



Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades

Emotions and Autism: Educational response to your needs

Alba Hernández Núñez y José Antonio Camacho Conde

Universidad Internacional de La Rioja, España

Resumen

Introducción: Las diferentes teorías que tratan de esclarecer la etiología del trastorno del espectro autista (TEA) evidencian la dificultad de este colectivo para desarrollar la inteligencia emocional. Esta capacidad que constituye una de las múltiples inteligencias del ser humano, merece especial consideración por ser la habilidad que nos permite comprender, gestionar y reconocer las emociones, autogestionar nuestra conducta y dirigir las relaciones sociales. **Material y Método:** La investigación pone el foco de interés en el alumnado con autismo de entre 3 y 16 años. Su finalidad es conocer cuáles son las necesidades emocionales más significativas de este grupo en el ámbito escolar y familiar, así como proporcionar una respuesta a las mismas desde ambos contextos. Para lograr este propósito se ha realizado un estudio descriptivo mediante un cuestionario dirigido a padres y otro a educadores. **Resultados:** Los resultados obtenidos ratifican las dificultades de los alumnos para desarrollar las competencias que integran la inteligencia emocional. Destacan especialmente, el ínfimo conocimiento de las emociones secundarias, las dificultades en atención global o el nivel de desarrollo inferior de la empatía y el juego simbólico. **Conclusión:** Se refleja la necesidad de forjar un compromiso común, por parte de toda la comunidad educativa, para ofrecer una respuesta inclusiva y de calidad a la par que continuar desarrollando nuevas líneas de investigación.

Palabras clave: emociones, autismo, familia, escuela.

Abstract

Introduction: The different theories that try to clarify the aetiology of the Disorder of the Autistic Spectrum, ASD, evince the difficulty of this group to develop the Emotional Intelligence. This capacity that constitutes one of the multiple intelligences of the human being deserves special consideration for being the ability that allows us to understand, manage and recognize emotions, motivate oneself and direct social relations. **Material and Method:** This study put the focus of interest on students between 3 and 16 years with Autism Spectrum Disorder in order to know what their most significant emotional disagreements are in the school and family environment. To achieve this purpose, a descriptive study has been carried out through a questionnaire addressed to parents and another to educators. **Results:** The results confirm the difficulties of the group to develop one of the eight-intelligences of the human being. **Conclusion:** In the same way, it reflects the need to forge a common commitment, by the entire educational community, to be able to offer an inclusive and quality response while continuing to develop new lines of research.

Keywords: emotions, autism, family, school.

Fecha de recepción: 03/08/2019

Fecha de aceptación: 03/12/2019

Correspondencia: José Antonio Camacho Conde María, Universidad Internacional de La Rioja, España.
Email: joseantonio.camacho@unir.net

Introducción

El sistema educativo español se organiza para dar respuesta a toda la diversidad del alumnado, atendiendo a sus necesidades educativas, incluso cuando estas son específicas o especiales, estableciendo que, en esa circunstancia, la atención del alumnado debe hacerse en base a los principios de normalización e inclusión, tal como contempla la Ley Orgánica de Educación (Ley, 2/06 de 3 de mayo, LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley, 8/2013 de 9 de diciembre LOMCE). Estas medidas pretenden la implementación de estos principios en la escuela ordinaria, velando a su vez porque todos y cada uno de los alumnos alcance el mayor desarrollo personal que sus capacidades posibilite. Las necesidades educativas especiales de un alumno serán relativas, en función de cómo se articule su relación con el medio familiar y educativo.

La justificación de un Programa de inclusión en el aula de alumnos con trastorno de espectro autista (TEA) desde el Plan de Acción Tutorial en un centro educativo está fundamentado en base a las normativas en materia de educación de las respectivas Comunidades Autónomas al objeto de que se puedan atender las necesidades educativas del alumnado, ya sean de tipo personal, intelectual, social o emocional.

La tarea de instruir emocionalmente debe contextualizarse en el marco de una escuela inclusiva que promueve una enseñanza integral y de calidad en un alumnado muy diverso. El colectivo escolar presenta dificultades en actos usuales de la vida cotidiana tales como la interacción social y comunicativa, la expresión de sentimientos, la imaginación de acontecimientos o en la interpretación de los estados mentales ajenos, entre otros. Estas dificultades pueden ser atenuadas proporcionando una intervención adecuada y ello pasa por construir una propuesta que promueva la mejora de sus habilidades en la inteligencia emocional (Lozano, Alcázar, & Colás, 2010).

En el devenir de los últimos años la investigación ha sido testigo de la evolución acontecida en el campo de la inteligencia. En el siglo XX, Binet y Simon formalizan una interpretación estructuralista y monolítica de la inteligencia basada en el cociente intelectual (Mora y Martín, 2007). Tras declinar esta perspectiva, Thurnstone desarrolló la teoría multifactorial de la inteligencia basada en la combinación de siete factores. Posteriormente, Jean Piaget (1979) desarrolló su modelo cognitivo mediante el que estableció las etapas del desarrollo intelectual. El psicólogo suizo puso de manifiesto que la inteligencia atraviesa diferentes estadios evolutivos en los que experimenta cambios paulatinos.

No obstante, es en 1983 cuando se da un punto de inflexión en la historia. Con la obra de Howard Gardner *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence* se traslada una nueva visión de la cognición, la cual pasa a ser interpretada como un todo compuesto por múltiples inteligencias, concretamente, el autor cita ocho: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, naturalista, interpersonal, intrapersonal (Gardner, 1994). Años más tarde, Daniel Goleman (1995) centra su atención en dos, inteligencia interpersonal e intrapersonal, por estar fuertemente vinculadas al constructo inteligencia emocional acuñado anteriormente por Salovey y Mayer (1990). Para el estadounidense el dominio de esta inteligencia requería dominar cinco competencias básicas, éstas son: conocimiento, control y reconocimiento de las emociones, automotivación y la gestión de las relaciones sociales.

Estas ideas progresistas, se han visto complementadas por los avances en la neurociencia. Los estudios han situado esta inteligencia en el área límbica, una región fundamental en el intelecto humano que tiene, entre otras, la labor de gestionar las emociones y conectar ésta con la razón (Sousa, 2014). A nivel evolutivo, las investigaciones demuestran que el crecimiento de la inteligencia emocional es gradual y se produce al unísono con otros niveles (cognitivo, motriz, lingüístico, social, etc.) del desarrollo (Abe & Izard, 1999; Berger, 2007; Sánchez-Teruel, Robles-Bello & Camacho-Conde, 2019; Sotelo Barrientos & Arigita, 2019). Además, estas afirmaciones se apoyan en el legado de la epigenética, la ciencia que ha confirmado que el entorno tiene una gran influencia en el progreso del ser humano, de manera que su desarrollo no está predeterminado por la genética sino por la evolución del organismo que se caracteriza por poseer una enorme plasticidad que permite a todos los humanos adaptarse y progresar, especialmente, en los primeros periodos de vida (Forés & Ligioiz, 2009; Salmerón, 2002).

