

MEMORIA

**PROYECTOS CONJUNTOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA ENTRE PROFESORES UNIVERSITARIOS Y DE
EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA (P-III, 2013)**

**TÍTULO DEL PROYECTO: DESARROLLAR COMPETENCIAS
EMOCIONALES Y SOCIALES EN ALUMNADO CON
TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA: UNA PROPUESTA
DE COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA.**

COORDINADORA:

JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ.

Profesora Titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Educación Universidad de Murcia.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer, fundamentalmente, a los alumnos con trastornos del espectro autista que participaron en esta investigación y sin los que hubiera resultado imposible sacarla adelante. No solo nos han proporcionado una gran riqueza en el ámbito profesional, por habernos aportado toda la información necesaria para el desarrollo de este proyecto, sino que desde un ámbito personal nos han inundado de su mejor sonrisa y de sus infinitas ansias de superación.

Además, hemos aprendido a improvisar cuando las tareas que preparábamos para ellos no eran las adecuadas por el motivo que fuera; a ampliar nuestra imaginación, en los casos en los que teníamos que inventarnos situaciones para explicarles ciertos procesos; a empatizar con ellos, en los momentos en los que pensábamos: “¿cómo puedo explicárselo para que lo entienda?”, y por todo ello, gracias.

Mencionar, especialmente, a los centros educativos y más concretamente, a los docentes que trabajan en ellos y que colaboraron activamente en este proyecto, por su dedicación desinteresada y por los conocimientos mutuos compartidos a lo largo de este prolongado proceso, donde hubo una colaboración entre los docentes universitarios y los no universitarios, pues ellos fueron el vehículo a través del cual conseguimos llegar hasta los alumnos.

No podemos terminar estos agradecimientos sin nombrar a las familias de los alumnos, quienes en todo momento mostraron su disponibilidad para colaborar con nosotros, asistiendo a los seminarios propuestos, rellenando los cuestionarios que les entregábamos, trabajando los materiales que les otorgábamos, con el objetivo siempre que todos compartiáramos, el máximo avance de los alumnos, sus hijos, en todas las facetas de su vida.

El equipo investigador

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. MARCO TEÓRICO	7
Introducción	7
1.1. El proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnado que tiene un trastorno del espectro autista	8
1.2. La enseñanza de las habilidades emocionales con alumnado con TEA: breve análisis de enfoques educativos	10
1.3. El principio de la generalización de los aprendizajes y la necesaria implicación de las familias de los alumnos con TEA	13
1.3.1. <i>Formas de apoyo de la familia</i>	14
1.3.2. <i>Colaboración entre padres y profesionales</i>	15
1.4. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales: “Aprende con Zapo” y “Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales” como recursos educativos para el trabajo colaborativo Escuela y Familia	17
2. MARCO EMPÍRICO	23
2.1. Objetivos	23
2.2. Diseño del Plan y Metodología de Trabajo	23
2.2.1. Población/Muestra	24
2.2.2. Plan de Trabajo y Fases de la Investigación	24
2.2.3. Técnicas/ Instrumentos de recogida, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Análisis de la información	25
A. Materiales Didácticos	26
A.1. Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales	26
A.2. Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales	31
B. Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales	33
C. Seminarios de Trabajo	33
2.3. Procedimiento	35
2.4. Proceso de enseñanza aprendizaje	35
3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS POR CENTROS EDUCATIVOS	36
3.1. Criterios y procedimientos para la evaluación del desarrollo y los resultados del proyecto	36
3.2. Análisis y descripción de los resultados por centros educativos	37
3.2.1. Resultados del CEIP. Federico de Arce (Murcia)	37
3.2.1.1. Contextualización y características del centro	37
3.2.1.1.1. Situación del Centro: Entorno.	37
3.2.1.1.2. Instalaciones del Centro	37
3.2.1.1.3. Alumnado y padres. Características sociales.	38

3.2.1.1.4. Profesorado	38
3.2.1.1.5. Personal no docente y otro personal.	39
3.2.1.1.6 Carácter del Centro	39
3.2.1.1.7. Estructura del Centro	40
3.2.1.2. Participantes	40
3.2.1.3. Procedimiento	41
3.2.1.4. Resultados y propuestas de mejora	42
3.2.2. Resultados del CEIP. Juan González (Lorca)	73
3.2.2.1. Contextualización y características del centro	73
3.2.2.2. Participantes	73
3.2.2.3. Procedimiento	73
3.2.2.4. Resultados	75
3.2.3. Resultados del CC. El Taller (Molina de Segura)	84
3.2.3.1. Contextualización y características del centro	84
3.2.3.2. Participantes	85
3.2.3.3. Procedimiento	85
3.2.3.4. Resultados y propuestas de mejora	86
3.2.4. Resultados del IES. Mariano Baquero (Murcia)	104
3.2.4.1. Contextualización y características del centro.	104
3.2.4.1.1. Situación del Centro: Entorno.	104
3.2.4.1.2. Personal docente y no docente.	105
3.2.4.1.3. Estructura del centro.	105
3.2.4.1.4. Proyectos y Programas.	105
3.2.4.2. Participantes	106
3.2.4.3. Procedimiento	106
3.2.4.4. Resultados y propuestas de mejora	107
3.3. Conclusiones e implicaciones prácticas de investigación	138
3.4. Divulgación de los resultados obtenidos en diversos foros (Congreso, Jornadas, etc.) Que tengan relación con el temática objeto de estudio de esta investigación	142
4.REFERENCIAS	142
5. ANEXOS	146
Anexo I. Materiales Didácticos para la enseñanza de Competencias emocionales. "Aprende con Zapo" (Lozano & Alcaraz, 2009)	147
Anexo II. Historias Emocionales y Sociales "Ilusiónate con Tachin y sus historias Emocionales y Sociales" (Lozano et al, 2014)	165
Anexo III. Cuestionario Valorativo de habilidades sociales y emocionales.	191

INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos tiene como principal finalidad el desarrollo de competencias emocionales y sociales en los alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA) participantes. Dicha finalidad se ha perseguido bajo la acción colaborativa entre los docentes y especialistas de Educación Primaria y Secundaria de los distintos centros colaboradores, las familias de los alumnos escolarizados en dichos centros y el grupo investigador procedente del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la universidad de Murcia.

Todo ello ha conferido a la investigación un enfoque plural e interdisciplinar, que ha permitido conjugar un amplio abanico de puntos de vista y voces que, desde nuestro punto de vista, son necesarias para evitar simplificaciones en un tema tan complejo como el que abordamos.

Sin duda y en la línea que venimos comentando, ha sido el deseo de favorecer la calidad de vida de los alumnos con TEA escolarizados en centros de la Región de Murcia, lo que nos animó a emprender la investigación; siendo cada vez más conscientes de que la actuación educativa debe ser global desde una escuela entendida como escuela inclusiva de todos y para todos, así como compartida con el ámbito familiar para poder adaptarnos de forma completa a las necesidades y características de los alumnos y aunar fuerzas hacia una misma dirección.

Para comprobar que el objetivo fundamental de la investigación se ha cumplido, se ha realizado un estudio pormenorizado de los resultados obtenidos por los alumnos en las distintas fases del proyecto (evaluación inicial, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación final). La información ha sido aportada a través del trabajo realizado mediante los materiales destinados a la enseñanza de emociones y creencias, *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales* (Lozano & Alcaraz, 2009), e *Ilusiónate con Tachín, y sus historias emocionales y sociales* (Lozano y otros, 2014), también se ha utilizado como instrumento de recogida de información un *Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales*, que es una síntesis y una acomodación del realizado por Lozano, Alcaraz & Sotomayor (2009); Lozano & Alcaraz (2012). Este cuestionario ha sido cumplimentado por los padres de los alumnos y los docentes implicados. Otro medio de recogida de información han sido los seminarios de trabajo donde se ha llevado a cabo un proceso de reflexión-acción desde un enfoque colaborativo y en los que han participado docentes universitarios y no universitarios y familias.

Estos datos derivados de los diferentes instrumentos de información diseñados para la obtención de los mismos, han ayudado, además, a un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues durante este se procedió a su análisis para comprobar si los objetivos pretendidos, para cada uno de los alumnos, estaban siendo logrados y en caso de no ser así, consensuar cuáles de ellos debían seguir trabajándose, a través de qué materiales y con qué metodología.

Una vez expuesta la finalidad de esta investigación y con la pretensión de ayudar al lector a comprender de forma más profunda el desarrollo del proceso seguido trataremos de exponer la estructura en la que hemos dividido la descripción de la investigación realizada.

La memoria se encuentra dividida en tres segmentos. En primer lugar, se justifica la importancia de dicha investigación, planteando los antecedentes y marco teórico relacionado con alumnado con TEA, la enseñanza de habilidades emocionales y sociales y la importancia de la colaboración familia-escuela, desde estudios previos que avalan este enfoque de investigación.

En la segunda sección, se desarrolla y describe el proceso de trabajo realizado: los objetivos planteados, instrumentos utilizados para la recogida de información, el desarrollo de la participación multifactorial que caracteriza esta investigación, así como el procedimiento utilizado donde se explica el diseño del estudio y el proceso de intervención educativa implementado con los alumnos, así como algunos ejemplos de los seminarios de trabajo llevados a cabo en los centros con las familias.

En último lugar, se detallan, minuciosamente, y de forma individual los resultados obtenidos en cada centro educativo y por cada alumno escolarizado en ellos. Asimismo para concluir se incorporan discusiones y propuestas de mejora.

Somos conscientes de que aún quedan muchos aspectos por seguir investigando en este campo de estudio tan importante como especial. Sin embargo estamos convencidos de que los resultados obtenidos y las propuestas que incorporamos pueden ser de gran interés y utilidad para docentes y familias que, día a día, siguen apostando por una educación de calidad, lo más inclusiva posible, y que ofrezca numerosas oportunidades al alumnado con TEA, a sus familias y a los docentes de los centros educativos que trabajan ilusionadamente con ellos.

1. . MARCO TEORICO

Introducción

Los trastornos del espectro autista (en adelante TEA) “son trastornos neuropsiquiátricos, que, presentando una amplia variedad de expresiones clínicas, son el resultado de disfunciones multifactoriales del desarrollo del sistema nervioso central” (Autismo Internacional Autismo-Europa, 2000, p. 4). El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición (DSM-V) establece que el termino trastorno del espectro autista incluye el trastorno autista, trastorno de asperger, trastorno desintegrativo de la infancia, y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Caracterizándose los TEA por presentar déficit en la comunicación e interacción social, como dificultades para mantener una conversación o tener dificultad para relacionarse con los demás; también, presentan conductas, intereses y actividades repetitivas de carácter restringido, es decir son rutinarios, con presencia de intereses propios, y sensibles a las modificaciones producidas en el entorno; estando presentes los síntomas desde la infancia. Estos síntomas 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 (Asociación de Psiquiatría Americana -APA-, 2013).

Por consiguiente, podemos afirmar que las personas con estos trastornos se caracterizan por presentar problemas de interacción social, comunicación e imaginación, y por presentar acciones repetitivas (Artigas-Pallares & Pérez, 2012). También presentan dificultades para reconocer los estados mentales de otras personas y los propios, como los deseos, creencias, sentimientos, emociones,... (Howlin, 2008).

Respecto a las causas, hasta los años sesenta, estas se atribuían a factores psicógenos, pero a partir de esa época, el origen se relacionaba con causas orgánicas, aunque aún no se ha definido la causa exacta, se descartó la causa mencionada, y se identifica con factores genéticos (Frith 2006; Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 2006), siendo mayor el riesgo de nacer un niño con TEA si en la familia se hallan personas diagnosticadas con este trastorno (APA, 2011).

Sin duda, el trastorno del espectro autista es un trastorno del desarrollo, muy complejo y heterogéneo, por lo que puede resultar de interés la definición que estableció hace años Rivière (1998) para su mejor comprensión:

Es autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausentes – mentalmente ausentes – a las personas presentes y que, por todo ello, se siente incompetente para predecir, regular y controlar su conducta por medio de la comunicación. Es autista aquella persona a la que algún accidente de la naturaleza (genético, metabólico, infeccioso, etc.) ha prohibido el acceso intersubjetivo al mundo interno de las otras personas. Aquel para el cual los otros – y probablemente el sí mismo – son puertas cerradas (p. 26).

Por consiguiente, tener un hijo con TEA supone para la familia un cúmulo de sentimientos: ansiedad, frustración, sentimientos de culpa, estrés que ponen en una situación de vulnerabilidad y riesgo a todos los miembros de la misma. A pesar de ello, la familia tiene un papel fundamental en el progreso del niño y su implicación es uno de los factores más relevantes en el

éxito de las tareas educativas y terapéuticas con estos niños. El conocimiento y el grado de aceptación que tengan los padres del comportamiento que presenta su hijo, las estrategias de enseñanza que posean, la utilización de técnicas para el control de comportamientos y la enseñanza de habilidades adaptativas son parte de las herramientas necesarias que permiten a una familia constituirse en un soporte para su desarrollo integral.

Sin duda, todo depende de que los padres tengan presente lo que Rivière (1997) nos confirmó:

Actualmente no podemos curar el autismo, pero el trastorno puede mejorarse en la mayoría de los casos. La condena de las personas autistas a la soledad, su aislada reclusión, no es inapelable: gracias a los desarrollos terapéuticos de los últimos años, las personas autistas pueden acceder a formas más equilibradas y placenteras, más complejas, más intersubjetivas y abiertas, más flexibles y significativas de experiencia humana (p. 56).

1.1. El proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnado que tiene un trastorno del espectro autista

Como venimos comentando, el autismo no tiene cura y, por tanto, acompaña a la persona a lo largo de toda su vida. Algún día se conocerán mejor sus causas y aparecerán terapias e intervenciones específicas que eliminen las graves alteraciones del desarrollo que tienen estas personas. No obstante, hoy por hoy, a pesar de las graves dificultades que manifiestan en el ámbito social y comunicativo, existen recursos que nos permiten ayudarlas. Sin duda, el primero y más eficaz de estos recursos es la educación.

En efecto, la vía pedagógica para atender a las personas con TEA se ha constituido, a lo largo de los años, como una vía fundamental porque la educación puede, por un lado, contribuir de forma definitoria en la manera en la que cada ser humano se desarrolla y, por otro lado, promocionar una mejora y cambio permanente en la persona que repercute positivamente sobre su calidad de vida (Howlin, 2008).

El mayor conocimiento del que disponemos en la actualidad sobre las personas con TEA coadyuva a 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 y predicción de creencias, 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 consiguiente, 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.

En definitiva, ante las referidas dificultades en habilidades emocionales, la educación se erige como el principal medio para atenderlas. Así pues, la escuela tiene que ser capaz de atender las

necesidades que presenta el alumnado con TEA a partir de recursos materiales, formativos y personales suficientes, ya que los procesos de enseñanza con estas personas requieren de más recursos que los que son necesarios en cualquier otra necesidad específica de apoyo educativo (Rivière, 1999). Justamente ahí, es donde la figura del maestro o profesor del alumno con TEA manifiesta su importancia. En efecto, la figura del docente puede jugar un papel decisivo en el desarrollo de la persona con TEA. Es importante saber cómo el docente entiende las dificultades del alumno, cuál es su conocimiento sobre el desarrollo de procesos efectivos de intervención educativa y cuán capaz es de trabajar colaborativamente con el resto de maestros de su centro, familia de su alumno, especialistas o expertos en personas con TEA (Starr, Foy, Cramer & Singh, 2006). Es decir, el profesorado responsable y comprometido de la educación del niño con TEA puede crear una influencia muy importante en su proceso de desarrollo. De hecho, según Rivière (1999, p. 354), el profesorado “es quien ‘empieza a abrir la puerta’ del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño”.

Pensemos que en los últimos años se ha producido un incremento del número de personas diagnosticadas con TEA (Baird, Simonoff, Pickles, Chandler, Loucas, T., Meldrum, & Charman, 2006; Howlin, 2008; Fernández-Mayoralas, Fernández-Perrone & Fernández-Jaén, 2013). Este hecho supone también una mayor cantidad de alumnos diagnosticados con TEA en los centros educativos, lo que conlleva, además, la conveniencia de desarrollar programas dirigidos a la formación del personal docente (Barnhill, Polloway & Sumutka, 2011).

Esto es fundamental en la medida que el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje en alumnado con TEA es un tema complejo en el que, de un lado, intervienen diversas dimensiones interactivas (idiosincrasia del niño, enfoque educativo, ambiente social y físico...) y, de otro, necesita estar guiado por un conocimiento del modo en que se construye el desarrollo del niño (Rivière, 1997). En este sentido, el desarrollo evolutivo del niño no es el resultado exclusivo de la maduración biológica, sino el producto de una compleja red de dimensiones interactivas entre el sujeto y su ambiente (Marchesi, Coll & Palacios, 2001). Sabemos que es en las dinámicas de esos procesos interactivos donde se encuentran las claves del desarrollo evolutivo de cada niño y que, por consiguiente, conociendo esos procesos podemos intervenir sobre ellos, favoreciendo la consecución de resultados. Esta concepción interactiva del desarrollo humano es extensible a los procesos de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales con alumnado con TEA (Lozano & Alcaraz, 2010; Lozano, Alcaraz & Colás, 2010a, b).

Consecuentemente, desde la consideración de que los procesos de enseñanza y aprendizaje son inseparables (Coll & Miras, 2001) y que, en consecuencia, no pueden considerarse las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos con TEA sin tenerse en cuenta las enseñanzas que a ellos se les ofrecen, se traslada la preocupación de la intervención educativa preferentemente hacia los procesos.

En este proyecto de investigación analizaremos un proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales que se pretende llevar a cabo con alumnado con TEA en centros de educación primaria y secundaria, pero valorando su eficacia tanto desde la perspectiva de los docentes como de la familia, quienes participarán coordinadamente y, por consiguiente, valorarán los resultados que dicho proceso logre en el aprendizaje del alumnado participante.

Por consiguiente, iniciaremos el marco teórico contextualizando la teoría y la práctica de la enseñanza de habilidades emocionales con alumnado con TEA y definiremos las dimensiones más significativas que se tendrán en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de aquí, presentaremos las decisiones metodológicas adoptadas para el desarrollo de la investigación educativa y concluiremos con la presentación de los presumibles resultados y reflexiones sobre los mismos.

1.2. La enseñanza de las habilidades emocionales con alumnado con TEA: breve análisis de enfoques educativos

En la actualidad, la presencia de alumnado con TEA en los centros escolares ordinarios no se considera una excepcionalidad. Sin embargo, sí lo es su proceso de inclusión educativa. Pero, ¿qué problemática presentan las personas con TEA que hacen tan complejo su proceso de inclusión educativa?

Estas personas tienen graves alteraciones en el desarrollo, normalmente diagnosticadas antes de los 3 años de edad, que les acompañan a lo largo de toda su vida. Las dificultades que presentan se asocian a aspectos vitales que influyen en su calidad de vida, como la interacción social con otras personas, la comunicación de ideas y sentimientos y la capacidad para reconocer emociones y predecir creencias, es decir, para comprender lo que sienten o piensan los demás (National Research Council, 2001). Por ello, resulta conveniente desarrollar y validar prácticas pedagógicas acordes a las necesidades y características de aprendizaje de este alumnado, como la enseñanza de habilidades emocionales, ya que estas personas necesitan procesos de enseñanza y aprendizaje que den respuesta a sus necesidades individuales.

Ante esta situación nos planteamos, ¿es posible enseñar a las personas con TEA habilidades emocionales?, es decir, ¿se puede enseñar a estas personas a ponerse en la perspectiva del otro y a comprender las emociones y creencias de los demás? Sobre estas cuestiones hemos tratado de dar respuesta a través de la intervención educativa que se ha planificado, desarrollado y reflexionado en esta investigación. Sin duda, el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje para responder a estas necesidades emocionales que presentan los alumnos con TEA se convierte en un aspecto fundamental, tanto para ellos, como para los docentes y las familias.

A través de la investigación educativa con este alumnado se pretende, no sólo favorecer la adquisición de esta capacidad que es innata para el resto del alumnado, sino, al tiempo, lograr una educación de calidad y hacer efectivo el principio de una educación para todos.

En la actualidad son diversas las investigaciones halladas en relación al desarrollo de la competencia emocional, en las que se constata una mejora en la identificación de emociones 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).

Pero, si hacemos una más minuciosa búsqueda bibliográfica existen muchos estudios que han demostrado que la habilidad para atribuir estados mentales a los demás, que aparece sobre los 4 años de edad en personas con desarrollo típico, aparece dificultada en las personas con TEA

(Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Por otra parte, distintos estudios, han sugerido que las alteraciones cognitivas que presentan las personas con TEA están estrechamente relacionadas con un déficit en “teoría de la mente” (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Este concepto hace referencia a la capacidad de la persona para atribuir y comprender estados mentales, como los de emoción y creencia, propios y ajenos, así como a su habilidad para ponerse en la perspectiva del otro (Chin & Bernard-Opitz, 2000). Siguiendo a Baron-Cohen (1993):

Una teoría de la mente nos proporciona un mecanismo preparado para comprender el comportamiento social. Podríamos predecir que si a una persona le falta una teoría de la mente, es decir, si una persona estuviera ciega ante la existencia de estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y, por tanto, puede ser que incluso le infundiera miedo. En el peor de los casos, esto podría llevarle a apartarse del mundo social completamente, y lo menos que podría suceder es que le llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, tratándoles como si no tuvieran ‘mentes’, y por tanto comportándose con ellas de forma similar a la que lo hacen con los objetos inanimados” (p. 22).

