

DESARROLLO Y EDUCACIÓN EN LA COMPETENCIA EMOCIONAL ATÍPICA. MANEJO DE LAS EMOCIONES EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Iratxe Suberviola Ovejas, Julia Alonso García

Universidad de la Rioja. Área de Teoría e Historia de la Educación

C/ Luis de Ulloa, 8 26004 Logroño

Universidad de Valladolid. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación

C/ Paseo de Belén nº 1, 47011 Valladolid

iratxe.suberviola@unirioja.es jalonsog@psi.uva.es

Resumen

El presente estudio expone las características y peculiaridades del funcionamiento emocional atípico y focaliza su atención en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Gran parte de las habilidades propias de un adecuado manejo emocional se producen durante los primeros años del proceso evolutivo natural. Lamentablemente, esto no ocurre en personas con determinadas patologías, tal y como sucede en el trastorno de espectro autista. Razón por la que es necesario diseñar programas de intervención, en competencia emocional, adaptados a las necesidades, características y peculiaridades específicas de este colectivo.

Por ello, en este trabajo, tras realizar una revisión por los modelos más influyentes sobre Inteligencia Emocional (I.E), como son el modelo de Salovey & Mayer y el modelo multifactorial de Bar-On, se muestran pautas y sugerencias orientativas sobre los aspectos que debe integrar dicho tipo de programa y se realiza un análisis comparativo entre la educación emocional destinada a la población-tipo y la especificidad de dicha intervención en las personas con trastorno del espectro autista.

Palabras claves: autismo, TEA, Inteligencia Emocional, Competencia Emocional, Educación Emocional

Abstract

The present study exposes the characteristics of the emotional atypical functioning and, concretely in the student body with Disorders of the Autistic Spectrum.

An important part of the skills of the emotional managing they take place during the first years of the evolutionary natural process. Lamentably, it does not happen in persons with some pathologies, as it happens in the disorder of autistic spectrum. For this, it is necessary to design programs of intervention, in emotional competition, adapted to the needs, characteristics and specific peculiarities of this group.

For it, in this document, after realizing a review for the most influential models on Emotional Intelligence: The model of Salovey & Mayer and the Bar-On's multifactoria, they give themselves suggestions to orientate on the aspects that it must have these programs and comparative analysis is realized between the emotional education for the persons without pathology and the specificity of the intervention in the persons with disorder of the autistic spectrum.

Keywords: Autism, Emotional Intelligence, Emotional Competition, Emotional Education

1 INTRODUCCIÓN

En la escuela tradicional se consideraba que un alumno era inteligente cuando dominaba la gramática, la historia, la geografía, las lenguas clásicas etc. Posteriormente, con la introducción del término Cociente Intelectual (C.I), para catalogar a un alumno como inteligente, éste debía tener una cierta puntuación en los test de inteligencia. Este argumento se sustentaba en la relación existente entre el C.I de los alumnos y su rendimiento académico. Sin embargo, actualmente está demostrado que esta relación no siempre se cumple y que, en ocasiones, personas cognitivamente capacitadas presentan bajo rendimiento educativo e inadaptación social. Esta evidencia amplía el abanico de variables que se deben tener en cuenta a la hora realizar un análisis funcional de un individuo en relación a su rendimiento tanto escolar como social. En este sentido, la escuela actual, adopta una visión más amplia donde tiene cabida, además de la cognición, otros aspectos igualmente importantes como la resolución de conflictos, la toma de decisiones, las habilidades sociales, afrontamiento al estrés o manejo emocional, en definitiva, la formación de personas emocionalmente competentes.

2 MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Comenzamos este estudio realizando un análisis de dos de los modelos más influyentes sobre inteligencia emocional. El modelo de Salovey & Mayer (1990) y el multifactorial de Bar-On.(2005)

2.1 Modelo de Salovey y Mayer

El modelo de inteligencia emocional acuñado por Salovey & Mayer en 1990, se centra en las capacidades y procesamiento emocional de la información. Desde esta perspectiva, dicha inteligencia presenta los siguientes componentes educables:

1- *Percepción y expresión emocional*- Una buena percepción implica leer de forma adecuada nuestras emociones, etiquetarlas y vivenciarlas. Tener adquirido este componente es imprescindible para el posterior aprendizaje de control y regulación emocional. Para desarrollar de modo óptimo nuestra competencia en este aspecto, por un lado, debemos ser capaces de realizar una correcta identificación de las emociones, y por otro, expresarlas de acuerdo a unos patrones legibles por el interlocutor.