Del mismo modo que los estudios han prosperado en la interpretación de la inteligencia, también se han dedicado profundos esfuerzos para esclarecer el hoy denominado TEA (APA, 2013). En el transcurso de los últimos años han ido surgiendo diferentes planteamientos que dilucidan el origen de sus dificultades. Premack y Woodruff (1978), fundadores de la Teoría de la mente, explican la presencia de un déficit que impide a este colectivo tanto interpretar como atribuir conductas y estados mentales a sí mismo y a los demás y se explica cómo alteración en los módulos del cerebro social (Baron-Cohen, 1998, 2005; Frith, 2004). Este hecho explicaría su déficit de desarrollo comunicativo y social, el cual, compromete acciones cotidianas como la imitación, la atención conjunta o la comprensión del contexto social (Belinchón, 1995).

Otro de los supuestos más extendidos es la Teoría de la Disfunción Ejecutiva y que explicaría los rasgos de este trastorno (Martos y Llorente, 2018). Este constructo engloba funciones -exclusivas del ser humano- de gran envergadura, entre las que se encuentran: memoria, atención, inhibición, planificación, etc. Estas complejas funciones cognitivas se localizan en el córtex prefrontal del cerebro, un área que por estar afectada en estos sujetos dificulta tanto la actividad ejecutiva como la conducta social, emocional y, también la comunicación (Gómez-León, 2019; Martínez-Sanchís, 2015; Ozonoff, 2000; Tirapu & Luna, 2011). En oposición a estas dos teorías surge una nueva conjetura encabezada por Uta Frith (2004) y secundada, posteriormente, por Happé (2005). A través de la coherencia central débil definen un método para la información, común en el autismo, caracterizado por centrar la atención en las partes sin considerar el todo.

Las disconformidades encontradas entre las diferentes perspectivas, han dado lugar a múltiples investigaciones. De su conjunto, tal y como se detalla en la Tabla 1, se desprenden un gran número de dificultades que coartan las posibilidades del sujeto con TEA para desarrollarse en su entorno inmediato (Belinchón, 1995; Mundy & Burnette, 2005; Ojea, 2004, 2012; Pennington, 2000; Rivière, 2001; Rusell, 2000).

Tabla 1.

Necesidades del colectivo en inteligencia emocional.

Competencia comprometida	Necesidad	Estudio
Conocer las propias emociones	Autoconciencia de las emociones	Rusell (2000)
Controlar las emociones	Modular las emociones	Rusell (2000)
Automotivación y autogestión	Motivación interna Planificación del comportamiento Ejecución del comportamiento Cambio flexible de objetivos Controlar las acciones	Rivière (2001) Mundy y Brunette (2005)
Reconocer las emociones ajenas	Atención y/o sentido global Identificar las emociones ajenas Evaluar estímulos y estados mentales Empatizar, sintonizar Intercambiar expresiones Teoría de la mente	Rivière (2001) Rusell (2000) Mundy y Brunette (2005) Ojea (2012) Belinchón (1995)
Gestionar las relaciones	Interacción socio-comunicativa Atención conjunta Actos proto-imperativos y proto-declarativos Juego imitativo, imaginativo y simbólico	Rivière (2001) Rusell (2000) Ojea (2004)

Trasladándonos al plano educativo, históricamente, la escuela para responder a estas necesidades ha centrado su interés en el desarrollo de la capacidad comunicativa y conductual a través

de programas alejados de la realidad de los alumnos (Riviére, 2001). Sin embargo, en los últimos años se ha incrementado este interés por el “alfabetismo emocional” en el colectivo con autismo (Cibralic, Kohlhoff, Wallace, McMahon, Eapen, 2019; Factor, 2019; Jahromi, Chen, Dakopolos & Chorreau, 2019; Martínez, García, & Bernabeu, 2012; Morie, Jackson, Zhai, Potenza, & Dritschel, 2019; Nuske, Hedley, Tseng, Begeer, & Dissanayake, 2018; Ratcliffe, Wong, Dossetor, & Hayes, 2014; Russo-Ponsaran, 2019). En la actualidad, asumimos que uno de los muchos retos a los que se enfrenta la escuela es proporcionar una respuesta educativa que contemple sus necesidades y considere a la familia como un agente fundamental de este puzle (Baker, Fenning, & Moffitt, 2019; Bisquerra, 2011; Soler, Aparicio, Díaz, Escolano, & Rodríguez, 2016; Renom, 2012).

El alumnado con autismo es un grupo inmensamente heterogéneo y partimos de una pregunta: ¿Cuáles son sus verdaderas necesidades emocionales? Para que la respuesta sea ajustada y de calidad el presente estudio tiene como objetivos concretar cuáles son las necesidades emocionales de los sujetos con autismo desde el comienzo del segundo ciclo de Educación Infantil (3 años) hasta finalizar la etapa de educación obligatoria (16 años) tanto en el contexto escolar como familiar y por ende considerar el momento evolutivo en el que aparece cada una de ellas.

A partir de dichas necesidades se detallará una propuesta que desde el marco de una escuela inclusiva pretende promover una enseñanza integral y de calidad en un alumnado muy diverso.

Material y Método

Para esclarecer las singularidades del desarrollo emocional en el alumnado con TEA, en abril del año 2018 se dio inicio a un estudio descriptivo. El instrumento utilizado, elaborado personalmente para la causa, fue un doble cuestionario, uno para la familia y otro para la escuela. Previamente se realizó una aplicación piloto, mostrándose un índice de sensibilidad de 0.80 y de especificidad de 0.82. En él se trasladaron las dificultades recogidas en la Tabla 1 en acciones de la vida cotidianas con el fin de poder establecer una línea común en el desarrollo emocional del grupo. Los ítems se agruparon cualitativamente en escalas a partir del contenido de los ítems y que estas escalas son las que aparecen en la primera columna de la Tabla 2. A través de las 36 preguntas que lo componen se pedía evaluar a través de una escala de Likert la frecuencia de la conducta, siendo 1 nunca y 4 frecuentemente. Para evitar un sesgo de información a los participantes se le aportó un documento de confidencialidad y un glosario de consulta para que el padre o educador revisara aquello que el ítem deseaba evaluar.

