

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Grado en Educación Social

TEA: TEORÍA DE LA MENTE Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN EN
ETAPA INFANTIL



Autor: Alejandro Jesús García Sánchez

Director académico: Dr. D. Antonio Luque de la Rosa

Convocatoria: Junio 2021

Resumen/Abstract

Desde la carrera de Educación Social he podido ver que todavía nos falta mucho camino por recorrer ya que todavía existen numerosas barreras que hacen que se den diferentes situaciones de exclusión a determinados colectivos, particularmente me gustaría centrarme en los usuarios TEA y las dificultades para poder relacionarse debido un hándicap como es la gestión de las emociones. Comenzare con una introducción sobre el tema a tratar, luego procederé hacer un marco teórico de la contextualización del TEA

Me fijaré unos objetivos para poder conocer las leyes que han marcado la inclusión, los diferentes aspectos de afectación en TEA que repercute en la gestión de las emociones y por último la intervención en edad temprana en TEA

En esta revisión bibliográfica utilizaré una metodología cualitativa. La metodología utilizada será realizar una búsqueda de artículos en las diferentes bases de datos conocidas, SCOPUS, Dialnet, Google Académico. Con esta búsqueda se dará respuesta a los nuevos objetivos que fueran emergiendo recogándose estos en el apartado de resultados para finalmente hacer una discusión y conclusión.

Y por último haré una conclusión final puedo donde pondré en relieve la situación que hay en la actualidad respecto a la inclusión y que como educadores sociales tenemos aun un largo recorrido para seguir luchando en contra de las barreras que se presentan en las sociedades actuales.

Palabras clave: Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, TEA.

Abstract

From the career of Social Education I have been able to see that we still have a long way to go since there are still numerous barriers that cause different situations of exclusion to certain groups, particularly I would like to focus on ASD users and the difficulties in being able to relate due to a handicap such as the management of emotions. I will start with an introduction on the subject to be discussed, then I will proceed to make a theoretical framework of the contextualization of the TEA

I will set some objectives to be able to know the laws that have marked inclusion, the different aspects of affectation in ASD that have an impact on the management of emotions and finally the intervention at an early age in ASD

In this bibliographic review I will use a qualitative methodology. The methodology used will be to search for articles in the different known databases, SCOPUS, Dialnet, Google Scholar. With this search, a response will be given to the new objectives that were emerging, collecting these in the results section to finally make a discussion and conclusion.

And finally I will make a final conclusion where I will highlight the current situation regarding inclusion and that as social educators we still have a long way to go to continue fighting against the barriers that arise in today's societies.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs, TEA.

ÍNDICE

1. Introducción

2. Marco Teórico

2.1 Trastornos del Espectro Autista y afectación en sus diferentes dimensiones.

2.1.1 Conceptualización sobre el TEA.

2.1.2 Triada de Wing.

2.2 Habilidades Sociales

2.3 Emociones y sus clasificaciones

2.3.1 Conceptualización de las emociones

2.3.2 Clasificación.

2.4 Investigaciones en el ámbito TEA

2.4.1 Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con TEA

2.4.2 Funcionamiento social en niños con TEA y TDAH

2.4.3 Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TEA y niños con TEA y TDAH

3. Diseño Metodológico.

3.1. Objetivos

3.2. Métodos, técnicas de búsqueda e instrumentos de recogida de datos

3.3. Emergencia de categorías y criterios de calidad

4. Resultados

4.1 Modalidades educativas y legislativas que nos acercan a una inclusión.

4.2. Diferentes perspectivas de afectación

4.3 Estrategias de intervención en TEA en edad infantil

5. Discusión y Conclusión

6. Bibliografía

7. Anexos

1. INTRODUCCIÓN¹

Como futuro educador que voy a ser me quiero adentrar en un ámbito que me parece muy interesante ya que durante estos años de carrera la palabra “inclusión” lo hemos utilizado desde un primer momento y siempre he querido abordar todo lo relacionado con esta terminología. Creo que es necesario que profundicemos y demos pequeños pasos, que a su vez supongan grandes pasos, para poder entender todo lo relacionado a la diversidad funcional y todo lo que ello conlleva.

Debido a que es un gran paradigma en la sociedad actual, tenemos un papel importante en la atención a la diversidad. A lo largo de los últimos años, numerosos autores le han dado una definición, pero me gustaría recoger la conceptualización de Parra y Rojas (2015), que la definen como:

El conjunto de acciones educativas que (...) dan respuesta a las necesidades de todo el alumnado (...) con el objetivo de evitar la aparición de problemas y dificultades, paliar las disfunciones que hayan podido surgir y favorecer el máximo nivel de desarrollo en los alumnos (p. 62).

Y agregan:

Supone pues una respuesta amplia, tratando de conciliar la calidad de la Educación con la equidad de su reparto. (...) [Así,] esa respuesta educativa, extendida a todo el alumnado, debe considerar particularmente a aquellos niños y niñas que precisan una mayor atención, al no recibir el ajuste oportuno, ni la adecuación o satisfacción de necesidades (p. 63).

Dentro de este apartado me gustaría centrarme en las Necesidades Educativas Especiales (a partir de ahora NEE) sobre todo poder acercarme a la conceptualización del Trastorno del Espectro Autista. Hay grandes estigmas sobre este ámbito y más concretamente con el Trastorno del Espectro Autista (TEA), por lo que creo que es interesante hacer una revisión bibliográfica exhaustiva para poder tener más información y como educador social concienciarme sobre la realidad de las personas con TEA e intentar, con dicha revisión, poder avanzar en la lucha rompiendo los estigmas sociales que se crean ante el TEA.

¹ Se utilizará el masculino genérico aceptado por la RAE.

El objetivo o función de esta revisión del TEA no solo es acercarnos a un desarrollo conceptual sino, también aprender sobre los aspectos positivos que existe el conocer las habilidades sociales, las diferentes emociones, etc. Creo que existe un gran desconocimiento en el trabajo de las emociones con las personas con TEA por lo que podría ser un aspecto de gran ayuda para saber en los ámbitos que trabajar en un futuro como educador social y poder reducir las principales barreras que se pueden encontrar las personas con TEA debido a no poder saber o gestionar las emociones propias ni entender las emociones de los demás.

2. Marco Teórico

En este punto vamos hacer un repaso a nivel general de los primeros autores que hablaron y especificaron lo que era el termino Autismo para más adelante centrarnos en la contextualización de las habilidades sociales y las diferentes emociones. Por último, recogeré en el estado de la cuestión diferentes investigaciones relacionadas con el TEA y diferentes habilidades.

2.1 Trastorno del Espectro Autista y afectación en sus diferentes dimensiones

En este punto contextualizaremos como surgieron los primeros términos de Autismo para dar paso al TEA a través de una autora que habla de diferentes dimensiones que presenta dicho trastorno.

2.1.1 Conceptualización sobre el TEA

No podemos comenzar a contextualizar el autismo sin mencionar previamente a dos autores que, durante la Segunda Guerra Mundial, hicieron dos grandes contribuciones importantes para el estudio de la psicopatología infantil colando a está el nombre de patología del autismo.

Uno estos autores era Léo Kanner (1894-1981) cuyos trabajos y su libro “Los Trastornos Autistas del contacto afectivo” fueron muy rápidamente conocidos. Este autor realizó un estudio donde evaluó a sujetos menores de edad (concretamente a 11 personas) y donde la mayoría de ellos presentaban unas características similares. Según Kanner, presentaban características como “una falta del contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional” (Garrabé de Lara, 2012, p. 260), que se basaba en tres núcleos: trastorno en la relación, alteraciones en la comunicación y en el lenguaje, falta de flexibilidad mental y comportamental.

Otro de los impulsores del autismo fue Hans Asperger (1906-1980), que realizó en 1944 “La psicopatía Autista en la niñez”. En este estudio descrito por este autor era diferente

del expuesto anteriormente por Kanner puesto que se trata de sujetos con más edad y que no presentaban problemas significativos en el lenguaje, en el desarrollo significativo y tampoco retraso significativo. El síndrome fue descrito en la época del régimen nazi imponía realizar una la eutanasia activa de las personas enfermas afectadas por padecimientos que los teóricos de la “limpieza” racial juzgaban enfermedades que eran hereditarios y que no tenían cura alguna, como la esquizofrenia o el retraso mental. Asperger tomó una actitud defensora frente a estos sujetos ya que tenían en ocasiones dotes intelectuales por lo que no eran simples “retrasados mentales”.

Otros autores como Mahler (1952) añadió el concepto de psicosis simbiótica, realizando una clasificación a un grupo de niños cuyos rasgos presentaban un esfuerzo desesperado de prevenir la ansiedad, a la par que reflejaban síntomas autistas.

Por otro lado, la propia Asociación Internacional Autismo-Europa (2000) lo define también de la siguiente manera “trastornos neuropsiquiátricos que presentando una amplia variedad clínica son el resultado de disfunciones multifactoriales del desarrollo del sistema nervioso central” (Lozano y Merino,2015, p.2).

Rivière (2000) en el capítulo uno de su libro “El niño pequeño con Autismo” describía:

...me he sentido fascinado por la incógnita de este esquema, que reviven una y otra vez familias que solicitan un diagnóstico diferencial de un niño pequeño con las marcas obvias del autismo. Al principio, un desarrollo aparentemente normal, luego una paulatina ‘separación’, hasta alcanzar una cerrada soledad, un patrón inflexible de pautas de conducta y de percepción del mundo, una seria dificultad para desarrollar las capacidades semióticas (...) que sitúan a los niños pequeños ‘en el interior’ del mundo de las personas; en las redes interpersonales que dan sentido y dirección a las relaciones (p. 8).

