

TRABAJO DE FIN DE GRADO
GRADO EN PEDAGOGÍA

UNA APROXIMACIÓN AL TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Autora: Alexandra Martín Luis

Tutor: Antonio Jesús Guijarro Expósito

Revisión teórica

Curso: 2019-2020

Convocatoria: Junio

RESUMEN

Este trabajo de revisión teórica persigue recopilar información sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), caracterizado por deficiencias en la comunicación y en la interacción social, y sobre la educación emocional profundizando en la intervención educativa. Para ello, se lleva a cabo una revisión teórica basada en una serie de descriptores que pretenden dar una visión más completa sobre el TEA y la educación emocional. Asimismo, a través de la selección y la descripción de referencias bibliográficas se pretende profundizar en la intervención educativa emocional con alumnado con TEA. Una vez hecha esta revisión se puede concluir que, a pesar de existir una gran cantidad de información sobre el TEA, esta se reduce bastante si se habla también de educación emocional. Además, cabe destacar que predominan los documentos sobre propuestas de intervención presentándose en este trabajo pautas y orientaciones para futuras actuaciones en este ámbito.

PALABRAS CLAVE: Trastorno del Espectro Autista, educación emocional, competencia emocional, emoción, intervención educativa, programa educativo.

ABSTRACT

This bibliographic review aims at compiling information about Autism Spectrum Disorder (ASD), which is characterized by communication and interaction deficiencies, and emotional education going into detail about educational intervention. For that, a bibliographic review based on a range of keywords about ASD and emotional education is carried out. Furthermore, the intention is to go into detail about educational intervention with students with ASD through a selection and description process. At last, it may be concluded that although there is a lot of information about ASD, this information is drastically reduced if we also talk about emotional education. In addition, it should be noted that documents about intervention proposals are predominate, so in this document there are general guidelines for future educational intervention.

KEY WORDS: Autism Spectrum Disorder, emotional education, emotional competence, emotion, educational intervention, educational programme.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	2
2.1. Trastorno del Espectro Autista	2
2.1.1. ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista?	2
2.1.2. Historia del TEA	2
2.1.3. Manifestaciones del TEA.....	4
2.1.4. Criterios diagnósticos del TEA	4
2.2. Educación emocional.....	5
2.2.1. Emoción y desarrollo de las emociones	5
2.2.2. ¿Qué es la educación emocional?	6
2.2.3. Emociones en las personas con TEA	6
2.2.4. Intervención educativa con alumnado con TEA.....	7
3. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	8
4. RESULTADOS	10
4.1. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA y educación emocional”	11
4.1.1. Análisis la búsqueda del descriptor: “TEA y educación emocional”	11
4.1.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA y educación emocional”	12
4.2. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA y comprensión de emociones”	14
4.2.1. Análisis de la búsqueda del descriptor: “TEA y comprensión de emociones”	14
4.2.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA y comprensión de emociones”	15
4.3. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA y desarrollo de competencias emocionales”	17
4.3.1. Análisis de la búsqueda del descriptor: “TEA y desarrollo de competencias emocionales”	17
4.3.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA y desarrollo de competencias emocionales”	18

4.4. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA y aprendizaje de habilidades emocionales”	20
4.4.1. Análisis de la búsqueda del descriptor: “TEA y aprendizaje de habilidades emocionales”	20
4.4.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA y aprendizaje de habilidades emocionales”	21
4.5. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA e intervención educativa emocional” ...	22
4.5.1. Análisis de la búsqueda del descriptor: “TEA e intervención educativa emocional”	22
4.5.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA e intervención educativa emocional”	24
4.6. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA y programas de educación emocional”	26
4.6.1. Análisis de la búsqueda del descriptor: “TEA y programas de educación emocional”	26
4.6.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA y programas de educación emocional”	27
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	28
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31

1. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Fin de Grado se lleva a cabo una revisión teórica sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la educación emocional del alumnado con estas características, haciendo énfasis en la intervención educativa.

La relevancia y justificación del tema escogido reside en las limitaciones que los niños y las niñas con TEA afrontan en lo que respecta a la competencia emocional (comprensión de emociones, expresión de emociones, empatía, etc.) así como en los efectos negativos que dichas limitaciones pueden tener en la relación con sus iguales y en su vida en general. Y es a propósito de reducir estos efectos negativos que la intervención educativa en educación emocional se conforma como un aspecto clave para mejorar la calidad de vida del alumnado con estas características.

Por consiguiente, en este trabajo de revisión se lleva cabo una justificación teórica en la que primero se aborda qué es el TEA, su historia, sus manifestaciones clínicas y sus criterios diagnósticos, entre otros. Posteriormente, se hace referencia al concepto de emoción, a cómo se desarrollan evolutivamente las emociones, al concepto de educación emocional, a las características de las emociones de las personas con TEA y a la intervención educativa con el alumnado con estas características. Por otro lado, a continuación, se describe el procedimiento metodológico en el que se establece cómo se ha buscado y seleccionado la información así como los descriptores que guiarán dicha búsqueda. Es en el cuarto apartado en el que se analizan los resultados para los descriptores establecidos y se hace una selección y descripción de documentos relevantes. Por último, se analizan los resultados a nivel general y se proponen una serie de pautas y orientaciones para la intervención educativa emocional con alumnado con TEA.

En definitiva, a través de este trabajo se pretende tanto analizar y dar a conocer la producción bibliográfica sobre el TEA y la educación emocional como profundizar en la intervención educativa en esta materia a través de la selección y análisis de diversos documentos.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

2.1. Trastorno del Espectro Autista

2.1.1. ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista?

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del desarrollo neurológico que aparece en la infancia y se caracteriza por “deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones restrictivos de comportamiento, intereses o actividades” (Sazo, 2019, p.81).

Tal y como refiere el documento Estrategia Española en trastornos del espectro autista elaborado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014), la prevalencia del TEA ha aumentado considerablemente en los últimos 40 años, ya que mientras en el año 1975 se estimaba un caso por cada 5000 nacimientos, en el 2008 esta cifra aumentaba a un caso por cada 150. En lo que respecta a España, “se calcula que pueden existir más de 450000 personas con un trastorno de este tipo, aunque no todas se encuentren correctamente identificadas y diagnosticadas” (Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad, 2014, p.19).

Por otro lado, según estima la OMS (2019) en el mundo uno de cada 160 niños y niñas tiene TEA y esta prevalencia parece estar aumentando, lo que puede ser debido a un mayor y mejor diagnóstico. Además, la OMS reconoce que se trata de una cifra media, ya que la prevalencia es variable en función de los distintos estudios, y que es muy complicado conocer la prevalencia de TEA en países de ingresos bajos y medios.

En cuanto a la etiología del TEA, no se conocen las causas o mecanismos que lo producen ya que pueden existir distintos factores (ambientales, biológicos y genéticos) que suponen una mayor probabilidad de que una persona tenga TEA (Pineda, 2014). En este sentido, diversos estudios realizados apuntan al componente genético, de forma que distintas variaciones genéticas interactúan con factores ambientales dando lugar a fenotipos específicos (Reynoso, Rangel y Melgar, 2017).

2.1.2. Historia del TEA

El concepto Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha variado a lo largo de la historia y, aunque el origen del concepto “autismo” se sitúa en 1908 cuando el psiquiatra Eugen Bleuler lo utilizó para hacer referencia a algunos de sus pacientes con esquizofrenia, las primeras descripciones consideradas más relevantes son la de Leo Kanner en su artículo *Autistic disturbances of affective contact* (1943) (en el que utilizó el término autismo para describir a

niños y niñas con trastornos de comportamiento, en el habla y en la socialización) y la de Hans Asperger en su artículo *Die Autistischen Psychopathen* (en el que utilizó el término psicopatía autista para describir a chicos con dificultades motoras y sociales). (Artigas-Pallarès y Paula, 2012; Bonilla y Chaskel, 2016)

Asimismo, son también figuras importantes en la historia del TEA Bruno Bettelheim, quien estableció un paralelismo entre los síntomas del autismo y el aislamiento y la negación del mundo exterior que desarrolló por el trato que recibió en un campo de concentración nazi, y Andrea Rett, que denominó como “autismo de la niña” al trastorno del desarrollo que hoy es conocido como el síndrome de Rett (Chara Quiroz, Montesinos de la Cuba, Contreras Ticona, Murillo Mamani y Ayala Prado, 2018).

Además de las aportaciones de Kanner, Asperger, Bettelheim o Andrea Rett, es necesario hacer referencia a las conceptualizaciones sobre el TEA recogidas en las distintas versiones del *Diagnostic and Statistics Manual of Mental Disorders (DSM)* a lo largo de la historia. En sus dos primeras versiones, ni el DSM-I (1952) ni el DSM-II (1968) recogieron el término autismo, sino que se refirieron al mismo como un síntoma de la esquizofrenia. Así, fue el DSM-III (1980) el que contempló por primera vez el término de autismo infantil como una categoría diagnóstica específica, siendo reemplazado este término en el DSM-III-R (1987) por el de trastorno autista. Más tarde, en el DSM-IV (1994) se establecen las categorías “alteración en la interacción social”, “alteración en la comunicación” y “patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados” para definir el autismo y se incorpora el término *Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)* para referirse a los distintos subtipos de autismo (trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo de la infancia y trastornos generalizados del desarrollo no especificados). Finalmente, la versión más reciente, el DSM-V (2013) sustituye el término de trastornos generalizados del desarrollo por el de trastornos del espectro autista haciendo referencia así a un continuo y englobando una mayor variedad de características. Además, en esta nueva versión, el trastorno de Rett deja de relacionarse con el TEA y el trastorno autista, el trastorno desintegrativo de la infancia, los trastornos generalizados del desarrollo no especificados y el síndrome de Asperger se fusionan bajo el nombre de TEA. (Artigas-Pallarès y Paula, 2012; Bonilla y Chaskel, 2016; García Tabuenca, 2016)

2.1.3. Manifestaciones del TEA

En cuanto a las manifestaciones de las alteraciones en las personas con TEA, Cogolludo Núñez (2014) distingue entre:

- Las manifestaciones provocadas por la alteración de la interacción social, como por ejemplo:
 - Dificultad a la hora de ajustar la expresión facial con la información verbal.
 - Dificultad a la hora de comprender las emociones y sus causas para ponerse en el lugar de otras personas.
 - Contacto ocular mínimo.
 - Escasos recursos o habilidades sociales para relacionarse con sus iguales.
 - Dificultad a la hora de comprender las motivaciones, creencias y sentimientos de ellas mismas y de los demás.
- Los comportamientos desajustados debidos a la alteración en la comunicación, entre los que se encuentran:
 - Dificultad para responder a su nombre.
 - Dificultad o incapacidad para señalar.
 - Lenguaje inexistente o con uso comunicativo alterado.
 - Dificultad para entender dobles sentidos, palabras polisémicas o ironías.
- La inflexibilidad en rituales, intereses restrictivos y resistencia a los cambios, que se manifiestan, por ejemplo, en:
 - Movimientos repetitivos.
 - Intereses restrictivos que les impiden prestar atención a otras actividades o estímulos.
 - Miedo ante situaciones novedosas.

