

¿ES POSIBLE ENSEÑAR A LAS PERSONAS CON TEA HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES Y GENERALIZAR ESOS APRENDIZAJES A OTROS CONTEXTOS? UN ESTUDIO DE CASO EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Josefina Lozano Martínez- lozanoma@um.es

Irina Sherezade Castillo Reche- irinasherezade.castillo@um.es

María del Carmen Cerezo Maiquez - mcarmen.cerezo@um.es

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Resumen

Se presenta una investigación que tiene como principal finalidad el desarrollo de competencias emocionales y sociales en una alumna con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dicho objetivo se ha pretendido lograr bajo la acción colaborativa entre los docentes y especialistas de Educación Primaria, la familia de dicha alumna y el grupo investigador procedente del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la universidad de Murcia.

En este artículo se describe el proceso metodológico diseñado e implementado para el desarrollo de dichas habilidades. Asimismo, se realiza un estudio de caso de manera detallada y profunda, donde se analiza la situación de una alumna, con el objeto de reflexionar sobre la posibilidad de enseñanza de competencias emocionales y sociales, detallando los escenarios de aprendizaje.

Los resultados obtenidos indican que es posible desarrollar competencias emocionales en una alumna con TEA y que el entorno de aprendizaje, el tipo de interacciones que se establecen entre docente-alumno-familia y la utilización de recursos didácticos digitales, entre otras, son variables que inciden significativamente en la enseñanza de competencias emocionales.

Palabras clave: *Trastornos del espectro autista, competencia emocional y social, colaboración, escuela, familia.*

Abstract

We present an investigation that takes as a principal purpose the development of emotional and social competitions in a pupil with Disorder of the Autim Spectrum (ASD). The above mentioned aim has tried to be achieved under the collaborative action between the teachers and specialists of Primary Education, the family of the above mentioned pupil and the investigative group proceeding from the department of Didactics and School Organization of the university of Murcia

.In this article there is described the methodological process designed and implemented for the development of the above mentioned skills. Likewise, there is realized a study of case of a detailed and deep way, where the situation of a pupil is analyzed, in order to think about the possibility of education of emotional and social competitions, detailing the scenes of learning.

The obtained results indicate that it is possible to develop emotional competitions in a pupil with ASD and that the environment of learning, the type of interactions that are established between teacher-pupil-family and the utilization of didactic digital resources, between others, are variable that affect significantly in the education of emotional competitions.

Keywords: *Disorders of the autistic spectrum, emotional and social competition, collaboration, school, family*

INTRODUCCIÓN

Trastorno del Espectro Autista

El concepto clásico de autismo ha variado mucho desde su definición original por primera vez en 1943, por Leo Kanner, hasta nuestros días con la publicación del nuevo DSM-V (Asociación de Psiquiatría Americana -APA-, 2013). Kanner (1943) realizó una primera descripción de lo que denominó “*Autismo Infantil Precoz*”, identificándolo como una patología caracterizada por una extrema soledad, deseo obsesivo de que el ambiente no cambie, hipersensibilidad a los estímulos, así como retraso o alteración en la adquisición del habla y del lengua, entre otros. Hans Asperger, además, describe por primera vez, en 1944, las características de un grupo de niños muy similares a las descritas por Kanner, pero con mejor funcionamiento cognoscitivo, lo que identificó como un trastorno que produce dificultades considerables y muy típicas de integración social.

En la actualidad se habla de un continuo por lo que se prefiere usar el término Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En la nueva versión del DSM-V (APA, 2013) se reúne bajo el concepto de TEA el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y los trastornos no especificados del desarrollo. Esta categoría, además, agrupa como síntomas esenciales las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

Los síntomas, hasta ahora descritos, pueden ser desde leves hasta severos, por lo que existen distintos niveles, y hablamos, por consiguiente de espectro (Rivière, 2002), lo que indica la existencia de diferencias en cuanto a los síntomas y conductas presentes, entre las personas con TEA. Por ende, en el manual DSM-V se establecen tres niveles de afectación que varían en función de la intensidad del apoyo que necesitan. De ahí su diversidad que nos lleva a reconocer que no hay dos personas con TEA idénticos (Lozano & Alcaraz, 2010). Respecto a las causas, a pesar de todos los avances en neurociencia y de los métodos genéticos, no se ha podido establecer un modelo que explique la etiología y fisiopatología de los TEA (García-Gómez, Risco, Rubio, Guerrero & García-Peña, 2014).

Asimismo, en las últimas décadas se ha observado un incremento constante de la prevalencia del número de personas diagnosticadas con TEA (Baird, Simonoff, Pickles, Chandler, Loucas, Meldrum, & Charman, 2006; Howlin, 2008; Fernández-Mayoralas, Fernández-Perrone & Fernández-Jaén, 2013), que no se explica únicamente por la mejora en los procedimientos de cribado y diagnóstico. Actualmente, se detecta un caso de TEA por cada 88 nacidos (CDC, 2012), lo que nos indica que ha dejado de ser un trastorno poco frecuente. Por tanto, la necesidad de detección y tratamientos nunca ha sido tan evidente como actualmente. El progresivo aumento del número de niños con TEA ha propiciado un crecimiento de la conciencia social y demanda de atención específica; lo que nos plantea la necesidad de identificar cuáles son los procedimientos adecuados y eficaces para atender a las personas con TEA.