En efecto, la dificultad que las personas con TEA manifiestan para la adquisición de una “teoría de la mente” recoge un conjunto de hipótesis, muy significativas en este campo de estudio, que proporcionan una explicación plausible para la mayoría de los síntomas que tienen estas personas, especialmente los referidos a la alteración de la reciprocidad social y la comunicación (Tager-Flusberg, 2007).

Como venimos comentando, en el campo de estudio sobre personas con TEA, la enseñanza de habilidades emocionales se asienta sobre la comprensión de la mente. Según Astington & Olson (1995), en el estudio de la comprensión de la mente ha habido dos enfoques divergentes: el enfoque de teoría de la mente y el enfoque de desarrollo social. Ambos enfoques se construyeron bajo el debate de si la comprensión de la mente puede considerarse como un sistema conceptual o no. Otro punto de debate entre ambos enfoques se concreta en la edad en la que el niño manifiesta dicha habilidad. De hecho, se ha afirmado que, según el enfoque de teoría de la mente, el niño llega a comprender las creencias de los demás a la edad de cuatro años (Wellman, 1990). En cambio, el enfoque del desarrollo social muestra cómo niños con 2 y 3 años son competentes socialmente con sus iguales y familiares (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991).

Estas diferencias pueden deberse a varias razones. Una de ellas puede hacer mención a la metodología para la intervención utilizada en ambos enfoques. Mientras que el enfoque más clásico de teoría de la mente utiliza instrumentos excesivamente experimentalistas, el enfoque de desarrollo social utiliza otros tipos de instrumentos más sensibles a la realidad contextual del alumno, como la observación y acción en contextos naturales del niño. En este sentido, el enfoque de teoría de la mente se ha caracterizado por basarse en la tarea de la creencia falsa poniendo, por tanto, especial atención sobre aspectos puramente cognitivos. Sin embargo, el enfoque de desarrollo social se ha centrado, de una manera más profunda, en el estudio de las intenciones y emociones.

Pero, ¿podríamos desarrollar un proceso que contemplara ambos enfoques? Pese a que ambos enfoques presentan importantes matizaciones divergentes, no son, sin embargo, incompatibles.

De hecho, Astington & Olson (1995) defienden que la unión de ambas perspectivas es posible y deseable. Otros autores, como Leadbeater & Raver (1995), apoyan también la necesidad de tener en cuenta ambos enfoques.

Una breve revisión de los estudios sobre la enseñanza de habilidades emocionales con niños con TEA nos muestra que la unión, en algunos trabajos, está ya presente al nivel más elemental: el metodológico. Por ejemplo, el trabajo de Astington & Jenkins (1995) combina la tarea de la creencia falsa y la observación de la conducta social en un contexto natural. Asimismo, Dunn et al. (1991) conjugan la tarea de la creencia falsa con la observación de interacciones familiares en contextos naturales. La principal explicación para la complementariedad de los enfoques sería que las tareas experimentales requieren una comprensión más desarrollada que la necesaria para las conductas observadas en contextos naturales.

En definitiva, se trata de que los programas educativos se orienten a alcanzar procesos mentales superiores gracias a procesos básicos de relación e intercambio social. Esta relación entre procesos psicológicos mentales y básicos es la que está dificultada en el caso de las personas con TEA; personas que necesitan aprender a regular su entorno social y autorregular su propia conducta en dicho entorno. Desde esta perspectiva, la potencialidad y posibilidades que nos ofrece una enseñanza en contextos naturales de interacción social, combinada con una enseñanza mediada, tienen una significatividad importante para un desarrollo personal eficaz (Gómez, Sarriá, Tamarit, Brioso & León, 1996). Quizá sea ahí donde la enseñanza de las habilidades emocionales encuentre su mayor justificación. Es decir, entendemos que el aprendizaje de estrategias de interacción social y comprensión de estados mentales se genera a través de una acción guiada en entornos naturales y motivadores para el niño. En investigaciones anteriores hemos ido comprobando que estas personas con trastorno del espectro autista poseen déficit en cuanto a la comprensión de estados mentales, pero esto no le posibilita aprender, aunque sea de un modo lento, lo importante es avanzar. Por consiguiente estamos convencidos que es fundamental promover una enseñanza 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 & Bernabeu, 2012).

En este sentido, en esta investigación se ha diseñado e implementado un programa de enseñanza guiado y sistemático para el desarrollo de habilidades emocionales en alumnado con TEA y se ha analizado cada caso de manera profunda, ya que el proceso no se ha limitado al horario concreto de intervención, sino que se ha desarrollado un proceso de enseñanza permanente y no delimitado. El proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales es una construcción continuada que el alumno realiza sobre su propio desarrollo a través de la guía del maestro o adulto. Además, para que esa construcción se realice es necesario que el maestro o el adulto se den cuenta de que él es una pieza clave en el proceso y no un mero espectador externo transmisor de conocimientos. De ahí la consideración que en esta investigación se les ha otorgado a las familias de los alumnos con TEA participantes, pues se ha procurado su concienciación sobre la importancia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo/a que se ha desarrollado en el entorno educativo significativo (aula) ha continuado e integrado otros entornos (hogar), ya que todo entorno de aprendizaje tiene un rico y variado potencial educativo, pero cuando sumamos estos dos (aula y hogar) los resultados pueden ser mayores.

1.3. El principio de la generalización de los aprendizajes y la necesaria implicación de las familias de los alumnos con TEA

Es importante que los procesos educativos que se sigan con alumnado con TEA se dirijan hacia la generalización de sus aprendizajes. Son conocidos los problemas de generalización de estos alumnos (Howlin, 2008). Este aspecto tiene su origen en la naturaleza misma del trastorno del espectro autista ya que estas personas procesan la información de forma diferente a como lo harían las personas con desarrollo típico. En efecto, las personas con TEA tienden a asociar habilidades y conductas nuevas con detalles específicos del entorno. Esto nos lleva a justificar la necesidad de establecer un análisis común de las habilidades emocionales nuevas adquiridas por estos alumnos entre el entorno escolar y el hogar con el fin de que podamos obtener una valoración más cercana de las posibilidades de generalización de los aprendizajes enseñados en el proceso de enseñanza descrito en este artículo.

Pero, ¿por qué es importante tener en cuenta las opiniones y valoraciones de las familias a la hora de analizar la generalización de aprendizajes? Debemos partir de la idea de que la familia es la que mejor conoce a su hijo (De Clercq & Peeters, 2005). En efecto, lo conoce desde que nació, han pasado todo el tiempo con él y por tanto sabe lo que su hijo comprende y cómo lo entiende, cómo expresa sus emociones y necesidades. Esta idea está avalada no sólo por la experiencia de los profesionales que llevan trabajando muchos años con personas con TEA, sino por estudios que hacen referencia a ello. Es interesante, por ejemplo, el estudio de Ricks & Wing (1975) que nos proporciona la idea clave de que la familia tiene una interpretación efectiva de los actos de comunicación y acción de sus hijos que nos permite valorar, de manera más profunda, los resultados de un proceso de intervención educativa.

Por otro lado, no debemos menospreciar el hecho de que los padres mantienen un contacto cercano con sus hijos. Esto conlleva que puedan aprovechar todos aquellos momentos en que sus hijos están más predispuestos para aprender. Lo que hace que se convierta en uno de los contextos más favorecedores para el aprendizaje. En este sentido, Ozonoff & Cathcart (1998) sugirieron que los programas de intervención que incluían el entorno del hogar en sus implementaciones eran eficaces para la mejora del desarrollo de los niños con TEA. Otro de los estudios que apoyan la idea de que el contexto del hogar es uno de los contextos más adecuados para el aprendizaje es el realizado por Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab & McLean (2001) que concluyeron que aquellas actividades de aprendizaje que se ofrecen a los niños en ambientes naturales tienen más probabilidades de estar asociadas a consecuencias positivas.

Por consiguiente, es importante que en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnado con TEA se cuente con la perspectiva de la familia, dándole oportunidades de expresar y compartir ideas y opiniones (Sánchez & García, 2009). No se trata únicamente de hacer partícipe a la familia de la educación de su hijo, sino de convertir al contexto familiar en el punto de partida de nuestras intervenciones (Moes & Frea, 2002) que favorezcan la utilización de la información obtenida del contexto familiar para individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en aras de mejorar la educación de los alumnos (Bas & Pérez de Guzmán, 2010; García, Gomáriz, Hernández & Parra, 2010).

Por todo lo argumentado, la colaboración de la familia tiene un papel fundamental en el progreso del alumno y su implicación es uno de los factores más relevantes en el éxito de las tareas educativas.

Por ello, en el proceso de investigación, de implementación del programa diseñado, no solo se ha valorado los avances del alumnado objeto de estudio, sino también, se han analizado las perspectivas de los docentes que han desarrollado su proceso de enseñanza aprendizaje con ellos, así como el de la familias, en relación a dichas habilidades, para obtener información de la actitud y respuesta de los alumnos objeto de estudio en contextos reales, tanto el escolar como el familiar, comprobando en cierto modo la generalización de los aprendizajes.

1.3.1. Formas de apoyo de la familia

Debido a la atención que las personas con TEA precisan, las familias tienen que tener estrategias para reducir el nivel de estrés que supone el estar al cuidado de estas personas. Para Cuxart (1997), Cuesta & Hortiguera (2007), Martín Borreguero (2004) y Lozano (2010) lo que las familias requieren son fundamentalmente los siguientes aspectos:

- a) Un apoyo profesional que le ayude a convivir con el problema, que le proporcione una explicación clara, sincera y suficientemente detallada del problema de su hijo, así como un pronóstico lo más explícito posible. Una orientación regular en el tratamiento cotidiano de su hijo, y un soporte psicológico específico a las características de cada dinámica familiar y en relación con la fase concreta de la afectación (shock, negación, inhibición y reacción).

A lo largo de las sesiones terapéuticas se intenta focalizar el foco en los problemas reales a los que la familia se debe enfrentar y se estimula el desarrollo de sus propios recursos para encontrar una solución, lo que puede implicar la reorganización de las rutinas familiares, introducción de nuevas tareas y sistemas de reglas conductuales diferentes” (Martín Borreguero, 2004, p. 247)

- b) Servicios adecuados para el tratamiento de su hijo y servicios de apoyo a la familia, de modo que, y concretamente en este último caso, los padres dispongan de un lugar en el que, con todas las garantías necesarias, puedan dejar a su hijo en caso de necesidad. Estos servicios de apoyo a la familia han de servir para que los progenitores:
 - Disfruten de tiempo libre para hacer deporte, ir al cine, descansar el fin de semana o durante un periodo de vacaciones.
 - Permitir una mayor dedicación a los demás hijos cuando los haya.
 - Liberarles de la angustia consecuente con la enfermedad de uno de los padres, abuelos u otros miembros de la familia, debido a la dificultad, en este caso de poder atender a todas las necesidades cotidianas de la familia.
 - Dispongan de tiempo para poder cuidar de su propia salud (atención y revisiones médicas, ejercicio físico, tiempo para el cuidado personal...).
 - Tengan un ritmo de vida tranquilo y adecuado (tiempo para comer sin interrupciones, puedan dormir adecuadamente, mantener buenas relaciones con otros familiares...).

1.3.2. Colaboración entre padres y profesionales

La coordinación y colaboración entre la familia, el centro educativo y los profesionales que ofertan una respuesta educativa al niño debe ser muy estrecha para favorecer la implicación de la familia en el proceso educativo del niño, estableciendo así las mismas pautas en casa y en el centro escolar. Hemos de tener muy presente que para sobrepasar los problemas frecuentes en la generalización de destrezas aprendidas en la escuela es muy importante desarrollar programas con los padres para que las actividades de aprendizaje, experiencias y enfoques puedan ser utilizadas en el hogar y la comunidad. Por ello, Cuxart (1997) plantea lo siguientes:

El término “coterapeuta” aplicado a los padres, refleja la idea de que estos se conviertan en unos terapeutas más de sus hijos, lo que implica, evidentemente, un alto grado de corresponsabilidad en todas las áreas de intervención, mediante el diseño conjunto con los profesionales del centro de día adonde acuda el niño, de un programa para el hogar “(p. 184).

En este sentido, las actuaciones de los profesionales en la atención al alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) tienen en consideración las necesidades que, también, manifiestan las familias de dicho alumnado. Se ha señalado que la percepción de las necesidades de las familias en relación a la atención educativa del niño con TEA es diferente desde la percepción del profesional y de la propia familia (Dillenburger, Keenan, Doherty, Byrne & Gallagher, 2010).

De hecho, la comunicación y colaboración entre familia y profesionales es vista como un factor muy importante en la educación del niño con TEA (Avdi, Griffin & Brough, 2000) porque, de no ser así, puede surgir una percepción negativa de la familia en relación al proceso educativo del niño (Frederickson, Jones & Lang, 2010).

Por consiguiente, es importante que las familias reciban pautas concretas de actuación para manejar los problemas de su día a día, así como orientaciones para relacionarse adecuadamente con su hijo y potenciar sus capacidades.

En este sentido, para el proceso educativo en general y para el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con TEA en particular, el currículum y la acción educativa se adaptará a las circunstancias específicas de cada alumno, donde la implicación de la familia y el compromiso de los docentes se tornan imprescindibles, pues se ha de garantizar la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

Dada la importancia de la relación familia-escuela, existe una línea de investigación que se centra en la intervención educativa desde el apoyo familiar. Estas investigaciones parten de la idea de que los procesos de intervención deben incluir, además de la propia persona con TEA, a su familia. Aunque antiguamente se señalaba erróneamente a los padres como los causantes del *autismo* en sus hijos, es claramente reconocido en la actualidad que éstos desempeñan un rol clave en la efectividad de la intervención. Es básico que profesionales del *autismo* y familia colaboren en pro de la generalización de los aprendizajes, ya que la familia es quien mejor conoce a su hijo (Starr et al., 2006). Se trata de que la familia facilite el proceso de ajuste de los procesos de intervención a las necesidades de sus hijos. Además, entre los beneficios de extender la intervención al ámbito del hogar se destaca el proporcionar un método *económico* para incrementar el tiempo de intervención con el niño, pues es muy importante la continuidad,

regularidad y constancia de las enseñanzas. Por consiguiente, parece de suma importancia tener presente en la intervención sobre alumnos con TEA a las familias de éstos. Es importante que la intervención que desarrollemos dé respuesta, tanto a la persona con TEA objeto de nuestra intervención, como a sus familias, pues las intervenciones sobre el niño mejorarán el funcionamiento general de la familia, del mismo modo que las intervenciones sobre la familia mejorarán el funcionamiento del niño. De hecho, la presencia en la familia de un niño con necesidades educativas especiales tiene efectos significativos sobre el funcionamiento y relación familiar. Por consiguiente, es importante que los procesos de intervención incluyan a la familia. Por ejemplo, se ha podido detectar, incluso, cambios en la sensibilidad de los padres, materializados en un incremento de comentarios sensibles, después de participar en el desarrollo de procesos de intervención sobre sus hijos (Giorlametto, Sussman & Weitzman, 2007).

Sin duda, una de las necesidades instrumentales de las familias de personas con TEA es el afrontamiento de la educación de su hijo. Es por ello, por lo que esta investigación pretende ofrecer una serie de recursos educativos que reduzca los niveles de estrés de la familia ante el apoyo para la educación de competencias emocionales y sociales de su hijo. En definitiva, ¿cuáles son las causas concretas, a nuestro entender, de por qué hay que incorporar a las familias en los procesos de intervención de personas con TEA? Podemos destacar las siguientes:

- Para mejorar la generalización y mantenimiento de los aprendizajes de la persona con TEA.
- Para proporcionar a los procesos de enseñanza informaciones concretas y específicas sobre las motivaciones, intereses y necesidades de la persona con TEA.
- Por ser un derecho y un deber de la familia colaborar y participar activamente en el proceso educativo.
- Para que los avances y cambios en las habilidades de la persona con TEA se realice de forma más rápida y profunda.
- Para llevar a cabo intervenciones amplias, pues en las personas con TEA existen dificultades en varias áreas del desarrollo.
- Porque el alumno con TEA, pese a que puede parecer contradictorio con las definiciones dadas sobre estas personas, no es un ente aislado sino que coexiste y convive dentro de un contexto, que de forma natural es su familia.

Además, de manera más concreta, hay estudios que destacan a la familia (madre y padre) en la mejora temprana de competencias sociales (Giorlametto, Sussman & Weitzman, 2007). He ahí, por lo que no se puede descuidar a la familia de los procesos de enseñanza con alumnado con TEA (Rodríguez Torrens, 2005).

1.4. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales: “Aprende con Zapo” y “Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales” como recursos educativos para el trabajo colaborativo Escuela y Familia

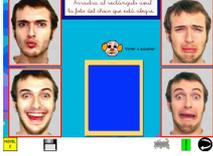
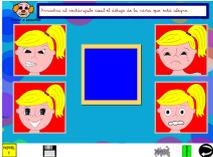
El recurso educativo *Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales Aprende con Zapo* (Lozano & Alcaraz, 2009), que a continuación especificaremos como “Aprende con Zapo” se ha implementado con el alumnado de la muestra objeto de estudio, tiene la pretensión de ayudar a los docentes y familias en la difícil tarea de enseñar habilidades emocionales a alumnado con TEA. Además, sirve, tanto como material de evaluación, como de proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales. Dicho recurso didáctico incorpora una gama de herramientas amplias para la intervención educativa sobre la comprensión de emociones y creencias y ofrece la posibilidad de sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de dichos conceptos ante la limitación de materiales dirigidos a medir el rendimiento del alumno en tareas que evalúan las hipótesis de “teoría de la mente”. El diseño de estos materiales comprende tareas sobre la comprensión de las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) y complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento), incluyendo una gran variedad de actividades, personajes y contextos con la finalidad de que el material sea capaz de adaptarse a las necesidades y demandas de todo el continuo de alumnos con TEA. Incluyen, como principal innovación, la enseñanza en un entorno multimedia-interactivo como apoyo al material impreso pues la experiencia ha demostrado que la enseñanza utilizando este medio es más efectiva que la simple instrucción y ayuda más a los niños a generalizar lo que aprenden.

Además, con la incorporación del material multimedia se pretende lograr una mayor motivación del alumnado favoreciendo su interacción con los contenidos, pues el medio informático es un medio favorecedor para la comprensión de emociones. También, se ha pretendido la adaptación a las características comunicativas de los alumnos con TEA, utilizando representaciones analógicas y animadas por su facilidad de procesamiento frente a otras modalidades y tipos de representación y por el interés que los niños con TEA muestran hacia este tipo de material.

A continuación, podemos observar algunas de las tareas que se proponen desde este material didáctico “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009):

Tabla 1. Enseñanzas de emociones del material didáctico “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009).

Enseñanza de emociones	Ejemplos de tareas
Enseñanza del reconocimiento facial y expresión de las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo utilizando fotografías.	Tarea: Arrastra al rectángulo azul la foto del chico que está alegre.

	
<p>Enseñanza del reconocimiento facial y expresión de las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo utilizando dibujos.</p>	<p>Tarea: Arrastra al rectángulo azul el dibujo de la niña que está alegre.</p> 
<p>Enseñanza del reconocimiento y atribución causal de una expresión emocional en función de una situación.</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>Enseñanza de la atribución causal de una expresión emocional en una situación 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>Enseñanza de la atribución causal de una expresión emocional en una situación de creencia verdadera o falsa.</p>	<p>Ejemplo resumido de tarea: 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>

Enseñanza de creencias	Ejemplos de tareas
<p>Enseñanza de la comprensión de que las personas pueden ver cosas distintas.</p>	<p>Tarea: ¿Ve Ana lo mismo que Juan?</p> 
<p>Enseñanza de la comprensión de que las personas pueden ver la misma cosa pero de distinta manera.</p>	<p>Tarea: Cuando Ana mira el dibujo, ¿está para ella del derecho o del revés?</p> 
<p>Enseñanza de la comprensión de que las personas sólo saben las cosas que ven.</p>	<p>Tarea: Pedro ha escondido una cosa en la caja. ¿Sabe Luisa qué hay en la caja?</p> 
<p>Enseñanza de la relación entre los conceptos de ver y saber para predecir la acción de un personaje.</p>	<p>Tarea: 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>Enseñanza de la relación entre una creencia falsa y la conducta de un personaje.</p>	<p>Tarea: 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>

El otro recurso utilizado "Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales" (Lozano et al, 2014) tiene como objetivo principal trabajar con el alumnado con TEA, aunque también puede utilizarse para otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo una serie de historias emocionales y sociales para facilitar la adquisición por parte de los alumnos del reconocimiento y justificación de emociones básicas y complejas; aprendiendo herramientas que les permitan resolver los conflictos de su vida cotidiana y servir de guía en sus relaciones con las personas presentes en su contexto más cercano. Indicar que las historias se adecuan a las necesidades presentadas por los alumnos porque se crearon en base a aquellas estrategias de las que carecían, proviniendo esta información del entorno escolar y familiar, por lo que aprovechamos todos los datos aportados por ambos contextos para situar las temáticas de estas historias.