Sin embargo, esto no significa que las personas con TEA tienen un único perfil ya que tal y como señala Gutiérrez-Ruiz (2019) “el grado de severidad del cuadro clínico puede variar de un sujeto a otro” (p.238).

2.1.4. Criterios diagnósticos del TEA

Dentro del DSM-V (2013) se proponen los siguientes criterios diagnósticos para el TEA, tal y como señalan Hervás, Balmaña y Salgado (2017):

1. Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diferentes contextos, ya sea actualmente o en el pasado:
 - Deficiencias de reciprocidad socioemocional.
 - Graves dificultades en la comunicación no verbal que se hacen presentes en la interacción social.
 - Interferencia para desarrollar y mantener relaciones sociales adecuadas al nivel de desarrollo (aparte de con los cuidadores).
2. Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, tal como se manifiesta en dos o más de los siguientes puntos:
 - Comportamientos motores, verbales o uso de objetos de forma estereotipada y repetitiva.
 - Adhesión excesiva a las rutinas, patrones de comportamiento ritualizados de tipo verbal o no verbal o excesiva resistencia al cambio.
 - Intereses excesivamente fijos y restringidos que son anormales, ya sea en su intensidad u objeto.
 - Híper o hiporreactividad sensorial o interés sensorial inusual por aspectos del entorno.
3. Los síntomas deben presentarse en la primera infancia, aunque pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades.
4. El conjunto de síntomas crea interferencia en el funcionamiento del día a día.

2.2. Educación emocional

2.2.1. Emoción y desarrollo de las emociones

Antes de hablar de educación emocional es conveniente hacer referencia al término emoción y al desarrollo de las emociones. A lo largo de la historia la emoción ha sido definida de muchas maneras, de hecho su definición puede variar en función de la disciplina que la aborde. Por ejemplo, “Darder y Bach (2006) definen las emociones como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos” (Gallardo Vázquez, 2007, p.146).

En cuanto al desarrollo de las emociones, desde los primeros años de vida las personas aprenden del entorno en el que viven. Y es que, durante estos primeros años de vida aprendemos a manifestar nuestras emociones y a interpretar y responder ante las reacciones de los demás a

través del intercambio relacional con las personas de nuestro entorno. De esta manera, durante el primer año aparecen poco a poco emociones como la alegría y el malestar, la cólera y la sorpresa y el miedo y la tristeza, siendo al final de la primera infancia cuando ya se comienza a comprender y experimentar otras emociones más complejas y a desarrollar el control emocional. En este sentido, la familia en primer lugar y la escuela en segundo lugar son agentes claves en el desarrollo emocional de los niños y las niñas, de forma que este dependerá de su bienestar y calidad de vida. (Gallardo Vázquez, 2007; Heras Sevilla, Cepa Serrano y Lara Ortega, 2016)

2.2.2. ¿Qué es la educación emocional?

La educación emocional puede ser definida como

Un proceso educativo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y la comprensión emocional. Así, la educación emocional se presenta en dos direcciones; hacia la conciencia de la experiencia emocional que le es única a esa persona, y que por ello, revela el núcleo de su personalidad; y hacia la comprensión emocional que es el proceso intersubjetivo mediante el cual una persona se vincula con el campo de la experiencia emocional de otra persona. El logro de la conciencia y comprensión emocional requiere del desarrollo de las competencias de apertura, conocimiento, interpretación, vinculación, regulación, modulación y conexión, por medio de escucha de la experiencia emocional. (Casassus, 2017, p. 124-125)

Es decir, a diferencia de lo que en algunos casos se puede llegar a pensar, el objetivo de la educación emocional no es el de “educar” las emociones, sino más bien el de hacernos conscientes de lo que sentimos, permitiéndonos de esta manera gestionar y comprender las emociones ya que si no se es capaz de comprender una emoción será muy complicado o imposible poder gestionarla.

En este sentido, tal y como señala Villanueva en 2014, para alcanzar la educación emocional se debería partir de una alfabetización emocional que soporta el desarrollo de la inteligencia emocional.

2.2.3. Emociones en las personas con TEA

Así como el TEA se caracteriza por deficiencias en la comunicación y en la interacción social, el alumnado con estas características presenta dificultades en el desarrollo de la competencia emocional, lo que repercute en sus relaciones sociales y en su vida cotidiana. Y es

que en consecuencia de la falta de empatía y la dificultad a la hora de comprender las emociones, muestran comportamientos que no se corresponden con las situaciones en las que se producen (Andrés Soriano y Andrés-Roqueta, 2016).

En este sentido, lo que sucede en las personas con TEA es que dado que tienen dificultades para interpretar las intenciones y estados mentales, tal y como señala Miguel Miguel (2006) “no pueden realizar atribuciones de los mundos mentales (como pueden ser creencias, deseos, emociones) a la otra persona que se encuentra formando parte del proceso comunicativo” (p. 177)

En cuanto a las dificultades que enfrentan las personas con TEA en lo que a desarrollo emocional y personal se refiere, en 2020 Hernández y Camacho enumeran una serie de competencias que constituyen necesidades para las personas con TEA, entre las que se encuentran: conocer las propias emociones, controlar las emociones, automotivación y autogestión, reconocer las emociones ajenas y gestionar las relaciones.

En definitiva, teniendo en cuenta que “la capacidad para expresar e interpretar emociones, así como reconocer las expresiones emocionales propias y de los demás, es un aspecto esencial en el proceso de adaptación al medio” (Bisquerra, 2009, p. 35) la necesidad de la intervención educativa emocional con el alumnado con TEA se hace evidente.

2.2.4. Intervención educativa con alumnado con TEA

Dadas las dificultades que afrontan los niños y las niñas con TEA, la intervención educativa se convierte en un pilar fundamental para una mejora de su calidad de vida. Así, según Chamorro (2011) a la hora de llevar a cabo una intervención educativa con el alumnado con TEA es necesario tener en cuenta sus dificultades (en la interacción social, para la comunicación verbal y no verbal y repertorio restringido de actividades e intereses) y puntos fuertes (habilidades visoespaciales —discriminación visual—, habilidades musicales, memoria mecánica y asociativa, cálculo matemático y lectura —global por emparejamiento imagen-palabra—).

Con el objetivo de organizar y estructurar el medio en el que se desenvuelve la persona, dotar de significado cada actividad y buscar la funcionalidad de la tarea, se pueden utilizar una serie de estrategias y técnicas, como por ejemplo: el aprendizaje libre de errores (es decir, no dejar que se cometan errores para que no queden fijados), el encadenamiento hacia atrás (enseñar el resultado final, para que así puedan ver la funcionalidad de las cosas), el uso de

agendas y pictogramas y el método TEACCH, el cual aprovecha sus capacidades visoespaciales. (Chamorro, 2011).

Por otro lado, Peydró y Rodríguez (2007) enumeran una serie de características que consideran esenciales a la hora de llevar a cabo una intervención educativa con alumnado con TEA: intervención precoz, intervención intensa (dedicación activa del niño o la niña), implicación activa de las familias, personal especializado con formación específica, mecanismos para una evaluación continua que permita llevar a cabo ajustes y enseñanza planificada (con ambiente de enseñanza con altos niveles de apoyo personal, temporal y físico).

Asimismo, haciendo referencia a la intervención educativa con el estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (entre ellas el TEA), la Consejería de Educación de Canarias establece en la Orden de 10 de febrero de 2016 que esta debe considerar la atención a los aspectos relacionales y afectivos, tomando como referencia el desarrollo integral del alumnado y buscando el equilibrio entre las dimensiones emocionales, cognitivas, comunicativas, motrices, afectivas y sociales.

En definitiva, la necesidad de llevar a cabo intervenciones educativas en educación emocional con el alumnado con TE radica en parte en las dificultades en cuanto a comunicación e interacción social y flexibilidad conductual que presentan. Sin embargo, la intervención educativa emocional se convierte en una tarea compleja y relegada a un segundo plano por estas mismas dificultades y por la existencia de “barreras para el aprendizaje de estados mentales que dificultan la comprensión de la realidad desde la perspectiva de esta persona” (Lozano, Alcaraz y Bernabeu, 2021, p.16).

3. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Este trabajo tiene como objetivo principal investigar sobre el trastorno del espectro autista y la educación emocional, haciendo hincapié en la intervención educativa. De esta manera, lo que se pretende es conocer la bibliografía existente sobre este tema y las características de dicha bibliografía. Además, por otro lado, se profundiza en la intervención educativa través de la selección y análisis de una serie de documentos. Teniendo esto en cuenta, se establecen como objetivos de este trabajo de revisión:

- Conocer la producción bibliográfica existente sobre TEA y educación emocional.
- Recopilar y analizar información relevante sobre el TEA y la educación emocional, haciendo énfasis en la intervención educativa.

- Aportar recomendaciones en relación a las intervenciones educativas con alumnado con TEA.

En lo que respecta a la búsqueda de información, se ha utilizado el PuntoQ, que permite acceder a distintas bases de datos, revistas y libros electrónicos adquiridos por la Universidad de La Laguna; Google académico, un buscador de Google que posibilita el acceso a diversos documentos académicos, y el portal bibliográfico Dialnet. Sin embargo, para la búsqueda de los descriptores he utilizado sobre todo Dialnet, ya que es la base de datos en la que más resultados aparecen para los mismos, y en una ocasión PuntoQ.

En primer lugar, he realizado una búsqueda en el PuntoQ sobre el descriptor *TEA y educación emocional*, que es el más general. A continuación del mismo, y con la intención de profundizar sobre el tema y recoger información más específica, he procedido a realizar la búsqueda de los descriptores:

- TEA y comprensión de emociones
- TEA y desarrollo de competencias emocionales
- TEA y aprendizaje de habilidades emocionales
- TEA e intervención educativa emocional
- TEA y programas de educación emocional

En cuanto a estos descriptores, hay que señalar que fueron elegidos puesto que tras probar distintas maneras a la hora de formularlos, fue para estos para los que aparecieron una mayor cantidad de resultados. Así, antes de seleccionar los descriptores finales, se probó con “TEA y legislación”, “TEA y competencia emocional”, “TEA y proyecto de educación emocional” y “TEA y programa educativo emocional” en lugar de “TEA y programas de educación emocional”.