2- *Facilitación emocional* - Las emociones y los pensamientos están estrechamente relacionados y el hecho de utilizar de un modo adecuado las primeras en la gestión de los segundos, nos ayuda a realizar una mejor toma de decisiones y llevar a cabo un razonamiento más inteligente. Se refiere a la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

3- *Comprensión emocional* - El primer paso para comprender las relaciones emocionales de un modo global, es comprender nuestros propios sentimientos, cuáles son nuestros deseos y necesidades, qué estímulos antecedentes provocan en nosotros determinadas emociones, qué pensamientos generan éstas y cuál es nuestra reacción y afectación ante ellas. El modo en que seamos capaces de empatizar con el otro va a depender de nuestra capacidad de comprensión y autoconciencia emocional. Las vivencias personales influyen en nuestro desarrollo empático y por lo tanto en nuestra socialización. La comprensión emocional consiste en

integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002)

4- *Regulación emocional* - Cuando nos referimos a este término hablamos de la habilidad de dirigir y manejar las situaciones tanto positivas como negativas de forma eficaz. No se trata de evitar respuestas emocionales en contextos difíciles, ni sentimientos negativos sino que, más bien, estaríamos hablando de la capacidad de percibir, sentir y vivenciar nuestro estado emocional sin que afecte nocivamente en nuestra toma de decisiones o incida en nuestra calidad de vida.

2.2 Modelo Multifactorial de Bar – On

Bar-On (2005), realiza una conceptualización multifactorial de la inteligencia emocional, conformada por los siguientes componentes factoriales:

1- Componentes Intrapersonales – Dentro de éste se encuentran las siguientes habilidades: a) Autoconcepto: Respetarse y ser consciente de uno mismo, tal y como uno es. Estaríamos hablando del yo-conocido, es decir, la construcción mental de cómo la persona se percibe a sí misma; b) Autoconciencia Emocional: Tener conciencia de los propios sentimientos, conociéndolos y sabiendo qué los causó; c) Asertividad: Habilidad de expresarse abiertamente y defender los derechos y opiniones personales sin mostrarse agresivo ni pasivo; d) Independencia: Destreza para controlar las propias acciones y pensamientos sin dejar de consultar a otros para obtener la información necesaria; e) Autoactualización: Alcanzar nuestra potencialidad y llevar una vida rica y plena, comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida.

2- Componentes Interpersonales - Al referirse a esta tipología de componentes se incluyen: a) Empatía: Capacidad de reconocer las emociones de otros e interpretarlas adecuadamente; b) Responsabilidad social: Mostrarse como un miembro constructivo del grupo social, mantener las reglas sociales y ser confiable; c) Relaciones Interpersonales: Habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por la transmisión de afecto.

3- Componentes de Adaptabilidad – Hace referencia a: a) Solución de problemas: Identificar y definir problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Esta habilidad , a su vez, incluye varias competencias: Ser consciente del problema y sentirse seguro y motivado a resolverlo; Definir y formular el problema claramente (recoger información relevante); Generar tanto soluciones como sea posible; Tomar una decisión sobre la solución a seleccionar, sopesando pros y contras de cada una de ellas; b) Prueba de realidad: Evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que es en realidad (lo objetivo); c) Flexibilidad: Ajustarse a las cambiantes condiciones del medio, adaptando nuestros comportamientos, pensamientos y emociones.

4- Componentes de Manejo del Estrés – Formada por las siguientes habilidades: a) Tolerancia al estrés: Capacitación de sufrir eventos estresantes y emociones fuertes sin venirse abajo, enfrentándose de forma positiva con el estrés. Esta habilidad se basa en la capacidad de escoger varios cursos de acción para hacerle frente al estrés, ser optimista para resolver un problema, sentirse competente para controlar e influir en la situación; b) Control de impulsos: Habilidad de resistir o postergar un impulso o tentaciones controlando las emociones.