El motivo por el que se crearon estas historias emocionales y sociales, fue para ayudar a aquellos alumnos que de forma innata no tuvieran adquirido el reconocimiento de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) y complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) y su posterior justificación, a la comprensión de dichos conocimientos.

Este material didáctico "Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales" (Lozano et al, 2014), tiene como principales destinatarios las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), escolarizados en la etapa educativa de Educación Primaria y de Educación Secundaria, aunque también puede ser diverso el alumnado que puede utilizar estos materiales, como por ejemplo, alumnos con distintas discapacidades (visual, auditiva o intelectual); alumnos con TDAH; personas con trastornos evolutivos del lenguaje; personas con Síndrome de X-frágil o personas con Síndrome de Down, o alumnado de Educación Primaria y Secundaria con el que se desee trabajar el desarrollo de la competencia social y emocional.

No existe una única metodología para trabajar las historias sociales, sino que en base a las pautas que indicaremos a continuación, pueden realizarse todas las modificaciones que se consideren adecuadas, teniendo como principal fin la comprensión de las mismas por parte de los alumnos.

Algunas **pautas a tener en cuenta para la realización de historias emocionales y sociales son las siguientes:**

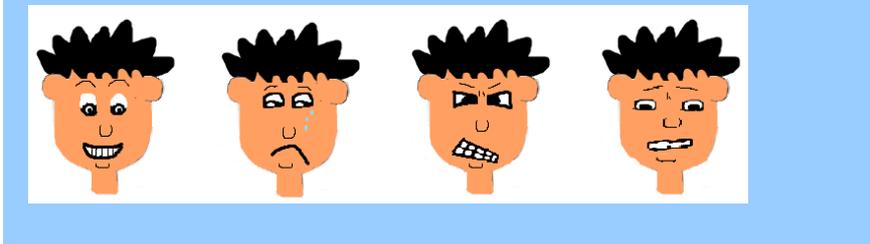
- Lectura del primer párrafo, correspondiente a la presentación de el/los personaje/s y contextualización la historia. Por ejemplo:



Hola, estos son Miguel y su padre. Miguel está contento porque han llegado sus vacaciones. Sus padres y su profesora han decidido que debe repasar todo lo trabajado durante el curso: inglés, matemáticas, lengua, naturales y sociales... aunque a Miguel lo que de verdad le apetece ahora es descansar.

- Preguntar cómo se sentirá el personaje ante la situación descrita, presentando a continuación las caras que expresen distintas emociones, pudiendo ser básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) o complejas (sorpresa, interés, aburrimiento y pensamiento).

¿Cómo crees que se siente Miguel cuando su padre le dice que al regresar del trabajo debe haber terminado los deberes? ¿Se siente alegre, triste, enfadado o asustado? Rodea la cara que lo expresa.



- Preguntar el motivo por el que el personaje siente esa emoción.

¿Por qué piensas que Miguel se sentirá así? Es importante recoger por escrito lo que el alumno piensa cuando este no tenga capacidad para escribir, o que lo escriba él directamente cuando pueda hacerlo. La justificación nos demuestra si ha comprendido el motivo de que el personaje exprese dicha respuesta.

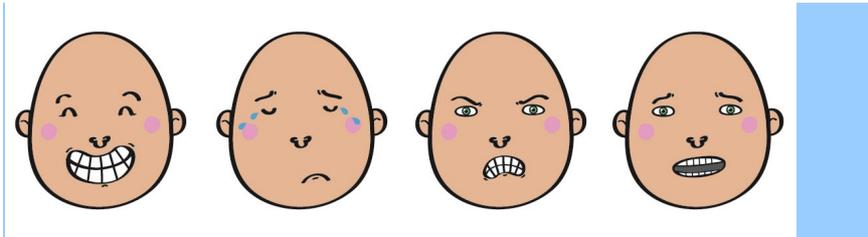
- Añadir cuestiones dirigidas al alumno/hijo, preguntándole qué emoción sentiría él si se encontrara en el lugar del personaje. Las preguntas pueden ir en el siguiente enfoque:

¿Te gusta hacer los deberes que a menudo te mandan en el colegio/instituto? Y en vacaciones, ¿sueles hacer los deberes que te ponen en el colegio/instituto?

¿Por qué?

¿Cómo te sientes cuando tienes que hacer los deberes?

¿Has sentido alegría, tristeza, enfado o miedo? Rodea la cara que lo expresa.



¿Por qué te sientes así?

- Tras la narración, preguntar cómo se sienten el/los personaje/s y la justificación de esa emoción.
- Dar diferentes opciones de respuesta ante una situación, facilitando su contestación.

Miguel se siente muy mal porque ha desobedecido a su padre, y él sabe que a su padre no le gusta que le desobedezcan. Puede que lo castigue. ¿Qué crees que ha hecho Miguel para sentirse de esa forma? Rodea la respuesta adecuada:

- a) Hacer los deberes.
 - b) Ver la televisión en vez de hacer los deberes.
- Se deberán apuntar todos aquellos comentarios “extras” que el alumno/hijo/compañero realice, así como cualquier pregunta que se haga más allá de las “establecidas”.
 - Al término de la actividad, se establecerá un “RECUERDA”, donde se resumirán a grandes rasgos el contenido de la historia.

RECUERDA: Tenemos que obedecer a las personas mayores: a los abuelos, a nuestros hermanos mayores, a nuestros padres, a nuestros profesores...

Nuestros padres siempre quieren lo mejor para nosotros y todo lo que nos dicen que hagamos es bueno para que aprendamos más.

Si mis padres quieren que le ayudemos en las tareas de casa o, que hagamos los deberes, tenemos que hacerlos; sobre todo si nos los pide la profesora. Así, sacaremos muy buenas notas y nos sentiremos muy contentos al igual que ellos.

2. MARCO EMPÍRICO

2.1. Objetivos

- Desarrollar un programa de enseñanza de habilidades emocionales y sociales para dar respuesta educativa a las necesidades que tienen los alumnos de la muestra con TEA tanto de educación primaria como de secundaria.
- Coordinar a familias, docentes y equipo investigador universitario para trabajar de forma conjunta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas habilidades emocionales y sociales de alumnado con TEA.
- Elaborar pautas y estrategias de intervención educativa para las familias de alumnado con TEA

2.2. Diseño del Plan y Metodología de Trabajo

En el ámbito educativo, resulta de gran importancia situar la acción sobre los sujetos en los propios contextos naturales. Acosta (2011), destaca el interés, cada vez mayor por el estudio de aquellos acontecimientos que tienen lugar dentro de las propias instituciones educativas, dentro del propio aula, o, si nos centramos en el ámbito familiar, dentro del propio hogar. A la vista de esto, es importante tener en cuenta las llamadas metodologías participantes y su concreción en el modelo de investigación-acción.

El modelo de investigación-acción desde un enfoque colaborativo se basa en trasladar el proceso de investigación a los contextos propios de la práctica cotidiana, en la medida que se trata de resolver problemas de la práctica educativa a partir de la propia práctica educativa, vinculando de forma dinámica la investigación, la acción y la formación (Colás, 2009). Así pues, todo lo que envuelve el proceso de investigación va orientado a la mejora de la práctica educativa, convirtiéndose en un proceso de sistemático de aprendizaje. Este modelo de investigación, normalmente se lleva a cabo en equipo, contando con la participación de todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, fomentando una actitud colaborativa en los mismos a lo largo de todo el proceso de investigación.

Por consiguiente y desde los parámetros anteriores, podemos afirmar que en la presente investigación que describimos hemos desarrollado un proceso de investigación-acción colaborativa donde han participado docentes (maestro especialista en pedagogía terapéutica, tutores de aula ordinaria, de aula abierta), familiares del alumnado objeto de estudio, y equipo investigador universitario, con el objetivo de trabajar para la mejora de las habilidades emocionales y sociales de los distintos sujetos participantes, siempre desde el planteamiento de un *estudio de casos múltiples* de alumnado con trastorno del espectro autista.

Hemos de explicitar que los diseños de caso único, dado que cada alumno con TEA es un caso distinto, se centran en el registro durante un espacio de tiempo de la conducta de un determinado caso o un grupo pequeño, antes, durante y después de la aplicación de un programa de intervención. Estos diseños permiten el estudio de las conductas en diversas situaciones que posibilitan investigar las causas que provocan cambios en dichas conductas. De este modo, podemos apreciar el efecto que produce la aplicación de un determinado programa de

Comentado [MC1]: y tutores

intervención, adaptado el diseño a la naturaleza y al contexto de cada caso. Este aspecto, proporciona a la investigación una mayor validez.

2.2.1. Participantes

La muestra de estudio está compuesta por alumnado valorado con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos del espectro autista, así como algunos docentes y las familias del alumnado objeto de estudio del CEIP Federico de Arce (Murcia); CEIP. Juan González (Lorca); CC El Taller (Molina de Segura) y el IES. Mariano Baquero (Murcia) de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Dado que se plantea como un enfoque de investigación colaborativa, junto al alumnado, docentes y familias también se incluyen como población que forma parte de lo mencionado anteriormente, todo el equipo de investigadores universitarios.

2.2.2. Plan de Trabajo y Fases de la Investigación

El proceso de investigación se estructurará en dos fases que coinciden con los dos cuatrimestres de duración del proyecto. Las fases son las siguientes:

1ª Fase: Revisión del estado de la cuestión, selección de participantes e inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y de recogida de información.

Actividades a desarrollar dentro de la fase:

- Revisión de la toda la documentación científica a escala nacional e internacional relacionada con el tema objeto de la investigación. Para ello, se realizará una búsqueda exhaustiva de recientes estudios e investigaciones que se intercambiarán entre el equipo investigador y se realizará un extracto del contenido.
- Presentar el proyecto de investigación a los centros docentes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia seleccionados que tengan escolarizados a alumnado con trastornos del espectro autista (TEA), así como a las familias de estos alumnos.
- Evaluación inicial de las necesidades educativas de los alumnos con TEA asociadas a sus habilidades emocionales y sociales y evaluación inicial de las necesidades de docentes y familias para la enseñanza de dichas habilidades en función de los alumnos de investigación.
- Inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales con alumnado con TEA.
 - o Reunión con los docentes y las familias del alumnado con TEA participante para coordinar estrategias y pautas de intervención.
 - o Entrega de material didáctico a docentes y familias del alumnado con TEA participante para el desarrollo del proceso de intervención educativa.
 - o Proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales llevado a cabo por docentes y familias de alumnado con TEA, bajo la orientación y colaboración de investigadores universitarios.

2ª Fase: Continuación del proceso de enseñanza-aprendizaje, análisis de la información, interpretación de la información y redacción del informe de investigación.

Actividades a desarrollar dentro de la fase:

- Continuación del proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales con alumnado con TEA.
- Evaluación final de la respuesta educativa ofrecida al alumnado con TEA en relación a sus habilidades emocionales y sociales y evaluación final de los resultados conseguidos a través del apoyo y colaboración entre docentes, familias e investigadores universitarios para la enseñanza de dichas habilidades.
- Reducción, codificación y tratamiento de la información recogida a lo largo del proceso de investigación.
- Interpretación del proceso de análisis de la información para identificar conclusiones de la investigación y establecer propuestas de mejora.
- Redacción de un informe de investigación donde se presente los resultados y conclusiones de la investigación realizada.

2.2.3. Técnicas/ Instrumentos de recogida, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Análisis de la información

Para la evaluación y enseñanza de habilidades emocionales y sociales se utilizará, como hemos explicitado antes, la colección de 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 et al, 2014).

Esta colección de materiales didácticos "Aprende con Zapo" (impresos e informáticos) tiene como objetivo guiar y orientar mediante actividades prácticas la identificación de emociones básicas a través de las expresiones faciales, el reconocimiento y atribución causal de emociones y la comprensión de que las personas pueden tener distintos modos de percepción, conocimiento y creencia. Además, con las actividades dedicadas a ello, con este instrumento se realizará la evaluación inicial y final de las habilidades emocionales y sociales.

Los materiales "Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales" (Lozano, et al, 2014) tienen como objetivo el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales a través de una serie de historias donde diferentes personajes plantean distintas situaciones de la vida cotidiana donde pueden surgir problemas y conflictos y les ayuda a reflexionar al alumnado con TEA a decidir cuál es la solución correcta hacia el tema planteado

Por otro lado, dado lo heterogéneo de los objetivos y los descriptores que pretendemos abarcar, hemos utilizado técnicas que proceden de enfoques cuantitativos y cualitativos tales como el "Cuestionario de valoración de habilidades emocionales y sociales", y grupos de trabajo compuestos por: docentes, familias y equipo investigador universitario. .

Posteriormente, se ha procedido al tratamiento y análisis de los datos obtenidos. Para ello se han utilizado métodos de análisis descriptivos y se ha procedido al tratamiento cualitativo más

pertinente. Los análisis se adecuarán al tipo de instrumentos utilizados para la obtención de los datos y, siempre, de acuerdo a los objetivos de la investigación. Para las labores de análisis de datos se ha utilizado el programa informático SPSS (versión 19) y se se ha recurrido al análisis de contenido para la información recogida de carácter cualitativo y al análisis descriptivo para la información recogida de carácter cuantitativo.

A continuación iremos describiendo los distintos instrumentos de recogida, proceso de enseñanza-aprendizaje y análisis de la información que se han utilizado en la presente investigación

A.- Materiales didácticos

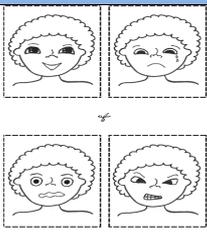
Como ha quedado explícito en los apartados anteriores, se trabajó de manera colaborativa con los alumnos desde múltiples ámbitos: la familia, el centro educativo y el equipo de investigación de la universidad. Asimismo, fueron también diferentes los materiales que se trabajaron con cada uno de ellos, a pesar de que tenían un nexo común, la enseñanza y comprensión de emociones y habilidades sociales.

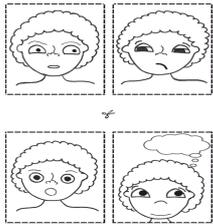
Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de comprensión de emociones y creencias, se utilizaron fundamentalmente dos colecciones de materiales didácticos:

A.1. “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano & Alcaraz, 2009).

“Aprende con Zapo”, es un recurso didáctico que incorpora una serie de herramientas para la intervención educativa con las habilidades emocionales y sociales, proponiendo es sus diferentes niveles, estructurados de menor a mayor complejidad, una secuenciación de tareas que pueden ser utilizadas al mismo tiempo para la evaluación y la enseñanza. La enseñanza se estructuró en los siguientes niveles, según se aprecia en la tabla adjunta.

Tabla 2. Niveles del material didáctico "Aprende con Zapo"(Lozano y Alcaraz, 2009).

Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de dibujos.		
TAREAS	OBJETIVOS	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando dibujos.	Nominar y clasificar las emociones básicas de alegría, tristeza, enfado y miedo.	
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones complejas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de dibujos		

TAREAS	OBJETIVOS	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando dibujos.	Nominar y clasificar las emociones complejas de interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento.	
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de fotografías		
TAREAS	OBJETIVOS	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando fotografías.	Nominar y clasificar las emociones básicas de alegría, tristeza, enfado y miedo.	
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones cognitivas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de fotografías		
TAREAS	OBJETIVOS	
Reconocimiento global y expresión de emociones cognitivas utilizando fotografías.	Nominar y clasificar las emociones cognitivas de interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento.	
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones (emociones básicas)		
TAREA	OBJETIVOS	

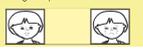
PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

<p>Juicios de emoción basados en una situación específica.</p>	<p>- Mejorar la atribución causal de una expresión emocional en función de una situación.</p> <p>- Utilizar y comprender las</p> <p>Justificaciones que acompañan a las expresiones emocionales de alegría, tristeza, enfado y miedo.</p>	<p>Mina, aquí están Juan y su hermana mayor. Como a Juan le gustan mucho los animales su hermana le ha llevado al zoológico.</p>  <p>¿Cómo se siente Juan cuando su hermana le lleva al zoológico? ¿Se siente alegre, triste, enfadado o asustado? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?</p> 
--	---	--

Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones (emociones cognitivas)

TAREA	OBJETIVOS	
<p>Juicios de emoción basados en una situación específica.</p>	<p>- Mejorar la atribución causal de una expresión emocional en función de una situación.</p> <p>- Utilizar y comprender las</p> <p>Justificaciones que acompañan a las expresiones emocionales de interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento.</p>	<p>Mina, Gabriela ha visto por la calle a su madre y está pensando y atenta para ver a dónde se dirige.</p>  <p>¿Cómo se siente Gabriela cuando está atenta para ver a dónde se dirige su madre? ¿Se siente interesada, aburrida, sorprendida o pensativa? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?</p> 

Nivel 4: Juicios de emoción basados en deseos, conflictos e historias

TAREA	OBJETIVOS	
<p>Juicios de emoción basados en deseos</p>	<p>- Conocer que una situación de deseo puede generar distintos estados emocionales.</p> <p>- Utilizar y comprender las justificaciones que acompañan a las expresiones emocionales de alegría y tristeza en situaciones de deseo.</p>	<p>Este es Oscar, tiene mucho calor y quiere comer helado para refrescarse.</p>  <p>Su hermana pequeña le da una copa de helado.</p>  <p>¿Cómo se siente Oscar? ¿Se siente alegre o triste? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?</p> 

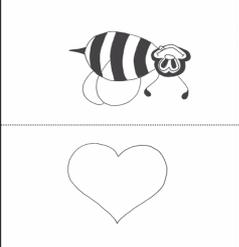
Nivel 5: Juicios de emoción basados en creencias

TAREA	OBJETIVOS	
-------	-----------	--

<p>Juicios de emoción basados en creencias</p>	<p>- Enseñar a comprender que las creencias pueden causar emociones (<i>alegría/tristeza</i>).</p> <p>- Utilizar y comprender las justificaciones que acompañan a los estados mentales de alegría y tristeza en situaciones de creencia.</p>	<p>Este es Jorge y ha comprado una flor para su novia Rosa.</p>  <p>Rosa quiere una flor y cree que su novio Jorge le regalará una.</p>  <p>¿Cómo se siente la novia de Jorge? ¿Alegra o trista? ¿Por qué?</p> 
--	--	--

MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE CREENCIAS

Nivel 1: Adopción de una perspectiva simple

TAREA	OBJETIVOS	
<p>Actividad 1: ¿Qué ves tú y qué veo yo?</p>	<p>- Enseñar que las personas pueden ver cosas diferentes.</p> <p>- Juzgar acerca de lo que otra persona puede ver o no.</p> <p>- Enseñar la comprensión de creencias mediante la adopción de perspectivas simples.</p>	

Nivel 2: Adopción de una perspectiva compleja

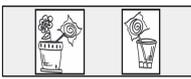
TAREA	OBJETIVOS	
<p>Actividad 1: ¿Cómo lo ves tú y cómo lo veo yo?</p>	<p>Enseñar a valorar no sólo lo que las personas ven sino cómo se les aparecen las cosas.</p> <p>El objetivo no es valorar lo que el sujeto puede ver sino cómo lo ve.</p>	

Nivel 3: Principio de "De ver hace saber"

TAREA	OBJETIVOS	
-------	-----------	--

<p>Actividad 1: Adivina dónde se esconde</p>	<p>- Enseñar el principio de que “ver hace saber, ver conduce a saber”.</p> <p>- Comprensión de que las personas sólo saben las cosas que ven y si no ven algo, no lo saben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tener a mano o recordar cosas en el día a día (presentar los objetos).  <ul style="list-style-type: none"> • Mirar estos objetos uno a la vez. En cada caso, recoger y esconder el objeto en silencio (presentar los objetos poco a poco).  <ul style="list-style-type: none"> • Usar o recordar un objeto en el día a día (realizar la acción).  <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo los sabes pero que no ves el objeto que escondo? <p>Pregunta sobre lo que sabe: “¿Sabes qué objeto esconde el niño?”</p> <p>Justificación: “¿Cómo lo sabes?” “¿Por qué no sabes qué objeto está en el día?”</p>
--	--	--

Nivel 4: Creencia verdadera y predicción de la acción

TAREA	OBJETIVOS	
<p>Actividad 1: Si lo veo lo sé</p>	<p>- Enseñar a utilizar la relación entre ver y saber para predecir la acción de un personaje.</p> <p>- Hacer predicciones a partir de lo que una persona sabe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tener a jugar con este niño y esta piruleta (se presentará el personaje y el objeto). • Mirar, luego esta piruleta en una mano y esconderla en un vaso (realizar la acción).  <ul style="list-style-type: none"> • Aquí está el niño (señalar al niño). Esto significa, el niño ve la piruleta que está sobre el vaso pero no ve la piruleta que está sobre la mano (realizar la acción). <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta sobre la acción: “¿Desde qué niño a recoger la piruleta? ¿A la mano o al vaso?” • Pregunta de justificación: “¿Por qué el niño ve la piruleta del vaso, pero ¿por qué cree el niño que está la piruleta en el vaso?” • Pregunta de control: “¿Desde qué niño la piruleta, en el vaso o en la mano?”