Por otro lado, Howlin (2008) otros de los autores que tuvieron relevancia, mencionaba, entre otras cosas, que otra de sus dificultades radicaba en la dificultad del reconocimiento de los estados mentales de otras personas y los de uno mismo, a su vez que los deseos, creencias, sentimientos, emociones.

Tendlarz (2012) describía:

El autismo tiene la particularidad de iniciarse en la pequeña infancia. También existen adolescentes y adultos autistas que, aunque la mayor parte de las veces varía la forma de presentación que tenían en su infancia, sobre todo por la ampliación del uso del lenguaje, mantienen ciertas características que no se

modifican, sin augurar por ello un destino trágico que debemos aceptar con resignación (p.1).

Y por último la última definición que da el Manual Diagnóstico de los trastornos mentales, en su última edición (DSM-V) establece y unifica en el término del espectro autista al Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno Desintegrativo de la infancia y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especifico.

2.1.2 Triada de Wing

Dentro de la corriente del TEA una de las impulsoras de unificar términos y determinar el paso del Autismo al TEA fue Lorna Wing, en su artículo "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification" (1979). Wing, en este artículo, reflejaba un estudio donde se investigó la prevalencia, en niños menores de 15 años, de deficiencias graves de la interacción social, anomalías del lenguaje y comportamientos estereotipados repetitivos.

Wing cuestionó el concepto original de Kanner y creía que “aunque la Síndrome de Asperger y el Autismo tenían diferencias cualitativas, las áreas de afectación eran las mismas y que las más afectadas eran: la comunicación, la interacción social y la rigidez cognitiva” (1979, p.12). Estas tres áreas de afectación son conocidas como la Tríada de Wing (Figura 1).

Figura 1

Triangulación de Wing

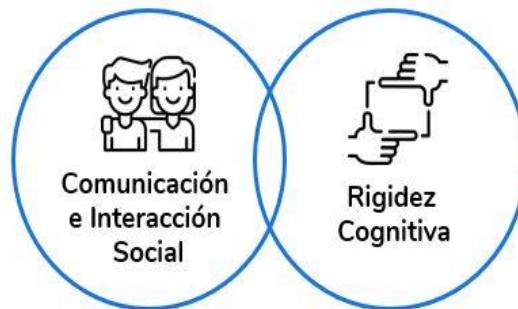


Nota. Descripción grafica de la Triada de Wing.

De esta manera, Lorna Wing señaló las similitudes entre estos dos trastornos y en la actualidad, el TEA y el síndrome de Asperger ya no se diagnostican independientemente uno del otro, ya que estos términos se han fusionado dentro del Trastorno del Espectro del Autismo. Recientemente se unificó (DSM-V) la comunicación e interacción en una misma área pasando de tres dimensiones a dos (Figura 2).

Figura 2.

Nueva unificación de la Triada de Wing.



Nota. Descripción grafica de a nueva Triada de Wing.

Por lo tanto, en la Triada o Diada de Wing se pudieron determinar las diferentes características que solían presentar los niños con Autismo, que ya se mencionó Kanner, pero esta autora lo que hace es crear y darle un lugar en tres dimensiones diferentes para usar el termino de TEA.

2.2 Habilidades Sociales

Las habilidades sociales resultan difíciles de definir de manera clara y con objetividad debido a la complejidad que tiene dicho termino. Por lo que durante los años han ido variando su conceptualización definiéndola de distintas maneras. Uno de esos términos que he podido rescatar sería la definición dada por Libert y Lweinshon (1973) en la que describían: “La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (p.304).

Caballo describía estas habilidades como:

...un conjunto de conductas realizadas por un sujeto en una situación interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese sujeto de una forma adecuada a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que servía para resolver los problemas inmediatos de la situación (1987, p.557).

Gresham (1988) desarrolló distintas formas de definir a las habilidades sociales, vigentes y populares al día de hoy, de acuerdo a los factores que se sometan a evaluación:

- a) **Según la aceptación de los iguales:** recurre a un índice de aceptación de los pares y evalúa el nivel de popularidad. Al estudiar niños, se considera su aceptación por pares en el ámbito educativo y en entornos lúdicos.

- b) **Según la conducta:** evalúa conductas incrementan los refuerzos o reducen los castigos, lo que posibilita adquirir satisfactoriamente habilidades sociales específicas.
- c) **Según la validación social:** entiende que las habilidades sociales tienen su correlato en el desempeño social de los niños, donde se validan.

Aunque es difícil definir una conducta socialmente competente muchos autores sí que tienen más o menos claro qué son las conductas competentes, destacando a Monjas entre estos autores.

Monjas (1994) mencionaba que las conductas competentes se acompañan por 3 componentes:

- a) **Consenso social:** se considera que una conducta es incorrecta cuando no es aceptada por un grupo, aunque pueda ser una habilidad para otro grupo.
- b) **Efectividad:** si la conducta persigue una meta.
- c) **Carácter situacional:** cierta conducta puede ser adecuada en una situación, y no necesariamente en otra.

2.3 Emociones y su clasificación

En este punto desarrollaremos una conceptualización de las emociones a lo largo de diferentes autores en la que cada uno dará una definición distinta y también se hará una clasificación de las emociones a través de diferentes autores.

2.3.1 Conceptualización de las emociones

Charles Darwin escribió el libro “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre” (1872). Allí, el autor desarrolla dos nociones básicas: en primer lugar, que la forma en que expresamos las emociones es de carácter universal e innato; y, en segundo lugar, que las emociones son fruto de la evolución. Además, Darwin (1872) señalaba que la expresión de emociones como la ira o el asco no son únicamente humanas, sino también la tenían otros animales.

Greenberg (2020), en cambio, argumenta la existencia de un motivo que nos convierte en seres con emocionales. Y añade que es necesario dar un paso en la evolución de la cultura, dejando de escindir la emoción de la razón, puesto que son parte de la misma cosa.

Goleman (2001) argumenta que nuestro bagaje emocional tiene un componente de supervivencia y este componente confirma que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas.

Palmero et al., (2002) señalan que aún no se ha consolidado un fundamento sólido en los estudios acerca de las emociones. Lo que, es más: no existe aún una definición del término que sea universalmente aceptada.

2.3.2 Clasificación de las emociones

También, al igual que en las emociones, elaborar una tipología es complicado, ya que no llega a existir un consenso claro entre los autores sobre este asunto, pero la mayoría sí que llega a un acuerdo y a la conclusión que la clasificación más común es la que se da entre las emociones primarias y las emociones secundarias. Las emociones primarias o básicas son reconocidas a través de ciertas expresiones faciales características. La teoría de las emociones universales e innatas se debe a Paul Ekman (1992), que describió en sus estudios que determinadas expresiones faciales aludiendo a cierta emoción eran fácilmente identificadas por individuos inmersos en las culturas más diversas, lo que fundamenta su universalidad. Por lo general, estas emociones primarias se inician de manera rápida y duran pocos segundos, suelen ser:

- Alegría
- Tristeza
- Ira
- Miedo
- Sorpresa
- Asco.

Goleman (2001) argumenta: “la verdad es que en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún se halla sobre el tapete” (p.419).

Evans (2002) sugiere hacer un cambio en las perspectivas de discusión sobre las emociones. Expone que, más que básicas o secundarias, se deben definir como dos extremos de un mismo espectro: las emociones primarias en el extremo de lo más innato y las secundarias en su extremo opuesto. Además, añade a la clasificación una nueva dimensión: la de la emoción cognoscitiva específica. Este tipo de emoción no se encuentra ligada a una expresión particular del rostro, sino al pensamiento consciente y a la cultura, y su surgimiento se ubica en la neocorteza cerebral.

Fernández-Abascal et al., (2010) realizan una división de las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras, a saber:

-Emoción primaria: presenta una respuesta emocional reorganizada que está presente en todos los individuos y culturas, lo que infiere la posibilidad de considerarse algo genético.

-Emoción secundaria: emana de la emoción primaria y se debe principalmente al nivel de desarrollo individual, hallando significativas diferencias entre una persona y otra.

-Emoción negativa: implica un sentimiento desagradable, la situación es valorada en términos de daño y moviliza recursos para afrontarla, como el miedo, la tristeza, la ira o el asco.

-Emoción positiva: implica un sentimiento agradable, la situación es valorada en términos de beneficios, tiene una duración temporal muy acotada y moviliza pocos recursos para afrontarla, como la felicidad.

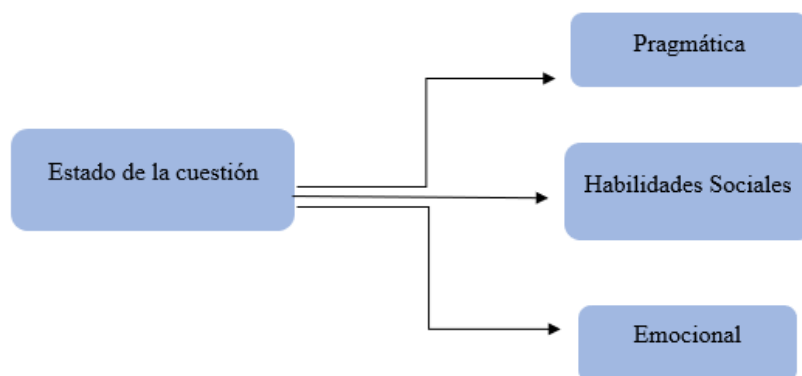
-Emoción neutra: no produce intrínsecamente reacción, ni agradable ni desagradable, por lo que no puede considerarse positiva ni negativa, y su fin es allanar el camino para que emerjan otros estados emocionales a posteriori, como la sorpresa.