5- Componentes de Estado de ánimo y motivación - Este componente integra: a) Optimismo: Mantener una actitud positiva y mirar siempre el lado óptimo de la vida a pesar de las adversidades y las experiencias emocionales negativas; b) Felicidad: Sentirse satisfecho, disfrutar de uno mismo, de los otros, divertirse y experimentar sentimientos positivos.

3 DESARROLLO EMOCIONAL TIPO VS DESARROLLO EMOCIONAL ATÍPICO

Una vez establecidos los componentes integrantes de la Inteligencia Emocional según los autores citados, pasamos a exponer las particularidades del desarrollo emocional que se producen en sujetos con alteraciones relacionadas con el manejo de las emociones. Nos basamos para ello en el desarrollo-tipo de la población general.

3.1 Desarrollo emocional-tipo

Las emociones se remontan a las primeras y más elementales formas de vida que aparecen en la tierra. Son la respuesta a la necesidad que tiene cada ser vivo de actuar y reaccionar a los cambios ambientales de manera que les garanticen los procesos vitales. Han jugado un papel muy importante en la evolución, cumpliendo funciones imprescindibles como la supervivencia, la perpetuación de la especie, el ejercicio socio-comunicativo y el aspecto motivacional. (Fernández – Abascal & Chóliz, 2006; Pinker, 1997; Simón, 2003). Los patrones emocionales, que han demostrado ser necesarios y útiles en la labor de perpetuación de la especie, son integrados en la impronta biológica y transmitidas generacionalmente. El desarrollo emocional se produce a lo largo de la vida. No obstante, se pueden diferenciar matizaciones en el momento de adquisición y evolución de cada uno de los parámetros.

El axioma más extendido sobre el modo de adquisición de la expresión emocional postula la universalización de dichas expresiones, de modo que cada emoción básica presenta unos patrones expresivos concretos que se repiten en los sujetos de la misma especie, con independencia de variables como la cultura, edad, sexo u otras. Su expresión y reconocimiento son innatos y su desarrollo forma parte del proceso evolutivo natural. (Darwin, 1872; Ekman, 1994, 2004; Izard, 1979, 1994; Pinker, 1997).

Sin embargo, la regulación y control emocional es un proceso complejo que presenta dos vertientes. Por un lado los intentos de control de los procesos de estados internos y, por otro, la regulación de los comportamientos asociados con esta emoción. La evolución de estos procesos tiene un desarrollo propio del transcurso madurativo o de la edad, así como del modelo educativo desarrollado durante la crianza. (Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin & Brigbes, 1998) No obstante, este desarrollo no siempre se produce de forma gradual. En ocasiones presenta altibajos al verse el sujeto afectado por sucesos o vivencias afectivas (Clemente & Adrian, 2004)

3.2 Desarrollo emocional en personas con Trastornos del Espectro Autista. (TEA)

Sin embargo, el desarrollo emocional de algunos sujetos no se logra a través del proceso evolutivo ordinario. Esto ocurre en alteraciones relacionadas con la competencia emocional y, de forma significativa en personas que presentan Trastornos del Espectro Autista. Estos

individuos presentan valores significativamente inferiores en reconocimiento de las emociones, comparativamente a la población general (Baron-Cohen, 2001).

En general, este colectivo presenta alteraciones socio-comunicativas, tanto en intencionalidad como en el modo de llevar a cabo sus interacciones sociales. (Rivière, 1997; Alonso- García, 2005a y b) A la falta de adquisición de la comprensión emocional en el proceso evolutivo ordinario, se une la dificultad que presentan los sujetos con TEA para atribuir deseos, intenciones, emociones y estados de conocimiento a otras personas. (Teoría de la Mente).