Nivel 5: Creencia falsa y predicción de la acción

TAREA	OBJETIVOS	
<p>Actividad 1: Creencia falsa</p>	<p>- Enseñar a utilizar la relación entre una creencia falsa y la conducta de un personaje.</p> <p>- Comprender que las personas pueden “tener algo por cierto” aunque estén equivocadas.</p>	<p>Mirar, éste es el salón de la casa de Diego. ¿Qué hay en el salón?</p>  <p>Diego acaba de salir del salón de su casa cuando...</p>  <p>- ¿Qué cree Diego que está sucediendo? - ¿Cómo se siente Diego?</p>

<p>Actividad 2: Creencia falsa de contenido inesperado</p>	<p>- Enseñar a utilizar la relación entre una creencia falsa y la conducta de un personaje.</p> <p>- Comprender que cuando algunas veces pensamos que algo puede contener una determinada cosa, puede pasar que no necesariamente contenga dicha cosa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos a jugar con Alberto. • Mira, Alberto ha comprado una caja de zapatos (se presenta la caja de zapatos al alumno).  <ul style="list-style-type: none"> • El primo que hay unos zapatos dentro de la caja. • Alberto se va a jugar y deja la caja de zapatos encima de la mesa (oculta la figura de Alberto).  <ul style="list-style-type: none"> • La hermana de Alberto ha sacado los zapatos y ha metido un gato para gastarle una bromita a Alberto. • Ahora viene Alberto, ya ha terminado de jugar (presentamos de nuevo la figura de Alberto). 
<p>Actividad 3: Creencia falsa de localización inesperada</p>	<p>- Enseñar a utilizar la relación entre una creencia falsa y la conducta de un personaje.</p> <p>- Comprender que cuando se cambia algo de lugar y no lo vemos, creemos que siguen en el mismo sitio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos a jugar con Silvia. • Mira, ¿qué tiene Silvia en la mano? ¡Muy bien! Silvia tiene un cochecito que presenta el cochecito.  <ul style="list-style-type: none"> • Aquí hay dos cajas: una con helados y otra con jugos. (se presentan las dos cajas).  <ul style="list-style-type: none"> • Silvia pone su cochecito en la caja con jugos y se va a jugar. • Silvia se ha ido a jugar (oculta la figura de Silvia). ¿No se ha ido que hacemos...? ¿A que no? • El siguiente una bromita a Silvia? ¡Muy bien!... mira el cochecito de la caja con jugos y mételo en la de helados. Yo te ayudaré un poquito. 

Todos estos niveles incluyen una gran variedad de actividades, personajes y contextos con la finalidad de que el material se adapte lo máximo posible a las necesidades y demandas de los alumnos con TEA. Las actividades se presentan, tanto en formato impreso como en formato digital, promoviendo, de forma, que la experiencia de enseñanza, utilizando un entorno multimedia-interactivo, sea más efectiva que la simple instrucción y ayude más a los alumnos a generalizar sus aprendizajes. Además, el material multimedia se constituye como un factor fundamental para aumentar la motivación del alumnado. Para conocer mejor estos materiales ver Anexo I.

A.2. Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales (Lozano et al 2014):

Se trata de materiales didácticos creados para el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado con TEA, que contemplan situaciones que pueden surgir para estos en escenarios naturales como el centro escolar, el contexto familiar o su contexto social cercano. Recogen pautas a seguir en la resolución de pequeños conflictos que surgen o pueden surgir en situaciones ordinarias de la vida cotidiana. Los personajes de dichas historia, que a veces utilizan los comic para comunicarse (Flores y Romero 2008) pueden sentir tanto emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) como complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) a lo largo de las distintas situaciones que se desarrollan en la historia. Además en algunas de estas

actividades se incorporan los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa, debido a que son un hándicap los alumnos objeto de estudio.

Los objetivos pretendidos con la realización de las historias emocionales y sociales son, por tanto, similares a los recogidos en los materiales de "Aprende con Zapo"(Lozano & Alcaraz, 2009), pero de manera ampliada y aglutinando en una misma historia lo buscado en distintos niveles del anterior material. Para mayor información se puede consultar el Anexo II, donde se recogen determinadas historias. A continuación en la siguiente tabla mostramos algunos de los objetivos fundamentales de las historias sociales y emocionales:

Tabla 3. Objetivos de "Ilusionate con Tachín y sus historias sociales y emocionales"

HISTORIAS	OBJETIVOS
<p>EMOCIONES BÁSICAS Y COMPLEJAS:</p> <p>Historia 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-15</p> <p>(ANEXO II)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas de los personajes de las historias que viven escenas de situaciones cotidianas de la vida. - Relacionar la situación de la historia con las vivencias del alumno. - Personalizar la situación del protagonista de la historia en el alumno, extrapolando así la situación a su vida cotidiana. - Resolver conflictos de vivencias sociales cotidianas y asociar las emociones que pueden derivarse de los mismos - Mejorar la comprensión de situaciones problemáticas y aportar ideas sobre cómo dirigir las mismas. - Aportar al alumno estrategias necesarias para su desenvolvimiento en sus contextos cercanos, potenciando el reconocimiento y justificación de emociones, y favoreciendo las relaciones sociales a través de la resolución de pequeños conflictos vividos por los personajes de las diferentes historias. - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes. - Identificar una misma emoción en dos personajes, y emociones diferentes ante una misma situación dependiendo del punto de vista de cada personaje ante el mismo acontecimiento. <p>Favorecer las relaciones sociales ante la comprensión de situaciones que aparecen en las historias, y que podían resultar conflictivas para este alumnado antes de tener referentes de actuación</p>
<p>MENTIRA: Historia 14</p> <p>(ANEXO II)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa

B. Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Para ser sensibles a las posibles relaciones entre el proceso sistemático de enseñanza desarrollado y las habilidades emocionales y sociales de los alumnos participantes en la investigación, se diseñó y utilizó un instrumento para valorar de forma cuantitativa los logros alcanzados por los alumnos, referidos estos logros a sus habilidades emocionales y sociales. Este instrumento es una síntesis de la escala utilizada inicialmente en otras investigaciones previas (Lozano, Alcaraz & Sotomayor, 2009; Lozano & Alcaraz, 2012) A pesar de que este cuestionario nos aportaba datos cuantitativos, creímos necesario acompañarlos por información cualitativa, debido a la dificultad que supone la medición de las situaciones sociales y educativas. Este cuestionario, se configuró como un instrumento para medir las competencias sociales y emocionales en las personas con TEA, permitiéndonos apreciar la presencia o ausencia en el alumno de ciertas capacidades. El “Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales”, es un cuestionario tipo *Likert* con 5 valores, compuesto de 26 ítems. Los ítems se han valorado con una puntuación del 1 al 5, en función de si los alumnos tenían o no adquirida la capacidad que se evaluaba. De esta forma, cuanto mayor fuera la puntuación obtenida por la persona evaluada, mayor sería su grado de competencia social.

Al igual que ocurrió con los materiales implementados para la evaluación y enseñanza de habilidades emocionales, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final, los padres y los docentes cumplimentaron el “Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales”, que posteriormente nos será de gran utilidad para comparar los avances que han tenido lugar, provenientes de la diferencia existente entre las puntuaciones otorgadas en ambos momentos de evaluación.

Este cuestionario fue diseñado de tal modo que determinados ítems, no todos, fueran objeto de trabajo del material de enseñanza de emociones “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009) con la finalidad de establecer una comparación entre los resultados obtenidos en determinados ítems y los obtenidos por parte de las tareas del material didáctico. De este modo, se pretendía establecer dos indicadores de evaluación, el cuestionario general, lo que nos daría la valoración de las mejoras en las habilidades emocionales y sociales y, por otra parte, las semejanzas o diferencias en la interpretación de los docentes y las familias ante los diferentes ítems de éste y aquellas tareas que valoraban lo mismo pero en el material didáctico utilizado de “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009) En el Anexo III, se encuentra el cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales.

C.- Seminarios de Trabajo

Durante el proceso de investigación se han llevado a cabo diversas sesiones de reflexión, en *distintos seminarios de trabajo*, que nos han permitido plantear propuestas de trabajo y recabar información relacionada con los sujetos objeto de estudio. Estas sesiones de reflexión han contado con la colaboración de docentes, familia y el equipo investigador universitario.

Constituido dicho grupo de trabajo, los componentes procedentes de la Universidad, fueron guiando, a través de los seminarios, los distintos aspectos que componían el proceso de intervención para la comprensión de habilidades emocionales y sociales en el alumnado con

TEA; destacando su labor en el diseño y orientación del proyecto y en la intervención con alumnos en determinados centros junto a los docentes. Mientras que docentes y familias han destacado por su labor en el trabajo diario con estos alumnos, en contextos naturales como son la escuela o el hogar. La relación establecida entre el ámbito familiar, escolar y el grupo de investigación de la universidad, tenía lugar principalmente, en los seminarios establecidos a principio, a mediados y final de curso, es decir en cada uno de los trimestres.

El *primer seminario* que coincidió con una primera fase, tras la revisión bibliográfica y el análisis de la propuesta experimental se consideró necesario tener en cuenta la situación en la que se encuentran y parten los alumnos que participan, antes de llevar a cabo la investigación que nos proponemos. Para ello, se estableció una reunión previa de toma de contacto del equipo investigador con docentes y familia del alumnado objeto de estudio (alumnos con Trastornos del Espectro Autista). En esta reunión, aplicamos el *Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales* (Lozano, Alcaraz & Sotomayor, 2009), con la finalidad de llevar a cabo una evaluación inicial de dichos alumnos en las mencionadas habilidades. Este cuestionario, ha sido cumplimentado por los distintos participantes de forma individual. Tras esto, se ha facilitado a los participantes, una serie de actividades para trabajar las habilidades emocionales y sociales de la propuesta educativa “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009) y de “Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales” (Lozano et al, 2014) en función de los resultados obtenidos en la evaluación inicial y teniendo en cuenta el punto de vista y aportaciones de los docentes y familia.

Seguidamente, el *segundo seminario* tuvo lugar en una fase posterior de reflexión en la que se ha valorado el avance del alumnado objeto de estudio. Los participantes en esta reunión han sido los docentes que trabajan con el alumnado, la familia y miembros del equipo investigador. Tras esta valoración, se ha proporcionado material didáctico para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales expuesto anteriormente, pero basado en actividades de un nivel superior, en función de la superación y el comportamiento demostrado en las actividades propuestas en la sesión anterior. También se han recogido los puntos de vista de los distintos miembros participantes en la investigación sobre el proceso llevado a cabo a lo largo de este tiempo. Los comentarios surgidos han enriquecido las sesiones de trabajo y las aportaciones de los distintos sectores participantes han ayudado a comprender las respuestas del alumnado.

Para finalizar, se ha llevado a cabo una última reunión de trabajo coincidiendo con una *última fase* en la que se estableció una reunión final de valoración por parte de todos los agentes implicados. Los comentarios surgidos en torno a la información que aportaba el grupo investigador universitario sobre el proceso llevado a lo largo del curso con los alumnos sirvieron como guía para reflexionar sobre determinados aspectos, aportando información de interés a esta investigación. Finalmente, se aplicó de nuevo, el *Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales* (Lozano, Alcaraz & Sotomayor, 2009) a los docentes y familias; con la finalidad de que cumplimentaran la evaluación final de la misma para establecer las comparaciones pertinentes entre evaluación inicial y final. Cabe destacar que, para la recogida de información, se han tenido en cuenta todas las aportaciones de los agentes implicados en esta investigación, muy especialmente, además de los instrumentos mencionados, el diario y registro de respuestas del alumnado que tenían ciertos docentes y el equipo investigador universitario.

Para el buen desarrollo de los grupos de trabajo se mantuvo un contacto personalizado a lo largo de todo el curso académico, sobre todo, tras los momentos de aplicación y trabajo en el aula y en el hogar.

Estas sesiones eran grabadas para poder realizar una posterior devolución, habiendo analizado detenidamente lo comentado. Además, se llevaba a cabo un análisis de situaciones conflictivas que los padres exponían y que habían vivido en situaciones cotidianas con sus hijos en el hogar con el objeto de que pudiesen ser motivo de posteriores historias emocionales y sociales, y poder abordar los posibles conflictos de los alumnos mediante estas historias sociales, siempre con el interés de que, a través de ellas, se pudiesen aportar estrategias para que supieran enfrentarse a dichas dificultades en situaciones posteriores.

Por tanto, estos seminarios formativos fueron una rica fuente de información que servían para analizar y comentar los elementos constituyentes del proceso vivido con anterioridad al seminario por cada familia y que puestos en conocimiento de los demás padres podían servir de referente de actuación para ayudar a afrontar ciertas dificultades en los alumnos que en ocasiones, eran generalizables. También estos escenarios fueron el medio de exponer los materiales elaborados previamente por el equipo investigador universitario para su posterior implementación.

2.3. Procedimiento

El diseño utilizado se ha basado, principalmente, en una propuesta experimental con pre-test y post-test. Consideramos el diseño con pre-test y post-test porque la propuesta didáctica aplicada consta de un proceso de evaluación inicial (considerado como pre-test), previo a otro proceso de enseñanza y aprendizaje de dichas competencias. Por otro lado, concluye con una fase de evaluación final (considerado como post-test), que valora los resultados obtenidos tras la realización de las actividades que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, valora el nivel de desarrollo que se ha obtenido con la misma.

2.4. Proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de intervención educativa con los alumnos se llevó generalmente (salvo excepciones) en el aula de referencia de los alumnos o en el hogar con sesiones de aproximadamente 30 minutos, teniendo lugar de media dos sesiones semanales. Se inició, a partir de los resultados de evaluación inicial de comprensión de emociones y creencias, desde aquellos niveles que los alumnos tenían dificultades.

Hay que señalar que este proceso se realiza de forma individual o en pequeños grupos, siendo este trabajo supervisado en todo momento por la maestra de PT de los centros, con la colaboración de los investigadores universitarios.

El papel desempeñado por los docentes del centro, equipo investigador y los familiares dentro del proceso de enseñanza aprendizaje era el de guiar a sus alumnos en la realización de actividades, interviniendo de forma estructurada y sistemática, incluyendo preguntas, feedback y

explicación o elogio, y a partir de ahí, proponer experiencias de la vida cotidiana del alumno para conseguir la extrapolación de los aprendizajes adquiridos con los materiales didácticos.

En este proceso podemos diferenciar varios momentos y el trabajo en diferentes contextos (familiar y escolar). Partiendo de la evaluación inicial implementada para cada uno de los alumnos y atendiendo a su nivel, destacando la individualización del proceso de E/A, se preparó un material diferente para cada alumno para poder desarrollar su proceso de aprendizaje de forma coherente con la situación inicial detectada a través de esa evaluación, se decidió trabajar unos materiales en el centro escolar y otro en casa, dándoles orientaciones metodológicas a los padres para poder trabajar de forma adecuada con este material; así se fue afianzando la consecución del desarrollo de la competencias emocionales y sociales, durante este periodo se fue realizando una evaluación procesual del trabajo realizado en los diferentes contextos y viendo así la evolución del alumno, sin realizar ninguna modificación de los materiales ya que los materiales didácticos empleados tienen la virtualidad de servir para el proceso de enseñanza y de evaluación, de esta forma se ha ido valorando la progresión en los aprendizajes de los alumnos.

3.- PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS POR CENTROS EDUCATIVOS

3.1 Criterios y procedimientos para la evaluación del desarrollo y los resultados del proyecto

La evaluación del desarrollo de este proyecto de investigación e innovación educativa resulta crucial con el fin de velar por el cumplimiento de los objetivos establecidos, a la vez que procurar el respeto de las condiciones y plan de trabajo convenido en este proyecto. Desde nuestro punto de vista, cabe diferenciar dos tipos de evaluación:

- ✓ Una evaluación final, orientada a proporcionar un informe al Centro de Investigación y Desarrollo Curricular de la Universidad de Murcia sobre los resultados obtenidos, así como a cada centro educativo participante en el desarrollo del proyecto.
- ✓ Una evaluación final orientada a dar a cada uno de los docentes y familias participantes en la investigación una información donde se dé cuenta de los resultados obtenidos en los alumnos y en los procesos de colaboración Escuela-Familia.

Para ello se utilizarán distintos instrumentos:

- Implementación de materiales didácticos
- Cuestionarios de valoración de las habilidades sociales y emocionales
- Seminarios de trabajo con los docentes y familias de los distintos centros implicados. Desarrollándose grupos de discusión, esta técnica la utilizaremos con

grupos de docentes y de familias para conversar y discutir sobre la problemática de estudio con el fin de que a través de sus discursos salgan a la luz las diferentes subjetividades sobre la misma y podamos profundizar, por un lado, en la información más objetivada de los procesos y resultados obtenidos, y por otro, en propuestas de actuación para la mejora de la inclusión del alumnado con TEA en las aulas, así como el desarrollo de sus habilidades emocionales y sociales.

Los principales criterios de evaluación establecidos son:

- El respeto de las fases y plan de trabajo establecido, en los términos formulados.
- El nivel de participación activa de los distintos componentes que constituyen el Seminario de trabajo.
- El logro de los objetivos implícitos en cada una de las fases de trabajo.
- El logro de la finalidad y resultados esperados, como consecuencia de la consecución de los objetivos formulados y el respeto al plan de trabajo establecido.

Para llevar a cabo la evaluación formativa del desarrollo de nuestro proyecto ateniéndonos a los criterios de evaluación formulados, elaboré un actas de cada una de las reuniones celebradas por el Seminario de Trabajo, en las que quedaba reflejado el número de asistentes, las aportaciones de cada miembro del grupo, así como el desarrollo del proyecto, lo que facilito su contrastación con las fases y objetivos establecidos en el mismo.

3.2. Análisis y descripción de los resultados por centros educativos

*3.2.1. Resultados del **CEIP. FEDERICO DE ARCE (MURCIA)***

3.2.1.1. Contextualización y características del centro

3.2.1.1.1. Situación del Centro: Entorno.

El C.E.I.P FEDERICO DE ARCE está situado en el barrio de San Antón, muy cerca del centro comercial de la ciudad de Murcia. Este barrio se distingue por tener mucha vida a lo largo de la mayor parte del día. Mantiene, por tanto, un movimiento continuo de personas y vehículos a través de la arteria principal, la calle de San Antón, por ser la antigua entrada a Murcia desde la carretera de Madrid, una de las entradas desde Lorca y Cartagena y estar en la dirección de la estación de autobuses. En lo referente a la construcción existente se mezclan viviendas antiguas (50-60 años) con las actuales (10-20 años).

3.2.1.1.2. Instalaciones del Centro

El Centro Educativo cuenta con tres pabellones (dos de Primaria y uno de Infantil), en los que se distribuyen 22 aulas, y distintas dependencias destinadas a usos múltiples: Salón de Actos, Aula de Música, Aula de Psicomotricidad, Aula de Medios Informáticos (Plumier), Aulas con Pizarra Digital, Biblioteca, Sala de Profesores, Comedor escolar y Cocina, varias dependencias para las tareas de Administración y Dirección, Jefatura de Estudios, Secretaría y Tutorías. El patio del colegio tiene una superficie de 9.000 m² aproximadamente, donde se ubican varias

pistas de fútbol-sala, baloncesto, voleibol, zonas verdes con arena y patio vallado para educación infantil.

3.2.1.1.3. Alumnado y padres. Características sociales.

Por la ubicación del Centro, el nivel económico y cultural de los alumnos/as que se matriculan puede considerarse medio, ya que la mayor parte de los padres y madres de los alumnos tiene un puesto de trabajo asalariado. No obstante, la situación económica actual ha hecho descender el nivel adquisitivo de las familias y dicha situación repercute en las aulas.

El centro cuenta en la actualidad con 441 alumnos distribuidos en 19 grupos:

- Seis grupos de 2º ciclo de Educación Infantil que escolariza a 155 alumnos de los cuales 8 presentan necesidades específicas de apoyo educativo.
- Doce grupos de Educación Primaria que escolariza a 286 alumnos, de los cuales 22 son de necesidades de apoyo educativo.
- Un Aula Abierta para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo (T.G.D autismo) que escolariza a 7 alumnos.

Por tanto, de la totalidad de alumnado, 22 están escolarizados como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y 15 como alumnado con dificultades de aprendizaje, integrados en los grupos ordinarios correspondientes.

Es muy importante resaltar la atención prestada en el Aula Abierta a los siete alumnos con trastornos del espectro autista y el referente que supone para la atención del resto de alumnado con dicho trastorno integrado en el resto de las aulas. Su educación y cuidado constituye un gran reto para la totalidad de la comunidad Educativa del C.E.I.P.

Además en los últimos años se ha ido incorporando al centro un considerable número de alumnos, hijos de familias inmigrantes que aumentan el nivel de heterogeneidad de las aulas. En el curso actual aproximadamente el 20 % del alumnado del centro procede de familias inmigrantes. También en este curso se ha visto aumentado el número de alumnos escolarizados con dificultades de aprendizaje: TDAH, motóricos, trastornos del lenguaje y procedentes de Centros Asistenciales de Acogida por medidas judiciales.