2.4 Estado de la cuestión

Durante la recopilación documental se utilizaron también diversas investigaciones en base a los criterios de adecuación de la revisión bibliográfica. (Anexo 1). En este apartado expondré brevemente las tres revisiones que encontré de interés para el tema a tratar mediante esta revisión donde iremos desde el área pragmática, social y la emocional en comparativa entre el TEA, TDAH (figura 3).

Figura 3.

Investigaciones en diferentes áreas



Nota. Esquema donde se exponen el nombre de las diferentes investigaciones.

En relación con la dimensión de la parte emocional, el objetivo de la investigación realizada por Martínez y García (2010) era poner en marcha “materiales didácticos para enseñar emociones y valorar los posibles efectos de la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias en alumnos con TEA sobre sus habilidades sociales” (p.261).

La muestra en este caso era de 3 alumnos con TEA con escolarización en instituciones educativas ordinarias de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. La selección se hizo en base a ciertos rasgos de los alumnos.

Los resultados de dicha investigación fueron:

➤ **Participante número uno:**

...se aprecia un notable progreso en casi todos los niveles que se han trabajado de la comprensión de emociones y creencias (...) más patente en la comprensión de emociones, donde se constata mayor capacidad para superar tareas que evalúan la capacidad de reconocer y explicar las emociones básicas de alegría, tristeza, enfado y miedo asociadas a una situación (Martínez y García, 2010, p.274).

Además, el alumno:

...obtuvo un mayor rendimiento en la comprensión de que los deseos y las creencias pueden causar emociones (...) tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, superó los niveles concernientes a la enseñanza de los principios de que las personas sólo saben las cosas que ven. No obstante, siguió presentando dificultades para anticipar la conducta de un personaje a partir de una creencia falsa (Martínez y García, 2010, p.274).

➤ **Participante número dos:**

...fue capaz de reconocer, nominar y clasificar las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo a partir, tanto de fotografías como de dibujos, pero no llegó a superar totalmente este aprendizaje. Fue capaz de adquirir la capacidad de diferenciación emocional ante situaciones de deseo cumplido o incumplido y, a pesar de que seguía presentando dificultades para determinar la emoción que se origina en un personaje ante un estado de creencia verdadero o falso (Martínez y García, 2010, p. 277).

➤ **Participante número tres:**

Tras el proceso, pudo dominar el reconocimiento, clasificación y nominación de sus emociones. Asimismo:

...pudo determinar la emoción de un personaje en una situación determinada y de reconocer la emoción que acompaña a situaciones de deseo cumplido o

incumplido, obtuvo un rendimiento alto en tareas que evalúan el aprendizaje de esta capacidad, pero no llegó a adquirir en profundidad dicho aprendizaje (Martínez y García, 2010, p.280).

Por otro lado:

...en cuanto a la comprensión de creencias, tras el proceso de intervención educativa, fue capaz de comprender que las personas saben lo que ven superando, de esta manera, tareas que evalúan la relación primaria entre los conceptos de ver y saber. En cuanto a las tareas consistentes en predecir la acción de un personaje en función de una creencia verdadera o falsa, mejoró sus niveles, pero no llegó a comprenderlos totalmente (Martínez y García, 2010, p.280).

En cuanto a la investigación realizada por Castejón (2016, p.665) el objetivo era “comparar los perfiles de competencia social, incidiendo concretamente en las relaciones con los compañeros, en niños con TEA de alto funcionamiento, TDAH y desarrollo típico (DT)”.

Con respecto a la muestra, “en esta investigación participaron 16 niños con un diagnóstico de TEA, 16 niños con TDAH y 16 niños con desarrollo típico con edades entre los 7 y los 11 años, sus padres y sus profesores” (Castejón, 2016, p.667).

Esta investigación arrojó los siguientes resultados:

Tanto los niños con TEA como los niños con TDAH puntuaron peor que la muestra de desarrollo típico en todas las medidas. El grupo con TEA presentó una mayor afectación que el grupo TDAH (...) Los niños con TEA y TDAH presentan un peor funcionamiento social que los niños con desarrollo típico (Castejón, 2016, p.670).

Con respecto a las disimilitudes halladas:

Las diferencias entre ambos grupos son tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. Por una parte, los niños con TEA presentan más problemas que los niños con TDAH en este dominio, y por otra, las dificultades específicas de los niños con TEA a la hora de iniciar las interacciones sociales no se encontrarían en el grupo con TDAH (Castejón, 2016, p. 670).

Finalmente, se concluye:

El perfil que se denota en las relaciones sociales presentadas por los dos trastornos del neurodesarrollo que se han analizado indica la necesidad de planificar

intervenciones que subsanen esos déficits para mejorar la adaptación social (Castejón, 2016, p.670).

En relación con la dimensión del análisis de habilidades pragmáticas, en la investigación realizada por Baixauli et al., (2018), se propuso:

- Analizar las similitudes y diferencias de las habilidades pragmáticas y de discurso narrativo mediante la comparación de niños con TEA, TEA+TDAH y desarrollo típico (DT) (Baixauli et al., 2018, p.35).
- Analizar la capacidad discriminante de las habilidades pragmáticas y de discurso narrativo en niños con TEA y TEA+TDAH (Baixauli, et al.,2018, p.35).

En cuanto a la muestra, “participaron un total de 89 niños entre 7 y 11 años de edad: 30 con un diagnóstico de TEA, 22 con un diagnóstico de TEA+TDAH y 37 con DT” (Baixauli et al., 2018, p.35).

Se observaron diferencias en los resultados con respecto al grupo con Desarrollo Típico. No obstante, no se logró distinguir con precisión al grupo con TEA del grupo con TEA+TDAH, concluyendo que:

La adición de sintomatología de TDAH no supuso una mayor afectación de las habilidades pragmáticas y narrativas en los participantes con TEA, a excepción de la comunicación no verbal, más alterada en el TEA (Baixauli et al., 2018, p.42).

A partir del análisis de los aspectos más significativos de los documentos anteriormente referenciados, que han permitido establecer cuál es el estado actual de la cuestión en torno al tema de estudio, se plantean las siguientes preguntas de investigación haciendo posteriormente una correlación de estas con sus objetivos y su incidencia. (Anexo 2)

- a) ¿Cuál son las principales modalidades educativas y legislativas que nos acercan a una inclusión?
- b) ¿Sabemos en profundidad el mundo de las emociones en personas con TEA y sus diferentes áreas de afectación?
- c) ¿Qué sabemos sobre la intervención en niños con TEA?

3.Diseño metodológico

En este apartado describiremos y concretaremos los aspectos relacionados con las estrategias usadas para la búsqueda de la información siguiendo un proceso por el cual hemos estructurado unos objetivos que se pretenden alcanzar identificando el enfoque

que se quiere dar al trabajo, indicando los recursos y base de datos utilizadas, así como los descriptores y las fórmulas de búsqueda.

3.1. Objetivos

Con esta revisión bibliográfica lo que se pretende es investigar y ampliar conocimientos respecto a la atención a la diversidad, anteriormente definida, pero más concretamente en el área del TEA. El motivo de dicha selección se basa en que creo que existen todavía mucho desconocimiento y muchos estereotipos sobre el autismo. También considero importante hacer una revisión para determinar la importancia del trabajo de las habilidades sociales, para luego ampliar en el trabajo de las emociones en personas con TEA. El objetivo general sería hacer dicha revisión seleccionando documentos, libros y artículos de revista sobre dicha temática. El interés por dicha área me va a permitir crear una serie de objetivos más específicos que me servirá de una guía para dar respuesta o acercarnos a unos objetivos más específicos:

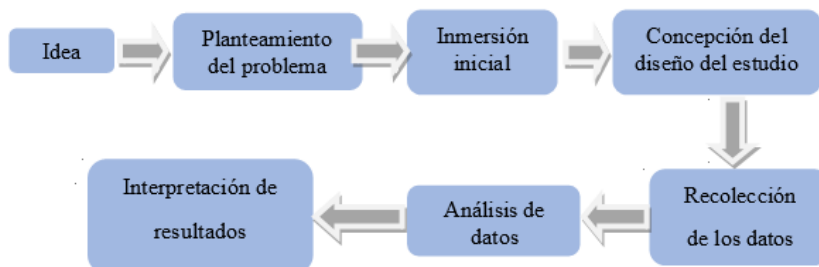
- Conocer las diferentes modalidades educativas y la evolución de las leyes educativas en España que marcaron dichas modalidades hacia la inclusión.
- Analizar las diferentes partes de afectación (biológica y cognitiva) que influyen en las emociones en el TEA.
- Profundizar en las estrategias de intervención en niños con TEA.

3.2. Métodos, técnicas de búsqueda e instrumentos de recogida de datos.

Dentro de las diferentes formas que nos permite una metodología cualitativa es la posibilidad de desarrollar el trabajo en forma de revisión bibliográfica. Esta revisión bibliográfica es una unión de diferentes investigaciones y artículos que nos da una idea de la situación de la cuestión a investigar (Figura 4).