Estos sujetos obtienen un rendimiento inferior en el reconocimiento facial de las expresiones, la comprensión de las falsas creencias, la utilización social del lenguaje, la sensibilización social y la empatía. (Tirapu, Pérez, Erekatxo & Pelegrín, 2007; Belinchón, 2001). En definitiva presentan cierta incapacidad para inferir los estados mentales de otras personas a través de las conductas observables de estos (Baron- Cohen, 1995). Esto repercute en el aspecto socio-emocional.

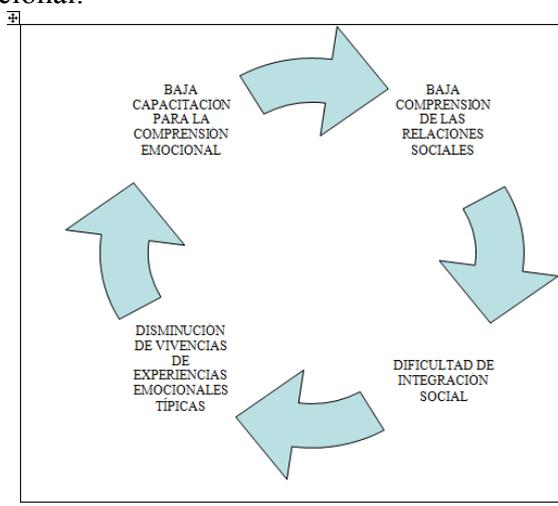


Figura 1- Ciclo de afectación social producido por la baja comprensión emocional en personas con TEA .

A continuación analizamos los componentes que deben ser trabajados en el manejo emocional y, más específicamente con alumnado con TEA. Posteriormente aportaremos unas orientaciones metodológicas sobre el desarrollo de tareas en relación a estos componentes.

4 PAUTAS PARA LA INTERVENCIÓN EN COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL SUJETOS CON TEA

En este apartado se trata, tanto los componentes y competencias en Educación Emocional de los sujetos con TEA, como la conveniencia de la inclusión de las peculiaridades de éstas en la elección y desarrollo de programas sobre Educación de las emociones dirigidos a dicha población.

4.1 Componentes de la Educación Emocional en sujetos con trastornos del espectro autista.

En las personas con TEA el número de contenidos que deben ser trabajados se acentúa significativamente con respecto a la Educación Emocional dirigida a la población general. Autores como Mayer & Salovey (1997) y Bisquerra (2000) establecen diferentes componentes que integran la competencia emocional. Éstos se pueden agrupar en 5 grandes bloques.

1- *Identificación emocional* - Como anteriormente se ha apuntado, los sujetos que no presentan Trastornos del Espectro Autista, desarrollan la competencia de identificación de las diferentes emociones de forma evolutiva. El logro de esta habilidad, a su vez, favorece el desarrollo cognitivo. (Goleman, 1997; Loeches, Carvajal, Serano & Fernández, 2004; Martínez- Sánchez & Acosta, 2003; Villanueva, Clemente & Adrián, 2000). Por el contrario, en las personas con TEA no se produce la adquisición de esta habilidad a través del proceso evolutivo natural, por lo cual esta destreza debe ser trabajada de forma explícita y estructurada.

Junto a la realización de una lectura adecuada de los propios sentimientos, en estos se debe entrenar el reconocimiento de diferentes gestos y expresiones faciales “típicas”, diferentes entre sí y propias de cada expresión emocional.

2- *Nominación de emociones* - Unido a la identificación de las expresiones, se debe ejercitar la nominación de las emociones que corresponden a éstas. No es suficiente que el sujeto conozca de la existencia de gestos faciales que muestran emociones, sino concretar además, qué rasgos corresponden a cada una. Debemos capacitar a las personas para la realización de emparejamientos adecuados entre los rasgos característicos de una emoción y la emoción correspondiente. Esta habilidad conlleva la competencia de expresar verbalmente la emoción concreta que anteriormente han tenido que haber identificado, bien sea a través de las expresiones faciales o de sensaciones y sentimientos propios.