Habilidades sociales y emocionales

Los déficits sociales y emocionales siguen siendo una de las áreas más difíciles para los alumnos con trastornos del espectro autista. Estos déficits constituyen una barrera para su inclusión y participación en la sociedad. Por ello, resulta conveniente desarrollar y validar prácticas pedagógicas acordes a las necesidades y características de aprendizaje de este alumnado, como es la enseñanza de habilidades emocionales y sociales. Ante esta situación nos planteamos, *¿es posible enseñar a las personas con TEA habilidades emocionales y sociales y generalizar esos aprendizajes a otros contextos?* En la actualidad son diversas las investigaciones halladas en relación al desarrollo de la competencia emocional y/o social, en las que se constata una mejora en la identificación de emociones o la cognición social tras la implementación de programas dirigidos a ello (Bauminger, 2007; Bernard-Ripoll, 2007; Golan y Baron-Cohen, 2006; Golan, Ashwin, Granader, McClintock, Day, Leggett, & Baron-Cohen, 2010; Howlin, 2008; Ojea, 2010; Tanaka, Wolf, Klaiman, Koenig, Cockburn, Herlihy & Schultz., 2010). Sin embargo, la dificultad mayor está en la generalización de dichos aprendizajes. Por ello, en el presente estudio nos hemos planteado favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje desde los contextos naturales (escolar y familiar) para buscar de ese modo potenciar dicha generalización.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

El mayor conocimiento del que disponemos sobre las personas con TEA nos lleva a posicionarnos respecto de que la intervención educativa desarrollada con ellas sea hoy más consistente que en épocas anteriores. Podemos decir que la intervención educativa con estas personas se ha caracterizado en los últimos años por un estilo más pragmático y natural, más integrador y menos artificioso y, por tanto, más respetuoso con los recursos y capacidades de estas personas.

En esta línea, se considera que los procesos educativos destinados a la mejora del reconocimiento de emociones, predicción de creencias y desarrollo social, llevados a cabo en situaciones de enseñanza reales y naturales, pueden repercutir en una generalización y extensión de estos aprendizajes escolares a otros contextos sociales (Moreno, Aguilera, Saldaña & Álvarez, 2005). Por tanto, estamos convencidos que es fundamental promover una enseñanza en la que colaboren docentes y familias, en contextos naturales que posibilite la adquisición de estas capacidades, con el fin de dotarlos de estrategias para vivir de un modo lo más normalizado posible (Lozano, Alcaraz & Colás, 2010; Lozano & Alcaraz, 2012).

Desde esta perspectiva y posibilidades, la potencialidad que nos ofrece una enseñanza en *contextos naturales* de interacción social, combinada con una enseñanza mediada en la que algunas de las tareas de aprendizaje se realicen en *entornos digitales e informáticos* pueden motivar el aprendizaje de las personas con TEA (Cheng & Ye, 2010; Pensosi, 2010). Así mismo si le sumamos que los ambientes sean *estructurados* (Lozano, Alcaraz & Bernabeu, 2012) y por tanto, cuenten con un sistema de trabajo o juego organizado, así como *planificados*, de forma que la persona comprenda la información acerca de lo que se supone que tiene que hacer, cuánto va a durar o cuantas veces lo tiene que hacer y aplicados a *largo plazo*, obtendremos una significatividad importante para un desarrollo personal eficaz.

OBJETIVOS

- Desarrollar un programa de enseñanza de habilidades emocionales y sociales para dar respuesta educativa a las necesidades de una alumna de Educación Primaria con TEA.
- Valorar los posibles efectos que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha podido tener en el desarrollo y generalización de las habilidades emocionales y sociales de la alumna con TEA participante en la investigación.
- Describir el contexto, escenarios naturales, materiales didácticos, interacciones y procedimientos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de dichas habilidades sociales y emocionales en la alumna objeto de investigación.

MÉTODO

Diseño de la Investigación

Para el desarrollo de la investigación se utilizó un diseño de estudio de caso único, dado que cada alumno con TEA es un caso distinto; el diseño de caso único nos permitió realizar un análisis exhaustivo y profundo de la realidad, centrado en el registro durante un espacio de tiempo de la conducta de la alumna, durante y después de la aplicación de un programa de intervención de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales. De este modo, podemos apreciar el efecto que produce la aplicación de un determinado programa de intervención, así como describir el escenario educativo y familiar en el que dicho programa fue puesto en práctica conociendo las diferentes variables que inciden en éste.

Participantes

La muestra de estudio está compuesta por una alumna de 5º de Primaria, escolarizada en aula ordinaria y valorada con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos del espectro autista. Además participaron en la investigación la tutora de la alumna y los maestros especialistas en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica del centro de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, la familia de la alumna objeto y el equipo de investigadores universitarios.