La recogida de los datos de los centros escolares se suministró a cada docente responsable del alumno en la escuela. Las familias llevaron el cuestionario a casa y tuvieron para su cumplimentación una semana. No se destacaron dificultades para su cumplimentación ya que fue explicado puntualmente a cada familia. La persona responsable de suministrar el instrumento fue la segunda autora de este estudio.

En este marco, el registro de los datos se efectuó de forma transversal y sin la participación del investigador en el entorno donde tenía lugar el hecho a investigar. El análisis de datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS versión 23.

El estudio definió su muestra aplicando distintos criterios de inclusión y exclusión. En primer lugar, el sujeto, además de presentar una edad comprendida entre 3 y 16 años, y tener un nivel de gravedad de grado 1 según los criterios diagnósticos propuestos por el DSM-5 (APA, 2013). Ante la heterogeneidad del trastorno para intensificar la calidad de la investigación y por cuestiones de accesibilidad, la muestra presentó un carácter no probabilístico de modo que los alumnos provinieron de siete centros, situados en la ciudad de Salamanca y Plasencia (Cáceres). En estas mismas localidades -a través de asociaciones- se alentó la participación de los padres para conocer la actuación de los sujetos en el ámbito familiar. La participación final cerró una muestra compuesta por 24 sujetos en el entorno y media de edad de 9.83 años y una desviación típica de 3.78. Por parte del entorno familiar, los menores estudiados fueron 12, con una media de edad que se situó en 9.35 años y una desviación típica de 2.89.

Resultados

Las necesidades más significativas en ambos contextos recogidas en la Tabla 2 fueron el conocimiento inferior de las emociones secundarias (vergüenza, orgullo, culpa, etc.), las dificultades para evaluar el estado emocional apoyándose en la expresión de la cara, y la ausencia de juego simbólico. Por su parte, la familia sumó otras necesidades derivadas del bajo respeto a las normas de comunicación y las escasas interpelaciones de perdón y/o agradecimiento. En la escuela, otros comportamientos a destacar fueron la baja capacidad de empatía y el predominio de la impulsividad. Las tablas 2 y 3 recogen los datos extremos del cuestionario (casillas 1 y 4) obtenidos en ambos contextos para determinar el porcentaje de individuos que nunca (valor 1) o frecuentemente (valor 4) exteriorizan cada una de las habilidades evaluadas. Además, en la Tabla 3 se concretaron los datos a lo largo de las diferentes etapas de edad objeto de estudio (3-6; 7-11; 12-16).

Tabla 2.

Necesidades en el contexto escolar y familiar.

Necesidad	Variable evaluada	Contexto escolar		Contexto familiar	
		$f_i = 24$		$f_i = 12$	
		n_1	%	n_2	%
Autoconciencia de las emociones	(1) Emociones 1 ^{as}	1	4,16	1	8,33
	(2) Emociones 2 ^{as}	14	58,33	10	83,33
	(3) Reconocer y etiquetar	7	29,16	1	8,33
Modular las emociones	(4) Consuelo	3	12,5	0	0
	(5) Ayuda	2	8,33	0	0
	(6) Adaptar conducta	1	4,16	1	8,33
	(7) Evitación	1	4,16	3	25
	(8) Reflexión	5	20,83	3	25
	(9) Impulsividad	14	58,33	4	33,33
Motivación interna	(11) Autoconfianza	4	16,66	3	25
	(12) Satisfacción	6	25	0	0
	(16) Esfuerzo personal	6	25	4	33,33
Controlar las acciones	(13) Frustración	2	8,33	6	50
	(14) Autocontrol	4	16,66	2	16,66
Planificar comportamiento	(15) Responsabilidad	2	8,33	4	33,33
Cambio de objetivos	(10) Entusiasmo: reintentar	6	25	3	25
	(17) Corregir errores	4	16,66	1	8,33
Atención global	(18) Atención global	10	41,66	9	75
Identificar las emociones ajenas	(19) Interpreta el tono de voz	4	16,66	0	0
Evaluar estímulos y estados mentales	(20) Consolar	8	33,33	3	25
Empatía, sintonizar	(21) Empatizar (película)	14	58,33	5	41,66
	(22) Sintonizar (libro)	5	20,83	4	33,33
Intercambiar expresiones	(23) Recibir y transmitir	0	0	2	16,66
	(24) Intercambiar	3	16,66	0	0
Intercambio socio-comunicativo	(25) Liderazgo	5	20,83	0	0
	(26) Normas de comunicación	4	16,66	7	58,33
	(27) Saludar y despedir	2	8,33	0	0
	(28) Agradecer y perdón	6	25	6	50
	(29) Lenguaje no verbal	2	8,33	3	25
	(30) Deseos y necesidades	3	16,66	0	0
	(34) Reglas del juego	5	20,83	3	25
Atención conjunta	(31) Atención conjunta	4	16,66	1	8,33
Proto-imperativos	(32) Proto-imperativos	6	25	3	25
Proto-declarativos	(33) Proto-declarativos	0	0	1	8,33
Juego funcional	(35) Juego funcional	2	8,33	1	8,33
Juego simbólico	(36) Juego simbólico	13	54,16	8	66,66

Nota.- f_i = muestra; n = número de alumnos

Para alcanzar un mayor grado de precisión en la lectura de las necesidades de este colectivo, estas mismas variables se pueden observar distribuidas en los diferentes rangos de edad en la tabla III. Con esto, atendemos a otro de los objetivos de nuestra investigación y por ende podemos observar el momento evolutivo en el que aparece cada una de ellas. Esta tabla nos ofrece un mayor conocimiento del desarrollo de la inteligencia emocional en el autismo y cotejamos que el momento en el que se presentan estas desavenencias es común en el desarrollo evolutivo del ser humano.

Tabla 3.

Necesidades en el entorno familiar y escolar distribuidas por rango de edad.