Figura 4

Investigación cualitativa.



Nota: Elaboración propia.

Una revisión bibliográfica según Guirao (2015) se podría definir como un proceso investigativo que nos ayuda a identificar qué se sabe y qué se desconoce de un tema.

Para las ciencias de la Educación es importante el análisis de contenido o documental como una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica “no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él” (Guirao, 2015, párrafo 5).

Siguiendo a Berelson (1952), describía una manera de investigar que era objetiva y sistemática en el estudio documental.

Bardin (1986), en cambio, argumenta que “es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como «discursos» (contenidos y continentes) extremadamente diversificados” (p.7).

La hermenéutica controlada, basada en mecanismos deductivos e inferencias, constituye el elemento que se repite en todas estas técnicas. Así, el análisis de contenido va del extremo de la rigurosidad objetiva al extremo de la proliferación subjetiva.

Personalmente usaré en este un enfoque de metodología cualitativa que, utilizado en el ámbito de las Ciencias Sociales, permite elaborar conceptos a partir de la información obtenida del objeto de estudio, haciendo uso fundamentalmente de herramientas como palabras, textos, discursos, imágenes, etc. Este enfoque metodológico se considera adecuado para el tema de trabajo que nos ocupa en la medida en que permite, por un lado, obtener una visión global a partir del análisis de las relaciones que existen entre las dimensiones que lo componen y, por otro, comprender las opiniones y percepciones que los individuos.

El principal instrumento utilizado para organizar la información ha sido la Hoja de Registro documental (ver Anexo 2) elaborada al efecto, que consta de varios apartados: datos básicos de la referencia como título, autor, año y lugar de publicación, base de datos en la que se ha encontrado la información, aspectos más relevantes del contenido y observaciones (ver Anexo 3). La consulta de estas Hojas de Registro documental aporta una visión general y rápida del documento, así como del interés que pudiera tener para la revisión.

3.3. Proceso de análisis de datos

En este apartado recogeremos los pasos que se han utilizado para llegar a la documentación de nuestra revisión bibliográfica describiendo de manera cronológica dicha búsqueda.

2.3.1. Bases de datos

Las bases de datos utilizadas para realizar las consultas y la búsqueda de la información de las que se han obtenido datos relevantes han sido diversas: Web of Science, SCOPUS, Dialnet, Google Scholar, Biblioteca salmerón de la UAL, además se han consultado otras bases de datos donde me derivaban a página Web Redalyc.

3.3.2. Descriptores

Los descriptores utilizados hacen referencia a aspectos relevantes del contenido de la revisión bibliográfica. Los descriptores que se han utilizado para este trabajo han sido Autismo, inclusión, escuela inclusiva, TEA, LOE, LOEM, TEA, Trastorno del Espectro Autista, discapacidad, inclusión social, Triada de Wing, Emociones, características TEA, Habilidades, TICs.

La búsqueda con estos operadores se realizó en un primer momento sobre el campo “Título” y, en caso de que el número de registros encontrados fuese pequeño, se aplicaba autores. La búsqueda se refleja en la siguiente tabla donde reflejaré los distintos buscadores donde he realizados la búsqueda de documentos y documentos seleccionados (figura 5).

Figura 5*Tabla de buscadores utilizados.*

<i>Buscadores Utilizados</i>	<i>Operador Booleano</i>	<i>Documentos Encontrados</i>	<i>Documentos Seleccionados</i>
<i>Google Academic</i>	Autismo	15200	5
	Método cualitativo	1600	2
	LOMLOE Y LOMCE	81	3
	Triada de Wing	800	2
	Emociones y clasificación	196	
	Técnicas de análisis de contenido	14000	1
	Triangulación de datos	200	1
<i>Dialnet</i>	Características TEA	201	1
	Método cualitativo y cuantitativo	200	1
	Habilidades sociales y TEA	125	2
<i>IndAGA</i>	Escuelas inclusivas	355	1
<i>WOS</i>	Habilidades	6	1
<i>Scopus</i>	TEA	48	
	Necesidades educativas especiales	46	1
	Trastorno espectro autista and emociones	2	1
	TOTAL		20

Nota: Elaboración propia.

2.3.3. Emergencia de categorías y criterios de calidad.

En función de los objetivos que me he planteado se elaborará unas pre categorías de resultados para dar respuestas a dichos objetivos. Durante la revisión bibliográfica los intereses de la investigación irán cambiando y emergerán nuevas categorías de las iniciales e incluso se cambiarán algunos objetivos conforme va avanzando la revisión documental. Esta categorización nueva, los objetivos y sus resultados se recogerán en una tabla que constará con los datos básicos de los documentos referenciados en esta revisión bibliográfica (Autor, fecha, Título), un resumen breve de sus aspectos más significativos y su relación con el índice de la revisión (Anexo 4).

En esta revisión bibliográfica usaremos el criterio de la triangulación, ya que es una buena herramienta metodológica de investigación en el campo de las ciencias sociales. Este método permite controlar la calidad investigativa y ofrece garantías de que los resultados

serán válidos, creíbles y obtenidos con rigurosidad científica. Por lo tanto, el punto de partida será conceptualizar la «triangulación».

Rodríguez et al., (2006) la conceptualiza a modo de “Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan” (p.1).

Donolo (2009) “requiere de conocimiento, de tiempo y de recursos para implementarla y luego de gran agudeza para interpretar los resultados en las variadas y a veces contradictorias maneras en que se presentan” (p.3).

Al mismo tiempo, existen tipos diversos de triangulación, destacando entre ellos la triangulación de teorías, métodos, datos, investigadores y la triangulación múltiple.

Usaré en la revisión bibliográfica una triangulación de datos. La misma refiere al uso de distintas estrategias y fuentes de información para recoger datos, lo que posibilita un mejor contraste de lo hallado. Así, este tipo de triangulación dará al trabajo veracidad, calidad y rigor, recogiendo a varios autores que hablan sobre un mismo tema.

4.Resultados

Una vez llegado a este punto recogeré los resultados en cuanto al búsqueda previamente realizada y debidamente definida.

En el primer apartado hablaré de la educación que es reconocida y se recomienda para todos y observar las leyes que han marcado el camino a la inclusión en España.

En el segundo apartado haré un recorrido sobre las diferentes perspectivas de afectación que afectan a la gestión de las emociones y por último el tercer apartado irá destinado a analizar la intervención temprana en niños con TEA con diferentes estrategias de intervención.

4.1 Educación, hitos de leyes educativas en España.

En este apartado se recogerá todo lo acontecido en el campo de la educación en España recorriendo sus diferentes modalidades y las diferentes leyes que han marcado el paso hacía una inclusión. Antes de nada, es conveniente introducirnos de primeras en saber que es la educación en su significado más general. El derecho a la educación se describe en la Declaración de Derechos Humanos de 1948 como:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser

generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948, artículo 26.1).

A continuación, se expondrá la evolución de los diferentes modelos educativos.

4.1.1 Modalidades educativas

Modelo de exclusión

Es uno de los primeros modelos que surgieron y en la que a las personas discapacitadas se las consideraba personas sin derechos a ser educadas. Se encuentran alejadas de algo tan simple como ir a la escuela. Antiguamente, a las personas discapacitadas no se las trataba como seres humanos. De hecho, antes de la Edad Media, las personas discapacitadas eran asesinadas.

Así, explica Castaño (2009):

Nos podríamos remontar a la Edad Media en que las personas con discapacidad física (tullidas), psíquicas (enajenadas) y sensoriales (sobre todo ciegas) eran tratadas como locas o delincuentes, representando esto, sí se puede considerar, un avance con respecto a tiempos anteriores que eran eliminadas (pp. 405-406).

Cabe destacar que aún en el siglo XX, continuaba la distinción entre “niño normal” y “niño anormal”.

Modelos de segregación.

Por regla general la forma más sencilla para poder dar clase sería teniendo una completa homogeneidad del aula, pero esto no se consigue de manera natural, sino se haría de manera predeterminada. Autores como Alonso y Araoz (2011) argumentan “el modelo según el cual se considera que la educación es de calidad cuando se imparte a grupos homogéneos” (p.15).

Este tipo de modalidad choca con los defensores de que un aula no debe alejarse de la realidad de la sociedad ya que esta es plural y diversa. Este modelo pretende ir contra estos defensores ya que este tipo de segregación tiene como norma general separar a los niños que tienen diferentes discapacidades.

Modelo de Integración

En este caso los niños con discapacidad se adaptan a los demás englobando a su vez a toda la comunidad educativa. Este modelo no busca una educación generalizada, sino una Educación Especial, entendiendo que a los niños discapacitados como personas con necesidades de educación especiales. Así, el cuerpo docente podrá formarse para enseñar específicamente a estos niños.

Modelo de inclusión.

La Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993) describe la inclusión como una política/práctica en donde todos los alumnos con discapacidad sin tener en cuenta su naturaleza o gravedad reciben su educación en una clase ordinaria en el colegio que le corresponda.

Patterson (1995) describe lo siguiente: “Es una forma de vida, una manera de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo. Una escuela inclusiva será aquella en la que todos los estudiantes se sientan incluidos” (p. 5).

Otros autores como Armstrong (1999) expresan lo siguiente:

Es un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje (p.76).