3.2.1.1.4. Profesorado

Durante el curso actual 2013-2014 el Colegio cuenta con 34 profesionales (funcionarios o interinos) distribuidos de la siguiente manera:

- 8 Profesores de Educación Infantil.
- 9 Profesores de Educación Primaria.
- 4 Profesores de idioma extranjero (3 de Inglés y 1 de Francés).
- 2 Profesores de Educación Física.
- 1 Profesora de Educación Especial tutora de A.Abierta.
- 2 Profesoras de Educación Especial.
- 2 Profesoras de Audición y Lenguaje.
- 1 Profesora de Educación Musical.
- 2 Profesora de Religión, una de ellas itinerante.
- 3 Profesores de E. Primaria, con cambio de perfil (E.Directivo).

3.2.1.1.5. Personal no docente y otro personal.

- 2 Auxiliares Técnicos educativos.
- 1 Auxiliar Administrativo (compartido con otro Colegio).
- 1 Fisioterapeuta a tiempo parcial.
- 1 Conserje.
- Personal que atiende el funcionamiento del comedor.

Una de las ATEs atiende a los alumnos escolarizados en el Aula Abierta y otra a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo de Educación Infantil y Primer Ciclo de E. Primaria, que no controlan esfínteres y presentan falta de autonomía en el desplazamiento. El conserje realiza las tareas asignadas por el Ayuntamiento. Existen además tres limpiadoras dependientes de una empresa contratada por la Concejalía de Educación.

El alumnado usuario del Servicio de Comedor ronda en torno a los 80 alumnos. Este servicio forma parte de la labor educativa que se hace con el alumnado durante todo el tiempo que permanece en el colegio. Para su buen funcionamiento se completa la figura de una profesora del centro que realiza la función de encargada de comedor, una cocinera, una gobernanta, además de 4 monitoras/cuidadoras.

El Colegio cuenta con los servicios de otro personal que se encarga de la realización de las actividades extraescolares de tipo deportivo, artístico... que organiza la A.M.P.A.

Además el centro cuenta con la colaboración de personal especializado de las asociaciones Astrade, Asteamur y Pragma, que colaboran y participan junto con el profesorado del centro en la educación de los alumnos diagnosticados dentro del amplio espectro del autismo.

3.2.1.1.6 Carácter del Centro

Se trata de un centro sostenido con fondos públicos, de carácter aconfesional y apolítico que presta especial atención a la diversidad atendiendo a todos sus alumnos de acuerdo a sus necesidades educativas. Ha procurado una organización que rentabilice los recursos humanos y materiales de los que dispone el centro. Los valores que se ponen de manifiesto en la práctica educativa son: tolerancia, responsabilidad, hábitos de trabajo, coeducación, respeto, solidaridad, interculturalidad y atención a la diversidad. Aceptando una escala de valores amplia y flexible. El centro se rige por el principio de la coeducación, propugnando la no diferenciación por razón de sexo y siendo partidarios de potenciar actitudes compensadoras de realidades socioculturales discriminatorias.

Fomenta la educación potenciadora del desarrollo de las capacidades creativas, del espíritu crítico, de los hábitos de comportamiento democrático y del respeto y la defensa del Medio Ambiente. Potencian sentimientos que lleven a los alumnos a tomar una actitud positiva hacia la paz, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre todos los miembros de la comunidad educativa. De forma que en la convivencia se manifiestan las actitudes, los hábitos y los valores de las personas y grupos. Basándose ésta en el respeto mutuo de todos los miembros de la Comunidad Educativa, resolviéndose cualquier conflicto a través del diálogo.

3.2.1.1.7. Estructura del Centro

El colegio está estructurado de la siguiente forma:

A.- Órganos de Gobierno:

- Colegiados: Consejo Escolar y Claustro de Profesores.
- Unipersonales: Dirección, Jefatura de Estudios y Secretaría.

B.- Órganos de coordinación docente:

- Comisión de Coordinación Pedagógica: Sus funciones son coordinar todos los temas de carácter pedagógico.
- Equipos de Ciclo: Encargados de organizar y desarrollar bajo la supervisión de la Jefatura de Estudios, las enseñanzas y actividades propias de ciclo.
- Comisión de apoyo: Su tarea es ayudar al resto de profesorado en el tratamiento de aquellos niños/as que requieran de apoyo o refuerzo educativo.
- Comisión de Convivencia.
- Comisión de Comedor.

C.- Asociación de Padres y Madres de Alumnos.

Colabora en las distintas actividades programadas en el centro y elabora el plan de actividades extraescolares.

3.2.1.2. Participantes

La investigación es una colaboración entre tres ámbitos: educativo, familiar y universidad, por tanto participaron en el proyecto:

- Docentes de educación primaria del Centro y/o especialistas en Pedagogía Terapéutica y especialistas en Audición y Lenguaje.
- Las familias de los alumnos, siendo éstas una parte fundamental del proyecto.
- El equipo de investigación universitario.
- Los alumnos.

Los alumnos participantes del C.E.I.P Federico de Arce son cuatro (tres alumnas y un alumno); todos ellos diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista y una de las alumnas como TGD no especificado. Se exponen las principales características de los alumnos, resumidas en la siguiente tabla:

Tabla 4. Características de los alumnos participantes.

	Curso Académico	Sexo	Diagnóstico	Escolarización
Participante 1	4º Primaria	Mujer	Trastorno del Espectro Autista	Combinada: Aula Abierta/ Aula Ordinaria de Educación

				Primaria.
Participante 2	5° Primaria	Mujer	Trastorno del Espectro Autista	Aula Ordinaria de Educación Primaria
Participante 3	6° Primaria	Hombre	Trastorno del Espectro Autista	Aula Ordinaria de Educación Primaria
Participante 4	2° Primaria	Mujer	TGD no especificado	Aula Ordinaria de Educación Primaria

3.2.1.3. Procedimiento

De modo general, expondremos el procedimiento de trabajo del centro. Aunque a grandes rasgos este procedimiento es similar al resto de centros participantes, cabe destacar lo siguiente:

En el C.E.I.P Federico de Arce de Murcia se llevaron a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, tal y como hemos señalado en apartados anteriores y como en el resto de centros, de manera colaborativa desde múltiples ámbitos: la familia, el centro educativo y el equipo de investigación de la universidad. Asimismo, fueron diferentes los materiales que se trabajaron con cada uno de ellos, a pesar de que tenían un nexo común, la enseñanza y comprensión de emociones y habilidades sociales.

El proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en el centro se dio en tres situaciones distintas; era llevado a cabo en ocasiones en el aula abierta, en otras en el aula de referencia o en un aula destinada específicamente para ello (aula de educación física).

En el centro se ha trabajado fundamentalmente con los materiales de Aprende con Zapo (Lozano & Alcaraz, 2009), aunque empezaron a introducirse Ilusiónate con Tachín, y sus historias emocionales y sociales (Lozano et al, 2014) diseñadas por el equipo de la universidad.

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, en el contexto familiar, en su contexto social cercano.

Antes de llevar a cabo las sesiones de trabajo con los alumnos y alumnas, todos aquellos que directa o indirectamente trabajaban con ellos (docentes, equipo universitario y familia) se reunían en seminarios de reflexión-acción para marcar los objetivos a seguir en dichas sesiones de trabajo, identificar los problemas que podían surgir o iban surgiendo en el desarrollo de éstas, así como analizar los avances que se observaban en los alumnos.

Las sesiones de trabajo en el centro, generalmente eran dos a la semana, de duración de 30 minutos, focalizadas en aquellos momentos en los que no se interfería en el ritmo académico del alumno o alumna.

A continuación damos paso al comentario de los resultados con los alumnos objeto de estudio en esta investigación.

3.2.1.4. Resultados y Propuestas de Mejora

ALUMNO: PARTICIPANTE 1 CURSO: 4º PRIMARIA CURSO: 2013/2014

CARACTERÍSTICAS

La participante 1 es una alumna de 4º de Primaria. Su escolarización es de tipo combinada, alternando aula ordinaria y aula abierta. Está diagnosticada como Trastorno del Espectro Autista junto a Trastorno Grave de Personalidad y Retraso del lenguaje.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Se ha trabajado de forma individual y en pequeño grupo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el aula abierta o en el aula de referencia. Al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje la alumna se distraía en numerosas ocasiones; al avanzar el curso, hemos podido comprobar que la concentración por la tarea aumentaba, disminuyendo así el número de distracciones. Con la alumna ha funcionado muy bien, como recompensa ante el esfuerzo y el trabajo bien realizado, el elogio y como premio el ordenador.

Se han trabajado principalmente los materiales de Zapó (Lozano & Alcaraz, 2009), porque su estructura y presentación de los contenidos ha facilitado la comprensión, la motivación y que el proceso fuese lo más efectivo posible. Se ha optado por el material didáctico en formato impreso para focalizar al máximo la atención de la alumna en la tarea, y evitar así distracciones en el proceso de enseñanza.

Al mismo tiempo, de forma transversal y complementaria, se han introducido nuevas historias sociales y emocionales, siendo exitosa la implementación de las mismas en la mayoría de ocasiones. Se ha intentado, en todo momento, promover la generalización de los aprendizajes a otros contextos significativos para ella, y relacionarlos con sus experiencias personales, pero es un aspecto en el que la alumna presenta mayor dificultad.

RESULTADOS

MATERIAL DIDÁCTICO: TAREAS QUE EVALÚAN LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS.

A continuación se expone un cuadro explicativo sobre las tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias. En él aparece la evaluación inicial que determina el punto de partida y la evaluación final que indica los logros y avances obtenidos.

Valor y codificación: 1= No reconoce ninguna emoción; 2= Reconoce una emoción; 3= Reconoce dos emociones; 4= Reconoce tres emociones; 5= Reconoce todas las emociones

Tabla 5. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

PARTICIPANTE 1				
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de dibujos.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando dibujos.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones cognitivas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de dibujos				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando dibujos.	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE INTERÉS	4	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando fotografías.	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE TRISTEZA CUANDO SE PRESENTAN RASGOS FOTOGRAFIADOS	4	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones cognitivas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando fotografías.	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE INTERÉS	4	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones (emociones básicas)				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	CONFUNDE DOS EMOCIONES (ENFADO Y TRISTEZA) NECESARIO REFORZAR LAS JUSTIFICACIONES	3	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5

Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones (emociones cognitivas)				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	CONFUNDE DOS EMOCIONES (INTERÉS Y PENSAMIENTO)	3	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Nivel 4: Juicios de emoción basados en deseos conflictos e historias.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en deseos	CONFUSIONES EN AQUELLAS SITUACIONES EN LAS QUE EL DESEO ES INCUMPLIDO.	4	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos. (presentamos situaciones conflictivas y vemos como pueden resolverlas)	PRESENTABA DIFICULTAD A LA HORA DE RESOLVER CONFLICTOS Y JUSTIFICAR LAS RESPUESTAS.	3	SIGUE PRESENTANDO DIFICULTADES EN LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS.	3
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en historias (presentamos una historia en la que los personajes expresan tanto emociones básicas como cognitivas)	PRESENTABA DIFICULTAD EN LA JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES	3	REALIZA LAS ACTIVIDADES ADECUADAMENTE	5
Nivel 5: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en creencias (cuando alguien cree que va a conseguir algo como se sentirá al conseguirlo o no conseguirlo)	CONFUSIONES EN LAS SITUACIONES DE CREENCIA FALSA	3	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5
Comunicación de situaciones metafóricas				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Ironía, mentira y mentira	NO SUPERA LA	1	LOGRA COMPRENDER	2

piadosa.	TAREA	EL CONCEPTO DE MENTIRA	
----------	-------	------------------------	--

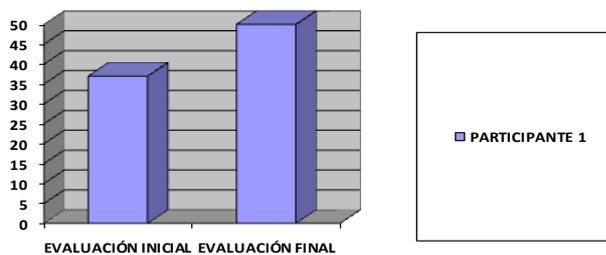


Gráfico 1. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

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, con alguna pequeña confusión en la emoción de tristeza cuando presentábamos rasgos fotografiados. En relación al reconocimiento de emociones complejas la alumna presentaba dificultad en el reconocimiento de la emoción de interés, no presentando tal dificultad en las emociones de sorpresa, aburrimiento y pensamiento. En general, tras el proceso de intervención educativa se aprecia un notable progreso en todos los niveles que se han trabajado de la comprensión de emociones, sobre todo en las tareas que evalúan la capacidad para superar actividades que tienen como objetivo reconocer y justificar las emociones de los personajes en función de una situación dada o ante una historia; tanto de emociones básicas (de las que inicialmente confundía la emoción tristeza y enfado), como de emociones complejas (de las que inicialmente confundía las emociones relativas al pensamiento y el interés).

Igualmente obtuvo un mayor rendimiento en la comprensión de que los deseos y las creencias pueden causar emociones, llegando a identificar qué emociones pueden causar determinadas situaciones de deseo o creencia.

Se observaron avances menos significativos en cuanto a las historias de comunicación metafórica, en las que se presentan situaciones de ironía, mentira y mentira piadosa, ya que la alumna tras el proceso de enseñanza aprendizaje únicamente logró progresar en el reconocimiento de la mentira; y en cuanto a la resolución de conflictos, únicamente era capaz de resolver algunas de las situaciones en las que presentábamos conflictos, tanto al inicio como al final de la intervención.

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES.

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 cumplieron un

cuestionario que tenía como objetivo evaluar tales capacidades y donde los valores oscilaban del 1 al 5. A continuación se exponen dichos cuestionarios cumplimentados:

Tabla 6. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia de la alumna con TEA.

CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES PADRES Y DOCENTES				
ITEM	EVALUACIÓN INICIAL PADRES	EVALUACIÓN FINAL PADRES	EVALUACIÓN INICIAL DOCENTE	EVALUACIÓN FINAL DOCENTE
1. Responde ante un estímulo.	5	5	5	5
2. Sonríe cuando el otro sonríe.	4	5	4	4
3. Distingue a personas familiares.	5	5	5	5
4. Mira cuando el otro sonríe, llora...	4	5	5	5
5. Mira lo que los demás hacen con los objetos.	3	3	3	4
6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.	4	4	4	4
7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.	3	4	4	4
8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.	2	3	2	2
9. Expresa emociones de forma espontánea.	4	5	4	4
10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.	5	5	4	4
11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.	4	4	3	3
12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.	4	5	4	4
13. Se siente interesado,	3	3	3	3

aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción.				
14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.	5	5	4	5
15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.	5	5	4	4
16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.	2	3	1	2
17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").	3	4	3	3
18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.	3	3	3	3
19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.	2	3	2	2
20. Comprende que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.	4	4	4	4
21. Te responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere (p.e.: Ana quiere un balón y cree que le van a regalar un lazo, ¿cómo se siente Ana?).	2	3	4	4
22. Comprende que no puede saber algo que no ha visto (p.e.: se le esconde, sin que el niño lo vea, un objeto en una de las dos manos y se le pregunta si sabe dónde está escondido. El niño tiene que ser capaz de comprender que no lo sabe porque no lo ha visto).	1	2	2	2
23. Es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron (p.e.: Un perro entra en una habitación donde hay varios balones pero	2	2	2	2

solamente ve el balón que está sobre el sillón, ¿dónde cree el perrito que está el balón?, ¿qué balón cogerá para jugar?)				
24. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otro niño le gasta una broma y, coge la canica de la cesta y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña que escondió la canica, ¿dónde la buscará? (para valorarlo se puede dramatizar).	2	2	2	2
25. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Un niño y una niña están jugando en una plaza. Ven un carrito de helados y se van a coger dinero a sus casas. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero se va hacia otra plaza y ve a su amigo pasar camino de la primera plaza, ¿qué le dirá la niña a su amigo?	2	2	2	2
26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.	4	4	4	4

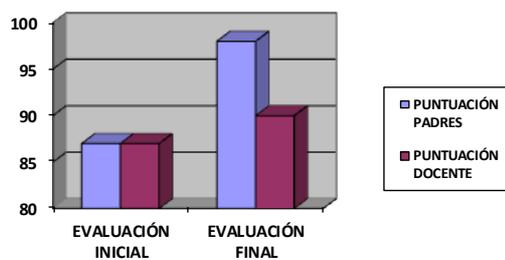


Gráfico 2. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia de la alumna con TEA.

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 87 puntos y finalmente con una puntuación igual a 98 puntos. La misma puntuación inicial es dada por los docentes, aunque los avances finales son menores bajo la perspectiva de estos.

Si describimos de forma detallada los progresos de la participante, cabe destacar que, bajo la visión de la familia, la alumna ha mejorado sobre todo, sus habilidades de capacidad intersubjetiva ya que muestra mayor interés ante las emociones de los demás por lo que te mira o te pregunta en un mayor número de ocasiones cuando alguien muestra emociones tanto básicas como complejas y se aprecian valores más altos en su capacidad para reconocer los estados mentales propios y ajenos asociándolos a situaciones concretas, respondiendo ante ellos y justificándolos en un mayor número de ocasiones. Además se observa mayor espontaneidad en la expresión de emociones sobre todo alegría y enfado.

Para el Área de Habilidades de referencia conjunta, tras el proceso de intervención educativa, obtuvo mayor valoración por parte del docente en sus habilidades para compartir sonrisas, además mejoró su habilidad para compartir emociones con los demás, mostrándose más interesado y preocupado por los gestos expresivos de otra persona. Los docentes destacan también un aumento en las ocasiones en las que la alumna mira lo que los demás hacen sobre los objetos.

Finalmente, para el Área de Habilidades básicas de relación social, la alumna mejoró sus competencias y motivación para relacionarse con los demás, quedando reflejado en la capacidad para pedir cooperar ante un grupo. Esta situación también es manifestada por los docentes.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Teniendo en cuenta la información procedente del entorno familiar y escolar, aportadas en los distintos seminarios de reflexión-acción realizados a lo largo del curso, así como los resultados obtenidos en las distintas tareas realizadas; como propuestas de trabajo para el próximo curso, creemos de vital importancia que se lleven a cabo historias sociales en las que se trabajen la ironía, mentira y mentira piadosa, pues este contenido aún no está adquirido; así como, continuar con aquellas historias que incorporen emociones complejas, pues son las emociones en las que la alumna presenta mayor dificultad a la hora de extrapolar los aprendizajes adquiridos. Así como, reforzar la resolución de conflictos, pues bajo la perspectiva de los docentes y la familia, es la mayor necesidad de la alumna con el fin de otorgarle mayores herramientas para actuar en determinadas situaciones de su vida cotidiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, se establece entre todo el grupo de trabajo el deseo de continuar con las historias sociales y emocionales, procurando en todo momento que la alumna responda a las preguntas incorporadas, llevándolas a su situación personal.

Es necesario comenzar también la enseñanza de creencias, nos referimos por ejemplo a situaciones como: ver algo es saber que ese algo está ahí (si lo esconden y yo no veo que lo han escondido seguiré pensando que sigue en el mismo lugar); enseñar que las personas pueden ver cosas diferentes...Pues es la mayor dificultad identificada en la alumna en el cuestionario es ésta.

Formulamos a los padres en el último seminario la posibilidad de que cuando observaran comportamientos de su hijo donde expresara emociones, lo fueran anotando, para en el siguiente

encuentro poder visualizarlo y analizar lo expresado por el alumno, y así tener una visión más específica tras las vacaciones.

ALUMNO: PARTICIPANTE 2 CURSO: 5º PRIMARIA CURSO: 2013/2014

CARACTERÍSTICAS

La participante 2 es una alumna de 5º de Primaria. Está escolarizada en aula ordinaria y diagnosticada como Trastorno del Espectro autista.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Se ha trabajado de forma individual y en pequeño grupo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el aula de Educación Física. Para trabajar con ella hemos utilizado los materiales “Aprende con Zapo” (Lozano y Alcaraz, 2009). Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales”. Se han trabajado, al mismo tiempo, de forma transversal y complementaria, nuevas historias sociales, siendo exitosa la implementación de las mismas en la mayoría de ocasiones. Se ha intentado, en todo momento, promover la generalización de los aprendizajes a otros contextos significativos para ella, y relacionarlos con sus experiencias personales, pero es un aspecto en el que la alumna presenta mayor dificultad.

RESULTADOS

MATERIAL DIDÁCTICO: TAREAS QUE EVALÚAN LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS.

A continuación se expone un cuadro explicativo sobre las tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias. En él aparece la evaluación inicial que determina el punto de partida y la evaluación final que indica los logros y avances obtenidos.