3 - *Comprensión emocional* - Esta habilidad que a menudo está presente en los programas de Educación Emocional dirigidos a la población general, en los sujetos con TEA debe de trabajarse de manera especial tanto a nivel cuantitativo, como cualitativo, puesto que estos individuos presentan dificultades para procesar la unión de las expresiones faciales con situaciones, deseos o expectativas (Fernández- Abascal & Chóliz, 2006)

Dentro de este componente se dan diversas situaciones de emparejamiento emocional: a) Comprensión de la relación entre situación y emoción – Ser capaz de identificar qué estados emocionales se producen en diversas situaciones y poder explicar la relación causal entre situación y emoción; b) Comprensión de la relación entre deseo y emoción – Ser capaz de identificar los estados emocionales que se producen a partir de deseos. Establecer la relación entre los deseos y su posible cumplimiento o no, como factor determinante de las emociones resultantes; c) Comprensión de la relación entre creencia y emoción – Implica resolver y analizar situaciones basadas en los estados mentales de otras personas (Teoría de la Mente), con las consiguientes dificultades que esta cuestión genera a las personas con TEA y con otros trastornos generales del desarrollo. Para poder abordar esto es necesario que las personas conozcan procesos mentales y términos como pensar, creer, imaginar. (Baron-Cohen, 1995; Belinchón, 2001; García-Nogales & Sotillo, 2003; Riviere, 2001)

4 - *Ejecución de la expresión emocional* - La capacitación de una persona para expresar, de modo socialmente aceptado e identificable, sus emociones y sentimientos a través de gestos. Esta habilidad, junto con la de identificación de las emociones, está en clara inferioridad con respecto al resto de individuos. Ambas son adquiridas de forma adecuada dentro del proceso evolutivo natural, en la mayoría de las personas. Por el contrario en los sujetos con TEA debe ser entrenada de forma explícita. (Ekman, 1994, 1999, 2004; Izard et al, 1995).

5- *Regulación y control emocional*.- Para desarrollar esta aptitud debe existir una cierta habilidad en la identificación, comprensión y ejecución emocional. De ahí que esta competencia sea la más compleja, extensa y la que más ampliamente trabajada en los

programas de entrenamiento para el desarrollo emocional dirigido al alumnado sin Necesidades Educativas Específicas.

Autores como Vallés-Arándiga & Vallés-Tortosa (1999) consideran que, dentro de este bloque se deben trabajar las siguientes habilidades: a) Desarrollar una mayor tolerancia a la frustración; b) Tener un mejor manejo de las emociones negativas; c) Reducir la conflictividad con las personas que convivimos, d) Expresar el enfado y otras emociones negativas de una manera adecuada y socialmente aceptada; e) Experimentar sentimientos favorables hacia uno mismo; f) Ser sensibles hacia los sentimientos de los demás; g) Aumentar la capacidad de escucha activa; h) Mostrar preocupación ante los problemas de personas próximas; i) Identificar las situaciones problemáticas; j) Hacer propuestas adecuadas con respecto a la solución de problemas; k) Aumentar las posibilidades de comunicación afectiva y efectiva; l) Negociar acuerdos para resolver conflictos entre dos partes; m) Exhibir destrezas sociales de cortesía y competencia social.

Como el resto de los objetivos que se trabajan con los alumnos con TEA, los aspectos emocionales deben ser introducidos y trabajados desde ambientes estructurados, predecibles y fijos, evitando los contextos poco definidos y caóticos, para posibilitar sus facilidades de anticipación. Utilizar una metodología que no incida en el ensayo y error, dándole importancia primordialmente a los logros alcanzados. Los objetivos educativos se deben adaptar de forma individualizada al nivel evolutivo de cada sujeto, descomponiéndolos al máximo, realizando una presentación clara de los estímulos y tareas, neutralizando estímulos irrelevantes, evitando factores distractores e intentando mantener motivado al sujeto mediante reforzadores eficaces para cada individuo.

Los programas que existen en el mercado destinados a la población general no se ajustan a las exigencias y necesidades del alumnado con trastornos emocionales específicos. La mayoría de ellos centran sus tareas en el bloque de regulación y autocontrol emocional, dando por adquiridas las habilidades previas como la identificación, nominación y ejecución de la expresión emocional. Estos programas presuponen la adquisición de estas destrezas a través del desarrollo evolutivo y social. Sin requerir una instrucción intencional.