Los alumnos que tienen alguna discapacidad tienen, como cualquier otro, el derecho a formarse en un aula ordinaria, y esto no es un privilegio. Este modelo se caracteriza por tener a la diversidad como valor educativo, todos tienen diferentes apoyos especiales y distintas necesidades educativas. La heterogeneidad se ve como algo óptimo para todos y en las aulas se hace un curricular común teniendo en cuentas las diferentes necesidades de los alumnos.

4.1.2 Camino legislativo

-Ley Moyano 1857

Primera ley de instrucción pública para regular todo el sistema educativo español integralmente. Como se mencionó anteriormente, en la Edad Media se excluía a las personas discapacitadas. Con esta ley se produjeron los primeros cambios:

Se reconocen en este período en España algunos avances, no generalizados, concretamente en los siglos XVIII y XIX, en la oferta educativa de las personas con discapacidad como son la creación en 1795 de la Escuela Real por Carlos IV, considerada primera escuela pública para sordomudos, seguida de otra en Barcelona y la autorización de la enseñanza de ciegos en una sección del Colegio Nacional de Sordomudos en 1835 (González Noriega, 2012, pp. 82-83).

Esta ley introduce las primeras regulaciones en la educación obligatoria (6 a 9 años por aquel entonces) por ejemplo en el Artículo 6 se describe que la primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordo-mudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los que se crearían (Tabla 1).

Tabla 1

Cambios significativos

Anteriormente	Ley Moyano
Excluidos en casa sin opción a educación	Enseñanzas primarias a Sordos
Los Abandonaban en iglesias	Clasificación de la enseñanza y regulación de la enseñanza obligatoria.

Nota: Elaboración propia

Ley General de 1970

Esta Ley introduce la Educación Especial y crea un sistema educativo alternativo al ordinario y creando unidades o colegios de educación especial en España ya hasta ahora no había ninguna regulación ni instituciones formales.

En lo relacionado a la Educación Especial, se expone:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible (Art. 51, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970).

Alonso y Aroz (2011) afirman:

No todos los niños iban a la escuela, y mucho menos los que tenían discapacidad. En España, desde esa época y hasta mediados de los años 80 se constata que la escolarización de niños con discapacidad se realizaba en centros segregados de manera generalizada, y así lo reflejan las normas educativas de este periodo (pp.18-19).

Se hizo un trabajo realmente importante en la creación de centros específicos de Educación Especial en centros de régimen ordinario. Poco a poco ira ganando más peso estos centros en esta época y por 1975 se constituye el instituto Nacional de Educación Especial que dependería del Ministerio de Educación y que protegería el buen funcionamiento y orden de la educación en alumnos con discapacidad provocando esto un aumento de estos centros paralelos al ordinario. Tres años después se recoge el Plan Nacional de Educación Especial que recogería los principios de la Ley anteriormente mencionada (Ley del 70).

Época posterior a la Constitución de 1978.

La Constitución Española de 1978 refleja el cambio democrático que emergió en España. En el Artículo 27 de esta Constitución, que recoge lo referente a la educación se deja una evidencia de que toda persona, sin ningún tipo de excepción, tiene derecho a una educación. Este mismo año se emitió una publicación que fue importante para la historia de la educación a nivel mundial. Este documento fue el Informe Warnock que ampliaba al concepto de educación especial tradicional romperá con la existencia de dos grupos diferenciados: los que recibían educación especial y los que recibían educación general. También dirige los esfuerzos en las posibilidades de aprendizaje del alumno y no tanto en sus características particulares.

Cuatro años más tarde en España se dio otro paso más para alejarnos de la exclusión y acercarnos a una inclusión mediante la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) en 1982 centrándose en aspectos de la vida de las personas con discapacidad, pero también en su vertiente educativa.

Casanova (2011) que expone lo siguiente:

Los artículos 23 al 31 reflejan el planteamiento educativo de las personas con discapacidad, en los cuales ya se afirma y se insiste con rotundidad en que el alumno ‘se integrará en el sistema ordinario de educación general’, recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma Ley (p. 10).

Y continúa:

En estos momentos, de gran empuje social, ya se están realizando experiencias de integración educativa, incorporando alumnos y alumnas con discapacidad a las aulas ordinarias, (...) la colaboración de los Ayuntamientos apoyando con equipos multiprofesionales, el seguimiento cercano de la Inspección de Educación y el

compromiso de profesorado (general y especial) y familias (Casanova, 2011, p. 10).

Al poco entro en vigor un Real Decreto 334 en 1985 de la ordenación de la Educación Especial que desarrolla lo recogido en la LISMI. Este decreto pretende reformar y completar la LISMI recogiendo la educación especial dentro de la educación ordinaria e introduce también por primera vez en la legislación española el termino de alumno con Necesidades Educativas Especiales siendo este un paso muy importante en todo lo relación a la diversidad en la sociedad española ya que pone el punto de mira al déficit, no tanto en la persona, sino en el enfoque de la atención a la diversidad de todo el alumnado.

El artículo 36.1 expone:

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos (Real Decreto 334 de 1985).

Siguiendo en estos años, más adelante, se aprueba el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la que recogerá todo lo relacionado a la atención al alumnado desde una perspectiva de diversidad. No solo se centrará en la discapacidad sino en las desigualdades en la educación debido a diferentes contextos.

En 2002 entra el vigor la “Ley de Calidad de la Educación” (LOCE), no aplicada, aunque tenía una misma línea de actuación que leyes anteriores, dando paso en mayo de 2006 a la “Ley Orgánica de la Educación” (LOE). Esta ley introduce varias categorizaciones entre el alumnado al que define con necesidades específicas de apoyo educativo.

En el Artículo 74.1 se destaca:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario (LOE, 2006).

Además:

La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (Art. 74.1, LOE, 2006).

Esta ley sería un paso claro para una educación inclusiva. Lorenzo (2009) apunta:

Se produce un cambio significativo respecto a lo que entonces se conocía como integración escolar, y pasa a hablarse de principio de normalización e inclusión, basándose para ello en la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Del principio de integración se pasa a la inclusión como un paso más en la equiparación de las personas con alguna discapacidad con el resto. Este concepto de inclusión recoge con mayor nitidez la idea de que todos los niños deben de estar incluidos en la vida educativa y social (p.504).

A finales de 2013 se aprueba la Ley de educación para la mejora de la calidad educativa –(LOMCE) no existen grandes variaciones respecto a la LOE del 2006 ya que no se trata de un texto nuevo, sino que supone un cambio sustancial en cuanto a modificaciones de acuerdo a la recomendaciones de la OCDE que exponía de la importancia que, en los países que tienen un sistema educativo eficaz, se plantearan pequeñas reformas sobre un marco de estabilidad a medidas que se detectaran insuficiencias Por lo tanto la LOMCE añade un nuevo apartado al texto de la LOE recogido en su sección cuarta:

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades (Art. 79.1, LOMCE, 2013).

La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Art. 79.2, LOMCE, 2013).

La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas (Art. 79.3, LOMCE, 2013).

4.2 Diferentes perspectivas de afectación

Anteriormente hemos mencionado de la importancia de conocer las emociones la complejidad que tienen y la clasificación que tienen. Estas emociones debido a su complejidad resultan difíciles de gestionar para las personas sin discapacidad. En cambio, en las personas con TEA la cosa se agrava debido a la carencia de dichas emociones. Existen numerosas teorías e investigaciones relacionadas a justificar o explicar el motivo. Estas investigaciones pretenden explicarlas en función de dos perspectivas la cognitiva y la biológica.

4.2.1 Perspectiva cognitiva

4.2.1.1 Teoría de la mente

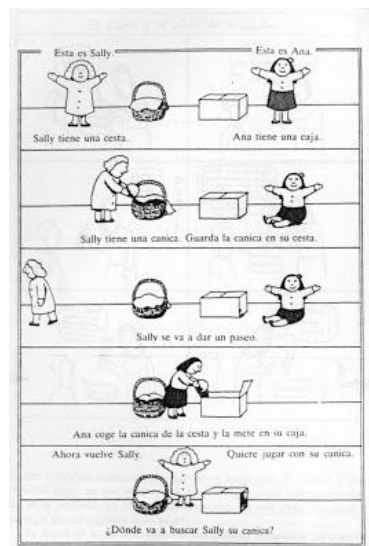
Durante muchos años se llevan realizando estudios e investigaciones para intentar justificar o explicar por qué surge el desapego emocional que presentaban las personas con TEA. Los primeros pioneros en ponerle nombre a la “Teoría de la mente” (a partir de ahora ToM) fueron Premack y Woodruff (1978) realizaron diferentes pruebas a un chimpancé donde pudieron observar que no solo conseguía por sí mismo conseguir un objetivo, sino que llegaba a comprender que necesitaría otro igual para conseguir lo mismo. Este ejemplo fue el de ponerle una imagen de un hombre encerrado en una jaula y que pretendía coger fruta. Más tarde se le mostraron dos fotografías, en una de las imágenes era la solución al problema (el hombre cogía un palo para alcanzar la fruta) y el otro no. Sin dudarlo el chimpancé cogió la foto del hombre con el palo. Fue el primer paso de poder hablar con rotundidad de que un animal o en este caso el chimpancé podía atribuirse estados mentales a sí mismo, pero a la par a los demás, es decir, consiguió atribuir intenciones y deseos a otra persona.