Procedimiento, instrumentos de recogida de información y materiales didácticos

Para la recogida de información sobre la situación de enseñanza se utilizó la observación participante. Con este procedimiento se ha pretendido dar una descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaba en el escenario desde la vivencia de la experiencia de las personas implicadas en el propio proceso. Esta técnica aplicada permitió recoger información de una manera espontánea en situaciones naturales de aprendizaje para el alumnado con TEA dentro de su ambiente de aprendizaje. Asimismo, permitió construir y describir, desde dentro, el contexto que envolvía la enseñanza del alumno.

La observación se extendió a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que duró un curso académico y se registró en un diario de notas de campo todo lo sucedido en cada sesión. Cada redacción se estructuraba en los objetivos y contenidos que se habían trabajado en la sesión, cómo se habían trabajado, qué circunstancias rodeaban la realización de la sesión y qué anécdotas sucedían en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

HOJA DE REGISTRO			
Nº	FECHA:	ALUMNO:	REALIZADA POR:
FASE:	NIVEL:	ACTIVIDAD:	TAREAS:
OBJETIVOS PROPUESTOS PARA LA SESIÓN:		MATERIALES UTILIZADOS:	DURACIÓN DE LA SESIÓN:
OBSERVACIONES:			
ANECDOTAS:			
ANEXOS:			

Figura 1: Ejemplo de hoja de registro

Con el fin de valorar los posibles efectos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de emociones y creencias había podido tener sobre el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de la alumna con TEA participante, se llevó a cabo un pretest y postest, que en este caso lo hemos denominado evaluación inicial y final. Con el fin de situar el punto de partida de la alumna para comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje (la evaluación inicial); y tras el proceso de intervención educativa, la alumna fue evaluada, nuevamente, para contrastar posibles avances y valorar el nivel de desarrollo que se ha obtenido con el mismo (evaluación final). Para dicha evaluación se ha utilizado un “Cuestionario de valoración de habilidades emocionales y sociales” cumplimentado por los docentes y la familia de la alumna, dicho instrumento es una síntesis y una acomodación del realizado por Lozano, Alcaraz & Sotomayor (2009); Lozano & Alcaraz (2012). Se trata de un cuestionario tipo Likert de 26 ítems, que se valoran del 1 al 5, donde 1 significa que la persona presenta dificultad o no tiene adquirida la capacidad que se evalúa, y por el contrario, una puntuación de 5, nos indica que tiene adquirida dicha capacidad. Por lo tanto, cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el grado de competencia social y emocional de la alumna valorada.

Tabla 1: Ejemplo Ítems del cuestionario de valoración de habilidades emocionales y sociales.

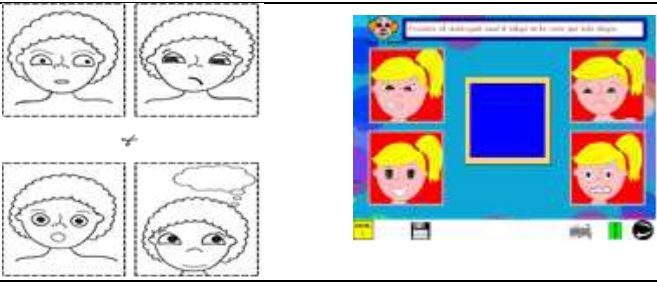
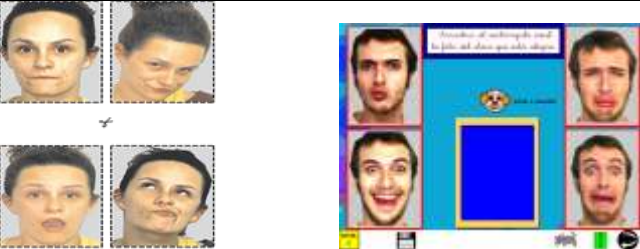
CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES
Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.
Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.
Expresa emociones de forma espontánea.
Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.
Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.
Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.
Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.

Además, tanto para el proceso de enseñanza aprendizaje como para la evaluación, se utilizaron los materiales didácticos “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano & Alcaraz, 2009) y otras propuestas didácticas “Ilusiónate con Tachín” (Lozano, Cerezo, Merino, Castillo, 2014). Estos materiales didácticos presentan la virtualidad de encontrarse estructurados en tareas de diferentes grados de dificultad, lo que nos ayudó para valorar el avance en la adquisición de las habilidades sociales y emocionales. A continuación se presenta la estructura de los materiales didácticos utilizados:

“Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales” (Lozano y Alcaraz, 2009) es un material que comienza con la identificación de emociones básicas y complejas a través de las expresiones faciales en dibujos y fotografías, continúan con el reconocimiento y atribución causal de emociones a situaciones concretas y finalizan con la comprensión de que las personas pueden tener distintos modos de percepción, conocimiento y creencia. “Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales” (Lozano, Cerezo, Merino y Castillo, 2014), recoge pautas a seguir en la resolución de pequeños conflictos que surgen o pueden surgir en situaciones ordinarias de la vida cotidiana y está relacionado con las habilidades emocionales y sociales.

