chicas con autismo de alto funcionamiento, por dejarme conocerlos y acercarme a ellos.

A mis padres, quienes siempre han confiado en mí. Gracias por apoyarme en todas las decisiones, por escucharme y entenderme, por estar ahí siempre que os he necesitado, pero sobre todo, gracias por ser los mejores psicopedagogos durante todos estos años.

A mi pareja, José Luis, por ser mi compañero fiel en este viaje, ofreciéndome siempre su ayuda y su disposición. Gracias por dedicar tu tiempo a escucharme.

A mi abuela, Milagros, a la que quiero dedicar este Trabajo Fin de Máster, por haber sido una gran maestra, por haberme enseñado que los aspectos importantes de la vida se valoran desde las emociones y los sentimientos. Gracias por ayudarme a crecer como nieta, como hija y como persona.

Por supuesto, quiero agradecer la confianza y el apoyo recibido por parte de mi tutora, Julia. Gracias por las palabras de ánimo, por brindarme tu ayuda, por tus sugerencias y consejos, por tu paciencia y esfuerzo en todo momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Aguilar, L. (2005) *Emoción, afecto y motivación*. (pp. 17-80). Madrid: Alianza

Alonso, J., Rodríguez, F. y Sánchez, A. (en prensa) Título: protocolo de expresión emocional (PEXMO)

American Psychological Association. (2009). Publication manual of the American Psychological Association. (6th ed.) Washington, DC: American Psychological Association

Arnáiz Sancho, J. (2006, noviembre) *La expresión de emociones en personas con autismo*. Comunicación presentada en XIII Congreso Nacional AETAPI “Cada vez mejor”, Sevilla, España.

Baron - Cohen, S. (2010) *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.

Belmonte Martínez, C. (2007) Emociones y cerebro. *Revista Real Academia de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*. Vol. 101 n°1, 59- 98.

Bisquerra Alzina, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *Modelos de orientación e intervención Psicopedagógica* (8º Ed.) Madrid: Wolters Kluwer.

Bogdashina, O. (2007) *Percepción sensorial en el autismo y el Síndrome de Asperger. Experiencias sensoriales diferentes, mundos perceptivos diferentes*. (1º Ed. En español) Ávila: Autismo Ávila

Boto, A (2011, Noviembre 19) Las neuronas espejo te ponen en el lugar del otro. Entrevista a Giacomo Rizzolatti. *XL El semanal*.

Cano González, R (2003) *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva

Chóliz Montañés, M. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Departamento Psicología Básica, Universidad de Valencia

Recuperado de: www.uv.es/~cholz

- Diego, B. (2007) *Amígdala, miedo y relaciones sociales. Un área cerebral relacionada con el aprendizaje emocional y el temor tiene menor tamaño en las personas que padecen autismo*. Logroño. Recuperado de:
<http://www.asperger.es/publicaciones.php?id=3&cap=161&cat=7>
- DSM- IV- TR. (2001) *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- DSM-V. (2013) *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson
- EQUIPO DELETREA, (2006) *El síndrome de Asperger: otra forma de aprender*. (12º Ed.) Madrid: Consejería de Educación y la Dirección General de Promoción Educativa.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández- Abascal, E.G.; García, B.; Jiménez, M.P.; Martín, M.D. y Domínguez, F.J. (2010). *Psicología de la Emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández Berrocal, P. & Ramos Díaz, N. (2009). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. (4º Ed.) Barcelona: Kairós
- Ferrari, P. (2000). *Autismo Infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Flores, R (2007). *Las emociones en el niño autista a través del comic: estudio de caso*. (Tesis doctoral), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Folch, J.& Iglesias, J. (1995, noviembre) *Alteraciones de la expresión emocional en el niño autista*. Ponencia VIII Congreso Nacional de Autismo "Autismo: La respuesta educativa ", Murcia, España.
- Frith, U. (1995) *Autismo: una explicación del enigma*. Madrid: Alianza