Con el paso de los años esa ToM se empezó a utilizar por psicólogos para poder ver sobre qué edad se presentaba esta carencia en niños sin ningún tipo de discapacidad. Dentro de la psicopatología, una carencia en la teoría de la mente es cada vez más importante para poder explicar el motivo de las conductas en niños con TEA ya que se ha demostrado que la mayoría de sus problemas a la hora de la interacción social comienzan por tener un déficit en la ToM, o lo que es lo mismo, por no saber las intenciones, deseos o emociones de la otra persona. Mas adelante los autores Winer y Penner (1983) realizaron un estudio de corte experimental en niños pequeños realizando una prueba práctica y sencilla que pretende poner a prueba si los niños conseguían interpretar donde buscaría un objeto el niño de la viñeta. Era poner a prueba si el niño sabría separar nuestra propia representación real de lo que estábamos viendo (debajo de la mesa) y a donde iría a buscar

el niño de la viñeta el objeto. Esta prueba fue llamada “teoría de la falsa creencia”. Una de las pruebas clásicas que supuso un antes y un después en cuanto a diagnosticar la carencia de ToM en niños con TEA fue la que realizaron Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) estos autores querían probar la hipótesis de que los niños con autismo tenían una ausencia en la capacidad básica de poder ponerse o atribuirle creencias o predecir conductas en los demás. Este experimento fue muy conocido, llamado “Sally y Anne” donde representan unas escenas a través de títeres. En esta escena Sally tiene una cesta y Anne una caja. Sally guarda una pelota en su cesta y se va. Anne cogía la pelota y se la guardaba en su caja. Sally volvía a la escena. Una vez visualizado esta escena se les preguntaba a los niños entre 4 y 9 años que donde buscaría Sally la pelota. Los niños de cuatro y cinco años respondían incorrectamente que buscarían en la caja, pero los de seis y nueve años respondían que iría a buscarla en su cesta. Estos conseguían atribuir así la falsa creencia de Sally. Este experimento (véase figura 5) se realizó con 20 niños con Autismo, 14 con Síndrome de Dow y 27 sin discapacidad. Se demostró que los niños con Autismo, aun teniendo más edad que los de síndrome de Down, fallaban en total de los casos. Por lo que se llegó a la conclusión de que a los niños con Autismo con este déficit no se le podía atribuir a un retraso cognitivo ya que los niños con un retraso cognitivo más severo en síndrome de Down conseguían pasar la prueba con éxito.

Figura 5

Imagen Sally y Anne.



Nota: Experimento que realizaron con títeres.

4.2.1.2 Coherencia central

Otras de las teorías que surgieron un poco alejada de la teoría de la mente era la propuesta por la autora Frith (1989). Esta autora creía que muchas de las personas con TEA enfocan su atención en cosas muy específicas y muy alejado de elementos globales o en su conjunto. Es por esto que podría explicar cómo algunos niños con TEA juegan con determinadas partes o piezas de un juguete que les llama la atención sin importarles el resto del juguete en su conjunto y de su parte funcional. Esta autora también defendía de que tengan esas respuestas estereotipadas sea debido a su débil coherencia central ya que integran en sus respuestas fuentes muy específicas y les resulta muy difícil salir de esas respuestas concretas para recibir fuentes más complejas. Es una de las teorías más aceptadas universalmente para dar una justificación a las reacciones más estereotipadas, acciones repetitivas y fragmentadas.

4.2.1.3 Intersubjetividad

En esta parte se podría recoger diferentes teorías de la intersubjetividad como la de Trevarthen o como la de Hobson. De acuerdo con Hobson (1991) este autor creía que desde niño nacemos con una sensibilidad y con una intencionalidad en cuanto a relacionarnos a través de la parte emocional/afectiva hacia lo corporal y la conducta que realizan los otros (acciones, expresiones,). Argumenta que esto es algo innato y que sirve de guía como camino a entablar de manera intersubjetivamente relaciones mutuas y destacaba "los niños llegan al conocimiento sobre la naturaleza de las personas, es decir, personas con cuerpos y mentes, a través de la experiencia de relaciones interpersonales cargadas afectivamente" (Hobson, 1991, p.44). Además, añadía que la manera de interpretar los estados mentales no se podía realizar de manera teórica por lo que no podríamos hablar de teoría ni de que recibimos conductas y que luego desciframos estados mentales, sino que recibimos las emociones desde nuestra realidad más física, o lo que es lo mismo, que los estados mentales son observables. Por ejemplo, cuando vemos una cara sin una sonrisa vemos la tristeza de manera inmediata y no vemos primero una cara sin sonrisa e interpretamos de manera matemática que su estado mental es la tristeza. Precisamente por ser un autor que defendía lo observable y lo "No matemático" fue muy crítico con los pioneros de la ToM (Premack y Woodruff) porque decía que la ToM implicaba una teoría en cuanto a la explicación de los estados mentales y que estos estados eran sistematizados e hipotéticos en base a un constructo teórico.

4.2.2 Perspectiva Biológica

4.2.2.1 Las neuronas en espejo

Son un grupo de células que se asocian a nuestros comportamientos empáticos, sociales e imitativos, por este motivo también son denominadas visomotoras ya que son respuestas visuales/motoras. Se descubrieron cuando se realizaban experimentos con monos para explicar el movimiento de las manos de estos monos. Estas células se activan cuando realizamos una acción o cuando imitamos una acción algo que provocaría una asimilación y un aprendizaje de dicha imitación. Creen que estas neuronas son necesarias para que se realice este proceso y por lo tanto permitir la evolución en nuestra especie y por otro lado otros científicos lo atribuyen a la empatía. Precisamente una de las características que se ha investigado es que los niños con TEA no tienen un buen funcionamiento de las “neuronas espejo”. Así, se demostró que cuando se intenta imitar a otro se activan unas zonas frontales y temporales asociadas al sistema nervioso central (Cornelio, 2009). Este autor también menciona la posibilidad de que en áreas relacionadas con la expresión emocional hay también neuronas en espejo que parece ser una ayuda para entender a los demás (empatía) de hecho en esta zona (lóbulo temporal) se ha reconocido una parte que permite el reconocimiento de rostros que se activan cuando planificamos hacer movimientos o imitarlos.

4.2.2.2 Teoría de la infraconectividad

Esta teoría recogería que existe una conexión débil entre las diferentes estructuras cerebrales que se encuentra en las diferentes áreas de la corteza cerebral. Este hecho debe darse a que en los niños con TEA presentan diferentes zonas neuronales anormales, exceso de ramificaciones dendríticas y alteración en la recepción de la información. Se ha podido observar que los niños con TEA también presentan una parte de activación diferente, por un lado, en la zona de Wernicke (parte del cerebro que se asocia a la comprensión del lenguaje) presentan una activación mayor y por otro lado un bajo nivel en la zona de Broca (asociada desde años atrás a la producción del lenguaje). No obstante, tanto en una como otra zona existe poca conexión entre ellas (Artigás-Pallarés y Narbona, 2011). Por otro lado, la débil conectividad estructural de estas personas no implica que sea un trastorno neurológico que se da en una zona cerebral, sino que se da en diferentes partes y áreas del cerebro aun existiendo distancias entre las distintas áreas provocando una subjetividad (Palau et al., 2012).

4.3 Estrategias de intervención en TEA en edad infantil.

A lo largo de la investigación podemos observar que no se puede hacer una generalización del TEA y encasillarlo en algún sitio ya que se representa de diferentes formas o singularidad. Por este motivo claramente una intervención con niños con TEA se debe realizar de manera individualizada teniendo en cuenta las características del niño, edad, gustos, grado del trastorno y los objetivos que se marquen a cada uno de ellos. Con la intervención con niños desde edad temprana es poder mejorar la calidad de vida en cuanto a su integración social, mejora de habilidades sociales, etc. A continuación, se expondrá algunos métodos que se emplean para trabajar con TEA.

4.3.1 SAAC

Los Sistemas Aumentativos o Alternativos de la comunicación sirven para poder realizar una comunicación mediante un sistema no verbal que sirven para darse apoyo al lenguaje o poder sustituirlo por este sistema. Dentro de este sistema se encuentra el PEC donde establece un intercambio de imágenes entre las personas con TEA y los de su entorno usando imágenes reales o pictogramas. Aparte del intercambio de pictogramas existen utensilios en formato digital para crear horarios, agendas, calendarios, etc. (Fuentes et al., 2006). Con este intercambio se consigue en la medida de lo posible que se dé una comunicación significativa o funcional, estimular a la persona y que sea un sistema fácil en cualquier ámbito. Este intercambio de imágenes se realiza a través de pictogramas o imágenes reales. Desde una intervención se recomiendan de comenzar el intercambio con imágenes reales para que creen su asociación para luego pasar a algo más complejo como los pictogramas. Por otro lado, entre otros métodos tendríamos el programa de comunicación total de habla signada creada por Belson Schaeffer en 1980 que es un programa bimodal donde se alterna lo signado con lo oral para que la persona con TEA comprenda el efecto positivo de generar un signo para obtener lo que uno desea.

4.3.2 TEACH

El pionero de esta herramienta fue Eric Schopler en 1996. Es una de las herramientas más utilizadas en la intervención con niños con autismo y pretende conseguir un aumento de la autonomía personal, habilidades y evitar conductas disruptivas (Sanz-Cervera et.,2018).