4.2 Orientaciones para el desarrollo de actividades o programas de Educación Emocional en sujetos con TEA

A continuación se exponen algunas pautas, tareas y ejercicios aconsejables a la hora de desarrollar un programa orientado al desarrollo de la Educación de las emociones de estas personas. Para ello partimos de los componentes de la Educación Emocional expuestos anteriormente.

1- Identificación emocional- Para trabajar este componente es aconsejable: a) Realizar ejercicios de emparejamiento de imágenes, fotografías, dibujos, videos etc, de modo que se relacionen los gestos correspondientes a una expresión emocional, independientemente de que el sujeto sea capaz de nominarla; b) orientado a la identificación de las propias emociones, conviene realizar ejercicios donde la persona exprese verbalmente, o utilizando un sistema alternativo de comunicación, estados emocionales; reconocer si estos son positivos o negativos, identificar los deseos de actuación en esa situación, emparejar un sentimiento concreto vivenciado con una fotografía con rasgos representativos de esa emoción, etc. Todas aquellas tareas que posibiliten el expresar sus sentimientos.

2- *Nominación de emociones* – Se deben tener presentes aspectos como: a) Esta habilidad requiere el control previo de la capacidad de identificación de expresiones emocionales. Los ejercicios serían similares a los anteriores añadiendo tareas en las que el sujeto deba concretar a que emoción corresponde cada expresión; b) Para conseguir que el alumnado sea capaz de nominar sus propias emociones y sentimientos es conveniente aprovechar situaciones emocionales reales, que se vivan en el aula de forma espontánea o que sean provocadas por el terapeuta con ese fin. En concreto, se debe trabajar con el objeto de que el alumnado ponga nombre al sentimiento que está experimentando.

3- *Comprensión emocional* - Dentro de este bloque deben desarrollarse ejercicios diferenciados para cada tipo de comprensión que la persona debe adquirir, de modo que: a) Para trabajar la comprensión de la relación entre situación y emoción pueden planificarse actividades de análisis de imágenes, de situaciones visuales o narradas, videos, cuentos etc, en los que deba identificar la emoción evocada; b) Con el objetivo de desarrollar la comprensión de relación entre deseo y emoción, los ejercicios deben estar orientados al análisis de sus intereses y el sentimiento que esto les provoca, tanto si son o no son satisfechos; c) En la comprensión de la relación entre creencia y emoción los ejercicios deben dirigirse a inferir estados emocionales, pensamientos u otros aspectos cognitivos de otros (Teoría de la Mente). Intentar que el sujeto comprenda a través de láminas, historias o situaciones visuales o narradas, que debe estar pensando y/o sintiendo el “otro”.

4 - *Ejecución de expresión emocional* - Las tareas deben estar canalizadas a conseguir que el sujeto adquiera la habilidad de dramatizar mediante la gesticulación una determinada expresión emocional, tanto de forma dirigida como espontánea. Para esto debe practicarse con un espejo el movimiento de las distintas partes del rostro, y posteriormente realizar un ejercicio de unificación de éstas.

Una vez adquirida la coordinación facial adecuada, los ejercicios se dirigirán a la ejecución de la expresión sin visualización reflejada y a su posterior generalización.

5- *Regulación y control emocional* - En este bloque podemos valernos de material estandarizado, adaptándolo a las características y peculiaridades del colectivo al que va dirigido y a cada individuo concreto.

Existen en el mercado numerosos programas de Educación Emocional que centran el desarrollo de sus tareas en el entrenamiento de objetivos que se incluyen en este bloque de competencias. No debemos olvidar que para trabajar estas destrezas es necesario tener cierto manejo de las habilidades propias de los bloques anteriores.