Las actividades se presentan, tanto en formato impreso como en formato digital, promoviendo, por un lado con el formato impreso habilidades como la lectoescritura ya que la alumna debía leer las preguntas y responderlas en su cuaderno; y por otro, utilizando un entorno multimedia-interactivo, una enseñanza más efectiva que la simple instrucción y que ayuda a los alumnos a generalizar sus aprendizajes. En las tablas siguientes pueden observarse, los distintos niveles del material “Aprende con Zapo” y algunos ejemplos de las tareas de enseñanza propuesta en los materiales (Tabla 2) y, también, algunos ejemplos de los materiales didácticos “Ilusiónate con Tachín” (Tabla 3).

Tabla 2. Niveles de enseñanza de emociones y creencias y tareas de enseñanza propuestas en el material didáctico “Aprende con Zapo Propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales” (Lozano y Alcaraz, 2009)

Nivel	Ejemplos de tareas
<p>Nivel 1: Reconocimiento global de emociones básicas / complejas utilizando dibujos</p>	
<p>Nivel 2: Reconocimiento global de emociones básicas / complejas utilizando fotografías</p>	
<p>Nivel 3: Reconocimiento de emociones básicas/complejas a partir de situaciones cotidianas.</p>	<p>Ejemplo de tarea sin ilustración: Ésta es Rosa y hoy es su cumpleaños. A Rosa le gusta mucho el día de su cumpleaños porque le hacen muchos regalos. ¿Cómo se siente Rosa el día de su cumpleaños? ¿Se siente alegre, triste, enfadada o asustada? Señala la cara que lo expresa entre las cuatro que te presentamos. ¿Por qué se siente así?</p>
<p>Nivel 4: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de deseo.</p>	<p>Ejemplo de tarea sin ilustración: Ésta es Isabel y quiere una pulsera. Su amiga le regala una pulsera. ¿Cómo se siente Isabel? ¿Se siente alegre o triste? Señala la cara que lo expresa entre las que te presentamos. ¿Por qué se siente así?</p>
<p>Nivel 5: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia.</p>	<p>Ejemplo resumido de tarea sin ilustración: Jorge ha comprado una flor para su novia Rosa. Rosa quiere una flor y cree que su novio Jorge le regalará una. ¿Cómo se siente la novia de Jorge? ¿Alegre o triste? ¿Por qué? Jorge le regala a Rosa la flor. ¿Cómo se siente la novia de Jorge? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?</p>
<p>Enseñanza de Creencias</p>	


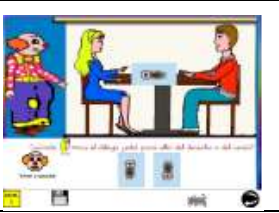




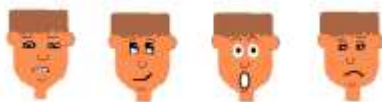


<p>Nivel 1: Enseñanza de la capacidad para adoptar perspectivas simples.</p>	<p>¿Ven lo mismo Ana y Juan?</p>	
<p>Nivel 2: Enseñanza de la capacidad para abordar perspectivas complejas.</p>	<p>Cuando Ana mira el dibujo, ¿está para ella del derecho o del revés?</p>	
<p>Nivel 3: Enseñanza de la relación entre ver y saber.</p>	<p>Pedro ha escondido una cosa en la caja. ¿Sabe Luisa qué hay en la caja?</p>	
<p>Nivel 4: Creencia verdadera y predicción de la acción.</p>	<p>Luisa ve la pelota que está en la caja, pero no ve la pelota que está en la mesa. ¿Dónde irá Luisa a coger la pelota?</p>	
<p>Nivel 5: Creencia falsa y predicción de la acción.</p>	<p>Ejemplo: Carlos tiene una pelota, la guarda en un saco rojo y se va. Luego, viene su hermano, coge la pelota del saco rojo y la guarda en el saco azul. Ahora, viene Carlos, ¿en qué saco cree que está su pelota? ¿Por qué?</p>	

Tabla 3. "Ejemplo de tareas de enseñanza propuestas en el material didáctico "Ilusiónate con Tachín"

Ejemplo de tareas	
<p>Reconocimiento y justificación de emociones básicas.</p>	 <p>¿Cómo se sentirá el padre de Felipe? ¿Se sentirá alegre, triste, enfadado o asustado?</p>
<p>Reconocimiento y justificación de</p>	<p>Javier comienza a buscar en su armario una camiseta que le gusta mucho y que quiere llevar, por lo que piensa dónde puede estar para buscarla y meterla en su maleta. ¿Cómo se sentirá Javier al buscar la camiseta?</p>