Su principal característica es que ofrece sitios estructurados y su enfoque de intervención es a través de una enseñanza estructurada para facilitar a los niños TEA adquirir información a través del reconocimiento visual (Alcantud,2013).

Según Mulas et al., (2010) la metodología TEACCH tiene diferentes características como enseñanza estructurada, información visual, enseñanza a través de comunicación gestual, signos o palabras, enseñanza de colores, números y formas; y el trabajo con los padres.

En cambio, Salvadó et al., (2012) habla de que tiene otras características más generales:

- Estructurar para anticipar lo que va a ocurrir y entiende lo que tiene que hacer
- Aprovecha los puntos fuertes de los niños con autismo
- Se motiva a través de refuerzos la comunicación funcional
- Se realiza un modelado para realizar la enseñanza.
- Usar técnica de aproximaciones sucesivas. Es ir de objetivos pequeños para luego ir accediendo a los más grandes.

4.3.3 ABA

Es una metodología de intervención que usa técnicas científicamente probadas para reducir conductas disruptivas y propiciar conductas adecuadas a través del modelado. Se realiza a través de la consecución de objetivos generales partiendo de objetivos pequeños de una acción. Por ejemplo, lavarse los dientes se dividirá en subtarea: sacar cepillo, mojar cepillo, echarle pasta, etc. Cada paso se reforzará con incentivos verbales o materiales como juguetes. Se debe realizar en un ambiente estructurado evitando ambientes muy ruidosos que puedan alterar la concentración de la persona con TEA. Se trabaja de la siguiente manera: el trabajador da orden o pregunta clara, la orden va seguida de un refuerzo, el niño da una respuesta y el profesional ofrece una consecuencia: un reforzamiento positivo si acierta y si no se ignora la respuesta o se corrige (Mulas et al., (2010).

5. Discusión y conclusión

En este apartado se expondrán las conclusiones generales a las que he llegado debido la revisión bibliográfica.

En cuanto al objetivo “*conocer las diferentes modalidades educativas y la evolución las leyes educativas en España que marcaron dichas modalidades hacia la inclusión*”, me permite concluir que existen leyes legislativas desde los años 70 que iban en camino a una inclusión y en estas líneas, de acuerdo con Patterson (1995) que creía de la necesidad de un modelo educativo inclusivo “una manera de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y que pertenece a un grupo” (p.5).

Por otro lado, otro autor reafirmaba esta idea; en este caso Armstrong (1999) expresa que:

...es un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje (p.76).

En cuanto a “Analizar las diferentes partes de afectación que influyen en las emociones en el TEA” podemos deducir la complejidad del universo del TEA debido a los diferentes factores que afectan y he podido aprender más en profundidad a través de los autores Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) de su problema principal en cuanto a la Teoría de la mente. En cambio, Hobson (1991) “los niños llegan al conocimiento sobre la naturaleza de las personas, es decir, personas con cuerpos y mentes, a través de la experiencia de relaciones interpersonales cargadas afectivamente” (p.44). Este autor cuestionaba las teorías de la Teoría de la mente creyendo que los estados mentales no se podrían explicar acorde a un constructo teórico.

Por otro lado, en cuanto al objetivo “*Profundizar en las diferentes estrategias de intervención*”, me ha permitido ver los beneficios que nos aportan los Sistemas Aumentativos o Alternativos de la comunicación y también lo que se logra conseguir con la metodología creada por Eric Shopler y como argumenta Alcantud (2013) la principal característica es que ofrece sitios estructurados y que su enfoque de intervención es una enseñanza estructurada para facilitar a los niños TEA adquirir información a través del reconocimiento visual. En esto Mulas et al., (2010) concuerda con Alcantud de que la metodología TEACCH tiene diferentes características como enseñanza estructurada, información visual, enseñanza a través de comunicación gestual, signos o palabras, enseñanza de colores, números y formas; y el trabajo con los padres

A modo de conclusión final puedo poner en relieve que desde años atrás se habla de una inclusión y que existen leyes que lucha por esta inclusión pero que, a pesar de todo, todavía siguen existiendo en nuestra actualidad barreras en cuanto al TEA, no solo en sistemas educativos, sino en las infraestructuras de instituciones públicas que no se adaptan aún a la utilización de pictogramas que faciliten, a cualquier usuario, la accesibilidad en cualquiera de las actividades de la vida diaria que permita una inclusión y una participación activa real. Creo que como educadores sociales, poco a poco, tenemos muchos más espacios que nos va a permitir ,no solo sacar el máximo potencial de los niños con TEA a través de una intervención temprana con programas como el TEACH en la que podremos mejorar su calidad de vida y autonomía ,sino de poder conseguir hacer de esta sociedad una sociedad inclusiva facilitando a las instituciones a través de la

formación y de empoderarlos con diversas herramientas para la puesta en marcha por parte de estas instituciones para poder poner freno a cualquier tipo de exclusión en las sociedades actuales.

6. Bibliografía

- Alcantud Marín, F. (2013). *Trastorno del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana*. Pirámide.
- Alonso, M. J., y Araoz, I. (2011) *El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*.Cinca.
- American Pschyatric Association (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. Médica Panamericana.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, Curriculum and the Struggle for Space in School. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Baixauli, I., Berenguer, C., Roselló, B y Colomer, C. (2018). Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TEA y niños con TEA y TDAH. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 33-46.
- Bardin, L. (1986): *El análisis de contenido*. Akal.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M y Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a 'theory of mind'?* *Cognition*, 21, 37-46.
- Berelson, B. (1952): *Content Analysis in Communication Researches*. Free Press.
- Caballo, V. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros & J.A. Carrobles (Comps.). *Evaluación Conductual: Metodología y aplicaciones* (3º Edición Actualizada) (pp.553-595). Pirámide
- Casanova, M.A. (2011). De la Educación especial a la inclusión educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24.
- Castaño, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. *En El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación. Pamplona, I*, 405-416.
- Colomer, C., Miranda, A., Berenguer, C., y Palomero, B. (2016). *Funcionamiento social en niños con TEA y TDAH*. ACIPE.
- Cornelio Nieto, J.O. (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Revista de Neurología*, 48, 27-29.
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado núm., 311, de 29 de diciembre de 1978, (pp.1-42). <https://www.hacienda.gob.es/Documentacion/Publico/Normativa/Doctrina/General/CE%201978.pdf>
- Darwin, Ch. (1873): *The expression of emotions in animals and man*. Alianza.

- Donolo, D.S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8), 34-42. <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Taurus.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Pirámide.
- Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 24(2), 123-150.
- Fuentes et al. (Grupos de Estudios de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III). (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43, 425–438.
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Desclée De Brouwer.
- Gresham, F.M y Lemanek, K.L. (1988). Social skill: a review of cognitive behavioral training procederes with children. *Journal of Applied developmental psychology*. 4, 239-261.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. En Chemiss, C. y Goleman, D (Eds.). *The emotionally intelligent workplace* (pp.13-26). Jossey-Bass.
- Guirao, S.J.A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene: Revista de Enfermería*, 9(2), 1-23. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- González Noriega, M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario de la Facultad de Derecho*, 5, 81-105.
- Hobson, P. (1991). Against the theory of “theory of mind”. *British Journal of Developmental Psychology (Leicester)*, 9, 33-51
- Howlin, P. (2008). ¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una “teoría de la mente”? *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 74-89
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Disponible en: http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE nº 103, de 30 de abril de 1982. <https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>
- Libet, JM., y Lewinsohn, PM (1973). Concepto de habilidad social con especial referencia al comportamiento de las personas deprimidas. *Revista de consultoría y psicología clínica*, 40 (2), 304–312.
- Lorenzo, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). *Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. En El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*, 5, 495-509.
- Lozano, J., y Merino, S. (2015). Utilización de las TICs para desarrollar las habilidades emocionales en alumnado con TEA desde la colaboración escuela-familia-universidad: una experiencia en un aula abierta específica. *Didáctica, innovación y multimedia*, 31, 1-16.
- Mahler, M. S. (1952). On Child Psychosis and Schizophrenia 1: Autistic and Symbiotic Infantile Psychoses. *The psychoanalytic study of the child*, 7(1), 286-305. En Rodríguez Barrionuevo, A. C., y Rodríguez Vives, M. A. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34(1), 72-77.
- Martínez, J. L., y García, S. A. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 261-287.
- Monjas, I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. Verdugo (Dir.), *Evaluación curricular. Una guía para la evaluación psicopedagógica*. (pp. 423-497). siglo veintiuno.
- Mulas, F., Ros, Cervera, G., Millá, M.G., Etcheparaborda, M.C., Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*, 3, (50), 77 – 84.
- ONU (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. 217 (III) A. Paris. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. y Chóliz, M. (Coords.) (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. McGraw-Hil.
- Parra, D. J. L., y Rojas, M. J. L. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(2), 59-73.
- Patterson, C. E. (1995). Foreword. En R. A. Villa y J. S. Thousand (Eds.): *Creating an Inclusive Schools* (pp. 6-7). Ascd.
- Palau Baduell, M., Salvadó Salvadó, B., Clofent Torrentó, M. y Valls Santasusana, A. (2012). Autismo y conectividad neural. *Revista de neurología*, 54, 31–39.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). ¿Does the Chimpanzee have a Theory of Mind?. *Brain and Behavioral Sciences*, 1, 515-526.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE nº 65, de 16 de marzo de 1985.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. BOE nº 131, de 2 de junio de 1995.
- Riviere, A., y Martos, J. (2000). *¿cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano indicadores precoces del trastorno autista. El niño pequeño con autismo*. APNA.
- Rodríguez, C., Pozo, T., y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), 289-305.
- Salvadó, B., Palau, M., Clofent, M., Montero, M., y Hernández, M.A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54, 63–71.
- Sanz, P., Fernández, M. I., Pastor, G. y Tárraga, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40- 50. <http://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980). *Total Communication: A signed speech program for non-verbal children*. Research Press.
- Tendlarz, S. (2012). Niños autistas. *Revista Virtualia*, 25,1-5.
- Wing, L., y Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

Wimmer, H. y Perner, J. (1983): *Beliefs about Beliefs: Representation and the Constraining Function of Wrong Beliefs in Youngs Chidlren's Understanding of Deception. Cognition, 13, 103-128.*

7.Anexos

Anexo 1

Nº	INVESTIGACIÓN	AÑO	AUTOR/ES
1	Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista	2010	Martinez y García
2	Funcionamiento social en niños con TEA y TDAH	2016	Castejón
3	Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TEA y niños con TEA y TDAH	2018	Baixauli, I., Berenguer, C., Roselló, B., & Colomer, C.