- García- Nogales, M.A & Sotillo, M. (Noviembre, 2004). *Una tarea para la evaluación de la comprensión de emociones en niños con autismo*. Acta del XII congreso. AETAPI Nacional de autismo, Las Palmas, Canarias.
- García- Villamisar, D & Polaino-Lorente, A. (2000) *El autismo y las emociones. Nuevos hallazgos experimentales*. Valencia: Promolibro
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional* (78° Ed.)
- Goleman, D. (1999) *La práctica de la Inteligencia emocional* (23° Ed.) Barcelona: Kairós.
- Happé, F. (1998) *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza editorial.
- Horna, M & Buceta, MJ. (2006, noviembre) *Emociones en el autismo*. Comunicación presentada en XIII Congreso Nacional AETAPI, “Cada vez mejor” Sevilla, España.
- Iriarte Redín, C., Alonso- Gancedo, N., Sobrino, A (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Volumen 4. N° 8, 177- 212.
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit: ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Madrid: Paidós
- López Sánchez, F. (2009) *Las emociones en educación*. Madrid: Morata
- Lozano González, L., Eduardo García, C., Lozano Fernández, LM., Pedrosa García, I., Llanos López, A (2011) *Los trastornos afectivos en la escuela. Guía del Programa Escolar de Desarrollo Emocional(P.E.D.E.)* Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias y el Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lozano Martínez, J. & Alcaraz García, S. (2010) Enseñar emociones para beneficiar las

habilidades sociales de alumnado de trastorno del espectro autista. *Revista Educación Siglo XXI, Vol. 28 n° 2, 261- 288*

Lozano Martínez, J & Alcaraz García, S (2012) Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastorno del espectro autista: efectos sobre las habilidades cotidianas. *Revista de Educación, 358*. Mayo-agosto 2012, 357-38

Martínez González, R (2009) *Programa- guía para el desarrollo de las competencias emocionales, educativas y parentales*. Oviedo, España: Facultad y departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. Recuperado de:
<http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/programaGuiaDesarrolloCompetencias.pdf>

Mestre Navas, JM. & Fernández Berrocal. P (2007) Manual de inteligencia emocional. (1º Ed.) Madrid: Pirámide

Miguel Miguel, AM. (2006) El mundo de las emociones en los autistas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 7, nº 2. Universidad de Salamanca. Recuperada de:
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_ana_miguel.pdf
_ ISSN 1138-973

Olivar Parra, JS & De la Iglesia, M. (2009). *Autismo y síndrome de Asperger: Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: guía para educadores y familiares*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Pérez Nieto, MA. & Redondo Delgado, M. (2006) Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *R.E.M.E (revista electrónica de motivación y emoción)* Volumen IX. Nº 22

Rivière, A (1997, septiembre). *Desarrollo normal y autismo*. Santa Cruz de Tenerife, España: Universidad Autónoma de Madrid

Rivière, A. & Martos J. (1998) *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Rivière, A & Nuñez, M. (1998) *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique

- Sacks,O. (1995) , *Un antropólogo en Marte* (pp 332) Estados unidos: Anagrama
- Santrock , John W(2006). *Psicología del desarrollo. El Ciclo vital.* (10º Ed)
- Suberviola Ovejas, I. (2010) *Evaluación, análisis y educación de la competencia emocional en sujetos con TEA.* (Tesis Doctoral) Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Logroño.
- Universidad de Valladolid (2012) *Guía docente de la asignatura*
- Vallés Arandiga, A. (2009). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos.* Madrid: Pirámide
- Vivas,M., Gallego, D., González, B (2007) *Educación de las emociones* (2º Ed.) Mérida: Producciones editoriales C.A.
- Wing, L. (1998) *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia.* Barcelona: Paidós
- Zappella, M. (1998). *Autismo infantil: Estudios sobre la afectividad y las emociones.* México: Fondo de cultura económica.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

<http://espectroautista.info/>

<http://desafiandoalautismo.org/>

<http://aetapi.org/>

<http://www.autismo.org.es>

<http://www.drromeu.net/autismo.html>

<http://www.mailxmail.com/curso-psicologia-emociones/desarrollo-emocional>

<http://www.rafaelbisquerra.com>

ANEXOS

ANEXO 1

Autorización a la Asociación Autismo Valladolid

Valladolid, 9 de Mayo 2012

Asociación Autismo Valladolid
C/ Ignacio Serrano N°19

Con el fin de perfeccionar mis conocimientos y completar mi formación, me dirijo hacia ustedes para comunicar mi interés en realizar un trabajo colaborativo con los padres de los niños con Autismo de Alto Funcionamiento. Se trataría de ayudar a comprender, y por tanto, interpretar, las diferentes formas de expresión de sus hijos e hijas.

Por ello, le solicito me concedan la autorización para poder ejecutar esta tarea haciendo uso de las instalaciones que ustedes disponen, asegurando mi compromiso de cuidado de las mismas, así como del contacto con las familias con las que vosotros trabajáis.