A la hora de clasificar los resultados, se han establecido tres categorías para todos los descriptores. Estas categorías son: fecha de publicación, tipo de recurso e idioma.

Además, para cada descriptor se selecciona un texto de entre los resultados. La selección de dichos textos se ha hecho sobre todo en base a un criterio: el criterio de actualidad. De esta manera, se seleccionan documentos de los últimos 10 años. Además, en cuanto a esta selección de documentos relevantes, y con el objetivo de profundizar en la intervención educativa, la gran mayoría de los textos seleccionados abordan una intervención.

Asimismo, hay que señalar la dificultad a la hora de seleccionar textos para cada uno de los descriptores. Y es que tal y como se mencionó, además de aparecer por lo general pocos resultados, muchos de los documentos que aparecían como resultado se repetían, disminuyendo así las opciones a la hora de escoger.

4. RESULTADOS

En la siguiente tabla se presentan de forma esquemática los resultados obtenidos para los diferentes descriptores, haciendo alusión a la base de datos utilizada, al tipo de recurso y al idioma de los documentos.

Tabla 1

Resultados para la búsqueda de descriptores

Descriptor	Base de datos			Tipo de recurso			Idioma		
	PuntoQ	Dialnet	Tesis	Artículo de revista	Artículo de libro	Libro	Español	Inglés	Otro
TEA y educación emocional	29	-	-	24	5	-	18	9	2
TEA y comprensión de emociones	-	20	7	8	5	-	20	-	-
TEA y desarrollo de competencias emocionales	-	25	11	8	6	-	25	-	-
TEA y aprendizaje de habilidades emocionales	-	26	13	7	6	-	25	-	-
TEA e intervención educativa emocional	-	26	15	7	3	1	26	-	-
TEA y programas de educación emocional	-	19	13	2	4	-	19	-	-

4.1. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA y educación emocional”

4.1.1. Análisis la búsqueda del descriptor: “TEA y educación emocional”

En cuanto al descriptor “TEA y educación emocional”, en el PuntoQ aparecen un total de 29 resultados sin aplicar filtros.

Una vez aplicado el filtro del año de publicación, y tal y como se muestra en la Figura 1, se observa que la menor concentración de bibliografía se encuentra desde el año 2003 al 2011, periodo en el que aparecen 7 resultados. Por otro lado, para los 4 años posteriores aparecen un total de 9 resultados. En cuanto a la mayor parte de la bibliografía, esta se concentra desde el año 2016 hasta el año 2019, con un total de 13 publicaciones. En definitiva, se puede decir que las publicaciones relacionadas con el TEA y la educación emocional han ido aumentando con el paso de los años, encontrando su punto álgido en los últimos 3 años.

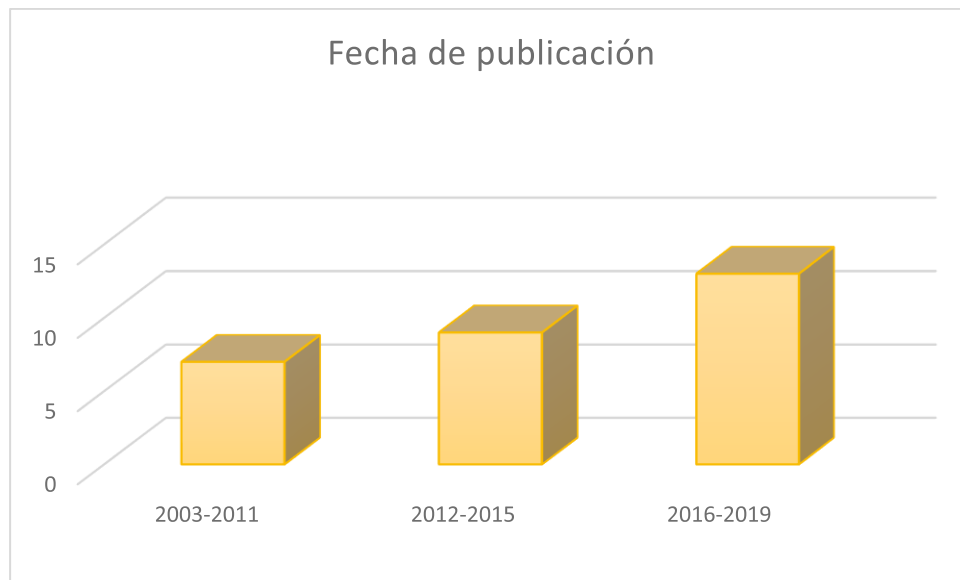


Figura 1. Descriptor TEA y educación emocional. Fecha de publicación

En lo que a tipo de recurso se refiere, tal y como se refleja en la Figura 2, la gran mayoría de publicaciones son artículos, en concreto 24. De esta manera, se aprecia la gran diferencia con el otro tipo de recurso, los libros (5).

Además, en cuanto a los artículos cabe señalar que la gran mayoría son sobre intervenciones y que en al menos 4 de los 24 artículos se hace referencia al uso de las TIC. Además, es significativo que Josefina Lozano Martínez figura como una de las autoras de 5 de estos 24 artículos.



Figura 2. Descriptor TEA y educación emocional. Tipo de recurso

Por otra parte, en lo que respecta al idioma de las publicaciones, en la Figura 3 se puede observar que la mayor parte de los documentos, en concreto 18 de los 29, están escritos en español. Asimismo, una gran parte de las publicaciones se encuentran en inglés (9) y solo una pequeña parte se encuentra escrita en otros idiomas distintos del español e inglés, concretamente una en portugués y una en alemán.

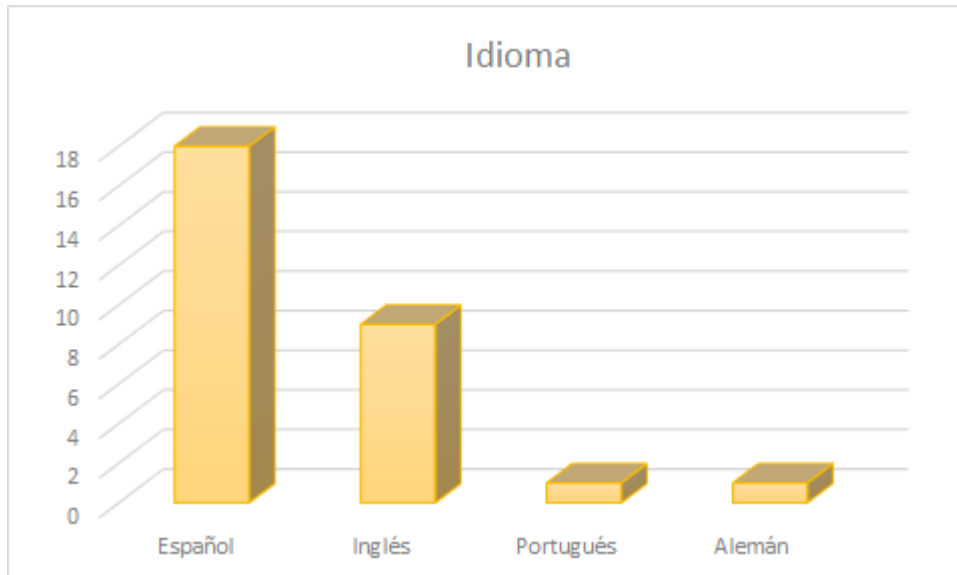


Figura 3. Descriptor TEA y educación emocional. Idioma

4.1.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA y educación emocional”

A la hora de seleccionar documentos relevantes para el descriptor “TEA y educación emocional” me centré sobre todo en aquellos de los últimos 10 años, siguiendo el criterio de actualidad, y además tuve en cuenta que los contenidos se ajustaran a la temática principal de

este trabajo. Asimismo, presté especial atención a aquellos en los que se abordara una intervención o propuesta de intervención. Teniendo esto en cuenta, el documento seleccionado es *¿Es posible enseñar a las personas con TEA habilidades emocionales y sociales y generalizar esos aprendizajes a otros contextos?: un estudio de caso en un centro de Educación Primaria* (Lozano Martínez, Castillo Reche y Cerezo Máiquez, 2014). Y es que este artículo aborda la educación emocional en el colectivo en el que se centra esta revisión: alumnado con TEA. Además, al incluir un estudio de caso y una intervención educativa, puede resultar interesante analizar los resultados plasmados en el artículo.

En el artículo se describe el proceso metodológico que se diseña e implementa para desarrollar las habilidades y competencias emocionales y sociales de una alumna con TEA para lo que se llevó a cabo una acción colaborativa entre docentes, familiares y el grupo investigador del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la universidad de Murcia.

En primer lugar, en el artículo se lleva a cabo un breve repaso sobre el concepto de TEA, los déficits sociales y emocionales de las personas con TEA y la potencialidad de la enseñanza en relación a estos déficits. Posteriormente, se presenta el caso —una alumna de 5º de Primaria con TEA—, el diseño de la investigación, el procedimiento e intervención educativa y los resultados de la misma.

Para desarrollar un programa de enseñanza de habilidades emocionales y sociales que dé respuesta educativa a las necesidades de la alumna, se hace uso de los materiales didácticos “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (que ayuda a trabajar la identificación de las emociones y la comprensión de que no todas las personas pensamos lo mismo) e “Ilusiónate con Tachín” (que recoge pautas para la resolución de conflictos cotidianos).

Tras la intervención tanto en casa como en la escuela con la alumna, que solo reconocía emociones básicas, esta consigue reconocer emociones complejas y justificar las mismas y extrapolárselas a su situación personal. Además, las valoraciones realizadas tras la intervención, muestran mejoras en cuanto a habilidades básicas de relación social (capacidad para relacionarse e interactuar), habilidades de referencia conjunta (capacidad para prestar atención e interés a los actos de los demás y para compartir emociones con los demás) y habilidades de capacidad intersubjetiva (capacidad para reconocer los estados mentales propios y ajenos).