El siguiente cuadro muestra las principales diferencias entre las características de un programa destinado a la población-tipo y uno orientado al alumnado con TEA

Tabla 1. Programas destinados a la población tipo vs programas destinados a sujetos con TEA

	Características de los programas de desarrollo emocional dirigidos a la población general	Características de los programas de desarrollo emocional dirigidos a personas con TEA
IDENTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • La identificación de expresiones emocionales es adquirida en el proceso evolutivo ordinario y perfeccionada a través de las relaciones sociales, por lo que no debe ser entrenada de forma explícita. • La identificación de sus propios estados emocionales puede trabajarse con ejercicios que maticen ciertas emociones complejas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La identificación de gestos emocionales no es adquirida de forma espontánea a través de las relaciones sociales, por lo que debe educarse de forma exhaustiva y explícita. • La identificación de las propias emociones presenta mayor dificultad con respecto a la población sin alteración, por lo que deben realizarse mayor cantidad de ejercicios, englobando actividades con emociones básicas y complejas

NOMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • El emparejamiento correcto entre la expresión y nominación emocional es adquirido en el proceso evolutivo. • La nominación de sus propios estados emocionales puede trabajarse con ejercicios que maticen ciertas emociones complejas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El emparejamiento correcto entre expresión y nominación emocional no es adquirido en el proceso evolutivo natural por lo que debe ser trabajado de forma explícita. • La nominación de sus propias emociones presentan mayor dificultad que en la población general, por lo que se deben trabajar tanto las emociones básicas como las más complejas.
COMPRESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se deben desarrollar ejercicios dirigidos a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensión de la relación entre situación y emoción. ✓ Comprensión de la relación entre deseo y emoción. ✓ Comprensión de la relación entre creencia y emoción 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se deben programar ejercicios teniendo presente que estas personas presentan dificultades en analizar situaciones basadas en estados mentales de otros. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensión de la relación entre situación y emoción – Conviene iniciarse con ejercicios en los que ellos sean los protagonistas y posteriormente aquellos en los que tienen que inferir estados emocionales de otros. ✓ Comprensión de la relación entre deseo y emoción – Partir de ejercicios sobre los deseos y emociones propios y posteriormente introducir otros más complejos en los que tienen que inferir estados emocionales de otros. ✓ Comprensión de la relación entre creencia y emoción - Primero con ejercicios en los que ellos sean los protagonistas. En un segundo momento tareas en los que se deba manejar la Teoría de la Mente.
EJECUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La realización de gesticulaciones adecuadas para expresar una determinada emoción son adquiridas dentro del proceso evolutivo ordinario. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La ejecución de expresiones emocionales no es adquirida dentro del desarrollo evolutivo natural por lo que se deben desarrollar ejercicios enfocados a la consecución de gesticulación convencionales y socialmente aceptados, para a una determinada emoción.
REGULACIÓN Y AUTOCONTROL EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es el componente en el desarrollo emocional que mayores dificultades suele causar, por lo que conviene trabajarlo de forma específica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para comenzar a trabajar este componente el sujeto tienen que presentar cierta habilidad en los anteriores. Posteriormente se trabajaran los objetivos de este bloque.

5 DISCUSIÓN

El posibilitar la comprensión de las claves emocionales del contexto social que les rodea y proporcionarles el entrenamiento adecuado para regular sus actuaciones, tanto en el plano individual como social, permite una integración en “*nuestro mundo*”, lo que a su vez posibilita aumentar y diversificar sus relaciones sociales y de ese modo las situaciones de aprendizaje y entrenamiento de dichas habilidades.

Una baja comprensión emocional produce un deficiente entendimiento de las características que rigen las relaciones sociales, lo que, a menudo, provoca dificultades de integración. Este déficit de relaciones sociales normalizadas hace que los sujetos con alteraciones, en el ámbito emocional, presenten reducidas experiencias emocionales convencionales, potencialmente educativas.

Conseguir una mejor integración y comprensión social de estas personas conlleva la ruptura del círculo en el que están inmersos y que les dificulta su apertura social.