Variable evaluada	Entorno escolar								Entorno familiar															
	3 - 6				7 - 11				12 -16				3 - 6				7 - 11				12 -16			
	f _i = 4				f _i = 10				f _i = 10				f _i = 1				f _i = 8				f _i = 3			
	N		F		N		F		N		F		N		F		N		F		N		F	
n ₁	%	n ₂	%	n ₁	%	n ₂	%	n ₁	%	n ₂	%	n ₁	%	n ₂	%	n ₁	%	n ₂	%	n ₁	%	n ₂	%	
(1)	0	0	2	50	0	0	6	60	1	10	5	50	0	0	1	100	1	12.5	5	62.5	0	0	2	66.6
(2)	4	100	0	0	3	30	3	30	6	60	1	10	1	100	0	0	2	25	2	25	2	66.6	0	0
(3)	3	75	1	25	2	20	6	60	1	10	5	50	0	0	1	100	0	0	6	75	1	33.3	1	33.3
(4)	0	0	1	25	1	10	4	40	2	20	2	20	0	0	0	0	0	0	4	50	0	0	3	100
(5)	0	0	0	0	0	0	0	0	2	20	0	0	0	0	0	0	0	0	4	50	0	0	0	0
(6)	0	0	0	0	0	0	5	50	1	10	1	10	0	0	0	0	0	0	1	12.5	1	33.3	0	0
(7)	1	25	1	25	0	0	8	80	0	0	4	40	1	100	0	0	0	0	1	12.5	2	66.6	0	0
(8)	3	75	0	0	1	10	2	20	1	10	2	20	1	100	0	0	1	12.5	0	0	1	33.3	0	0
(9)	1	25	0	0	1	10	5	50	1	10	7	70	0	0	0	0	0	0	3	37.5	0	0	2	66.6
(11)	2	50	0	0	1	10	0	0	1	10	0	0	0	0	1	100	1	12.5	2	25	2	66.6	0	0
(12)	2	50	1	25	2	20	6	60	2	20	6	60	0	0	0	0	0	0	3	37.5	0	0	0	0
(16)	2	50	2	50	2	20	1	10	2	20	2	20	1	100	0	0	3	37.5	1	12.5	1	33.3	0	0
(13)	0	0	1	25	2	20	2	20	0	0	5	50	1	100	0	0	1	12.5	3	37.5	0	0	3	100
(14)	2	50	0	0	1	10	1	10	1	10	2	20	0	0	0	0	1	12.5	0	0	1	33.3	0	0
(15)	1	25	1	25	1	10	4	40	0	0	0	0	1	100	0	0	2	25	0	0	1	33.3	1	33.3
(10)	3	75	0	0	1	10	2	20	2	20	2	20	0	0	0	0	2	25	0	0	1	33.3	0	0
(17)	0	0	0	0	3	30	0	0	1	10	2	20	0	0	0	0	1	12.5	0	0	0	0	0	0
(18)	3	75	1	25	1	10	2	20	1	10	6	60	1	100	0	0	2	25	4	50	2	66.6	1	33.3
(19)	0	0	1	25	2	20	2	20	2	20	1	10	0	0	1	100	0	0	5	62.5	0	0	2	66.6
(20)	2	50	0	0	3	30	2	20	3	30	1	10	0	0	0	0	2	25	2	25	1	33.3	1	33.3
(21)	3	75	0	0	4	40	1	10	7	70	0	0	0	0	0	0	4	50	0	0	1	33.3	0	0
(22)	2	50	1	25	2	20	3	30	1	10	3	30	0	0	0	0	3	37.5	1	12.5	1	33.3	2	66.6
(23)	0	0	2	50	0	0	3	30	0	0	4	40	0	0	1	100	2	25	6	75	0	0	3	100
(24)	1	25	0	0	1	10	2	20	1	10	3	30	0	0	0	0	0	0	2	25	0	0	1	33.3
(25)	1	25	0	0	2	20	3	30	2	20	3	30	0	0	0	0	0	0	2	25	0	0	0	0
(26)	1	25	0	0	2	20	3	30	1	10	1	10	1	100	0	0	4	50	0	0	2	66.6	0	0
(27)	0	0	1	25	0	0	3	30	2	20	6	60	0	0	0	0	1	12.5	2	25	0	0	2	66.6
(28)	3	75	0	0	1	10	3	30	2	20	2	20	1	100	0	0	4	50	1	12.5	1	33.3	1	33.3
(29)	2	50	0	0	0	0	3	30	0	0	5	50	0	0	1	100	2	25	1	12.5	1	33.3	1	33.3
(30)	2	50	1	25	0	0	4	40	1	10	2	20	0	0	0	0	0	0	2	25	0	0	0	0
(34)	1	25	0	0	2	20	3	30	2	20	0	0	1	100	0	0	4	50	0	0	1	33.3	1	33.3
(31)	0	0	0	0	1	10	5	50	3	30	3	30	0	0	1	100	1	12.5	2	25	0	0	0	0
(32)	2	50	0	0	3	30	4	40	1	10	2	20	0	0	1	100	1	12.5	2	25	1	33.3	1	33.3
(33)	0	0	2	50	0	0	3	30	0	0	4	40	0	0	0	0	0	0	3	37.5	1	33.3	0	0
(35)	0	0	4	100	1	10	3	30	1	10	4	40	0	0	1	100	1	12.5	3	37.5	0	0	3	100
(36)	3	75	0	0	5	50	2	20	5	50	1	10	1	100	0	0	6	75	1	12.5	1	33.3	2	66.6

N: Nunca (baremo inferior del cuestionario). F: Frecuentemente (baremo superior). f_i= muestra; n₁= número de alumnos incluidos en el baremo N; n₂= número de alumnos incluidos en el baremo F.
 ≥50%

A continuación, pasamos a analizar las posibles diferencias según tramos de edad de los participantes. Las tablas 2 y 3 reportan las dificultades más comunes, facilita información sobre la

evolución del desarrollo emocional en el colectivo con autismo. Esto nos permite conocer su progreso y verificar la posible presencia de dificultades que se perpetúan con el transcurso de los años.

Comenzando por la autoconciencia de las emociones, a lo largo de las tres etapas y con datos superiores al 50% la muestra, frecuentemente, es capaz de expresar emociones primarias (1) tanto en el contexto escolar como familiar. Esta tendencia no se refleja con las emociones secundarias (2) donde familiares y educadores coinciden en su nula presencia. Respecto a la variable 3, el contexto escolar expone la incapacidad del alumno entre 3 y 6 años para dar nombre a las emociones que emanan de diferentes situaciones. Puntualización que se revierten en el último periodo, donde el 50% de los alumnos denotan en repetidas ocasiones esta habilidad.