<p>emociones complejas.</p>	 <p>¿Estará interesado, pensativo, sorprendido o aburrido?</p> 
<p>Resolución de conflictos.</p>	<p>Debido a que a Ana le encanta la cazadora que le han regalado sus padres, y no le queda bien, quiere encontrar una solución. ¿Cómo podría solucionar Ana el problema de la cazadora? Rodea la respuesta adecuada:</p> <p>a) Diciendo que no le gusta el regalo. b) Cambiándola por una de una talla mayor.</p> 
<p>Mentira, Mentira Piadosa e Ironía.</p>	

Proceso de intervención educativa

El proceso de intervención educativa con la alumna se llevó generalmente de forma individual en el aula de referencia o en el hogar (con la colaboración de las familias) con sesiones de aproximadamente 30 minutos, teniendo lugar de media dos sesiones semanales; focalizadas en aquellos momentos en los que no se interfería en el ritmo académico de la alumna.

Como hemos expuesto en el apartado anterior, fueron diferentes los materiales que se trabajaron con la alumna, a pesar de que tenían un nexo común, la enseñanza y comprensión de emociones y habilidades sociales. En el centro se trabajó fundamentalmente con los materiales de *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales* (Lozano & Alcaraz, 2009), aunque empezaron a introducirse *Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales* (Lozano et al, 2014). En el ámbito familiar, se utilizaron únicamente estas historias sociales y emocionales, debido a las posibilidades que éstas ofrecían al ser unos materiales didácticos que contemplaban escenarios naturales y situaciones que pueden surgir para los alumnos en el centro educativo, en el contexto familiar y en su contexto social cercano.

Se proporcionaba en cada sesión un ambiente estructurado que instaba la anticipación de las tareas de enseñanza, predisponiendo de este modo a la alumna para la adquisición de los aprendizajes. Las sesiones se establecían en un horario y lugar concreto, promoviendo, siempre, que la alumna estuviera preparada para la sesión y quedando estructurados los espacios y tiempos de trabajo de competencias emocionales y sociales.

Al inicio de la sesión el docente o familiar que actuaba como guía de la actividad explicaba a la alumna los contenidos a trabajar, recordando los trabajados anteriormente "Hoy vas a trabajar en el ordenador, la última sesión estuvimos viendo la historia de Cristina ¿Lo recuerdas?" "Hoy vamos a continuar la historia para ver qué ocurre".

Durante el desarrollo de las actividades, como hemos podido observar en los apartados anteriores, el docente o familiar intervenía en el proceso incluyendo preguntas que no aparecían en los materiales “¿Crees que Cristina podría haber hecho otra cosa?”; proporcionando feedback y explicación en los casos en los que la alumna no entendía; o realizando elogio “Muy bien”. Asimismo a partir de estas situaciones, quien actuase como guía de la alumna proponía experiencias de la vida cotidiana para conseguir la extrapolación de los aprendizajes adquiridos con los materiales didácticos y estimular la interacción y comunicación espontánea de la alumna “¿Alguna vez has sacado una mala nota como la chica de esta historia?”.

Para la colaboración y la toma de decisiones en relación al proceso de enseñanza aprendizaje se creó un grupo de trabajo en el que los componentes procedentes de la Universidad, fueron guiando, a través de seminarios de acción-reflexión-acción, los distintos aspectos que componían el proceso de intervención; destacando su labor en el diseño y orientación del proyecto. Por otra parte, los docentes y la familia han realizado su labor en el trabajo diario con estos alumnos en contextos naturales como son la escuela o el hogar. Con el fin de conseguir un buen desarrollo del grupo de trabajo se mantuvo contacto personalizado a lo largo de todo el curso académico realizando, por tanto, seminarios formativos antes, durante y tras el proceso de intervención educativa, en los que se planificaban conjuntamente los objetivos de trabajo y la acción educativa que se pretendía desarrollar tanto en el centro educativo como en el hogar.

RESULTADOS

Antes del proceso de intervención, la alumna tenía adquirida la capacidad para reconocer expresiones faciales de las emociones básicas de alegría, tristeza, enfado y miedo a través de dibujos y fotografías. En relación al reconocimiento de emociones complejas la alumna presentaba dificultad en el reconocimiento a través de fotografías de la emoción de interés y pensamiento; por tanto en la primera sesión de la intervención educativa, se comenzó a trabajar con la alumna aquellas tareas dirigidas al reconocimiento facial de expresiones emocionales complejas a través de fotografías. La docente presentaba fotografías de personas desconocidas para la alumna expresando emociones de sorpresa, interés, pensamiento y aburrimiento, y le preguntaba qué emoción expresaba cada una de ellas, luego ambas las representaban. Tras el proceso de enseñanza y aprendizaje la alumna logró identificar todas las emociones complejas trabajadas a través de fotografías.