Los resultados de esta investigación permiten entrever no solo la importancia que tiene la colaboración de familia y escuela, sino también la relevancia y el potencial que tiene la

educación emocional para el alumnado con TEA y el desarrollo de sus habilidades y competencias emocionales y sociales. Y es que, aunque lo que se recalca en el artículo es la acción colaborativa de familia y escuela, con esta investigación se evidencia que “los procesos educativos destinados a la mejora del reconocimiento de emociones, predicción de creencias y desarrollo social [...] pueden repercutir en una generalización y extensión de estos aprendizajes escolares a otros contextos sociales” (Lozano Martínez, Castillo Reche y Cerezo Máiquez, 2014, p.3).

4.2. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA y comprensión de emociones”

4.2.1. Análisis de la búsqueda del descriptor: “TEA y comprensión de emociones”

Al introducir el descriptor “TEA y comprensión de emociones” en Dialnet, aparecen un total de 20 resultados sin aplicar filtros.

Una vez clasificados por la fecha de publicación, se puede afirmar que las publicaciones sobre el TEA y la comprensión de las emociones han aumentado en los últimos años. Y es que la mayor parte de los resultados, 10 en concreto, se concentran entre el año 2016 y el 2019 (ambos incluidos). En cuanto a los años 2013, 2014 y 2015, estos concentran un total de 6 resultados de los 25, mientras que los 4 resultados restantes se encuentran en el periodo comprendido por los años 2010, 2011 y 2012. Esto se ve claramente reflejado en la siguiente gráfica.

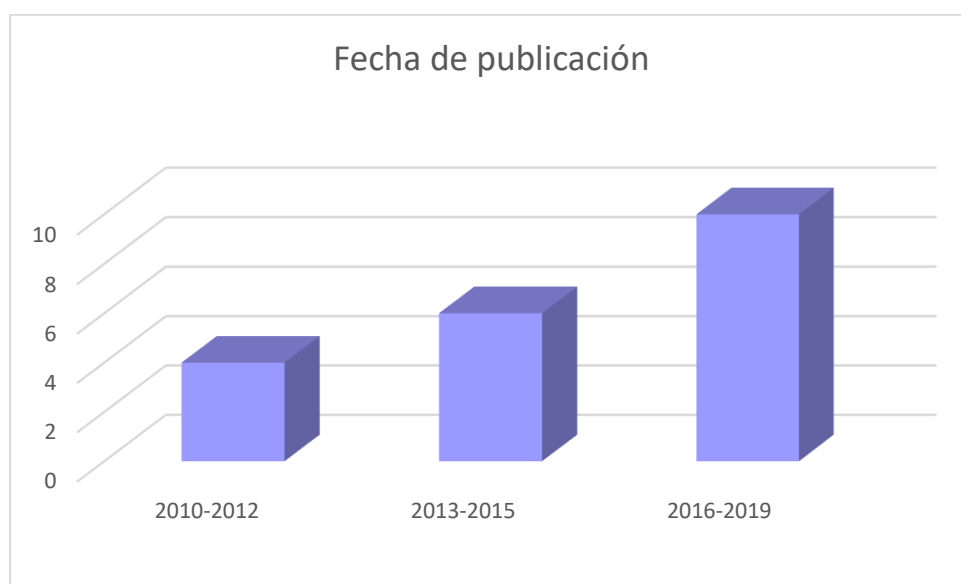


Figura 4. Descriptor TEA y comprensión de emociones. Fecha de publicación

En lo que a tipo de recursos se refiere, tal y como se muestra en la siguiente gráfica el número de artículos de revista y el número de tesis están casi igualados, siendo 8 y 7 respectivamente. Por otro lado, los artículos de libros son 5.

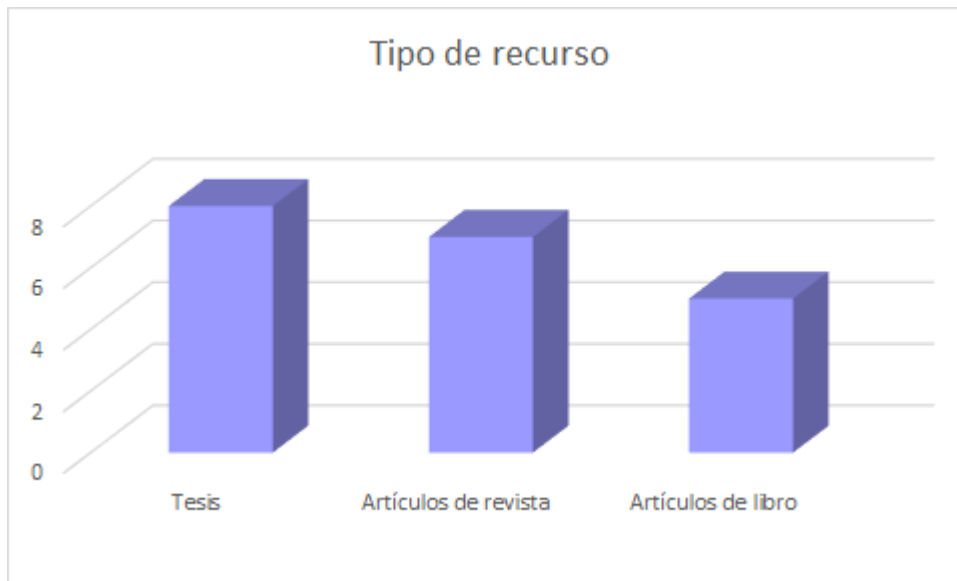


Figura 5. Descriptor TEA y comprensión de emociones. Tipo de recurso

Aludiendo al idioma lo único a comentar es que todos los resultados están en español.

4.2.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA y comprensión de emociones”

En cuanto a los resultados obtenidos para el descriptor “TEA y comprensión de emociones”, se puede destacar el artículo *El uso del robot bee-bot como herramienta de aprendizaje de emociones en la enseñanza del alumnado con trastornos del espectro autista* (Pérez Vázquez, Lorenzo Lledó, Lledó Carreres, Lorenzo Lledó y Gilabert Cerdá, 2019) y el artículo *Intervención en competencia emocional con un niño de 6 años con sintomatología de trastorno del espectro autista (TEA)* (Andrés y Andrés, 2016) ya que además de cumplir el criterio de actualidad abordan una intervención con alumnado con TEA.

En el artículo *El uso del robot bee-bot como herramienta de aprendizaje de emociones en la enseñanza del alumnado con trastornos del espectro autista* se presenta una investigación cuyo objetivo es comprobar si el robot bee-bot (de una investigación anterior) puede ayudar a las personas con TEA en la gestión de las emociones, centrándose dicha investigación en una emoción básica y comparando las percepciones iniciales de los/as docentes/as sobre el manejo emocional de dos alumnos/as con TEA y las percepciones de las personas investigadoras tras la aplicación del bee-bot.

En cuanto al procedimiento, se seleccionaron a 6 alumnos/as con TEA de entre 6 y 16 años y se recogió información sobre la percepción del profesorado sobre la gestión emocional del alumnado seleccionado. En lo que respecta al estudio y a la aplicación del robot, se llevó a cabo en 9 sesiones individuales y en presencia de los tutores. Y para recoger la información y realizar un seguimiento de los resultados se utilizó un cuestionario cuyas dimensiones son: identificación de emociones, comprensión emocional y expresión de emociones.

Los resultados muestran que las percepciones del profesorado y del personal investigador difieren entre sí en lo que se refiere a la capacidad de identificación de emociones y a la capacidad de comprensión emocional y expresión de emociones, siendo más positivas las percepciones de los investigadores. Además, se concluye que el uso del robot bee-bot ha mejorado la capacidad de alumnado con TEA para gestionar sus emociones.

En definitiva, este artículo supone una evidencia del potencial que tienen las TIC para la intervención del alumnado con TEA.

En el texto *Intervención en competencia emocional con un niño de 6 años con sintomatología de trastorno del espectro autista (TEA)*, se presenta el diseño de un taller cuyo objetivo es mejorar la competencia emocional de un niño de 6 años con un posible diagnóstico de TEA.

Para ello, en primer lugar se realiza una revisión sobre el TEA, la competencia emocional y la intervención en esta competencia de los niños y niñas con estas características.

Una vez hecha la revisión, se presenta la intervención en la que participa el alumno con sintomatología característica del TEA y una alumna con desarrollo típico tomada como sujeto de control. Para establecer el nivel inicial del que parte el niño así como para comprobar la validez de la intervención, se utiliza la app Emocionatest, de la que se habla en el siguiente descriptor. Teniendo en cuenta los resultados iniciales de esta herramienta, se diseñan una serie de actividades que se reparten en 5 sesiones llevadas a cabo con toda la clase para que el niño no se sienta apartado, y que consideran los siguientes aspectos: anticipación (se le explica con antelación las actividades), sesiones participativas y lúdicas, ambiente estructurado y estrategias de apoyo (ayuda verbal, física o con gestos). A través de estas actividades se trabajan el reconocimiento de emociones, la construcción de expresiones faciales, la identificación de emociones a partir de situaciones y el reconocimiento de emociones.

Finalmente, comparando los datos iniciales y los obtenidos tras la intervención, se concluye que la intervención llevada a cabo ha mejorado la competencia emocional del niño. Además, se destaca el hecho de que la intervención se realizara con toda el aula evitando aislar al niño, lo que pudo suponer una clave para el resultado positivo

4.3. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA y desarrollo de competencias emocionales”

4.3.1. Análisis de la búsqueda del descriptor: “TEA y desarrollo de competencias emocionales”

En Dialnet hay un total de 26 resultados para el descriptor “TEA y desarrollo de competencias emocionales” sin aplicar filtros.

Una vez aplicado el filtro de fecha de publicación, y tal y como se ve representado en la siguiente gráfica (Figura 6), se puede comprobar que la mayor parte de las publicaciones datan de los años 2016, 2017, 2018 y 2019, concentrándose así en los últimos 4 años la mayor parte de los resultados. Asimismo, en los 3 años anteriores a los mismo (es decir, entre 2012 y 2015 ambos inclusive) se encuentran un total de 7 resultados. En cuanto a la menor concentración de publicaciones, esta se da entre 2009 y 2011 con un total de 4 resultados. Teniendo en cuenta estos datos se hace evidente una vez más la mayor presencia de información e interés sobre el TEA con el paso de los años.