En segundo lugar, dentro de las variables que miden la modulación de las emociones, se aprecia en ambas instancias una carencia continuada desde los 3 años hasta los 16 para afrontar las emociones a través de actos como pedir ayuda (5) o con la propia adaptación del comportamiento (6). Paralelamente, a lo largo de toda esta franja de edad, su gestión emocional se caracteriza por ser más impulsiva (9) que reflexiva (8), denotando un aumento paulatino con la edad de la actitud impulsividad en ambos entornos. En cifras, la impulsividad en el contexto familiar pasa de una frecuencia nula (0%) en la edad comprendida entre 3 y 6 a una presencia en más del 66% de los sujetos de entre 12 y 16 años. Por su parte, en el ámbito académico el incremento es de 70%.

En esta línea, el uso de la estrategia de evitación (7) para rehuir de contextos que le provocan malestar es implementada en el contexto escolar por el alumnado de entre 7 y 11 años, mientras que en el contexto familiar más de la mitad del colectivo con mayor edad nunca la utiliza. El caso contrario se denota en la búsqueda del consuelo (4), una táctica que sufre un crecimiento progresivo en el entorno familiar pero no así en el escolar.

En tercer lugar, centrando la atención en los ítems comprendidos del número 10 al 17, la primera dificultad que se detalla es la motivación interna. Respecto a ella, los datos dictaminan que los sujetos no logran implementar estrategias de autoconfianza (11), satisfacción (12) y valoración del esfuerzo propio (16) al final del ciclo evaluado. Respecto a ello, dentro del ámbito familiar destaca la reducción drástica del sentimiento de autoeficacia - en el primer intervalo de edad el 100% expresa esta habilidad mientras que, en la última etapa decae hasta su plena ausencia-. Además, en este marco la presencia de las dos variables restantes (satisfacción y valoración del esfuerzo) es nula. En la escuela, a partir de 7 años un grupo (60%) de alumnos frecuentemente es capaz de sentirse satisfecho al alcanzar los objetivos, pero ninguno logra reflejar aquí sentimientos de autoconfianza.

En lo que respecta al autocontrol de las acciones, se coteja como con el transcurso de los años la frustración (13) es cada vez más frecuente en los sujetos, tanto en su hogar como en la escuela. Asimismo, las cifras también reflejan un infrecuente autocontrol -de rabietas- (14) en ambos contextos.

Seguidamente, el ítem que mide la asunción de la responsabilidad (15) registra fluctuaciones. En el contexto escolar su pico máximo se da en el intervalo de 7 a 11 donde el 40% es capaz de asumir encomiendas. Esta cifra se reduce a la nulidad (0%) en la etapa siguiente, momento en el cual la familia ha estimado la mayor cuota de responsabilidad (33%). Por último, dentro de este tercer bloque se encuentran las dificultades del colectivo para cambiar de objetivos. En la familia, desde los 3 a los 16 años ningún sujeto logra volver a intentar una actividad tras cometer un error (10) o corregir los mismos (17). Por parte de la escuela al final de los tres periodos evaluados el 20% son capaces de implementar ambas variables.

El bloque número cuatro, abarca un total de siete ítems (18 a 24). En la evaluación de la empatía (21-22) se han registrado en ambos contextos valores, paulatinamente, más altos para reconocer las emociones ajenas a través de la lectura. Cuando el soporte es una película, en ambos contextos, su manifestación es nula.

Bajo la capacidad de atención global, los datos que registra el entorno escolar no son coincidentes a los aportados por el marco familiar y viceversa. Ambos convienen en las dificultades para identificar de forma completa el estado de ánimo con ayuda de la expresión facial (18) durante la etapa de 3 a 6. Sin embargo, esta incapacidad se revierte en el entorno escolar para el 60% de la muestra comprendida entre 12 y 16 años, un 66% sigue exteriorizando estas dificultades en el marco familiar.

Esta misma situación se refleja al cotejar las cifras obtenidas en la capacidad para interpretar las emociones ajenas a través del tono de voz (19). Ésta es una capacidad conseguida en el entorno familiar en los tres intervalos y en el escolar en ninguno de ellos. Las semejanzas vuelven a aparecer en la valoración de la dificultad para estimar el estado mental del otro (20) donde tutores legales y docentes cifran en porcentajes inferiores al 40% la representatividad de esta habilidad.

Respecto al intercambio de expresiones afectivas (24) se produce un aumento escalonado de la capacidad, registrando porcentajes que rondan el 30% al final de tercera etapa en ambas situaciones. Por parte de la variable que estima la percepción del amor a través de los abrazos (23), la familia mantiene tasas de plenitud en las etapas primera y última, reflejando una recaída –hasta el 75%– en el periodo intermedio. En este ítem, la escuela registra su mayor pico (50%) en las edades inferiores, viéndose disminuida la cifra en los años posteriores.

En última instancia, se encuadran el progreso de las dificultades recogidas del número 25 hasta el final el cuestionario. En consideración a aquellas que abordan el acto del juego. El porcentaje de sujetos que muestran interés por esta actividad (25) aumenta en ambos contextos de la primera a la segunda etapa. A partir de este momento, los datos discrepan entre sí, en el ámbito familiar la habilidad declina hasta la nulidad plena de sujetos que la exteriorizan, mientras que en la escuela continúa el incremento. Respecto al cumplimiento de las reglas (34) los datos aportados por la familia estiman que de los 7 a los 11 años el 50% no acata las normas del juego. Para la escuela este periodo alberga la representación más alta (30%) de alumnos capaces de cumplirlas.

Continuando con la modalidad del juego, en ambas tablas el juego funcional (35) refleja un descenso en los sujetos que frecuentemente muestran esta capacidad durante la etapa intermedia. Respecto a la presencia de actividades de juego simbólico (36) se observa, en ambos contextos, un aumento de alumnos que asimilan esta función de la primera a la segunda etapa (del 0% al 20 en la escuela y de 0 a 12,5% en la familia). Este crecimiento se sigue efectuando en la evaluación de los padres (66,6%) mientras que la escuela evidencia una reducción de la muestra capacitada (10%).

En lo concerniente a la comunicación, en el hogar el respeto constante de las normas (26) es nulo. Esta dificultad perpetuada desde los 3 años hasta los 16 es ratificada por la escuela donde los porcentajes de alumnos que frecuentemente denotan dicha habilidad no superan el 30%. Además, según las aportaciones de padres y educadores al inicio de la escolarización los intercambios verbales no reflejan normas de cortesía como saludar y despedirse (27) o agradecer y pedir perdón (28). Con el transcurso de los años se reduce el porcentaje, llegando a adquirir aproximadamente el 60% de los evaluados el hábito de saludar y despedirse. Estos intercambios se apoyan en el lenguaje no verbal (29) en momentos dispares, mientras que la familia valora una mayor presencia durante los primeros años (3-6 años), la escuela los aprecia con mayor frecuencia en los últimos (12-16 años).