Asimismo, se desarrollaron actividades de reconocimiento y justificación de emociones a partir de situaciones o hechos cotidianos ya que la alumna aunque reconocía la mayoría de emociones, presentaba dificultad en la justificación de éstas y confundía inicialmente las situaciones en las que la emoción generada era la sorpresa o el pensamiento. La docente o el familiar presentaba una historia con imágenes en formato impreso o digital, por ejemplo: “Esta niña se llama Cristina y hoy ha hecho un examen. A Cristina no le ha salido bien el examen. ¿Cómo se siente Cristina? ¿Por qué se siente así?”. La alumna contesta: “Triste, porque ha hecho mal el examen”, la alumna continúa contando lo siguiente: “en Inglés he sacado un 7, mis padres están muy contentos porque he sacado buena nota”, “si suspendo me pongo triste, porque no me gusta sacar un 0, los niños que sacan un 0 se ponen muy tristes, eso es que no han trabajado”. Como podemos observar en la contestación anterior, la alumna, tras el proceso de intervención, justifica las emociones de los personajes que aparecen en las situaciones presentadas e incluso las traslada a su situación personal. Son numerosos los ejemplos que podríamos reflejar en los que la alumna a partir de la presentación de una situación cotidiana es capaz de extrapolar a su situación personal, lo que demuestra la generalización de lo aprendido a otros contextos. Otro ejemplo es el siguiente: ante una situación en la que el protagonista de la historia está leyendo una mala noticia en el periódico, la alumna nos indica “¿A que cuando tu madre se muere te pones triste?, mi madre dice que no viene Vanesa (nombre ficticio) por una mala noticia, su padre murió, y no le puedo decir nada porque se puede poner a llorar, porque está triste”.

Tras estas historias, fueron desarrolladas actividades en las que pedíamos a la alumna que resolviera situaciones conflictivas, éstas fueron trabajadas tanto en el aula como en casa. A continuación se expone una de las actividades trabajadas en el aula: “Juan está en clase distraído y hablando, por ello el profesor le dice que hoy no podrá salir al recreo. ¿Cómo se siente Juan cuando el profesor le dice que no podrá salir al recreo?” la alumna responde a la docente lo siguiente: “Triste porque le habían castigado”. La maestra continúa preguntando a la alumna para de este modo promover la resolución de conflictos: “¿Tu qué harías?” en esta ocasión la alumna responde “Portarme bien, estar atenta”.

Además presentamos situaciones de ironía, mentira y mentira piadosa; y la alumna, tras el proceso de enseñanza aprendizaje logró reconocer en situaciones controladas la mentira.

Como ya comentamos anteriormente, para identificar los progresos en las habilidades sociales y emocionales de la alumna, antes de llevar a cabo la intervención educativa, tanto docentes como familiares cumplimentaron un cuestionario que tenía como objetivo evaluar tales capacidades. A continuación recogemos los datos obtenidos:

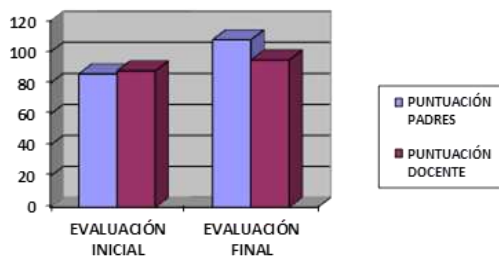


Gráfico 1. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia de la alumna con TEA.

En cuanto a los resultados obtenidos en los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales, podemos observar en el gráfico anterior que, tanto familia como docentes, destacan avances en relación a las habilidades emocionales y sociales de la alumna. La familia evalúa inicialmente a la alumna con una puntuación total de 86 puntos y finalmente con una puntuación igual a 108 puntos. Una puntuación semejante es dada por los docentes inicialmente (87 puntos), aunque estos últimos identifican menor avance (95 puntos).

Si describimos de forma detallada los progresos de la participante, cabe destacar en relación al “Área de Habilidades Básicas de Relación Social” que la alumna mejoró su capacidad para relacionarse e interactuar con otros; favoreciendo su espontaneidad, frecuencia y calidad. Pues la familia resalta avances sobre todo al pedir cooperación ante un grupo de niños que están jugando.

Para el “Área de Habilidades de Referencia Conjunta”, tras el proceso de intervención educativa, obtuvo mayor valoración por parte de la familia en su capacidad para prestar atención e interés a los actos de los demás desarrollados sobre objetos, llegando incluso a imitar en un mayor número de ocasiones. Además, mejoró su habilidad, bajo la perspectiva de ambos, para compartir emociones con los demás, mostrándose más interesada y preocupada por los gestos expresivos y emociones de otras personas; dicho avance se muestra sobre todo en las emociones complejas.

En cuanto al “Área de Habilidades de Capacidad Intersubjetiva”, se aprecian valores más altos en su capacidad para reconocer los estados mentales propios y ajenos, asociándolos a situaciones concretas y respondiendo al porqué de dicha situación (dicho avance se identifica en las ocasiones en las que la emoción generada es compleja); todo ello hizo que la alumna utilizara en un mayor número de ocasiones términos emocionales refiriéndose a ella y a otros.