Valor y codificación: 1= No reconoce ninguna emoción; 2= Reconoce una emoción; 3= Reconoce dos emociones; 4= Reconoce tres emociones; 5= Reconoce todas las emociones

Tabla 7. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

PARTICIPANTE 2				
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de dibujos.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando dibujos.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones cognitivas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de dibujos				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN	5

complejas utilizando dibujos.	DIFICULTAD		DIFICULTAD	
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando fotografías.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones cognitivas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando fotografías.	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE PENSAMIENTO E INTERÉS	3	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones (emociones básicas)				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	NECESARIO REFORZAR LAS JUSTIFICACIONES	4	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones (emociones cognitivas)				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	CONFUNDE DOS EMOCIONES (SORPRESA Y PENSAMIENTO)	3	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Nivel 4: Juicios de emoción basados en deseos conflictivos e historias.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en deseos	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5

TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos. (presentamos situaciones conflictivas y vemos como pueden resolverlas)	PRESENTABA DIFICULTAD A LA HORA DE RESOLVER CONFLICTOS EN ALGUNAS OCASIONES Y JUSTIFICAR LAS RESPUESTAS. 3	GENERALMENTE RESUELVE LOS CONFLICTOS PROPUESTOS 5
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Juicios de emoción basados en historias (presentamos una historia en la que los personajes expresan tanto emociones básicas como cognitivas)	PRESENTABA DIFICULTAD EN LA JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COGNITIVAS 3	REALIZA LAS ACTIVIDADES ADECUADAMENTE 5
Nivel 5: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia		
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Juicios de emoción basados en creencias (cuando alguien cree que va a conseguir algo como se sentirá al conseguirlo o no conseguirlo)	CONFUSIONES EN LAS SITUACIONES DE CREENCIA FALSA 3	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD 5
Comunicación de situaciones metafóricas		
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Ironía, mentira y mentira piadosa.	NO SUPERA LA TAREA 1	LOGRA COMPRENDER EL CONCEPTO DE MENTIRA 2

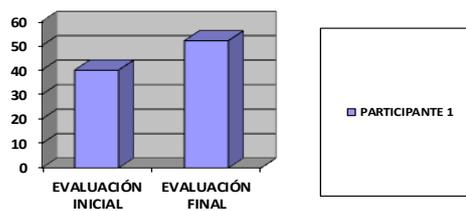


Gráfico 3. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

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, no presentando tal dificultad en las emociones de sorpresa y aburrimiento.

En general, tras el proceso de intervención educativa se aprecia un notable progreso en todos los niveles que se han trabajado de la comprensión de emociones, sobre todo en las tareas que evalúan la capacidad para superar actividades que tienen como objetivo reconocer y justificar las emociones de los personajes en función de una situación dada o ante una historia; tanto de emociones básicas, como de emociones complejas (de las que inicialmente confundía las emociones relativas al pensamiento y la sorpresa; y sobre las que se ha trabajado mayoritariamente).

Igualmente obtuvo un mayor rendimiento en la comprensión de que los deseos y las creencias generan emociones. Comprende que estas situaciones de deseo y creencia pueden causar emociones llegando a identificar qué emociones pueden causar.

Además presentamos situaciones de ironía, mentira y mentira piadosa; la alumna, tras el proceso de enseñanza aprendizaje logró reconocer en situaciones controladas la mentira. En cuanto a la resolución de conflictos, es capaz de resolver las situaciones en las que presentábamos conflictos.

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES.

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 se exponen dichos cuestionarios cumplimentados:

Tabla 8. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia de la alumna con TEA

CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES PADRES Y DOCENTES				
ITEM	EVALUACIÓN INICIAL PADRES	EVALUACIÓN FINAL PADRES	EVALUACIÓN INICIAL DOCENTE	EVALUACIÓN FINAL DOCENTE
1. Responde ante un estímulo.	5	5	5	5
2. Sonríe cuando el otro sonríe.	5	5	5	5
3. Distingue a personas familiares.	5	5	5	5
4. Mira cuando el otro	5	5	5	5

sonríe, llora...				
5. Mira lo que los demás hacen con los objetos.	1	3	5	5
6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.	1	3	5	5
7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.	5	5	5	5
8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.	2	4	1	4
9. Expresa emociones de forma espontánea.	4	5	5	5
10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.	5	5	5	5
11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.	2	3	1	2
12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.	5	5	5	5
13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción.	4	4	3	3
14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.	5	5	5	5
15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.	5	5	2	3
16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.	3	4	2	2
17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").	3	4	4	4
18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.	3	3	5	5
19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.	2	3	1	2

20. Comprende que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.	4	4	5	5
21. Te responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere (p.e.: Ana quiere un balón y cree que le van a regalar un lazo, ¿cómo se siente Ana?).	3	4	1	1
22. Comprende que no puede saber algo que no ha visto (p.e.: se le esconde, sin que el niño lo vea, un objeto en una de las dos manos y se le pregunta si sabe dónde está escondido. El niño tiene que ser capaz de comprender que no lo sabe porque no lo ha visto).	2	4	1	1
23. Es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron (p.e.: Un perro entra en una habitación donde hay varios balones pero solamente ve el balón que está sobre el sillón, ¿dónde cree el perrito que está el balón?, ¿qué balón cogerá para jugar?).	2	3	1	1
24. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otro niño le gasta una broma y, coge la canica de la cesta y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña que escondió la canica, ¿dónde la buscará? (para valorarlo se puede dramatizar).	2	4	1	1
25. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Un niño y una niña están jugando en una plaza. Ven un carrito de helados y se van a coger dinero a sus casas. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero se va hacia otra plaza y ve a su amigo pasar camino de la primera plaza, ¿qué le dirá la niña a su amigo?	2	4	1	1

26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.	1	4	4	5
--	---	---	---	---

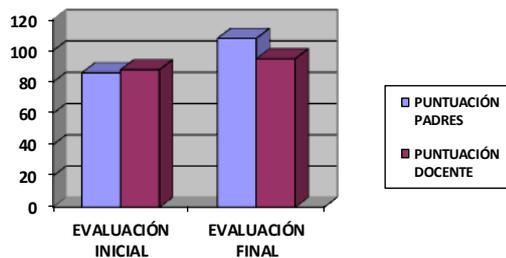


Gráfico 4. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia de la alumna con TEA.

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. Además obtuvo un mayor rendimiento, según la familia, en la comprensión de creencias.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Teniendo en cuenta la información procedente del entorno familiar y escolar de la alumna, aportadas en los distintos seminarios de reflexión-acción realizados a lo largo del curso, así como los resultados obtenidos en las distintas tareas realizadas; consideramos necesario que se sigan trabajando historias sociales y emocionales en las que se identifica la ironía, mentira y mentira piadosa, pues este contenido aún no está adquirido. Asimismo, continuar con aquellas historias que incorporen emociones complejas pues sigue presentado dificultades en ello y la resolución de situaciones conflictivas, sobre todo aquellas en las que es necesario mostrar autocontrol emocional ya que esta es la mayor dificultad de la alumna identificada en los seminarios iniciales; dificultad que tras el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido mejorada, pues docentes y familia destacan en el último seminario una disminución de las conductas impulsivas y razonamiento de las situaciones, así como autocontrol de sus emociones; por ejemplo, a la alumna le daban mucho miedo las historias de terror o todo lo que tuviera que ver con monstruos y similares, por lo que gritaba, se ponía a llorar e incluso salía gritando de clase, pero ahora emite los siguientes razonamientos: “Esta película me da miedo, pero como sé que es mentira no pasa nada”.

Además familiares y docentes nos indican que en ocasiones los compañeros, se ríen por otro motivo y la Alumna se piensa que es por ella. Y esta situación provoca que ella se sienta mal o se frustre por lo que se lo dice a la tutora (cómo se siente y el motivo) y le pide que si puede salir fuera a relajarse un poco y volver a entrar cuando esté “contenta”. Es fundamental, por tanto, seguir trabajando estas situaciones.

Se ha comenzando a trabajar también la enseñanza de creencias, nos referimos por ejemplo a situaciones como: ver algo es saber que ese algo está ahí (si lo esconden y yo no veo que lo han escondido seguiré pensando que sigue en el mismo lugar); enseñar que las personas pueden ver cosas diferentes... Esto ha dado lugar a avances en la alumna, identificados por la familia; por ello, durante el siguiente curso es necesario seguir trabajando dicha enseñanza con el fin de reforzar dichos avances.

Formulamos a los padres en el último seminario la posibilidad de que cuando observaran comportamientos de su hija donde expresara emociones, lo fueran anotando, para en el siguiente encuentro poder visualizarlo y analizar lo expresado por la alumna, y así tener una visión más específica tras las vacaciones.

ALUMNO: PARTICIPANTE 3 CURSO: 4º PRIMARIA CURSO: 2013/2014

CARACTERÍSTICAS

El participante 3 es un alumno de 6º de Primaria. Su escolarización es de tipo combinada, alternando aula ordinaria y aula abierta. Está diagnosticado como Trastorno del Espectro Autista.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Con el alumno se ha trabajado de forma individual y en pequeño grupo durante los primeros meses en los que se trabajó con el niño, hemos combinado el trabajo en el aula del alumno con el trabajo fuera de ella; pues en ocasiones con esta última modalidad de trabajo el niño se sentía más cómodo, no se sentía evaluado ni observado y se sentía más motivado y receptivo.

Para trabajar con él hemos utilizado los materiales “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009). Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales”; porque le motivaban mucho y gracias a su estructura y apoyos, sobre todo visual, facilitaba la comprensión de los contenidos y que el proceso fuese lo más efectivo posible. Se ha intentado hacer, de forma transversal y complementaria, trabajar nuevas historias sociales y emocionales “Ilusiónate con Tachín” (Lozano et al, 2014), además de las de los materiales de “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009), aunque le resultan bastante difíciles, tenemos que hacerlo en distintas fases e ir explicándole todo de forma más dinámica y cercana para él.

Se ha intentado en todo momento la generalización de los aprendizajes a otros contextos significativos para él, e intentar relacionarlo con sus experiencias personales, pero es un aspecto en el que el niño presenta bastante dificultad.

RESULTADOS

MATERIAL DIDÁCTICO: TAREAS QUE EVALÚAN LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS.

A continuación se expone un cuadro explicativo sobre las tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias. En él aparece la evaluación inicial que determina el punto de partida y la evaluación final que indica los logros y avances obtenidos.

Valor y codificación: 1= No reconoce ninguna emoción; 2= Reconoce una emoción; 3= Reconoce dos emociones; 4= Reconoce tres emociones; 5= Reconoce todas las emociones

Tabla 9. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

PARTICIPANTE 3				
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de dibujos.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando dibujos.	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE MIEDO Y ENFADO	3	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones cognitivas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de dibujos				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando dibujos.	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE INTERÉS Y PENSAMIENTO	3	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando fotografías.	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE MIEDO	4	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones cognitivas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando fotografías.	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE INTERÉS Y PENSAMIENTO	3	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones (emociones básicas)				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	CONFUNDE DOS EMOCIONES (ENFADO Y MIEDO) NECESARIO REFORZAR LAS JUSTIFICACIONES	3	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones (emociones cognitivas)				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	NO SUPERA LA TAREA	1	CONFUNDE DOS EMOCIONES (INTERÉS Y PENSAMIENTO)	3
Nivel 4: Juicios de emoción basados en deseos conflictivos e historias.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en deseos	NO TRABAJADO		NO TRABAJADO	
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos. (presentamos situaciones conflictivas y vemos	PRESENTABA DIFICULTAD A LA HORA DE RESOLVER CONFLICTOS Y JUSTIFICAR LAS	2	SIGUE PRESENTANDO DIFICULTADES EN LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS.	3

como pueden resolverlas)		RESPUESTAS.	
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en historias (presentamos una historia en la que los personajes expresan tanto emociones básicas como cognitivas)	NO SUPERA LA TAREA	1	SIGUE PRESENTADO DIFICULTADES EN EMOCIONES COMO MIEDO, PENSAMIENTO E INTERÉS. 3
Nivel 5: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia			
TAREA	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en creencias (cuando alguien cree que va a conseguir algo como se sentirá al conseguirlo o no conseguirlo)	NO TRABAJADO		NO TRABAJADO
Comunicación de situaciones metafóricas			
TAREA	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	
Ironía, mentira y mentira piadosa.	NO TRABAJADO		NO TRABAJADO

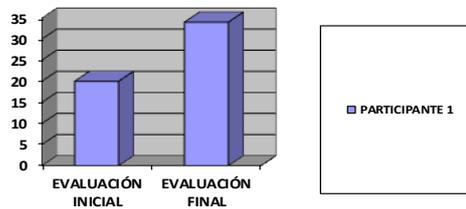


Gráfico 5. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

Antes del proceso de intervención, tenía adquirida la capacidad para reconocer expresiones faciales de las emociones básicas de alegría, tristeza y enfado a través de dibujos y fotografías. Presentaba dificultad en el reconocimiento de miedo, pero tras el proceso de enseñanza aprendizaje es capaz de reconocerlo. En relación al reconocimiento de emociones complejas presentaba dificultad en el reconocimiento de la emoción de interés y pensamiento, no presentando tal dificultad en las emociones de sorpresa, aburrimiento.

Se ha trabajado principalmente el reconocimiento y justificación de emociones de personajes en función de una situación dada o ante una historia. Tras el proceso de intervención educativa se aprecia un notable progreso en cuanto al reconocimiento de todas las emociones básicas,

llegando incluso a justificar en algunas ocasiones. En cuanto a las emociones cognitivas o complejas es capaz de reconocer sobre todo la sorpresa y el aburrimiento, presentando mayor dificultad en el interés y el pensamiento, si asociamos el interés al estar atento es capaz de reconocerlo. En cuanto a la resolución de los conflictos, ha mostrado pequeños avances.

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES.

Para identificar los progresos en las habilidades sociales y emocionales del alumno, antes de llevar a cabo la intervención educativa, tanto docentes como familiares cumplimentaron un cuestionario que tenía como objetivo evaluar tales capacidades. A continuación se exponen dichos cuestionarios cumplimentados:

Tabla 9. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES PADRES Y DOCENTES				
ITEM	EVALUACIÓN INICIAL PADRES	EVALUACIÓN FINAL PADRES	EVALUACIÓN INICIAL DOCENTE	EVALUACIÓN FINAL DOCENTE
1. Responde ante un estímulo.	4	4	5	5
2. Sonríe cuando el otro sonríe.	5	5	4	4
3. Distingue a personas familiares.	5	5	5	5
4. Mira cuando el otro sonríe, llora...	3	4	3	3
5. Mira lo que los demás hacen con los objetos.	3	3	3	3
6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.	1	2	3	3
7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.	1	3	1	3
8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.	1	2	3	3
9. Expresa emociones de forma espontánea.	2	3	2	2
10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.	5	5	4	4

11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.	1	3	2	2
12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.	4	4	5	5
13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción.	2	3	2	2
14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.	3	3	3	4
15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.	4	3	3	3
16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.	1	1	1	1
17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").	2	3	2	2
18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.	1	2	2	2
19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.	1	1	1	1
20. Comprende que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.	1	3	4	4
21. Te responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere (p.e.: Ana quiere un balón y cree que le van a regalar un lazo, ¿cómo se siente Ana?).	1	2	1	1
22. Comprende que no puede saber algo que no ha visto (p.e.: se le esconde, sin que el niño lo vea, un objeto en una de las dos manos y se le pregunta si	1	2	1	1

sabe dónde está escondido. El niño tiene que ser capaz de comprender que no lo sabe porque no lo ha visto).				
23. Es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron (p.e.: Un perro entra en una habitación donde hay varios balones pero solamente ve el balón que está sobre el sillón, ¿dónde cree el perrito que está el balón?, ¿qué balón cogerá para jugar?)	1	2	1	1
24. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otro niño le gasta una broma y, coge la canica de la cesta y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña que escondió la canica, ¿dónde la buscará? (para valorarlo se puede dramatizar).	1	2	1	1
25. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Un niño y una niña están jugando en una plaza. Ven un carrito de helados y se van a coger dinero a sus casas. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero se va hacia otra plaza y ve a su amigo pasar camino de la primera plaza, ¿qué le dirá la niña a su amigo?	1	2	1	1
26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.	1	3	1	2

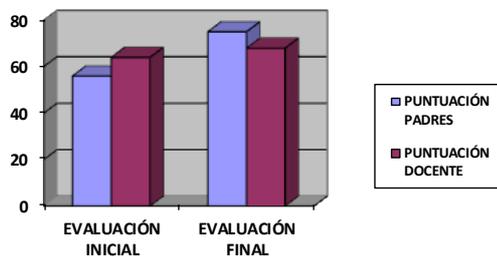


Gráfico 6. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

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 del alumno. La familia evalúa inicialmente al alumno con una puntuación total de 56 puntos y finalmente con una puntuación igual a 75 puntos. El avance identificado por los docentes ha sido menor, puntuando inicialmente con 64 puntos y finalmente con 68 puntos.

Si describimos de forma general los progresos del participante, cabe destacar que, bajo la visión de la familia, el alumno ha mejorado sobre todo, sus habilidades de capacidad intersubjetiva ya que muestra mayor interés ante las emociones de los demás por lo que te mira o te pregunta en un mayor número de ocasiones cuando alguien muestra emociones tanto básicas como complejas y se aprecian valores más altos en su capacidad para reconocer los estados mentales propios y ajenos asociándolos a situaciones concretas, respondiendo ante ellos y justificándolos en un mayor número de ocasiones. Además se observa mayor espontaneidad en la expresión de emociones de forma general según la familia y cuando identifica que va a conseguir o no lo que quiere según los docentes.

Para el Área de Habilidades de referencia conjunta, tras el proceso de intervención educativa, obtuvo mayor valoración por parte del docente en sus habilidades para compartir emociones con los demás, mostrándose más interesado y preocupado por los gestos expresivos de otra persona.

La familia destaca también un aumento en las ocasiones en las que el alumno mira lo que los demás hacen sobre los objetos y la realización de juego simbólico.

Todos los avances anteriores dan lugar a un aumento en el empleo de términos emocionales; avance identificado tanto por docentes como por familia.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Teniendo en cuenta la información proporcionada, en los seminarios de reflexión-acción desarrollados a lo largo del curso académico, por el entorno familiar y escolar y los resultados obtenidos en las distintas tareas desarrolladas; como propuestas de trabajo para el próximo curso, consideramos necesario continuar con aquellas historias que incorporan emociones simples, pero sobre todo complejas, pues son las emociones en las que el alumno presenta mayor dificultad a la hora de extrapolar los aprendizajes adquiridos y además reforzar las emociones de pensamiento e interés, que aún no reconoce en situaciones controladas. Es necesario además promover la justificación ya que tanto familia como docentes destacan en los distintos seminarios la gran dificultad manifestada por el alumno, quien justifica sin frases elaboradas y generalmente repitiendo aquello que la pregunta manifiesta. Se ha de procurar que cuando el alumno responda a las preguntas incorporadas en las historias sociales, dé contestaciones más elaboradas, evitando que las contestaciones sean similares a las preguntas. Para ello, se procurará preguntar el motivo o justificación de su respuesta, de modo tal, que se vea forzado a responder con otra frase más elaborada, tras la reflexión anterior sobre el acontecimiento trabajado o vivido por él.

Es necesario promover la enseñanza de resolución de conflictos, con el fin de otorgar mayores herramientas a el alumno para la vida cotidiana, sobre todo ante situaciones que producen en el alumno la emoción de miedo, ya que en el último seminario los padres destacaron que el alumno seguía teniendo dificultad a la hora de afrontar situaciones que le generan miedo, por ejemplo “ante un perro que se acerca”.

Además a petición familiar, en el último seminario, se comenzará a trabajar los conceptos de ironía, pues tanto el padre como el abuelo suelen utilizarlas diariamente y causan en el alumno frustración, aunque ha comenzado a resolver esta frustración ante las ironías expresadas por los miembros de su familia diciéndoles “mira papa que te equivocas” cuando su padre expresa una ironía.

En el último seminario, además, se planteó la posibilidad de que durante las vacaciones observen los comportamientos de su hijo ante situaciones emocionales y que lo fueran anotando con el fin de tener una visión más específica sobre las necesidades del alumno tras las vacaciones.

ALUMNO: PARTICIPANTE 4 CURSO: 2º PRIMARIA CURSO: 2013/2014

CARACTERÍSTICAS

La participante 4 es una alumna de 2º de Primaria. Está escolarizada en aula ordinaria y diagnosticada como Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las sesiones de enseñanza-aprendizaje eran llevadas a cabo dentro de su aula de 2º con el resto de compañeros. (En ocasiones participaban los compañeros).

Para trabajar con la alumna, se han utilizado historias sociales y emocionales debido a que éstas promovían la motivación de la alumna. En todo momento hemos trabajado la generalización a su situación cotidiana, es decir le contábamos la historia pero la llevábamos a su situación, poniendo ejemplos en todo momento referidos a ella y haciéndole preguntas respecto a ella.

RESULTADOS

MATERIAL DIDÁCTICO: TAREAS QUE EVALÚAN LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS.

A continuación se expone un cuadro explicativo sobre las tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias. En él aparece la evaluación inicial que determina el punto de partida y la evaluación final que indica los logros y avances obtenidos.