Por último, las variables: expresión de deseos y necesidades (30), uso de proto-imperativos (32) y proto-declarativos (33) reflejan datos fluctuantes de crecimiento y decrecimiento a lo largo del periodo representado. Ejemplo de ello es la evaluación de los actos proto-declarativo por parte del entorno familiar. En el primer rango de edad su presencia es nula, posteriormente (7 a 11 años) aumenta hasta rozar el 40% de representación para, de nuevo decaer hasta su extinción en el intervalo de 12 a 16 años.

Discusión

Como punto de partida tomamos los estudios que previamente hemos mencionado (Baron-Cohen, 1998, 2005; Belinchón, 1995; Frith, 2004; Gómez-León, 2019; Happé, 2005; Martínez-Sanchís, 2015; Mundy & Burnette, 2005; Ozonoff, 2000; Tirapu & Luna, 2011; Uta Frith, 2004; Ojea, 2004, 2012; Pennington, 2000; Premack & Woodruff, 1978; Rivière, 2001; Rusell, 2000), los cuales, han evidenciado diversas dificultades en el entramado emocional en el alumnado con autismo, la presente investigación detalla las necesidades más representativas que este grupo expresa durante el periodo de edad comprendido de los 3 a los 16 años. A pesar de las limitaciones por no clarificar el vínculo entre las variables o la baja representatividad de la muestra, por ser el TEA un trastorno muy extendido (Jones, 2019), se han evitado sesgos de información a través del glosario, donde se describía de forma clara y precisa aquello que se deseaba evaluar.

Rusell (2000) con la teoría de la disfunción ejecutiva recoge las dificultades de alumno con TEA en la autoconciencia y control de las emociones. Los datos aquí aportados describen el efímero desarrollo de las emociones secundarias en ambos contextos (Fortuna, 2014; Zhou, 2014). En lo que concierne a los problemas en el autocontrol, también reivindicados por Mundy y Brunnette (2005) se aprecia un incremento progresivo de la impulsividad a medida que transcurren los años.

Belinchón (1995) centró su atención en las inconveniencias en la interacción comunicativa. En nuestro estudio, es la familia quien da cuenta de estas desavenencias. La interpretación de este hecho nos lleva a recordar las palabras de Rivière (2001) quien afirma que la no instrucción de la familia y su carencia de técnicas eficaces intensifica la brecha comunicativa, la cual tiene su origen por la baja relación entre escuela y familia. En esta misma línea Baron-Cohen (1998) y Taylor (1995) dan aviso de los inconvenientes en los actos simbólicos, una dificultad que han señalado ambos entornos.

Desde la perspectiva explicativa de la Teoría de la Mente, se anuncia el impedimento de los sujetos para comprender los estados ajenos. Esta adversidad de la que dan cuenta autores como Belinchón (1995) y Pennington y otros (2000) nos permite descifrar su carencia de empatía, una capacidad que como apuntaba Goleman (1995) es básica para el desarrollo de la inteligencia emocional.

La tercera conjetura aquí abordada –Teoría de la Coherencia Central– defendida por autores como Frith (2004), Happé (2005), y Ojea (2004), ha sido ratificada con nuestros datos ya que ambos contextos denotan decadencia en la capacidad para interpretar la expresión facial atendiendo al todo. Las personas con TEA pueden exhibir una percepción de la cara atípica porque no pueden procesar las caras de manera integral (Behrmann et al., 2006; Happé, 1999; Happé & Frith, 2006). Es importante destacar que la alexitimia coexiste con TEA (Poquérusse, Pastore, Dellantonio & Esposito, 2018). La hipótesis de la alexitimia sigue siendo una teoría, en la que incrementa el apoyo empírico para esta visión (Cook et al., 2013; Oakley et al., 2016). Por otro lado, los hallazgos recientes de Brewer et al. (2019) demuestran que los individuos autistas son sensibles a las regularidades estadísticas en las expresiones faciales, a pesar de que algunos individuos autistas experimentan dificultades para interpretar las expresiones emocionales, y argumentan en contra de la opinión de que el procesamiento holístico aberrante es responsable de la percepción facial atípica en esta población.

Desde esta base, en el ciclo 3 a 6, las dificultades detectadas que comprometen las funciones ejecutivas de planificación y control conductual (variable 10, 14, 15) han de interpretarse con prudencia, pues como señala Berger (2007) el pleno desarrollo ejecutivo no se alcanzará hasta la adolescencia. Esto mismo ocurre con las variables (18 a 24) que implican el desarrollo de la Teoría de la Mente pues esta habilidad alcanza de forma plena cuando, aproximadamente el alumno alcanza la edad de cuatro años (Kouklari, Tsermentseli, & Monks, 2019).

Algunas de las dificultades estudiadas parecen perpetuarse en el conjunto de la muestra desde los 3 años hasta alcanzar los 16. Sin embargo, estos datos no nos permiten afirmar que este desarrollo sea común en todos los sujetos con TEA. Una de las razones es el progreso inusual que se describe en algunas variables por presentar crecimientos y decrecimientos. Como ejemplo, observamos que en la escuela el número de alumnos que adquieren la atención conjunta crece del primer periodo de edad al segundo, pero decrece del segundo al tercer. Del mismo modo, si contrastamos los datos encontramos incoherencia entre las aportaciones de la familia y la escuela –el colegio mantiene que los alumnos con este trastorno no desarrollan la capacidad de juego simbólico mientras que la familia aprecia sus conatos a partir de los 12 años–. Asimismo, esta disonancia entre familia-escuela también se aprecia en aquellos casos en los que una habilidad –como la búsqueda de consuelo– no se expresa nunca en el marco escolar, pero sí en el familiar o viceversa –tal y como ocurre con el uso de las técnicas de evitación–.

En línea con lo anteriormente expuesto, esta investigación comparte las palabras que pronunció Leo Kanner en 1943, expresando que “el autismo es un trastorno en el que cada caso difiere tanto del anterior que cada individuo merece especial consideración de sus particularidades”. O la reciente obra titulada “Nuevos caminos de entender el autismo” escrita por Harrison y St-Charles (2019) abre nuevas vías para clarificar como el autismo ha sido concebido como un trastorno emocional o que incluso que impedía la emoción, tratando las particularidades de la percepción y el procesamiento de la información y las emociones en el TEA.