CONCLUSIONES

Previamente a la exposición de conclusiones, hemos de tener en cuenta las limitaciones que plantea la investigación presentada, por un lado los resultados del proceso son meramente descriptivos y demandan prudencia en relación a las conclusiones a las que se llega. No obstante esta descripción del proceso llevado a cabo puede arrojar luz a la complejidad de la enseñanza de competencias emocionales al alumnado con TEA. Pues nos vislumbra las posibles variables contextuales de esta enseñanza. Por otro lado, los resultados obtenidos en el “Cuestionario Valorativo de habilidades emocionales y sociales”, nos permiten concluir que mediante el proceso llevado a cabo con la alumna participante ha mejorado sus competencias emocionales y sociales; teniendo en cuenta que estamos ante un caso concreto y siendo conscientes de que durante el proceso educativo y madurativo de las personas con TEA pueden influir multiplicidad de factores y variables, por lo que los cambios en el rendimiento, tanto en la comprensión de emociones y creencias como en sus efectos sobre las habilidades sociales y emocionales de la alumna, pueden no deberse exclusivamente al proceso de intervención llevado a cabo.

En este entramado, situamos como clave en el proceso de intervención, la coordinación y la colaboración con la familia desde el centro educativo y los profesionales que ofertan una respuesta educativa a la alumna, incluido el equipo investigador universitario. Toda esta estructura organizativa, propia de la investigación colaborativa, generó una cultura de cooperación muy positiva y provechosa, tanto para conseguir mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias, como en el logro de

habilidades sociales y emocionales pues ha permitido que la intervención educativa sea contextualizada y funcional, dos pilares fundamentales para la eficacia de la intervención educativa en personas con TEA.

En este sentido, se puede señalar que el trabajo colaborativo entre los diferentes sectores ha sido clave para la consecución de los objetivos de investigación al permitir, no sólo planificar el proceso de intervención educativa en función de la realidad escolar de cada alumno, sino que, también, ir ajustando y solventando conflictos que se iban presentando durante el proceso desde los diferentes ámbitos de actuación; por tanto, nos unimos a las conclusiones ya ofrecidas por Moreno, Aguilera, Saldaña & Álvarez, 2005; Lozano, Alcaraz & Colás, 2010; Lozano & Alcaraz, 2012 quienes mantienen que los procesos educativos destinados a la mejora del reconocimiento de emociones se han de llevar a cabo en situaciones de enseñanza reales y naturales. Además estamos convencidos de que la colaboración establecida entre escuela- familia y equipo universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas habilidades ha posibilitado la adquisición de estas competencias emocionales y sociales.

Otro componente fundamental ha sido la interacción del docente o familiar con el alumnado a lo largo de todo el proceso didáctico también ha obtenido beneficios. En el presente artículo se han ofrecido numerosas ejemplificaciones referentes a dicha interacción y comunicación. Identificándose interacciones que ofrecen feedback; explicaciones de la tarea de aprendizaje a realizar, apoyo individualizado, escenificaciones de contenidos de aprendizaje y ejemplificaciones del contenido de aprendizaje con experiencias cotidianas para la alumna. Sin duda, el proceso didáctico se ha visto mediatizado, por los roles que asumen las docentes y familiares que han trabajado con la alumna.

La enseñanza de competencias emocionales y sociales se integró en la vida cotidiana de la alumna como un centro de interés. De forma que, se estimuló el aprendizaje proporcionando gran diversidad de actividades, que se han estructurado de forma sistemática y evolutiva según los hitos de desarrollo, y que ofrecen un potencial motivador al incluir medios digitales e interactivos. Por ende, se concebía esta enseñanza como algo más que superar determinadas tareas, sino más bien como una posibilidad de mejorar áreas importantes en el desarrollo de la persona con TEA como son la interacción social, las habilidades sociales básicas y las habilidades emocionales.

Por último, señalar que los resultados obtenidos confirman, en la línea de (Moreno, Aguilera, Álvarez & Saldaña, 2005) que los procesos educativos destinados a la mejora del reconocimiento de emociones y predicción de creencias, llevados a cabo en situaciones de enseñanza reales y naturales, repercuten en una generalización y extensión de estos aprendizajes escolares por parte del alumnado con TEA a otros contextos sociales. Así como que la potencialidad que nos ofrece una enseñanza en *contextos naturales* de interacción social, combinada con una enseñanza mediada en la que algunas de las tareas de aprendizaje se realicen en *entornos digitales e informáticos* pueden motivar el aprendizaje de las personas con TEA (Cheng & Ye, 2010; Pensosi, 2010).