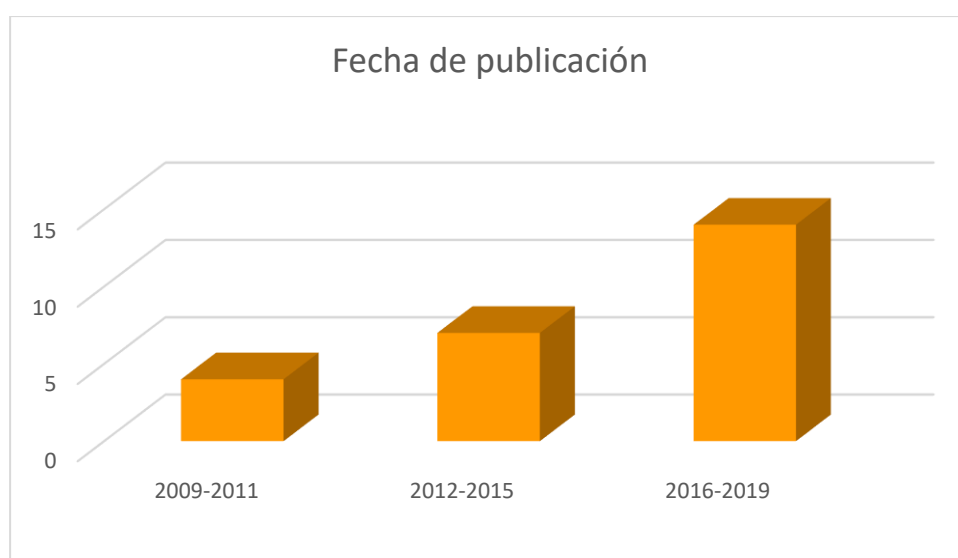


Figura 6. Descriptor TEA y desarrollo de competencias emocionales. Fecha de publicación

Al igual que se muestra en la Figura 7 y en lo que a tipo de recursos se refiere, tal y como sucede con el descriptor TEA e intervención educativa emocional, la mayor parte de

resultados son tesis (11). Justo por debajo de las tesis, se encuentran los artículos de revista con un total de 8 resultados, muy similar al número de artículos de libro que son 6.

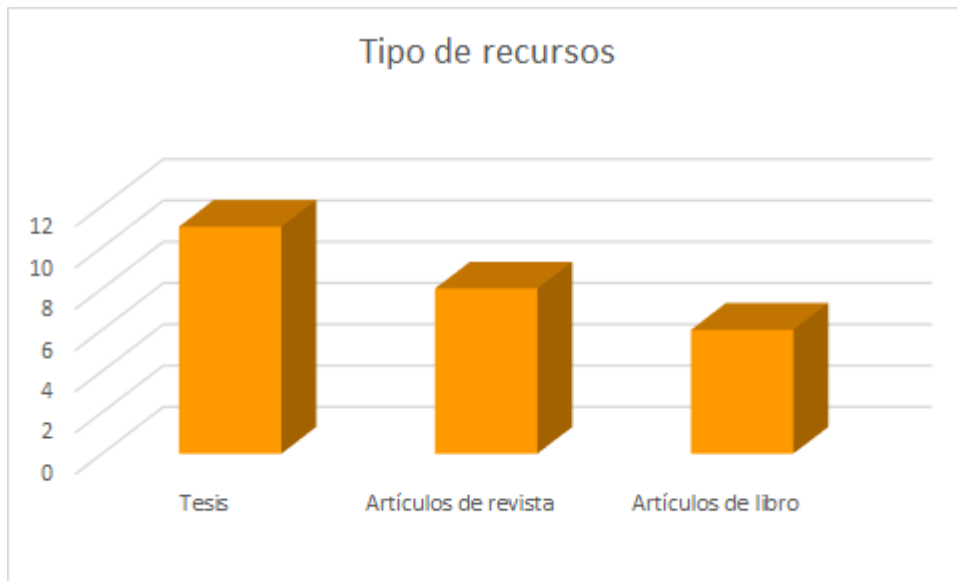


Figura 7. Descriptor TEA y desarrollo de competencias emocionales. Tipo de recurso

Por último, haciendo referencia al idioma de los documentos, cabe señalar que los 25 documentos que aparecen como resultados son en español.

4.3.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA y desarrollo de competencias emocionales”

Para el descriptor “TEA y desarrollo de competencias emocionales”, se destaca el documento *Emocionatest: una herramienta digital (App nativa) para la evaluación de la comprensión emocional en niños y niñas de edad escolar* (Andrés-Roqueta, Benedito, y Soria-Izquierdo, 2016) siguiendo el criterio de actualidad y considerando la adecuación del contenido al descriptor y al trabajo en sí. Además, también se ha tenido en cuenta que aborda los resultados de una experiencia piloto de evaluación tanto de alumnado con TEA como con trastorno por déficit de atención (TDAH) y con dificultades de aprendizaje (DA) haciendo una comparación entre los resultados para los tres grupos, lo que puede resultar muy interesante.

En dicho artículo se presenta una aplicación móvil (Emocionatest) cuyo objetivo es evaluar la competencia emocional de alumnado con TEA, TDAH y DA. Antes de realizar la prueba se plantea la hipótesis de que los tres grupos mostrarán dificultades en alguno de los distintos niveles, y que será el grupo con TEA el que presentará mayores dificultades.

En primer lugar, en el artículo se hace referencia al desarrollo evolutivo de las emociones, diferenciando entre cómo se desarrolla la competencia emocional de niños y niñas sin ningún tipo de trastorno y cómo lo hace en aquellos con trastornos del neurodesarrollo. Además, alude al caso específico de los niños y las niñas con TEA y a cómo las dificultades que presentan para comprender determinadas emociones afecta de forma directa a la hora de relacionarse en la escuela.

En cuanto al desarrollo de la aplicación Emocionatest, según el artículo este se debe a que normalmente los estudios sobre la competencia emocional de personas con TEA se han centrado únicamente en evaluar aspectos parciales. En este sentido, la app pretende abarcar más aspectos de esta competencia emocional por medio de sus cinco niveles de dificultad.

En lo que se refiere al método, se especifica que entre los participantes hay: un grupo con TEA (3 chicos y 1 chica de entre 7 y 11 años), un grupo con TDAH (3 chicos y 1 chica de entre 6 y 11 años) y un grupo con DA (1 chico y 3 chicas de entre 7 y 12 años). Además, se presentan los 5 niveles de dificultad de aplicación que son, en orden ascendente: reconocimiento de la expresión facial, construcción de expresiones faciales, identificación de las emociones de situaciones, reconocimiento de emociones basadas en las experiencias cognitivas y reconocimiento de emociones escondidas. Una vez administrada la app de forma individual en aulas del centro, los resultados mostraron que mientras que el nivel 1 fue el más fácil para todos/as, el nivel 2 resultó complicado para los el grupo con TEA y los grupos con TDAH y DA encontraron menos dificultad en el nivel 3 que en el 2. En cuanto a los niveles 4 y 5, para el grupo con TEA y para el grupo con DA el 4 fue más fácil que el 5 y para el grupo con TDAH fue al contrario.

En definitiva, ninguno de los tres grupos obtuvo los resultados esperados según su edad y no queda demostrada la hipótesis planteada, puesto que los 3 grupos se han mostrado igual de competentes. Además, se concluye que los niños y las niñas con TEA que participaron en la prueba tienen dificultad para reconocer el miedo.

Para concluir cabe señalar que una correcta evaluación puede ser clave para una intervención adecuada y adaptada y es por eso que considero este artículo de relevancia. Además, este artículo es un claro ejemplo del uso que se le puede dar a las TIC en el ámbito de la intervención con alumnado con TEA.

4.4. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA y aprendizaje de habilidades emocionales”

4.4.1. Análisis de la búsqueda del descriptor: “TEA y aprendizaje de habilidades emocionales”

Para el descriptor “TEA y aprendizaje de habilidades emocionales”, hay un total de 26 resultados en Dialnet.

En cuanto a la fecha de publicación de los documentos, tal y como se puede observar en la Figura 8, la mayor parte de los mismos (11 de los 26) se encuentran en el año 2017, 2018 y 2019. Por otro entre 2014 y 2016 aparecen un total de 8 resultados y entre 2010 y 2013 un total de 7. En definitiva, aunque se aprecia una tendencia ascendente en cuanto a las publicaciones relativas a este descriptor, es un crecimiento leve.

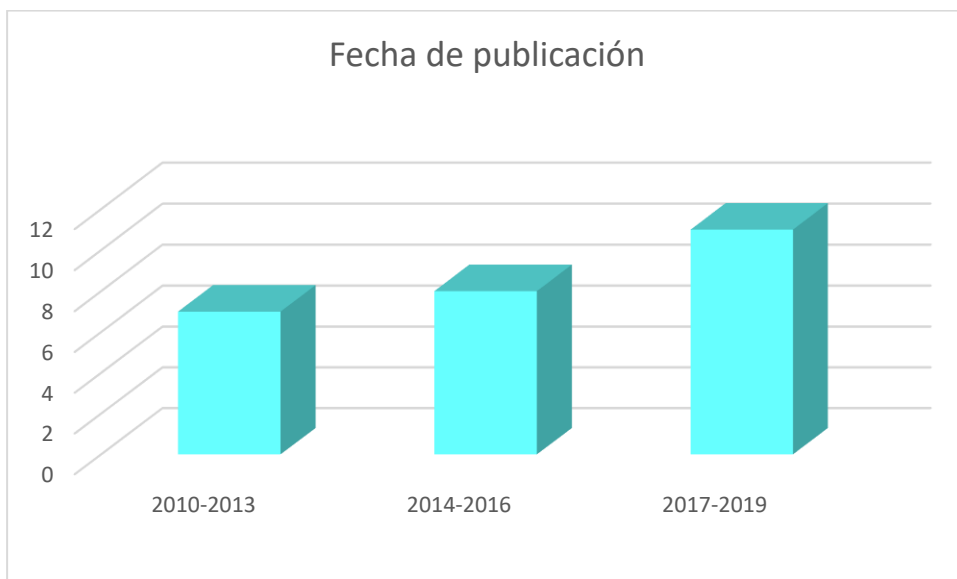


Figura 8. Descriptor TEA y aprendizaje de habilidades emocionales. Fecha de publicación

En lo que respecta al tipo de recurso, la mayor parte de los resultados son tesis (13), seguidas de los artículos de revista y de libros que, como se muestra en la siguiente gráfica, se encuentran muy igualados con 7 y 6 resultados respectivamente.