Estas premisas han de ser el punto de partida para las nuevas investigaciones, las cuales deberán esclarecer con mayor precisión la cuestión tratada, deberán responder a nuevas preguntas como ¿por qué los alumnos con autismo son capaces de expresar sus emociones en unos contextos y no en otros? ¿por qué los problemas de comunicación en la familia están más acentuados? o ¿por qué si buscan el consuelo en su familia, pero no así en la escuela?

Por todo lo expuesto, se hace necesario proporcionar una respuesta educativa ajustada para mejorar la situación de este colectivo tanto en el marco familiar como el escolar. En palabras de Rivière (2001) esto se traduce en una filosofía basada en la cooperación, coordinación y colaboración por parte de toda la comunidad educativa, incluida la familia.

Conclusiones

La explicación etiológica del TEA continúa siendo un enigma por descifrar. Desde las diferentes corrientes que han abordado su origen se han ido compilando las características más significativas de este trastorno, entre las que se encuentra un nivel inferior de desarrollo de la inteligencia emocional.

A través del presente estudio se han pormenorizado las necesidades más representativas en dos contextos de máxima influencia: el entorno familiar y escolar. Pese a la imposibilidad de establecer un desarrollo común en este colectivo, las necesidades aquí anunciadas proporcionan una referencia a los centros educativos en la planificación de la respuesta educativa.

Paralelamente, es prioritario seguir indagando y conociendo con detalle el curso de su desarrollo. Por su parte, la escuela ha de caminar al compás de la investigación para seguir configurando un modelo de escuela inclusiva en el que se promueve el desarrollo integral de todos sus alumnos.

Limitaciones e investigaciones futuras

A pesar de nuestros hallazgos, reconocemos que existe una limitación en el tamaño de la muestra. En un futuro, sería importante poder ampliar el estudio a menores con el grado 2 de severidad en TEA. En nuestro ámbito nacional no encontramos una creciente tendencia a realizar estudios con este colectivo en aspectos de regulación emocional (Gómez-León, 2019; Martínez & García, 2010; Martínez, García, & Bernabeu, 2012; Martínez-Sanchís, 2015; Rivière, 2001;) como si hemos observado más recientemente en el plano internacional (Cibralic et al., 2019; Factor, 2019; Jahromi et al., 2019; Morie, Jackson, Zhai, Potenza, & Dritschel, 2019; Nuske et al., 2018; Ratcliffe et al., 2014; Russo-Ponsaran, 2019). Sería interesante como establecer una línea común en centros educativos para enseñar emociones que beneficien las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista, estableciendo grupos control, con un seguimiento longitudinal que permita una mejor evaluación a través de las etapas evolutivas del menor con TEA. Se podrían replantear para futuros estudios trabajar con una perspectiva interpretativa mediante otras técnicas de recogida de información, clarificando mejor el vínculo entre las variables o el aumento de la muestra, favoreciendo así un análisis más profundo de la realidad del autismo en el contexto escolar y familiar.

Agradecimientos

Agradecemos a todos los niños y padres su participación.

Referencias

- Abe, J. A. & Izard, C. E. (1999). The developmental Functions of Emotions: An Analysis in Terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotions* 13 (5), 523-549.
- ARASAAC-Gobierno de Aragón. (2018). *¿Qué son los sistemas aumentativos de comunicación?* Recuperado el 1 de junio de 2018 de <http://www.arasaac.org/aac.php>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Autismo Diario. (2011). *El método TEACCH*. Recuperado el 1 de junio de 2018 de: <https://autismodiario.org/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>

- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Moffitt, J. (2019). A Cross-Sectional Examination of the Internalization of Emotion Co-regulatory Support in Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-7.
- Baron-Cohen, S. (1998). ¿Son los niños autistas mejores físicos que psicólogos? *Infancia y Aprendizaje*, 84, 33-43.
- Baron-Cohen, S. (2005). *La gran diferencia: cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Barcelona: Amat Editorial.
- Behrmann, M., Thomas, C., & Humphreys, K. (2006). Seeing it differently: Visual processing in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 258–264.
- Belinchón, M. (1995). La investigación del autismo hoy. Niveles de análisis e hipótesis explicativas. En *Actas del VIII Congreso Nacional de Autismo de AETAPI 10-13 de mayo de 1995*. Murcia: Universidad Autónoma de Madrid.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (7ª Ed). Madrid: Panamericana.
- Binet, A. (1978). *Les idées modernes sur les enfants* (1ª Ed). Paris: Flammarion.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Brewer, R., Bird, G., Gray, K., & Cook, R. (2019). Face perception in autism spectrum disorder: Modulation of holistic processing by facial emotion. *Cognition*, 193, 104016. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104016>
- Cibralic, S., Kohlhoff, J., Wallace, N., McMahon, C., & Eapen, V. (2019). A systematic review of emotion regulation in children with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 68, 101422. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101422>
- Cook, R., Brewer, R., Shah, P., & Bird, G. (2013). Alexithymia, not autism, predicts poor recognition of emotional facial expressions. *Psychological Science*, 24, 723–732.
- Delors, J. (comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Factor, R. S., Swain, D. M., Antezana, L., Muskett, A., Gatto, A. J., Radtke, S. R., & Scarpa, A. (2019). Teaching emotion regulation to children with autism spectrum disorder: Outcomes of the Stress and Anger Management Program (STAMP). *Bulletin of the Menninger Clinic*, 83(3), 235-258.
- Forés, A. & Ligioiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida* (1ª Ed). Barcelona: OUC.
- Fortuna, R. (2014). The social and emotional functioning of students with an autistic spectrum disorder during the transition between primary and secondary schools. *Support for Learning*, 29(2), 177-191.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia la explicación del enigma* (1ª Ed). Madrid: Alianza.
- Fundación CADAH. (2012). *Entrenamiento en autoinstrucciones*. Recuperado el 1 de junio de 2018 de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/entrenamiento-en-autoinstrucciones-en-ninos-con-tdah.html>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (1ª Ed). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (93ª Ed). Barcelona: Kairós.
- Gómez-León, M. I. (2019). Conexión neuronal en el trastorno del espectro autista. *Psiquiatría Biológica*, 26(1), 7-14.
- Happé, F. (2005). The Weak Central Coherence Account of Autism. En F.R Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen (Eds.). *Autism and Pervasive Developmental Disorders: Diagnosis, development, neurobiology and behavior*. (p. 640-649). New York: John Wiley & Sons.
- Happé, F. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 216–222.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5–25.
- Harrison, B., & St-Charles, L. (2019). *New Ways of Understanding Autism*. Dundurn.
- Jahromi, L. B., Chen, Y., Dakopoulos, A. J., & Chorneau, A. (2019). Delay of gratification in preschoolers with and without autism spectrum disorder: Individual differences and links to executive function, emotion regulation, and joint attention. *Autism*, 23(7), 1720-1731. <https://doi.org/10.1177/1362361319828678>