Valor y codificación: 1= No reconoce ninguna emoción; 2= Reconoce una emoción; 3= Reconoce dos emociones; 4= Reconoce tres emociones; 5= Reconoce todas las emociones

Tabla 11. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

PARTICIPANTE 4
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a

través de dibujos.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando dibujos.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones cognitivas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de dibujos				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando dibujos.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando fotografías.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones cognitivas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando fotografías.	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE PENSAMIENTO E INTERÉS	3	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones (emociones básicas)				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones (emociones cognitivas)				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje	EN OCASIONES CONFUNDE DOS EMOCIONES (INTERÉS	3	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5

ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	Y PENSAMIENTO)			
Nivel 4: Juicios de emoción basados en deseos conflictivos e historias.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en deseos	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos. (presentamos situaciones conflictivas y vemos como pueden resolverlas)	GENERALMENTE RESUELVA LOS CONFLICTOS RESUELTOS	5	GENERALMENTE RESUELVE LOS CONFLICTOS PROPUESTOS	5
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en historias (presentamos una historia en la que los personajes expresan tanto emociones básicas como cognitivas)	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5	REALIZA LAS ACTIVIDADES ADECUADAMENTE	5
Nivel 5: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en creencias (cuando alguien cree que va a conseguir algo como se sentirá al conseguirlo o no conseguirlo)	CONFUSIONES EN LAS SITUACIONES DE CREENCIA FALSA	3	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5
Comunicación de situaciones metafóricas				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Ironía, mentira y mentira piadosa.	NO SUPERA LA TAREA	1	LOGRA COMPRENDER EL CONCEPTO DE MENTIRA IRONÍA Y MENTIRA PIADOSA	5

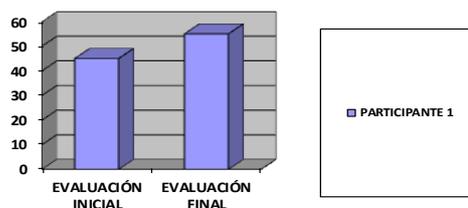


Gráfico 7. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

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, no presentando tal dificultad en las emociones de sorpresa y aburrimiento.

En general, tras el proceso de intervención educativa se aprecia un notable progreso en todos los niveles que se han trabajado de la comprensión de emociones. Aunque cuando presentamos únicamente rasgos (ojos, boca...) presenta mayor dificultad.

Por tanto, tras el proceso de intervención educativa ha afianzado la capacidad para reconocer y justificar las emociones de los personajes en función de una situación dada o ante una historia; tanto de emociones básicas y emociones complejas.

Además presentamos situaciones de ironía, mentira y mentira piadosa; tras el proceso de enseñanza aprendizaje logró reconocer en situaciones controladas todas éstas, aunque presenta mayor dificultad en ironía y mentira piadosa.

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES.

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 se exponen dichos cuestionarios cumplimentados:

Tabla 12. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia de la alumna con TEA.

CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES PADRES Y DOCENTES				
ITEM	EVALUACIÓN INICIAL PADRES	EVALUACIÓN FINAL PADRES	EVALUACIÓN INICIAL DOCENTE	EVALUACIÓN FINAL DOCENTE
1. Responde ante un estímulo.	3	3	3	4
2. Sonríe cuando el otro sonríe.	3	3	2	3
3. Distingue a personas familiares.	5	5	5	5
4. Mira cuando el otro sonríe, llora...	3	3	3	3
5. Mira lo que los demás hacen con los objetos.	3	3	4	4
6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.	3	3	3	4
7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.	3	3	3	3
8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.	2	2	2	3
9. Expresa emociones de forma espontánea.	3	3	3	3
10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.	3	3	2	3
11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.	2	2	3	3
12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.	3	3	3	3
13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación	3	3	3	3

generadora de tal emoción.				
14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.	4	5	4	4
15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.	4	5	3	3
16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.	1	3	1	3
17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").	4	4	3	3
18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.	4	4	3	3
19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.	4	4	3	3
20. Comprende que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.	4	5	3	3
21. Te responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere (p.e.: Ana quiere un balón y cree que le van a regalar un lazo, ¿cómo se siente Ana?).	4	5	3	3
22. Comprende que no puede saber algo que no ha visto (p.e.: se le esconde, sin que el niño lo vea, un objeto en una de las dos manos y se le pregunta si sabe dónde está escondido. El niño tiene que ser capaz de comprender que no lo sabe porque no lo ha visto).	3	5	3	4
23. Es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron (p.e.: Un perro entra en una habitación donde hay varios balones pero solamente ve el	4	4	3	4

balón que está sobre el sillón, ¿dónde cree el perrito que está el balón?, ¿qué balón cogerá para jugar?)				
24. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otro niño le gasta una broma y, coge la canica de la cesta y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña que escondió la canica, ¿dónde la buscará? (para valorarlo se puede dramatizar).	4	4	3	4
25. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Un niño y una niña están jugando en una plaza. Ven un carrito de helados y se van a coger dinero a sus casas. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero se va hacia otra plaza y ve a su amigo pasar camino de la primera plaza, ¿qué le dirá la niña a su amigo?	2	4	2	4
26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.	4	4	4	4

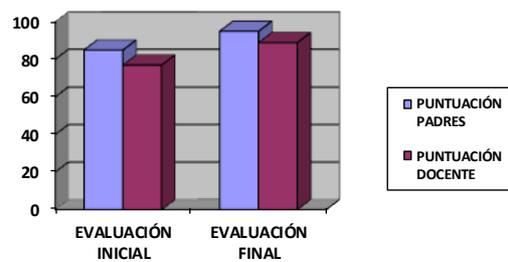


Gráfico 8. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia de la alumna con TEA.

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 85 puntos y finalmente con

una puntuación igual a 95 puntos. La puntuación dada por los docentes inicialmente es 77 puntos y finalmente 89 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; pues tanto familia como docentes resaltan avance 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 los docentes en su capacidad para compartir miradas y sonrisas. Además, mejoró su habilidad, bajo la perspectiva de los docentes, para compartir emociones complejas con los demás, mostrándose más interesada y preocupada por los gestos expresivos y emociones complejas de otras personas.

Se aprecian mejoras además en la capacidad para entender los estados de creencia y deseo propios (según la familia) y ajenos (según los docentes). Además obtuvo un mayor rendimiento, según ambos, en el establecimiento de relaciones entre lo que una persona ve y en consecuencia, lo que sabe.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Teniendo en cuenta la información derivada del entorno familiar y escolar de la alumna, recogida en los distintos seminarios de reflexión-acción, resaltamos como propuestas de trabajo para el próximo curso la realización de historias sociales y emocionales en las que se identifica la ironía, mentira y mentira piadosa, para afianzar estos conocimientos. Pues aunque muchos de éstos aprendizajes es capaz de llevarlos a su situación cotidiana, cuando hablamos de ironía la alumna solo es capaz de reconocerla en aquellas personas más cercanas, no teniendo esta habilidad en otras ocasiones en las que la persona que realiza la ironía es menos conocida para la alumna. Además se intentará trabajar con la alumna, a petición familiar en el último seminario realizado, aquellas situaciones en las que debemos decir mentiras piadosas o “no decir nada”; ya que los padres, junto al resto de participantes en los seminarios, consideran que es necesario que la alumna aprenda que en algunas situaciones sociales, es necesario no decir “todo lo que pensamos”.

Asimismo, continuar con aquellas historias que incorporen emociones simples complejas y resolución de conflictos que puedan encontrar en su vida cotidiana, pues aunque la alumna las realiza adecuadamente y sin dificultad cuando se trabajan específicamente, presenta dificultad al trasladarlas a su vida personal.

Otro aspecto relevante destacado tanto por la familia como por los docentes es “la violencia verbal” utilizada por la alumna, aunque tras el proceso de enseñanza-aprendizaje ha disminuido, tal y como refieren en los seminarios, la alumna sigue utilizándola en algunas situaciones, lo que dificulta sus relaciones sociales.

Se ha comenzado a trabajar también la enseñanza de creencias, nos referimos por ejemplo a situaciones como: ver algo es saber que ese algo está ahí (si lo esconden y yo no veo que lo han escondido seguiré pensando que sigue en el mismo lugar); enseñar que las personas pueden ver cosas diferentes... Esto ha dado lugar a avances en la alumna, identificados por la familia y

docentes; por ello, durante el siguiente curso es necesario seguir trabajando dicha enseñanza con el fin de afianzarla.

En el último seminario propusimos a la familia la posibilidad de que cuando observaran comportamientos de su hija ante situaciones emocionales, para que en el siguiente encuentro podamos analizarlo conjuntamente y podamos adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a sus necesidades.

3.2.2. Resultados del **CEIP. JUAN GONZÁLEZ (LORCA)**

3.2.2.1. Contextualización y características del centro

El Centro Juan González, es un centro de titularidad pública, dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia, que educa a alumnos y alumnas de Educación Infantil y Primaria. Se encuentra en la ciudad de Lorca, en el barrio de San Cristóbal, en una zona eminentemente escolar.

Se trata de un centro que cuenta con mucho alumnado de origen inmigrante y de nivel socioeconómico medio o medio-bajo. El centro ha sido de integración preferente de discapacitados motóricos desde su creación. Es un centro donde se trabaja con multitud de programas que puedan ayudar y favorecer al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En cuanto a recursos materiales, hemos de tener en cuenta que el centro no dispone de transporte ni comedor. Si nos centramos en recursos humanos, hemos de decir que el centro cuenta con una maestra especialista en audición y lenguaje, una fisioterapeuta y dos maestras especialistas en pedagogía terapéutica.

3.2.2.2. Participantes

Se trata de una niña con 8 años escolarizada en 2º ciclo de educación primaria, concretamente, tercer curso, y está diagnosticada como Trastorno del Espectro Autista. Su nivel cognitivo es de cinco años.

En este centro, tendremos en cuenta el estudio de un caso único de una alumna de educación primaria con TEA. Para el estudio de este caso en particular, tendremos en cuenta las aportaciones de la maestra de PT de la institución educativa a la que asiste y de la madre de esta alumna.

3.2.2.3. Procedimiento

Durante el proceso de investigación se han llevado a cabo diversas sesiones de reflexión que nos han permitido plantear propuestas de trabajo y recabar información relacionada con el sujeto objeto de estudio. Estas sesiones de reflexión han contado con la colaboración de la maestra de PT, la madre del sujeto objeto de estudio y el equipo investigador.

En una **primera fase**, tras la revisión bibliográfica y el análisis de la propuesta experimental se consideró necesario tener en cuenta la situación en la que se encuentra la alumna, antes de llevar a cabo la investigación que nos proponemos. Para ello, se estableció una reunión previa de toma de contacto del investigador con la maestra de PT y la madre de la alumna objeto de estudio. En esta reunión, aplicamos el Cuestionario *valorativo de habilidades emocionales y sociales* (Lozano & Alcaraz, 2009), teniendo en cuenta una evaluación inicial de la alumna en las

mencionadas habilidades. Este cuestionario, ha sido cumplimentado por los distintos participantes de forma individual. Tras esto, se ha facilitado a los participantes, una serie de actividades para trabajar las habilidades emocionales y sociales de la propuesta educativa “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009) en función de los resultados obtenidos en la evaluación inicial y teniendo en cuenta el punto de vista y aportaciones de los docentes (maestra especialista PT) y madre.

Este material, “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009), consta de una serie de actividades referidas a la evaluación y enseñanza de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo), emociones cognitivas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) y enseñanza de creencias. Estas actividades vienen estructuradas en fases y niveles (dependiendo del grado de complejidad de las actividades).

Así, dentro de la *fase 1*, las actividades se centran en la identificación de emociones a través de expresiones faciales. En la *fase 2*, las actividades se centran en el reconocimiento y atribución causal de emociones a través de historias. La *fase 3*, se centra en el trabajo de actividades que pretenden la identificación, reconocimiento y atribución causal de emociones. Dentro de las diversas fases, encontramos a su vez, distintos niveles de complejidad de las actividades propuestas.

En este caso en concreto, tendremos en cuenta una serie de actividades propuestas a la alumna objeto de estudio, tanto a nivel impreso como digital. Estas actividades pertenecen en su mayoría a la fase 1 de esta propuesta didáctica y se centran en la *identificación de emociones básicas a través de expresiones faciales*:

Seguidamente, en una **segunda fase**, se ha establecido una sesión de reflexión en la que se ha valorado el avance de la alumna objeto de estudio. Los participantes en esta reunión han sido la maestra de PT, la madre y miembros del equipo investigador. Tras esta valoración, se ha proporcionado material de trabajo del material didáctico para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009). Basado en actividades de un nivel superior, en función de la superación y el comportamiento demostrado en las actividades propuestas en la sesión anterior.

En una **tercera fase**, se ha llevado a cabo una sesión de observación directa en el ámbito educativo, con la finalidad de observar de forma más cercana y profunda el comportamiento de la alumna en cuestión en el contexto educativo en general, y su comportamiento en la elaboración de actividades o con los agentes del sistema educativo. Nos trasladamos a la realidad educativa de la propia aula de trabajo con la finalidad de observar su comportamiento en el grupo de clase ordinario por un lado, y en el aula de apoyo de la maestra especialista en pedagogía terapéutica (PT) por el otro. Es importante destacar que, tanto en un espacio como en otro, la alumna no suele estar sola, pues con ella trabajan otros compañeros.

La observación directa nos permite comprobar; por un lado, el comportamiento de la alumna, a escala individual y grupal, con los docentes y agentes del sistema educativo, en el grupo de clase ordinario y en el aula de PT, y en el trabajo de las actividades propuestas. Por otro lado, a través de la observación directa, podemos tener en cuenta la metodología de trabajo que se sigue

desde el ámbito educativo para trabajar con esta alumna, tanto su tutora como la maestra de PT, el comportamiento de los demás niños y del profesorado y otros agentes del sistema educativo.

Para finalizar, se ha llevado a cabo una **última fase** en la que se estableció una reunión. En esta reunión realizamos una entrevista con preguntas abiertas, de modo que los participantes pudieran responder libremente en base a su perspectiva en cuanto al desarrollo de habilidades emocionales y sociales de la alumna. Estas preguntas sirvieron como guía para reflexionar sobre determinados aspectos, aportando información de interés a esta investigación. Finalmente, se aplicó de nuevo, el Cuestionario *valorativo de habilidades emocionales y sociales* (Lozano & Alcaraz, 2009) a la maestra de PT y a la madre de la alumna objeto de estudio; con la finalidad de que cumplimentaran la evaluación final de la misma para establecer las comparaciones pertinentes entre evaluación inicial y final. Cabe destacar que, para la recogida de información, tendremos en cuenta todas las aportaciones de los agentes implicados en esta investigación, teniendo en cuenta, además de los instrumentos mencionados, el *diario de la maestra de PT y del equipo investigador universitario*.

3.2.2.4. Resultados

Para el análisis y descripción de los resultados, en esta ocasión, tendremos en cuenta las diversas fases que se han llevado a cabo durante el proceso de investigación. Por un lado, tendremos en cuenta las sesiones de reunión de los diferentes agentes implicados en el proceso y las conclusiones obtenidas en cada una de las mismas. Por otro lado, consideraremos aquellos resultados obtenidos en el “Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales” (Lozano & Alcaraz, 2009), a partir de las puntuaciones otorgadas por los participantes en este estudio: maestra de pedagogía terapéutica y la madre del sujeto objeto de estudio.

SEMINARIOS

En este apartado tendremos en cuenta cuatro sesiones: una primera toma de contacto, una segunda reunión de reflexión, una sesión de observación en el aula y una última sesión de recogida de información.

Primer seminario

La madre manifiesta que, en etapas escolares anteriores, la alumna (llamada J, a partir de ahora) presentaba un escaso desarrollo en cuanto a las competencias emocionales y sociales se refiere. Durante el curso pasado, se intentó el trabajo de las mismas, con un bajo grado de consecución de objetivos y, desistiendo de este trabajo. Al inicio de este curso, se han planteado la posibilidad de comenzar a trabajarlas de nuevo, percibiendo una mayor predisposición. La experiencia ha resultado grata, pues se observa un notable avance desde el curso pasado a este.

La maestra de apoyo, manifiesta que J, es totalmente capaz de reconocer las distintas emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado), sobre todo, a través de la expresión facial. El método de trabajo de la maestra de PT consiste en la exageración del gesto que expresa la emoción y la justificación del mismo.

Como norma general, J suele hablar bastante bien, suele explicarse y contestar cuando se le pregunta, aunque a la hora de expresar emociones se centra más en respuestas breves, asintiendo o negando.

En cuanto a su actitud en el ámbito familiar se refiere, J es capaz de reconocer emociones y sentimientos tanto en el padre como en la madre, dándose cuenta de las situaciones que surgen

en el día a día familiar y atribuyendo emociones a las mismas. J se da cuenta de todo lo que ocurre en casa. Cuando sucede algo que no es lo que debería suceder normalmente, se extraña, e incluso pregunta: *¿Por qué?*

Otro aspecto a tener en cuenta, es las respuestas que J aporta a su madre en conversaciones basadas en situaciones. Suele contestar sobre esa situación, incluso argumentando la misma de forma lógica y exponiendo lo que le ha ocurrido y por qué.

Es importante tener en cuenta que, tanto la madre como la maestra de apoyo de J, exponen que, posiblemente, el reconocimiento de las emociones lo hace en base a los gestos, aunque dudan de la capacidad para responder a la pregunta *¿en qué te fijas para saber que mamá está contenta?* Ambas coinciden también en que J, tiene mayor capacidad para la apreciación de la emoción de alegría que para las demás emociones básicas, probablemente por fijarse en los gestos que se hacen con la boca.

Segundo seminario

En la segunda sesión de reflexión sobre la acción realizada a lo largo de tres meses, llevada a cabo con la maestra de PT y la madre del sujeto objeto de estudio, hemos analizado la información aportada por parte de las mismas en cuanto al trabajo de las actividades propuestas en la primera sesión se refiere. Para esto, tendremos en cuenta, por un lado, una serie de aportaciones expuestas por la maestra de PT.

Esta reunión de reflexión nos ha aportado mucha información. En primer lugar, cabe destacar que, la madre, comienza relatando el avance de su hija partiendo desde el momento en que se le valoró como TEA.

En cuanto a su desarrollo en el momento actual comenta que ha mejorado en las situaciones que requieren contacto y comunicación con otras personas. Automatiza la pregunta “¿Por qué?”; al preguntarle por cualquier emoción. Esto es muy importante, debido a que las personas con TEA no comprenden emociones; con lo cual, al preguntar el “Por qué”, nos aseguramos que, a través de la respuesta que nos da, es capaz de identificar las diversas emociones en otras personas. Es importante destacar que, por el momento, solo hemos trabajado emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo).

Si nos centramos en la relación con otros niños, en el patio del colegio, suele estar cerca de la ayudante técnico educativo (ATE) pero porque las niñas con las que juega se ubican allí. Se relaciona con otras niñas. En clase, también se organizan en grupos. No le gusta estar sola.

En algunos casos se han trabajado historias sociales a partir de situaciones problemáticas que han ido surgiendo en el día a día, con la finalidad de buscar una solución y que no vuelva a suceder. Esta experiencia ha resultado grata, pues las situaciones conflictivas no han vuelto a suceder.

Tiene adquirido el juego simbólico, aspecto de gran importancia para este tipo de alumnado, ya que le permite atribuir al juego, situaciones o aspectos reales y facilita el nivel de abstracción que conlleva la comprensión de un símbolo, sobre todo el proceso de acceso a la lectoescritura.

Por su parte la maestra especialista en PT, destaca que, J, acepta las normas de juego, lo que le facilita la relación con los otros niños y niñas. Expone que es importante definir el concepto de

juego simbólico; entendido como “el valor que se da a algo en un juego”. Los niños con autismo no tienen la capacidad de proyectar en el juego situaciones determinadas, pues no le encuentran sentido. En el colegio y en la casa se ha trabajado el juego simbólico a través de secuencias relacionadas con situaciones como vestirse como princesas, peinarse, secarse el pelo, maquillarse. J, recuerda la secuencia y la estructura, sabe lo que tiene que hacer en cada momento; y lo aplica a situaciones como el baño, la comida, lo que se hace cada día de la semana (por ejemplo; ir a casa de la abuela a comer los domingos).

En cuanto a la expresión de emociones de tristeza la madre comenta que su hija no termina de comprender, pues los sentimientos de daño y el dolor J no lo entiende y se ríe cuando alguien se hace daño, incluso cuando ella misma se hace daño. Nunca llora.

Como propuesta de trabajo, desde el ámbito familiar se van a trabajar actividades de reconocimiento global de emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enfado) en fotografías; así como la formación de puzles. Se propone en dicha sesión trabajar, de forma impresa, reforzando sobre todo preguntas como: ¿Por qué? O ¿En qué te has fijado tú para decir eso?

Desde el ámbito escolar, se trabajará un nivel superior de actividades, relacionado con el reconocimiento global y asociación de dibujos y fotografías, por medio de actividades de relación de conceptos, de rasgos faciales a emociones básicas; de dibujos y fotografías que expresen las mismas emociones básicas; selección de las emociones que son iguales tanto en dibujos como en fotografías; etc. Se tendrán en cuenta aspectos relacionados con las emociones que más le cuesta reconocer.