Proporcionar a la persona un incremento en su calidad de vida es, sin duda, una de las mayores prioridades educativas. La educación emocional debe ser un proceso continuo que potencie el crecimiento humano. Una buena competencia en el manejo y afrontamiento emocional facilita la integración social y aumenta el bienestar subjetivo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso- García, J. (2005). *¡Atiéndeme!*. Madrid : Editorial CEPE .
- Alonso- García, J. (2005). *¡Escúchame!*. Madrid: Editorial CEPE.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal y N. Extremera (Eds), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Baron- Cohen, S (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass: The Mit Press.
- Baron- Cohen, S.(2001). “Reading the mind eyes”, *Journal of Developmental Learning Disabilities*, 5, 47-78.
- Belinchon, M. (2001). “Lenguaje y Autismo: Hacia una explicación ontogenética”. En: Autismo: Comprensión y Explicación Actual. (pp. 155-193), Madrid: IMSERSO.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Paidós.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the Emotions in Man and Animals*. Nueva York: Appleton .(Traducción y adaptación al español, 1998: Madrid: Alianza Editorial).
- Ekman, P. (1994). Are these basic emotions?. En Ekman, P y Davidson, R.J (Eds.) *The nature of emotions: Fundamental questions*. Oxford: Oxford University Press.
- Ekman, P. (1999). Facial Expression. En Dalglish, T y Power, T (Eds), *The handbook of Cognitive and Emotion*, 45-60. Sussex: John Wiley and Sons.
- Ekman, P. (2004). *¿Que dice ese gesto?*.Barcelona: Rba Libros.
- Fernández- Abascal y Chóliz, M. (2006). *La cara espejo de las emociones*. Madrid: UNED. Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Fernández- Berrocal. P y Extremera, P. (2002). “La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”, *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. <www.rieoei.org>. [consulta: Abril. 2010]
- García-Nogales, M.A y Sotillo. M. (2003). “Comprensión emocional en autismo: cuestiones sobre capacidades intersubjetivas y de inferencia mental”. En Alcantud, F. (Ed.), *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo.*, (pp. 81-98). Madrid:Pirámide.
- Goleman, D.(1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenemy, J. M., Rivkin, I., y Bridges, L. J. (1998). "Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress", *Infant Behavior and Development*, 21, 437-450.

Izard, C.E.(1979): *The maximally discriminative facial movements coding system*. Neward: University al Dalawere.

Izard, C.(1994). "Innata and Universal Facial Expressions: Evidence from Developmental and Cross-Cultural research", *Psychological Bulletin*, 115, 288-299.

Izard, C., Fantauzzo, C.A., Castle, J.M, Haynes, U.M., Rayies, M-F y Putnam, P.H (1995). "The ontogeny and significance of Infant's facial expressions in the first 9 Months of life", *Development Psychology*, 31(6), 997-1013.

Loeches, A., Carvajal, F., Serano, J.M y Fernández, S. (2004). "Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudio con niños y primates no humanos", *Anales de psicología*, 20 (2), 241-259.

Martínez- Sánchez, F y Acosta, A. (2003). "Cognición y emoción. Presentación del monográfico de la revista Española de motivación y emoción. *REME. Revista electrónica de Motivación y emoción*", 6(14). <<http://reme.uji.es/articulos/avillj3022202105/presentacion.html>>.[Consulta: Dic.2009]

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter. (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*, 17, (433- 442). New York: Dude Publishing

Pinker, S. (1997). *How the Mind work*. (Traducción y adaptación al español en. *Como funciona la mente*, (2001). Barcelona: Ediciones Destino, S.A).

Rivière, A. (1997). "El trastorno del autismo como trastorno del desarrollo: Principios generales". En Rivière. A y Martos, J (Eds): *El tratamiento de autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO y APANA

Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Salovey, P, Mayer, J.D. (1990). "Emotional intelligence", *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Simón, V. M. (2003). "Emoción y tiempo cognitivo", *REME. Revista electrónica de Motivación y emoción*., VI (14-15).

Tirapu, J., Pérez, M., Erekatxo, C y Pelegrín, C. (2007). "¿Qué es la teoría de la Mente?", *Revista de Neurología*. 44(8), 479-489.

Vallés Arándiga, A y Vallés Tortosa, C.(1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional*. . Método EOS. Madrid. Edit EOS

Villanueva, B.L., Clemente, R.A y Adrian, J.E. (2000). “La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos”, *REME. Revista electrónica de Motivación y emoción.*, 3(4).
<<http://reme.uji.es/articulos/avill117280806100/texto.htm>> [Consulta: oct.2009]