- Jones, E. J., Mason, L., Ali, J. B., van den Boomen, C., Braukmann, R., Cauvet, E., ... & Bolte, S. (2019). Eurosibs: Towards robust measurement of infant neurocognitive predictors of autism across Europe. *Infant Behavior and Development*, 57, 101316.
- Juárez, A. & Monfort-Juárez, I. (2016). *Más allá de las palabras. Tareas para la comprensión lectora y de inferencias*. Madrid: Entha.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kouklari, E. C., Tsermentseli, S., & Monks, C. P. (2019). Developmental trends of hot and cool executive function in school-aged children with and without autism spectrum disorder: Links with theory of mind. *Development and Psychopathology*, 31(2), 541-556.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 9 de diciembre de 2013, núm. 295.
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1, 124-137.
- Lozano, J. Alcázar, S., & Colás, P. (2010). La Enseñanza de Emociones y creencias a alumnos con Trastornos del Espectro Autista: Una Investigación Colaborativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 367-382.
- Martínez Sanchis, S. (2015). Papel de la corteza prefrontal en los problemas sensoriales de los niños con trastornos del espectro autista y su implicación en los aspectos sociales. *Revista de Neurología*, 60(1), 19-24.
- Martínez, J. L., & 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.
- Martínez, J. L., García, S. A., & 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.
- Martos, J. & Llorente, M. (2017). *El niño al que se le olvidó cómo mirar: Comprender y afrontar el autismo*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Monfort, M. & Monfort-Juárez, I. (2001). *En la mente*. Madrid: Entha.
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de las habilidades de interacción social*. Madrid: CEPE.
- Mora, J. A. & Martín, M. L. (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*. 28(2/3), 307-313.
- Morie, K. P., Jackson, S., Zhai, Z. W., Potenza, M. N., & Drietschel, B. (2019). Mood Disorders in High-Functioning Autism: The Importance of Alexithymia and Emotional Regulation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2935–2945 <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04020-1>
- Mundy, P. & Burnette, C. (2005). Joint Attention and Neurodevelopmental Models of Autism. En F.R Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen (Eds). *Autism and Pervasive Developmental Disorders: Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior*. (p.650- 681). New York: John Wiley & Sons.
- Nuske, H. J., Hedley, D., Tseng, C. H., Begeer, S., & Dissanayake, C. (2018). Emotion regulation strategies in preschoolers with autism: Associations with parent quality of life and family functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 1287-1300.
- Oakley, B. F. M., Brewer, R., Bird, G., & Catmur, C. (2016). Theory of mind is not theory of emotion: A cautionary note on the Reading the Mind in the Eyes Test. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(6), 818–823.
- Ojea, M. (2004). *El espectro autista. Intervención psicoeducativa*. Málaga: Aljibe.
- Ojea, M. (2012). *Autismo, comprender las emociones*. Valencia: Psylicom.
- Orientación Andújar. (2014). *Cuentos para niños con pictogramas. TEA. Emociones, José está contento*. Recuperado el 1 de junio de 2018 de <https://www.orientacionandujar.es/2014/10/02/cuentos-para-ninos-con-pictogramas-tea-acneae-emociones-jose-esta-contento/>
- Ozonoff, S. (2000). Componentes de la función ejecutiva en el autismo y otros trastornos. En J. Russell (Ed). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva* (p. 177-201). Madrid: Médica Panamericana.
- Pennington, B. F., Rogers, S. J., Bennetto, L., McMahon, E., Taffy Reed, D., & Shyu, V. (2000). Pruebas de la validez de la hipótesis de la disfunción ejecutiva. En J. Russell (Ed). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva* (p. 139-175). Madrid: Médica Panamericana.
- Pérez, G. & Pérez de Guzmán, M^a. V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.

- Piaget, J. (1979). *La psicología de la inteligencia* (1ª Ed). Barcelona: Crítica.
- Poquérusse, J., Pastore, L., Dellantonio, S., & Esposito, G. (2018). Alexithymia and autism spectrum disorder: A complex relationship. *Frontiers in Psychology*, 9, 1196.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*. 1(4), 515-526.
- Pujolás, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En *VI Jornadas De Cooperación Educativa 5 y 8 de octubre de 2009* (pp.2-59) Antigua Guatemala: Universidad de Vic.
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2014). Teaching social-emotional skills to school-aged children with Autism Spectrum Disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722-1733.
- Renom Plana, A. (Coord.). (2012). *Educación Emocional: Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Russell, J. (2000). Como los trastornos ejecutivos pueden dar origen a una inadecuada “teoría de la mente” En Russell, J. (Ed). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva* (p. 245-296). Madrid: Médica Panamericana.
- Russo-Ponsaran, N. M., Lerner, M. D., McKown, C., Weber, R. J., Karls, A., Kang, E., & Sommer, S. L. (2019). Web-based Assessment of Social-Emotional Skills in School-Aged Youth with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 12, 1260-1271.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la Inteligencia Emocional. *Educación XXI*, 5(1), 97-121.
- Salovey, P. Mayer, J. D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez Teruel D., Robles-Bello, M. A., & Camacho-Conde, J.A. (2019). *Inteligencia emocional en el ámbito clínico, social y educativo*. Madrid: Aula Magna-McGrawHill.
- Soler Nages, J. L., Aparicio Moreno, L., Díaz Chica, O., Escolano Pérez, E., & Rodríguez Martínez, A. (coords.). (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Sotelo J. A., Barrientos, A., & Arigita, A. (2019). Fundamentos neuropsicológicos de la inteligencia emocional: El sistema límbico como motor biológico de las emociones. *Creatividad y Sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, (29), 251-275.
- Sousa, D. (2014). *Neurociencia Educativa: Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.
- Tirapu-Ustárrroz, J. & Luna-Lario, P. (2011). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas* (2ª Ed). Barcelona: Viguera.
- Torrego, J. C. (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar* (1ª Ed). Madrid: Narcea.
- Trivisonno, C. (2010). *Introducción al enfoque ABA en Autismo y Retraso del Desarrollo. Un Manual para Padres y Educadores* (1ª Ed). Buenos Aires: Lulu.
- Zhou, T. & Yi, C. (2014). Parenting styles and parents' perspectives on how their own emotions affect the functioning of children with autism spectrum disorders. *Family Process*, 53(1), 67-79.