Por consiguiente, podemos afirmar que es importante que los métodos educativos que se sigan con este alumnado se dirijan hacia la generalización de los aprendizajes implicando a todos los agentes educativos que participan, democráticamente, en las decisiones que le atañen: profesorado, familia, compañeros, otros profesionales, etc. y que, además, se complementen con tareas de aprendizaje en entornos digitales e informáticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Asperger, H. (1994). De "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie Und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368(9531), 210-215.
- Bauminger, N. (2007). Brief report: individual social-multi-modal intervention for HFASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1593-1604. doi: 10.1007/s10803-006-0245-4

- Bernard-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (2), 100-106.
- Centers for Disease Control and Prevention (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, *MMWR*, 61(3), 1-19.
- Cheng, Y. & Ye, J. (2010). Exploring the Social Competence of Students with Autism Spectrum Conditions in a Collaborative Virtual Learning Environment-The Pilot Study. *Computers & Education*, 54(4); 1068-1077
- Fernández-Mayoralas, M., Fernández-Perrone, A.L. & Fernández-Jaén, A. (2013). Trastornos del espectro autista. Puesta al día (I): introducción, epidemiología y etiología. *Acta Pediátrica Española*, 71 (8), 217-223
- García-Gómez, A., Risco, M., Rubio, J.C., Guerrero, E. & García-Peña, I.M. (2014). Efectos de un Programa de Equitación Adaptada y Terapéutica en un Grupo de Niños con Trastornos del Espectro Autista. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 107-128.
- Golan, O. & Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: teaching adults with asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and psychopathology*, 18, 591-617. doi: 10.1017/S0954579406060305
- Golan, O., Ashwin, E., Granader, Y., McClintock, S., Day, K., Leggett, V. & Baron-Cohen, S. (2010). Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: an intervention using animated vehicles with real emotional faces. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (3), 269-279. doi: 10.1007/s10803-009-0862-9
- 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.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Lozano, J. & Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Lozano, J. & Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 261-288.
- Lozano, J. & Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. Madrid: La Muralla
- Lozano, J., Alcaraz, S. & 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.
- Lozano, J., Alcaraz, S. & Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado*, 14(1), 367-382.
- Lozano, J., Alcaraz, S. & Sotomayor, J.A. (2009). Escala de valoración la competencia social en alumnado autista o con trastornos del espectro autista. *Educación en el 2000*, 12, 85-94.
- Lozano, J.(Coord.), Cerezo, M.C., Merino, S. & Castillo, I. (2014). *Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales*. <http://hdl.handle.net/10201/39773>
- Moreno, F. J., Aguilera, A., Saldaña, D. & Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-374. Ojea, M. (2010). *Emociones en niños y niñas autistas: programa de desarrollo de la comprensión social* (1a.ed.). Valencia: PSYLICOM Ediciones.
- Pensosi, V. (2010). Comunicación personalizada: iniciativas de la Fundación Orange en comunicación aumentativa y tecnología, En Gómez, M.I. & Gómez, M (Coords.) *Puentes para la comunicación interpersonal*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia; 7-20.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Buenos Aires: Fundec

Tanaka, J.W., Wolf, J.M., Klaiman, C., Koenig, K., Cockburn, J., Herlihy, L., Schultz, R.T. (2010). Using computerized games to teach face recognition skills to children with autism spectrum disorder: The Let's Face It! Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(8), 944-952. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02258.

Cita Recomendada

LOZANO MARTÍNEZ, Josefina; CASTILLO RECHE, Iriba; CEREZO MAIQUEZ, Mari Carmen (2014). ¿Es posible enseñar a las personas con TEA habilidades emocionales y sociales y generalizar esos aprendizajes a otros contextos?: un estudio de caso en un centro de Educación Primaria. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 30 <<http://www.pangea.org/dim/revista30.htm>>

Sobre los autores



Josefina Lozano Martínez- lozanoma@um.es

Profesora Titular de la Universidad de Murcia en la Facultad de Educación dentro del departamento de Didáctica y Organización Escolar. Pertenece al grupo de investigación "Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad" de la Universidad de Murcia, a través del cual, ha dirigido proyectos de Investigación subvencionados, centrados en la educación intercultural y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Entre sus publicaciones destacamos libros tales como: "Proyecto curricular para la diversidad: psicomotricidad y lectoescritura", "Educar en la diversidad", "El euro para todos", "Adaptaciones curriculares para la diversidad", Colección de Materiales Didácticos "Aprendiendo el lenguaje con Nora" y Diccionario Pictografiado de Nora". "Aprende con Zapo: Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales". "Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista".



Irina Sherezade Castillo Reche- irinasherezade.castillo@um.es

Licenciada en Pedagogía. Máster en Antropología. Profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Pertenece al grupo de investigación: E073-05 Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad (EDUCODI) de la Universidad de Murcia.



María del Carmen Cerezo Maiquez <mcarmen.cerezo@um.es>

Diplomada en Magisterio. Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía. Maestra de un centro de Educación Primaria de la Consejería de Educación de la Región de Murcia y Profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Pertenece al grupo de investigación: E073-05 Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad (EDUCODI) de la Universidad de Murcia.



REVISTA CIENTIFICA DE OPINIÓN Y DIVULGACIÓN de la Red "Didáctica, Innovación y Multimedia", dirigida a profesores de todos los ámbitos y demás agentes educativos (gestores, investigadores, creadores de recursos). Sus objetivos son: seleccionar buenas prácticas y recursos educativos, fomentar la investigación sobre el uso innovador de las TIC en los entornos formativos y compartir conocimientos y experiencias.

Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