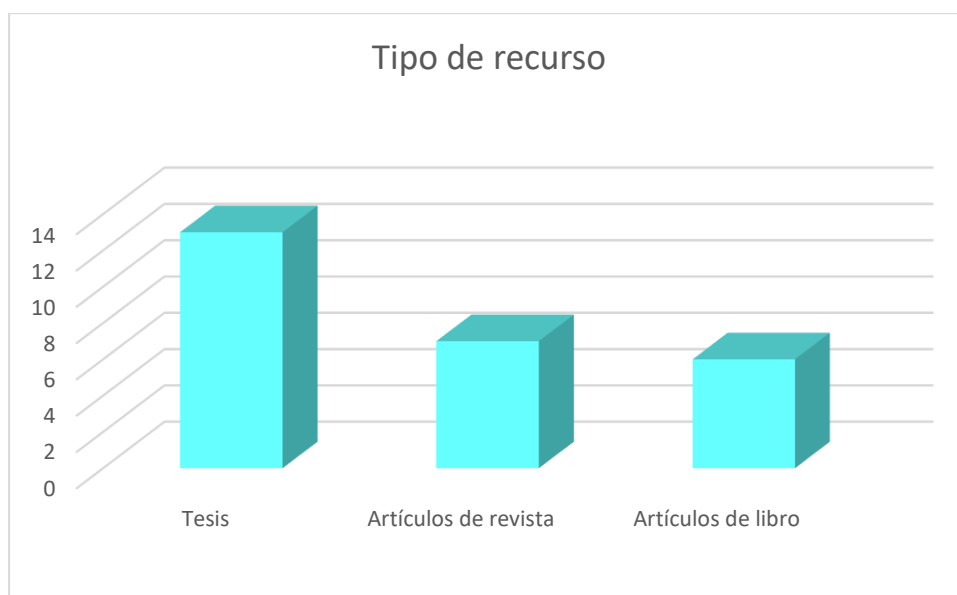


Figura 9. Descriptor TEA y aprendizaje de habilidades emocionales. Tipo de recurso

Aludiendo al idioma de los resultados, los 26 resultados son en español.

4.4.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA y aprendizaje de habilidades emocionales”

A la hora de seleccionar documentos para el descriptor “TEA y aprendizaje de habilidades emocionales”, se ha tenido en cuenta una vez más el criterio de actualidad, la adecuación del contenido del mismo al descriptor y a que aborde una intervención o propuesta de intervención. En este sentido se destaca la tesis *Intervención con realidad virtual inmersiva y arteterapia en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para el desarrollo de habilidades comunicativas y resolución de problemas* (Fernández-Herrero, 2018) y la tesis *El uso del iPad con el programa AUGIE, ¿mejora la comunicación en personas con autismo?* (Heredia, 2015).

En la tesis *Intervención con realidad virtual inmersiva y arteterapia en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para el desarrollo de habilidades comunicativas y resolución de problemas*, el autor plantea la intervención educativa con alumnado con TEA mediante la realidad virtual y la arteterapia.

En primer lugar, en esta tesis se aborda la necesidad de que la educación responda a las necesidades educativas del alumnado con TEA y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y en concreto de la realidad virtual inmersiva, como recurso

didáctico para alcanzar este objetivo. Y además también se hace una revisión sobre la arteterapia y el TEA.

En lo que respecta a la intervención, esta se divide en la realizada mediante la realidad virtual y la realizada mediante la arteterapia y el objetivo de las mismas será mejorar las capacidades sociales y emocionales de niños y niñas con TEA. Para ello, se cuenta con tres grupos de los cuales uno participará en la intervención con realidad virtual, otro en la intervención mediante arteterapia y otro hará de grupo de control, es decir, que no participará en ninguno.

En cuanto a los resultados obtenidos, estos muestran efectos positivos en las competencias evaluadas para los grupos que participaron en la intervención con realidad virtual y arteterapia, evidenciando así el potencial de ambos recursos como herramientas para la educación del alumnado con TEA. En definitiva, en esta tesis se demuestra una vez más la capacidad de las intervenciones educativas para mejorar las competencias emocionales de las personas con TEA y el gran potencial de la tecnología para alcanzar este objetivo.

Además, de entre los resultados obtenidos, cabe destacar la tesis *El uso del iPad con el programa AUGIE, ¿mejora la comunicación en personas con autismo?* Y es que, aunque en este documento no se abordan cuestiones directas sobre la educación emocional, se aborda el proceso de comunicación, sin el cual el aprendizaje de estas habilidades emocionales no sería posible.

En este sentido, en la tesis se aborda un estudio empírico cuyo objetivo es comprobar si el uso del iPad a la hora de usar el programa AUGIE (aplicación comercializada por Apple para ayudar en el proceso comunicativo de las personas con TEA y sus familias) mejora la comunicación de las personas con TEA. Tras los resultados se concluye que sí, que el uso del iPad para utilizar el programa AUGIE favorece la comunicación de las personas con TEA superando a otros medios tradicionales como el PECS. Además, se establece que es un medio favorecedor de la enseñanza de competencias emocionales y sociales.

4.5. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA e intervención educativa emocional”

4.5.1. Análisis de la búsqueda del descriptor: “TEA e intervención educativa emocional”

Para el descriptor “TEA e intervención educativa emocional” aparecen en Dialnet, sin aplicar ningún filtro, un total de 26 resultados.

Aplicando el filtro de fecha de publicación, y así como se observa en la siguiente gráfica (Figura 10), se puede afirmar que la mayoría de publicaciones (15 de las 26 del total) se concentran entre el año 2015 y el año 2018, mientras que de 2011 a 2014 las publicaciones descienden a 8. En cuanto a la menor concentración de publicaciones, esta se da entre el año 2003 y el 2010 con tan solo 3 publicaciones en 7 años. Así, se hace evidente el aumento de publicaciones en relación a la intervención educativa emocional en personas con TEA, y posiblemente de intervenciones, en los últimos años.

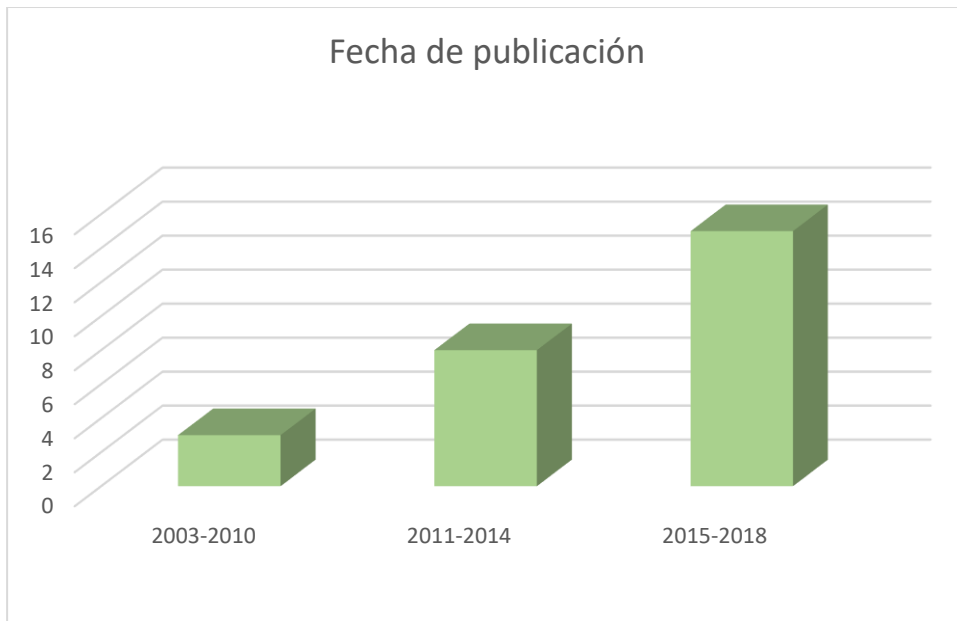


Figura 10. TEA e intervención educativa emocional. Fecha de publicación

En cuanto al tipo de recursos del descriptor “TEA e intervención educativa emocional”, representados en la siguiente gráfica (Figura 11), hay que destacar la existencia de tesis ya que de los 26 resultados 15 son tesis, evidenciando así un claro interés investigativo. Tras las tesis, la mayor parte de los recursos, 7 exactamente, son artículos de revista, seguidos de los artículos de libros, que son 3. Además, tal como en el descriptor “TEA y educación emocional”, hay que destacar a Josefina Lozano Martínez ya que figura como una de las autoras de 6 de los 7 artículos de revista que aparecen como resultado para este descriptor. Por último, el tipo de recurso presente en menor medida es el libro, con 1 resultado.

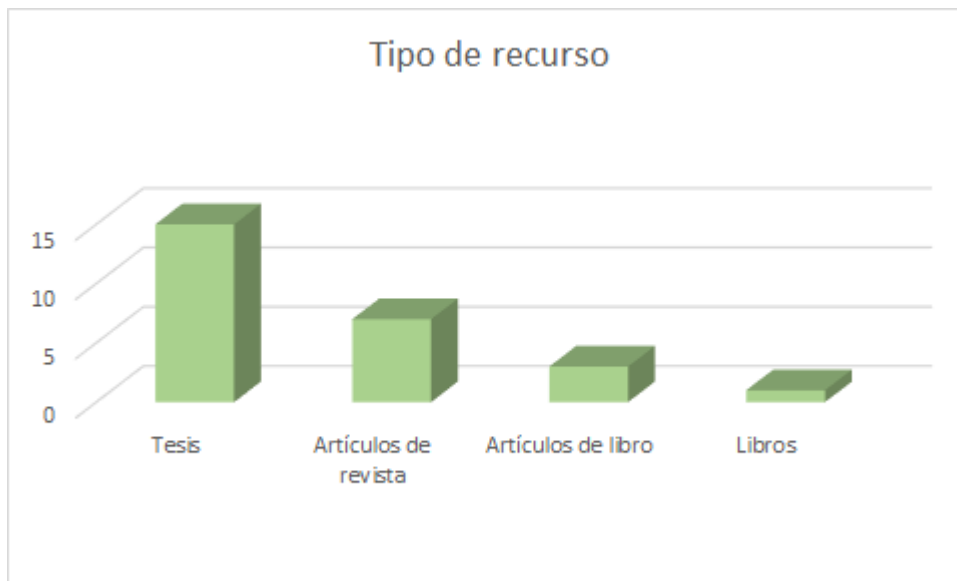


Figura 11. Descriptor TEA e intervención educativa emocional. Tipo de recurso

Haciendo alusión al idioma de las publicaciones, hay que destacar que absolutamente todas son en español.