Anexo 2

CORRELACIÓN PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN - OBJETIVOS - CONTENIDOS

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS
¿Cuál son las principales modalidades educativas y legislativas que nos acercan a una inclusión?	Conocer las diferentes modalidades educativas y la evolución las leyes educativas en España que marcaron dichas modalidades hacía la inclusión.	4.1.1
		4.1.2
¿Sabemos en profundidad el mundo de las emociones en personas con TEA y sus diferentes áreas de afectación?	Analizar las diferentes partes de afectación (biológica y cognitiva) que influyen en las emociones en el TEA.	4.2.1
		4.2.2
¿Qué sabemos sobre la intervención en niños con TEA?	Estrategias de intervención en TEA.	4.3.1
		4.3.2
		4.3.3

Anexo 3 Registro

REGISTRO DOCUMENTAL	
<i>Tipo de documento</i>	<i>Nº</i>
<i>Referencia (APA 7th)</i>	
Correlación	
<i>Objetivos</i>	<i>Índice</i>
<i>Base de datos</i>	
<i>Keywords/Operador booleano</i>	
<i>Fecha consulta/recuperación</i>	
<i>Contenido relevante</i>	
<i>Observaciones</i>	

Anexo 3

REGISTRO DE REFERENCIAS TEÓRICAS Y RELACIÓN CON EL ÍNDICE

<i>Autor</i>	<i>Año</i>	<i>título</i>	<i>Contenido de interés</i>	<i>Índice</i>
Alcantud Marín, F.	2013	Trastorno del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana.	Descripción metodología TEACH	4.3.2
Alonso, M. J., y Araoz, I.	2011	El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española.	Descripción de los diferentes modelos educativos	4.1.1
Armstrong, F.	1999	Inclusion, Curriculum and the Struggle for Space in School. International Journal of Inclusive Education,	Autor que describía la importancia de la inclusión	4.1.1
Bardin, L.	1986	El análisis del contenido	Registro documental y revisión bibliográfica.	3.2
Baron-Cohen, S., Leslie, A. M & Frith, U.	1985	Does the autistic child have a 'theory of mind'?	Autores que realizaron primer experimento de la teoría de la mente.	4.2.1.1
Berelson, B.	1952	Content Analysis in Communication Researches. Glencoe III,Free Press.	Describía la revisión bibliográfica y el registro documental.	3.2
Caballo, V.	1987	Evaluación de las habilidades sociales.	Autor relevante que describía las habilidades sociales.	2.2
Casanova, M.A.	2011	De la Educación especial a la inclusión educativa	Describe los artículos que recogía la ley LISMI.	4.1.2
Castaño, A. M.	2009	La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva.	Descripción general de modelos educativos y del modelo de exclusión	4.1.1
Cornelio Nieto, J.O.,	2009	Autismo infantil y neuronas en espejo. Revista de Neurología	Autor que describía la teoría de neuronas espejo	4.2.2.1
Darwin,Ch.	1873	The expression of emotions in animals and man. N.Y.	Describía en sus artículos las emociones tanto en personas como en animales.	2.3.1
Donolo, D.S.	2009	Triangulación: Procedimiento incorporado nuevas metodologías de investigación.	Descripción general de la triangulación de datos	2.3.3
Ekman, P.	1992	<i>An argument for basic emotions. Cognition and Emotion</i>	Clasificación de las emociones	2.3.2

REGISTRO DE REFERENCIAS TEÓRICAS Y RELACIÓN CON EL ÍNDICE

<i>Autor</i>	<i>Año</i>	<i>título</i>	<i>Contenido de interés</i>	<i>Página</i>
Evans, D.	2002	Emoción: La ciencia del sentimiento.	Descripción de las emociones	2.3.2
Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez,	2001	Procesos Psicológicos.		2.3.2
Frith, U.	1989	A new look at language and communication in autism. International Journal of Language & Communication Disorders.	Autora que se centró en la teoría de la coherencia central	4.2.1.2
Fuentes Biggi, J. et al.	2006	Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. Revista de Neurología.	Intervención con niños con TEA (SAAC)	4.3.1
Garrabé de Lara, J.	2012	El autismo: Historia y clasificaciones. Salud mental	Descripción de Kanner y Asperger.	2.1.1
Greenberg, L.	2000	Emociones: una guía interna	Definición de las emociones	2.3.1
Goleman, D.	2001	Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. En Chemiss, C. Goleman, D. (Eds.). The emotionally intelligent workplace	Descripción de las clasificaciones de emociones	2.3.2
González Noriega, M.	2012	La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización.	Definición la ley Moyano introduciendo las novedades de esta ley.	4.1.2
Guirao, S.J.A.	2015	Utilidad y tipos de revisión de literatura. Ene: Revista de Enfermería	Descripción de revisión bibliográfica	3.2
Hobson, P.	1991	Against the theory of “theory of mind”. British Journal of Developmental Psychology	Teoría de intersubjetividad	4.2.1.3
Howlin, P.	2008	¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una “teoría de la mente”?	Teoría de la mente.	4.2.1.3
Libet, JM y Lewinsohn, P	1973	Concepto de habilidad social con especial referencia al comportamiento de las personas deprimidas.	Concepto de las habilidades sociales	2.2

REGISTRO DE REFERENCIAS TEÓRICAS Y RELACIÓN CON EL ÍNDICE

<i>Autor</i>	<i>Año</i>	<i>título</i>	<i>Contenido de interés</i>	<i>Índice</i>
Lorenzo, J. A.	2009	Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. En El largo camino hacia una educación inclusiva:	Cambio significativo hacia la inclusión	4.1.2
Mahler, M. S. (2002).	1952	On Child Psychosis and Schizophrenia 1: Autistic and Symbiotic Infantile Psychoses. The psychoanalytic study of the child,	Primera clasificación de características de autismo.	2.1.1
Monjas, I. (1994).	1994	Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. Verdugo (Dir.). Evaluación curricular. Una guía para la evaluación psicopedagógica.	Clasificación que ofrece Mojas de las habilidades sociales.	2.2
Mulas, F., Ros, Cervera, G., Millá, M.G., Etchebaraborda, M.C., Abad, L. y Téllez de Meneses, M.	2010	Modelos de intervención en niños con autismo. Revista de neurología	Descripción metodología ABA	4.3.2
Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. y Chóliz, M. (Coords.)	2002	Psicología de la Motivación y la Emoción.	Concepto de emociones	2.3.1
Parra, D. J. L., & Rojas, M. J. L.	2015	Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores	Concepto atención a la diversidad	1
Patterson, C. E.	1995	Creating an Inclusive Schools. Alexandria:	Modelo de inclusión	4.1.1
Palau Baduell, M., Salvadó Salvadó, B., Clofent Torrentó, M. y Valls Santasusana, A.	2012	Autismo y conectividad neural. Revista de neurología,	Características de metodología TEACH	4.3.2
Premack, D. y Woodruff, G.	1978	“Does the Chimpanzee have a Theory of Mind?”, en Brain and Behavioral Sciences	Primer experimento en chimpancé para la teoría de la mente.	4.2.1.1
Riviere, A., & Martos, J.	2000	¿cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano indicadores precoces del trastorno autista. El niño pequeño con autismo	Descripción en su libro de características de Autismo.	1
Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J.	2006	La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior.	Triangulación de datos	2.3.3

Salvadó, B., Palau Baduell, M., Clofent Torrentó, M., Montero Camacho, M., Hernández Latorre, M.A.	2012	Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista.	Estructura y clasificación TEACH	4.3.2
Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R.	2018	Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión	Describen la metodología TEACH	4.3.2
Schaeffer, Musil y Kollinzas	1980	Total, Communication: A signed speech program for non-verbal children". Champaign, Illinois:	Programa Total Hablado	4.3.1
Tendlarz, S.	2012	Niños Autistas	Describe las características TEA	2.1.1
Wing, L. & Gould, J.	1979	Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", Journal of Autism and Developmental	Triada de Wing	2.1.2
Wimmer, H. y Perner, J.	1983	Beliefs about Beliefs: Representation and the Constraining Function of Wrong Beliefs in Youngs Chidlren's Understanding of Deception	Autores que realizaron pruebas para confirmar Teoría de la mente.	4.2.1.1