Le agradezco por adelantado su atención y cooperación. Espero su respuesta

Atentamente
Noelia Araguz Martín

ANEXO 2

Carta de colaboración a los padres

Estimadas Familias:

Mi nombre es Noelia Araguz Martín, estudiante del Máster de Psicopedagogía, que ha realizado las prácticas este último mes el Programa de autismo de Alto Funcionamiento (Asociación Autismo Valladolid).

Me dirijo a vosotros, con el fin de seguir ayudando al desarrollo de vuestros hijos y valorar sus necesidades para poderlas atender adecuadamente, por lo que me gustaría contar con vuestra participación.

Esta consistiría en realizar un cuestionario. Por tanto, sería favorable poder trabajar con vosotros en la resolución de un cuestionario, el cual, ha sido elaborado por una madre de una persona con autismo. El objetivo que se quiere conseguir es llegar a comprender, y por tanto, interpretar, las diferentes formas de expresión de vuestros hijos e hijas. Por tanto, para que la posterior intervención sea lo más beneficiosa posible, se os pide la máxima sinceridad en su realización.

Todas las respuestas dadas se utilizarán para la realización de un estudio, teniendo siempre muy presente la confidencialidad de los datos personales. Los resultados obtenidos se les comunicarán una vez finalizado el trabajo

Espero contar con su colaboración

Gracias por su atención.

Atentamente

Noelia Araguz

ANEXO 3

PEXMO (Protocolo de expresión emocional) Instrumento de medida

ANEXO 4

Pre- test y post- test de evaluación para los PADRES

PRE- TEST Y POST- TEST DE EVALUACIÓN PARA LOS PADRES

ÍTEMS	S	MB	AV	CN	N
1. Verbaliza cuando experimenta miedo.					
2. Verbaliza cuando experimenta tristeza					
3. Verbaliza cuando experimenta alegría					
4. Verbaliza cuando experimenta enfado					
5. Tararea cuando tiene miedo					
6. Tararea cuando está triste					
7. Tararea cuando está contento					
8. Tararea cuando está enfadado					
9. Emite verbalizaciones ininteligibles cuando siente miedo					
10. Emite verbalizaciones ininteligibles cuando siente tristeza					
11. Emite verbalizaciones ininteligibles cuando siente alegría					
12. Emite verbalizaciones ininteligibles cuando siente enfado					
13. Utiliza gestos adecuados para expresar el miedo					
14. Utiliza gestos adecuados para expresar la tristeza					
15. Utiliza gestos adecuados para expresar la alegría					
16. Utiliza gestos adecuados para expresar el enfadado					
17. Se mueve con mayor rapidez cuando experimenta miedo.					
18. Se mueve con mayor rapidez cuando experimenta tristeza.					
19. Se mueve con mayor rapidez cuando experimenta alegría.					
20. Se mueve con mayor rapidez cuando experimenta enfado.					
21. Su expresión facial revela cuando siente miedo					
22. Su expresión facial revela cuando siente tristeza					
23. Su expresión facial revela cuando siente alegría					
24. Su expresión facial revela cuando siente enfado					
25. Su expresión facial muestra indiferencia cuando tiene miedo.					
26. Su expresión facial muestra indiferencia cuando está triste					
27. Su expresión facial muestra indiferencia cuando está contento.					
28. Su expresión facial muestra indiferencia cuando está enfadado.					

S= siempre; MV=muchas veces; AV=a veces; CN= casi nunca; N= nunca

ANEXO 5

Pre- test de evaluación para los PARTICIPANTES

PRE-TEST DE EVALUACIÓN PARTICIPANTES

1. ¿Alguna vez has sentido miedo? ¿Qué haces cuando tienes miedo?
2. ¿Alguna vez has estado triste? ¿Qué haces cuando estás triste?
3. ¿Alguna vez has estado contento? ¿Qué haces cuando estás contento?
4. ¿Alguna vez has estado enfadado? ¿Qué haces cuando estás enfadado?
5. ¿Cuáles son tus tres películas favoritas?

ANEXO 6

Post- test valorativo para los PARTICIPANTES

¡DAME TU OPINIÓN!

Por favor, dedica unos minutos a responder a estas preguntas:

1. ¿Cuál de todas las actividades que hemos realizado te ha gustado más? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. ¿Cuál de todas las actividades que hemos realizado te ha gustado menos? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿Cambiarías alguna de las actividades realizadas?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. ¿Qué otras actividades te hubiera gustado realizar?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 7

Hoja de registro para la evaluación continua

HOJA DE REGISTRO

Nombre del participante	
Estado de ánimo del participante	
Comportamiento que ha tenido	
Verbalizaciones	
Observaciones de la sesión en general	
Autoevaluación	