4.5.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA e intervención educativa emocional”

A la hora de elegir documentos para este descriptor seguí el criterio de actualidad respetando la relación del texto con el descriptor y el tema general de este trabajo. De esta manera elegí el artículo *El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria* (Lozano Martínez, Castillo Reche, García Martínez y Motos Guerra. 2013) y el artículo *Emoción y motivación en TEA y atención temprana* (García, García, Blanco y De Caso, 2019) que además abordan una intervención educativa.

A pesar de que el artículo *El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria*, no es el más reciente, es de los que más se ajusta al descriptor teniendo en cuenta la fecha de publicación. Y es que, el artículo aborda los resultados de una investigación cuyo objetivo es valorar si, a través del uso de un software para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias emocionales de 5 alumnos y alumnas con TEA, es posible mejorar dichas competencias. Además, este artículo está directamente relacionado con el de Lozano Martínez, Castillo Reche y Cerezo Máiquez (2014), seleccionado para el primer descriptor.

En primer lugar, antes de plantear cuestiones relativas al desarrollo de la investigación, en el artículo se hace alusión al potencial del uso de las TIC como medio tecnológico que sirve de apoyo a la intervención educativa con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y en especial con alumnado con TEA. Además, se hace alusión a la importancia del papel del profesorado y de que el mismo cuente con la colaboración de personas investigadoras y la orientación necesaria. Posteriormente, se presenta el diseño y el desarrollo de la investigación en la que participaron 2 alumnos y 3 alumnas con TEA (2 en Infantil y 3 en Primaria).

En cuanto al procedimiento de la investigación, se aclara que se hace una evaluación inicial que pudo determinar el punto de partida de cada uno de los alumnos y las alumnas en referencia a la comprensión de emociones y creencias y a sus niveles de habilidad social, de forma que se pueda comparar con los resultados de una posterior evaluación final y comprobar así los resultados de la intervención. Para la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias se hizo uso del software educativo “Aprende con Zapo” cuyo objetivo es orientar la identificación de emociones básicas y la comprensión de que las personas pueden tener distintos modos de percepción, conocimiento y creencia. Además, se hace referencia a la acción colaborativa entre las docentes del centro y el personal investigador universitario que, a través de seminarios, valoraban el desarrollo de la intervención.

Tras la puesta en marcha de la intervención con el software mencionado, la evaluación final llevada a cabo evidenció que los 2 alumnos y las 3 alumnas mejoraron en cuanto a habilidades emocionales y sociales. Además, se detallan los avances individuales de dicho alumnado que, en términos generales se pueden resumir en: mayor atención a emociones complejas, mayor tendencia a imitar actos desarrollados por los demás y mayor capacidad para expresar emociones propias y comprender el porqué de estas emociones. Asimismo, en los resultados se recalca la dificultad que supone para el alumnado con TEA la justificación sobre todo de las emociones más complejas.

En definitiva, los resultados de la investigación plasmados en el artículo evidencian, tal y como sucedió en el artículo *¿Es posible enseñar a las personas con TEA habilidades emocionales y sociales y generalizar esos aprendizajes a otros contextos?: un estudio de caso en un centro de Educación Primaria*, el poder de la educación y las intervenciones educativas a la hora de mejorar determinadas competencias emocionales y sociales del alumnado con TEA.

En el artículo *Emoción y motivación en TEA y atención temprana*, se presenta la puesta en marcha de un programa de intervención en fase de implementación llamado PACT, que consta de 6 etapas, está dirigido a los menores con signos de alerta en TEA de entre 2 y 7 años y cuyo objetivo es mejorar sus competencias de comunicación social y dificultades del desarrollo del lenguaje centrándose en desarrollar una interacción diádica entre el adulto y el niño o la niña.

La investigación persigue dar a conocer el programa PACT y demostrar los beneficios de una intervención basada en la emoción y la motivación. Para ello se analizan los signos de motivación e interacción social y de atención conjunta y emoción compartida de estos niños y niñas, registrando su evolución y analizando los precursores de la comunicación y su desarrollo. El programa se caracteriza por guiar a la familia para crear momentos de interacción, unas interacciones diádicas naturalistas, la relación colaborativa entre la persona profesional (que ejerce de guía) y la familia, la adaptación del estilo de aprendizaje, el uso del video modelado y el establecimiento de metas y objetivos en cada sesión.

Los resultados obtenidos, estando el programa aún en fase de implementación son positivos mostrando una mejoría, entre otros, en la motivación en jugar y relacionarse con la familia y en la escuela, la atención a los otros y la imitación.

En definitiva, se prueba que el hecho de tener en cuenta la motivación y los intereses del alumnado vinculados a emociones positivas en situaciones de atención compartida con un adulto, es una estrategia eficaz para mejorar la comunicación, la atención y la pragmática.

4.6. Resultados de búsqueda del descriptor: “TEA y programas de educación emocional”

4.6.1. Análisis de la búsqueda del descriptor: “TEA y programas de educación emocional”

Para el descriptor “TEA y programas de educación emocional” aparecen en Dialnet un total de 19 resultados sin aplicar filtros.

Una vez aplicado el filtro de año de publicación se observa que con el paso de los años las publicaciones para este descriptor han aumentado. Así, la mayor parte de los resultados (10 en concreto) se concentran entre el año 2016 y el 2019, mientras que entre 2012 y 2015 aparecen un total de 7 resultados. Por otro lado, entre el 2008 y el 2011 solo aparecen 2 resultados tal y como se muestra en la siguiente gráfica.

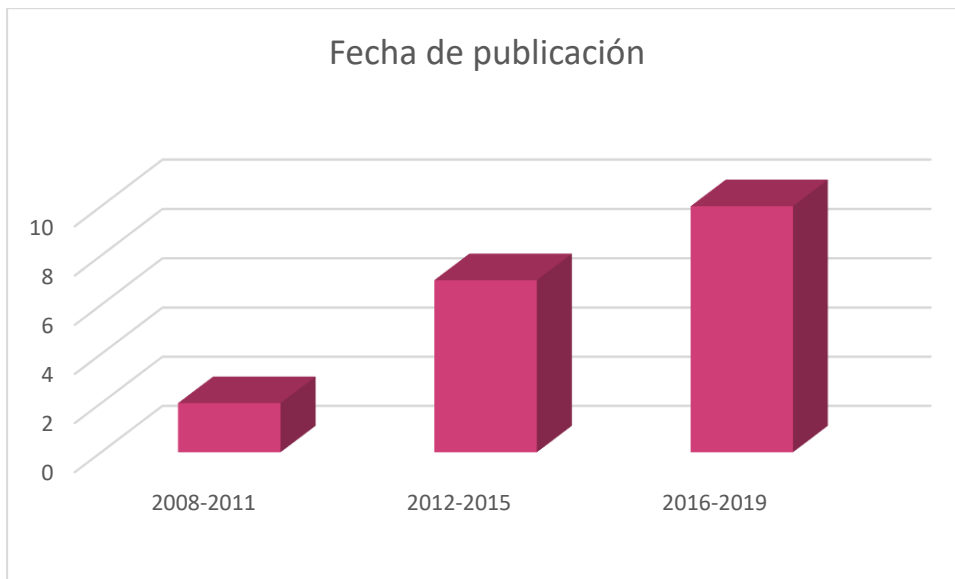


Figura 12. Descriptor TEA y programas de educación emocional. Fecha de publicación

Aludiendo al tipo de recurso, la gran mayoría (11 de los 19) son tesis, mientras que en lo que respecta a artículos de revista y artículos de libro aparecen un total de 2 y 4 resultados respectivamente.

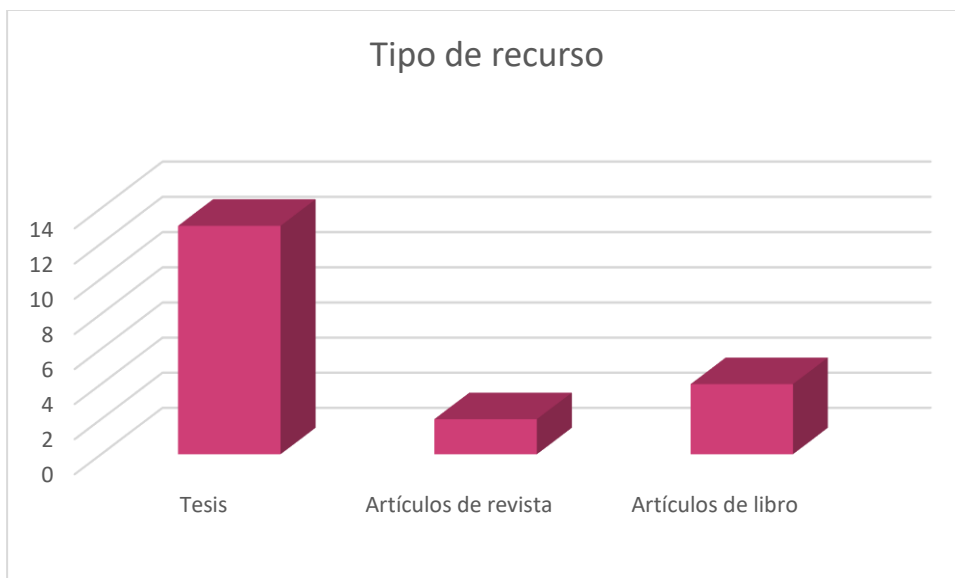


Figura 13. Descriptor TEA y programas de educación emocional. Tipo de recurso

En cuanto al idioma, los 19 documentos son en español.

4.6.2. Bibliografía seleccionada para el descriptor “TEA y programas de educación emocional”

De entre los documentos que aparecen como resultados para el descriptor “TEA y programas de educación emocional”, y siguiendo el criterio de actualidad se destaca el artículo

Efectos de la musicoterapia en el trastorno del espectro autista (Garrote Rojas, Pérez Angulo y Serna Rodríguez, 2018). Y es que además de cumplir con el criterio de actualidad puesto que se trata de un artículo de 2018, en el mismo se aborda una intervención, lo que permite analizar los resultados.

En el artículo *Efectos de la musicoterapia en el trastorno del espectro autista* se presenta la aplicación de un programa de musicoterapia con el objetivo de conocer la repercusión de la musicoterapia en jóvenes menores de edad con TEA.

En primer lugar se hace una revisión sobre el TEA, la musicoterapia y los efectos de la misma en el desarrollo personal, emocional y social de alumnado con TEA.

Para conocer la repercusión de la musicoterapia en dicho alumnado, se seleccionan cuatro sujetos de entre 6 y 13 años. Tras analizar su conducta para tomarla como punto de partida se aplican 3 sesiones de musicoterapia en las que se trabajan la timidez, la inhibición y mutismo a través del uso alterno del método pasivo (en el que el alumnado escucha) y el método activo (en el que el alumnado participa a través de la acción).

Los resultados, basados en cuestionarios respondidos por 4 profesores/as y 4 padres y madres, indican un efecto positivo de la aplicación del programa en cuanto a problemas de atención, comportamiento agresivo y otros. En este sentido se concluye que la musicoterapia es una herramienta educativa que contribuye, entre otros, a la mejora de las habilidades sociales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo, el cual se ha centrado en la búsqueda de información sobre el TEA y la educación emocional, han evidenciado que es un tema que ha ido adquiriendo interés con el paso de los años. Y esto se hace visible en la información recogida en cuanto a la fecha de publicación, ya que cuanto más reciente es el intervalo de tiempo analizado más resultados aparecen.

En lo que respecta al tipo de recurso, se puede concluir que las tesis y los artículos de revistas en español son los que predominan. El hecho de que la gran mayoría de los resultados estén en español puede justificarse en que la base de datos que se ha utilizado principalmente es Dialnet, que recopila muchos documentos en castellano.

Haciendo alusión al uso de la base de datos Dialnet, hay que señalar que se utilizó la misma puesto que al introducir los descriptores seleccionados en otras bases de datos como

PuntoQ o ERIC (Educational Resource Information Center) los resultados eran repetitivos, escasos e incluso nulos en ocasiones. Es decir, que a pesar de existir una amplia bibliografía en relación al TEA, cuando lo que se busca es información sobre el TEA y la educación emocional, los resultados se reducen drásticamente.

Además, en cuanto al tipo de resultados obtenidos para los descriptores seleccionados, hay que destacar la existencia de bastantes propuestas de intervención. De hecho, es llamativa la escasa presencia de documentos sobre revisiones teóricas. Sin embargo, aunque me hubiese gustado incluir entre los documentos seleccionados al menos un artículo de revisión, la abundancia de intervenciones han permitido recopilar distintos casos en los que los resultados demuestran el potencial de la intervención educativa para mejorar las habilidades y competencias emocionales del alumnado con TEA. Y es que uno de los objetivos de este trabajo de revisión es “recopilar y analizar información relevante sobre el TEA y la educación emocional., haciendo énfasis en la intervención educativa”

Asimismo, haciendo referencia a la abundancia de intervenciones, es necesario aludir al creciente uso de las tecnologías como herramienta para llevarlas a cabo. Y es que por un lado las TIC favorecen las adaptaciones curriculares debido a su carácter versátil y flexible y además, por lo general, el alumnado con TEA encuentra más atractivos los medios digitales debido a sus cualidades visuales en el procesamiento de la información (Lozano, Ballesta, Cerezo y Alcaraz, 2013). De hecho, es debido a esta importancia de lo visual en el procesamiento cognitivo de las personas con TEA que en las intervenciones revisadas para la realización de este trabajo se destaca el uso de imágenes, dibujos y pictogramas en los distintos materiales didácticos.

Por otro lado, me gustaría recalcar una de las ideas recogidas en el artículo de Lozano, Castillo, García, y Motos (2013) y es que la acción de la escuela es mucho menos efectiva sin la colaboración de otros agentes, en concreto la de la familia y el personal investigador. En cuanto a la familia hay que destacar que es algo que no se tiene en cuenta en muchas de las intervenciones que he podido leer durante la búsqueda de información para este trabajo.

En referencia a la formulación de propuestas, más que una propuesta de intervención concreta, ya que existen muchas, me gustaría aprovechar para establecer una serie de pautas/orientaciones para la elaboración de futuras intervenciones educativas emocionales con alumnado con TEA basándome en lo que aprendido con la realización de este trabajo:

- En primer lugar, considero clave que las propuestas de intervención presenten objetivos concretos y prácticos pero sobre todo acordes a las necesidades y capacidades del alumnado que vaya a participar.
- Además, aunque los objetivos y la forma de alcanzarlos puedan variar en función de las personas participantes de la intervención educativa emocional, en términos generales se debería pretender fomentar la autogestión y la autonomía, la conciencia social (empatía), la regulación emocional y las habilidades emocionales.
- Por otro lado, tal y como se ha mencionado, la colaboración de los agentes involucrados en la vida del alumnado con TEA, escuela y familia, es clave para la consecución de los objetivos propuestos.
- En cuanto a los medios para alcanzar los objetivos, queda demostrada la eficacia de las TIC como recurso didáctico puesto que resulta más atractivo para los niños y niñas con TEA y puesto que se caracterizan por una gran adaptabilidad y versatilidad. Asimismo, se recomienda el uso de materiales visuales.
- Las intervenciones educativas con alumnado con TEA en la escuela se pueden ver favorecidas si se realiza con el grupo al completo, favoreciendo la inclusión.
- Realizar una correcta evaluación también es un aspecto clave, tanto para establecer las condiciones iniciales como para comprobar en qué medida ha resultado positiva la aplicación del programa.

En definitiva, las intervenciones educativas con niños y niñas con TEA en lo que a educación emocional se refiere resultan de gran relevancia ya que, tal y como se observa en los resultados de los estudios expuestos en este trabajo, a través de la educación y el uso de los medios adecuados es posible mejorar su competencia emocional, lo que repercutirá de forma directa en las relaciones con sus iguales y, por lo tanto, en su calidad de vida. Sin embargo, debido a las propias características y a las dificultades que presentan, la intervención educativa emocional es una tarea que se torna compleja y que suele quedarse en un segundo plano.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, C., Benedito, I. y Soria, E. (2016). Emocionatest: una herramienta digital (App nativa) para la evaluación de la comprensión emocional en niños y niñas de edad escolar. En Castejón, J. L. (Coord.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 2573-2581). Alicante: ACIPE.
- Andrés, T. y Andrés, C. (2016). Intervención en competencia emocional con un niño de 6 años con sintomatología de trastorno del espectro autista (TEA). *Fòrum de Recerca*, 21, 609-632. Recuperado de: DIALNET <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7090610>
- Arce, C. C., Mora, L. A. y Mora, G. A. (2016). Trastorno del espectro autista. *Revista médica de Costa Rica y Centroamérica*, 73(621), 773-779. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2016/rmc164e.pdf>
- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(15), 567-587. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4371279>,
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bonilla, F. y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Revista CCAP*, 15(1), 19-29. Recuperado de <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 7, 121-130. Recuperado de <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84/71>
- Chamorro, M. (2010). El trastorno del espectro autista. Intervención educativa. *Pedagogía Magna*, 9, 53-66. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628203>
- Chara, F., Montesinos, L., Contreras, L. M., Murillo, D. J. y Ayala, H. J. (2018). Comentario: una breve historia del autismo. *Revista de Psicología*, 8(2), 127-133. Recuperado de <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138>
- Cogolludo, A. I. (2014). Estrategias para mejorar la inteligencia socioemocional en un niño con trastorno del espectro autista (TEA). *Padres y maestros*, 357, 19-23. doi: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i357.3301>
- Fernández, J. (2018). *Intervención con realidad virtual inmersiva y arteterapia en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para el desarrollo de habilidades*

- comunicativas y resolución de problemas.* (Tesis, Universidad de Alicante). Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=220130>
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12857/file_1.pdf?sequence=1
- García, P. (2016). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Anales: Anuario del centro de la UNED de Calatayud*, 22, 149-162. Recuperado de DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6080826>
- García, R., Rebaque, A., García, M. A., Blanco, J. y De Caso, A. M. (2019). Emoción y motivación en TEA y atención temprana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3 (1), 13-22. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7402448>
- Garrote, D. Pérez, G. y Serna, R. M. (2018). Efectos de la musicoterapia en el trastorno de espectro autista. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 175-192. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542202>
- Gutiérrez-Ruiz, K. (2016). Identificación temprana de trastornos del espectro autista. *Acta Neurológica Colombiana*, 32(3), 238-247. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/anco/v32n3/v32n3a11.pdf>
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 67-74. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Heredia, E. (2015). *El uso del iPad con el programa AUGIE, ¿mejora la comunicación en personas con autismo?* (Tesis). Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=54695>
- Hernández, A. y Camacho, J. A. (2020). Emociones y autismo: respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 41-53. doi: <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2665>
- Hervás, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los Trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral. Programa de Formación Continuada en Pediatría Extrahospitalaria*, 21(2), 92-108. Recuperado de <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. *Aula abierta*, 40(1), 15-26. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791455>
- Lozano, J., Ballesta, F., Cerezo, M. C. y Alcaraz, S. (2013). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con

- trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Fuentes*, 14, 193-208. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes>
- Lozano, J., Castillo, I. S. y Cerezo, M. C. (2014). ¿Es posible enseñar a las personas con TEA habilidades emocionales y sociales y generalizar esos aprendizajes a otros contextos? Un estudio de caso en un centro de Educación Primaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 30, 1-14. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5081647>
- Lozano, J., Castillo, I. S., García, C. y Motos, E. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, 1-11. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5008764>
- Miguel Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2),169-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017296011>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España. (2015). Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo. Recuperado de <https://www.msbs.gob.es/ssi/discapacidad/informacion/estrategiaEspanolaAutismo.htm>
- Orden de 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, nº33, 18 de febrero de 2016. Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/concreciones-curriculares/index.html
- Organización Mundial de la Salud (2019). Trastornos del espectro autista. Datos y cifras. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Pérez, E., Lorenzo, G., Lledó, A., Lorenzo, A. y Gilabert, A. (2019). El uso del robot bee-bot como herramienta de aprendizaje de emociones en la enseñanza del alumnado con trastornos del espectro autista. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 577-584. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7376127>
- Peydró, S. y Rodríguez, V. (2007). El autismo en el siglo XXI. Recomendaciones educativas basadas en la evidencia. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(2), 75-94. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11181/3161>
- Pineda, M. (2014). Trastornos de espectro autista. *Revista Anales de pediatría*, 81(1), 1-2. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.anpedi.2014.04.018>

- Reynoso, C., Rangel, M. J. y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=71938>
- Sazo Ávila, J. A. (2019). Intervención en habilidades de formas y funciones comunicativas en un sujeto con Trastorno del Espectro Autista: Estudio de caso único. *Revista académica UCMaule*, 56, 81-89. doi: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.56.81>
- Villanueva Alonso, P. (2014). Ponencia 2: Educar las emociones, educar para la vida. *Papeles Salamantinos de Educación*, (18), 163-172. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118325>