Se plantea en la sesión por parte de las docentes que si avanza mucho en estos ámbitos, sería conveniente comenzar a trabajar el nivel superior consistente en el reconocimiento de emociones en historias.

El trabajo desde el ámbito educativo será un nivel más avanzado por la necesidad del trabajo en casa a través del juego, evitando que la madre adopte un rol que no le pertenece. De este modo, podremos evitar que la niña se canse del trabajo y reniegue del mismo. Es importante que juegue con otros niños para poder desarrollar otros procesos cognitivos más complejos.

Observación en el ámbito educativo

Se ha llevado a cabo un proceso de observación de la alumna en el contexto educativo que nos permite recabar información real sobre la forma de trabajo de la misma. En este proceso, hemos tenido en cuenta el trabajo dentro del aula ordinaria y en el aula de apoyo a través de la maestra de Pedagogía Terapéutica (PT).

J, acude al aula normalizada. Trabaja por medio de adaptación curricular en todas las áreas. El material trabajado con la tutora, corresponde con un nivel de tercer ciclo de Educación Infantil (5 años). Se encuentra sentada cerca de la pizarra, pues no trabaja al mismo ritmo y los mismos materiales que los demás compañeros. Junto al material expuesto, suele trabajar la agenda, o unión de términos y dibujos de material pictografiado. La agenda es un recurso muy útil, pues en la misma, tiene expuesto de un modo organizado lo que ha de realizar cada día, acompañado de un dibujo que define cada área, de modo que le permite asociar el dibujo al área. A su vez, aparece una fotografía del profesional encargado en cada caso. Este aspecto, también favorece la

asociación de conceptos y términos Su comportamiento con el trabajo de este material es muy asertivo, con predisposición a la participación y resolviendo de forma rápida y efectiva.

En las áreas de música o idioma, J, trabaja con el resto de alumnos de su clase, pero utilizando un material adaptado. En el área de música, se trabajan los instrumentos a través de pictogramas, su sonido y la composición de una orquesta.

En cuanto al apoyo prestado, es importante destacar que J acude dos sesiones diarias a la maestra especialista en audición y lenguaje y una sesión diaria con la maestra de PT.

Los contenidos que se trabajan desde el aula de PT son actividades de lecto-escritura, numeración y conceptos. En lo relativo a las emociones y habilidades sociales, se trabajan conceptos en relación a cómo está, cuándo se siente así; por qué se siente así... y relacionando estas emociones con personas próximas a su contexto personal: amigos, familiares, profesores o personas de referencia.

La sesión de trabajo en el aula de PT se divide en dos apartados. Por un lado, se trabaja el material que ha sido preparado en la libreta y que refuerza los contenidos relacionados con las distintas áreas. Por otro lado, se trabaja en el contexto real. La maestra de PT destina un espacio de tiempo de su sesión a salir fuera del aula y buscar a diferentes profesionales, que la alumna conoce, para que les pregunte cómo están y por qué están así. Al mismo tiempo, ella tendrá que decir cómo se siente ella misma y por qué. Este trabajo favorece mucho el desarrollo de las habilidades sociales. Al mismo tiempo que le permite relacionarse con otras personas, es capaz de percibir en ellos diferentes emociones y darles una explicación. A su vez, este aspecto permite la generalización del trabajo realizado en el aula. Es destacable tener en cuenta que, la maestra de PT, corrige a la alumna siempre que la misma no elabora las preguntas de forma adecuada. Algún ejemplo de este tipo de actividad, la búsqueda de personas enfadadas y la respuesta a la pregunta: *¿Por qué estan enfadadas?* Las respuestas fueron del tipo: *Le han hecho pupa; No trabajan sus niños.*

Por otro lado, es importante tener en cuenta las anotaciones aportadas por la maestra de PT en cuanto al comportamiento de J en el aula y al proceso de enseñanza-aprendizaje de emociones y creencias. Todas las anotaciones quedan recogidas en un “diario de profesor”.

Cuarto seminario: recogida de información

En esta última fase del estudio, tendremos en cuenta todo el proceso de trabajo llevado a cabo durante el tiempo que ha durado el estudio de este caso, concretamente, unos siete meses.

En este caso, nos centramos en la respuesta a una serie de cuestiones relacionadas con el desarrollo de habilidades emocionales y sociales de esta alumna a nivel general y la satisfacción por el trabajo de investigación conjunto entre los distintos participante, teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por parte de la profesora de PT y de la madre.

Tras la entrevista realizada y los comentarios aportados por los distintos participantes en esta investigación, hemos de tener en cuenta una serie de aspectos.

En primer lugar, la existencia de un gran avance en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales de la alumna objeto de estudio; sobre todo en el reconocimiento de emociones básicas, los rasgos que las identifican, las conductas características que se presentan con cada una de las

emociones y las posibles consecuencias de las mismas. Demuestra interés por las emociones que presentan las demás personas, percibiendo las emociones que pueden sentir por medio de sus acciones o gestos (por ejemplo, un niño llorando; o una cara de alegría o enfado), y preguntando en la mayoría de los casos el por qué de ese sentimiento. Como expresa la madre:

“Cuando, por ejemplo, vamos caminando por la calle y pasa un niño en una silleta que va llorando, ella, suele preguntarme por qué ese niño está triste. Ella sabe que está triste porque está llorando”.

En el ámbito educativo también se fija en las emociones y sentimientos de los demás, según la maestra de PT:

“si un día entra en clase y ve que estoy enfadada, se da cuenta perfectamente, y me pregunta, ¿enfadada? Cuando el enfado es con ella, le digo que sí y se lo justifico. Cuando es con otros niños se lo hago saber, o ella misma se da cuenta sola. También le explico que con ella no es el enfado, y cambio el gesto de mi cara para que lo entienda mejor”.

La niña se fija en situaciones que se presentan en el colegio, asociando comportamientos a emociones o sentimientos. Incluso busca una justificación lógica a la aparición de dicha emoción o sentimiento. Al mismo tiempo que se fija en los demás, también intenta demostrar lo que ella misma siente, sus emociones, aportando justificaciones lógicas de las mismas.

En cuanto al trabajo del material propuesto, hemos de tener en cuenta que, desde el ámbito familiar, ha resultado difícil el trabajo de reconocimiento de emociones en fotografías, propuesto en la segunda reunión. La madre de la niña, manifiesta que muchas emociones son algo difíciles de identificar en las fotografías, ya que muchas caras se parecen mucho. La niña se pone nerviosa con estas situaciones y luego se muestra reacia a la realización de la misma actividad. Por otro lado, destaca que, en los dibujos, la niña reconoce perfectamente todas las emociones, siendo capaz de separar los mismos por emociones, de agrupar los que muestran la misma emoción, de ordenarlos como se le pide y de identificar en cada dibujo la emoción que se le pide.

Desde el ámbito educativo, la realización de actividades de la propuesta didáctica para el trabajo de habilidades emocionales y sociales “Aprende con Zapo”, ha sido muy satisfactoria. En cuanto a la primera propuesta, relacionada con el reconocimiento de emociones en fotografías, cabe mencionar que la maestra de PT, manifiesta que la niña tiene dificultad de reconocimiento en determinadas caras. En general, suele trabajar bastante bien estas actividades. Se han puesto nombres a los distintos personajes. Este hecho, hace que la niña los conozca mejor y se muestre más asertiva a la hora de trabajar las emociones en las fotografías.

El siguiente paso, la realización de puzles con las caras que representan las distintas emociones también ha resultado muy satisfactorio. La metodología empleada ha sido en el aula de la maestra de PT, con los compañeros, *“todos hacemos los puzles”*, manifiesta la docente. De este modo, esta actividad resulta bastante motivadora para la niña, pues todos realizan la misma actividad. Incluso en ocasiones, lo pide como recompensa.

En cuanto a la actividad de reconocimiento de emociones en historias, planteada desde la propuesta didáctica mencionada, hemos de tener en cuenta que no se ha podido llegar a este nivel. Aún así, sí que se han trabajado algunas historias sociales relacionadas con ciertas situaciones conflictivas que han surgido en el día a día. La maestra de PT manifiesta que ha

trabajado muy poco el material digital por la dificultad de acceso a los ordenadores. Los días que han podido trabajar este material, ha resultado muy motivador y satisfactorio.

En definitiva, todos los participantes consideran adecuado el trabajo de actividades relacionadas con el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales en personas con TEA, pues se observan muchos avances, destacando al mismo tiempo, la necesidad del trabajo colaborativo de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de que exista la mayor generalización de los aprendizajes posible, a todos los ámbitos de la vida de estas personas.

Con respecto a la valoración del trabajo conjunto entre todos los miembros y el enfoque de investigación que analiza la acción y tras la reflexión de la misma vuelve a incidir en el paso siguiente, tanto la maestra de PT como la madre lo estiman de gran valor, tal y como se describe en el apartado de la entrevista realiza en este último seminario de trabajo.

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES.

Como veníamos mencionando, tendremos en cuenta las diversas perspectivas aportadas por la maestra de PT y la madre de una alumna con TEA. Para ello tendremos en cuenta un *Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales* (Lozano& Alcaraz, 2009). En primer lugar, nos centramos en la evaluación inicial de las mencionadas habilidades emocionales y sociales. Más tarde, llevamos a cabo una evaluación final que nos permitió tener en cuenta las diversas perspectivas y la existencia o no entre ambas, así como de avances en cuanto a las habilidades emocionales y sociales se refiere. Los resultados obtenidos quedan plasmados en la tabla adjunta.

Tabla 13. Puntuaciones del Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales: maestra de PT y madre de una alumna con TEA.

CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES PADRES Y DOCENTES				
ITEM	EVALUACIÓN INICIAL PADRES	EVALUACIÓN FINAL PADRES	EVALUACIÓN INICIAL DOCENTE	EVALUACIÓN FINAL DOCENTE
1. Responde ante un estímulo.	3	4	3	4
2. Sonríe cuando el otro sonríe.	3	4	4	4
3. Distingue a personas familiares.	5	5	5	5
4. Mira cuando el otro sonríe, llora...	4	4	3	4
5. Mira lo que los demás hacen con los objetos.	3	4	3	4

6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.	4	4	3	4
7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.	4	5	3	4
8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.	2	2	3	3
9. Expresa emociones de forma espontánea.	3	4	3	4
10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.	4	4	3	4
11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.	2	3	2	3
12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.	4	4	4	4
13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción.	4	4	2	4
14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.	4	4	4	4
15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.	4	5	3	4
16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.	2	2	3	3
17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").	4	4	4	4
18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.	4	4	3	4
19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.	3	3	2	3

20. Comprende que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.	2	2	2	3
21. Te responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere (p.e.: Ana quiere un balón y cree que le van a regalar un lazo, ¿cómo se siente Ana?).	1	1	1	2
22. Comprende que no puede saber algo que no ha visto (p.e.: se le esconde, sin que el niño lo vea, un objeto en una de las dos manos y se le pregunta si sabe dónde está escondido. El niño tiene que ser capaz de comprender que no lo sabe porque no lo ha visto).	1	1	1	1
23. Es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron (p.e.: Un perro entra en una habitación donde hay varios balones pero solamente ve el balón que está sobre el sillón, ¿dónde cree el perrito que está el balón?, ¿qué balón cogerá para jugar?)	1	1	1	1
24. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otro niño le gasta una broma y, coge la canica de la cesta y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña que escondió la canica, ¿dónde la buscará? (para valorarlo se puede dramatizar).	1	1	1	1
25. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Un niño y una niña están jugando en una plaza. Ven un carrito de helados y se van a coger dinero a sus casas. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero se va hacia otra plaza y	1	1	1	1

ve a su amigo pasar camino de la primera plaza, ¿qué le dirá la niña a su amigo?				
26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.	3	4	2	3

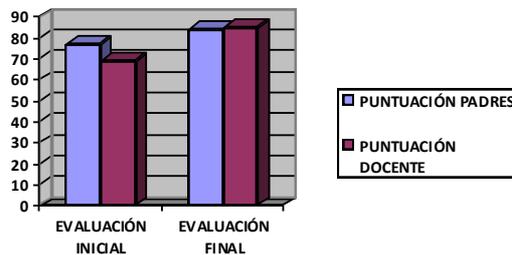


Gráfico 10. Puntuaciones del Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales: maestra de PT y madre de una alumna con TEA.

En cuanto a la evaluación inicial de las habilidades sociales y emocionales, en la mayoría de los ítems, la maestra de PT, y la madre de la niña, coinciden al menos en dos de las perspectivas aportadas; tanto para afirmar la capacidad de consecución como para negarla. En el caso de la evaluación final, encontramos la misma situación.

Por otro lado, la madre de la niña, considera que han existido avances en numerosas capacidades, sobre todo aquellas relacionadas con la respuesta ante un estímulo; la capacidad de sonreír cuando el otro sonríe; mirar lo que los demás hacen con los objetos; mirar o preguntar cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado, expresar emociones de forma espontánea; reconocer emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de forma espontánea. La madre de la niña considera que es capaz *a veces* de reconocer emociones complejas de forma espontánea; capacidad para manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere; y emplear términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros. Aunque por otro lado, la madre del sujeto objeto de estudio considera que existe un retroceso en cuanto a la capacidad para mirar o preguntar si alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.

Sin embargo, la maestra de PT, considera que ha existido un avance en la mayoría de las capacidades, destacando sobre todo, la capacidad de sentirse interesada, aburrída, sorprendida o pensativa en una situación generadora de tal emoción. La maestra de PT considera que, la niña, *casi siempre* muestra esta capacidad; mientras que en la evaluación inicial, consideraba que niña *casi nunca* la mostraba.

Si nos centramos en aquellas capacidades en las que existe un mayor avance, teniendo en cuenta las valoraciones aportadas por los distintos participantes en este estudio, hemos de mencionar principalmente tres:

La capacidad de responder ante un estímulo, la capacidad de sentirse interesada, aburrida, sorprendida o pensativa en una situación generadora de tal emoción; en la que, el avance es percibido mayormente por la maestra de PT, como hemos mencionado anteriormente.

Mirar lo que los demás hacen con los objetos y expresar emociones de forma espontánea; capacidades en las que, la madre y la maestra de PT de la niña, coinciden en que existe un avance en el desarrollo de las mismas, con respecto a la evaluación inicial.

La capacidad de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta de que va a conseguir o no lo que quiere; existiendo una percepción de avance en el desarrollo de esta capacidad, desde ambos contextos estudiados.

Otro aspecto a tener en cuenta es el referido a la capacidad para distinguir a personas familiares. En este caso, observamos que, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final, maestra de PT y madre del sujeto objeto de estudio valoran positivamente esta capacidad; coincidiendo en que *siempre* es capaz. Este hecho, nos muestra que, esta capacidad es la más desarrollada en el sujeto objeto de estudio.

Por otro lado, también coinciden en aquellas capacidades relacionadas con la comprensión de que no puede saber algo que no ha visto; darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron; o la capacidad de dar respuesta adecuada a tareas de "creencia falsa" y a situaciones que requieren situar contextos y personas. Esta vez, la valoración aportada, tanto en la evaluación inicial como final es negativa, considerando que *nunca* muestra estas capacidades. Estos resultados indican que, las mismas, son las menos desarrolladas en el sujeto objeto de estudio. Debemos destacar que, estas capacidades, no han sido objeto de trabajo muy sistemático en el aula, sino que más bien se basan en aportaciones de sucesos acontecidos en la vida cotidiana; no solo en el aula, sino en el día a día de la alumna objeto de estudio.

3.2.3. Resultados del CC. EL TALLER (MOLINA DE SEGURA)

3.2.3.1. Contextualización y características del centro

Este centro se encuentra ubicado en la zona Norte de la localidad de Molina de Segura, provincia de Murcia, que es actualmente una de las zonas de expansión del casco urbano y da servicio a los barrios de San José y de los Ángeles.

Es un centro pequeño de dos líneas en la Etapa de Educación Primaria, formado por 425 alumnos, entre los que se encuentra alumnado de necesidades específicas en su minoría, y alumnado inmigrante, con un nivel sociocultural bastante alto.

Actualmente cuenta con 8 alumnos con necesidades educativas especiales diagnosticados en E. Infantil y en E. Primaria, que son atendidos por la especialista de Audición y Lenguaje (AL) y la de Pedagogía Terapéutica (PT). Tanto con estos alumnos como con los de dificultades de aprendizaje escolarizados en el centro se llevan a cabo una serie de actuaciones generales de

centro, unas medidas ordinarias en su grupo-aula y una medidas específicas para compensar sus dificultades y poder así dar una respuesta educativa adecuada.

3.2.3.2. Participantes

Personas con TEA, con discapacidad intelectual, trastorno específico del lenguaje, con TDAH, con trastornos graves de conducta y de personalidad.

Durante este curso escolar, precisan de este programa fundamentalmente dos alumnos; un alumno de 4º y otro de 5º de educación primaria con Síndrome de Asperger; así como, la maestra de PT, la familia de ambos sujetos de estudio y miembros del equipo investigador universitario.

Tabla 14. Características de los alumnos participantes.

	Curso Académico	Sexo	Diagnóstico	Escolarización
Participante 1	4º Primaria	Masculino	Trastorno del Espectro Autista: Síndrome de Asperger.	Aula Ordinaria de Educación Primaria.
Participante 2	5º Primaria	Masculino	Trastorno del Espectro Autista: Síndrome de Asperger.	Aula Ordinaria de Educación Primaria

3.2.3.3. Procedimiento

Finalidad (Objetivos).

- Adquirir un repertorio de conductas de interacción básica necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano.
- Solucionar de forma constructiva y positiva los problemas interpersonales que se plantean en relación con los otros.
- Interpretar y comprender una emoción básica en función del contexto en que se produce.
- Conocer conductas de autorregulación emocional.
- Reconocer y atribuir emociones básicas e intenciones a los demás, a través de historias sociales (emitir juicios de emoción).

Se intenta que el programa sea llevado a cabo por toda la comunidad educativa pero fundamentalmente son: el tutor/a, la PT y la logopeda del centro, los más implicados en el

programa. Hay que resaltar la coordinación de estas dos últimas en el programa de habilidades sociales que se está realizando con estos alumnos, aunque muchas de las actuaciones no están sistematizadas y escritas.

El seguimiento, la revisión y la evaluación de este programa son continuos. Se reflejan por escrito en los informes de final de trimestre los progresos y las dificultades que los alumnos encuentran. También es importante para el seguimiento las reuniones trimestrales con la familia, con ellas se establecen unas relaciones muy fluidas a través de la agenda, cuaderno viajero, etc.

También se realizan trimestralmente reuniones con la tutora y docentes que inciden con el alumno para consensuar y coordinar líneas de actuación conjuntas.

A continuación damos paso al comentario de los resultados con los alumnos objeto de estudio en esta investigación

3.2.3.4. Resultados y Propuestas de Mejora

ALUMNO: Participante 1 CURSO: 4º PRIMARIA CURSO: 2013/2014

CARACTERÍSTICAS

Alumno de 10 años de edad escolarizado en 4º de Educación Primaria.

- Características: enuresis nocturna, dificultad para mantener la mirada, presenta babeo y mordisquea objetos sin control. C.I de 123, inteligencia normal-alta, lo que descarta su discapacidad psíquica.
- Presenta dificultades en el uso de funciones ejecutivas, dificultades en situaciones grupales, incapacidad para controlar el tono de voz, dificultad para comprender conceptos abstractos, exagera y magnifica las emociones, carece de estrategias de relación social, presenta tics nocturnos y movimientos estereotipados, sobre todo con las manos.
- Diagnóstico: Trastorno del Espectro Autista: Síndrome de Asperger. Trastorno con tics complejos (motores y fonatorios) y con un posible trastorno de Tourette.
- Intervención educativa: se trabajan las habilidades comunicativas y estrategias de comunicación (aspectos pragmáticos, intención, funciones comunicativas, estrategias de interacción social, habilidades de empatía, resolución de conflictos, etc.).
- Precisa apoyo de la especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje (en pequeños grupos), tanto fuera como dentro del aula.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Con él se ha trabajado de forma individual y en pequeño grupo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el aula de Pedagogía Terapéutica o en el aula de referencia. Al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje el alumno se mostraba menos organizado y con más dificultades para guardar un orden y organizar sus materiales con incentivos como el manejo del ordenador de manera quincenal el alumno ha conseguido mejorar estos objetivos notablemente.

Se muestra más responsable y atento en la mayoría de sesiones de trabajo, este curso ha presentado varios episodios de ansiedad y angustia cuando no entendía una broma o ironía de algún compañero del grupo y cuando se siente presionado por el tiempo o las expectativas de los adultos. Los deberes o exámenes son los aspectos que más han angustiado al alumno este curso y que debemos trabajar el próximo curso.

Este curso se han trabajado los siguientes objetivos:

- Establecer juicios de emoción basados en una situación específica.
- Reconocer la expresión facial adecuada a los sentimientos que comunica.
- Comprender los sentimientos de los demás.
- Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.
- Juicios de emoción basados en deseos.

Se muestra al alumno diferentes historias sociales con distintos contextos donde debe identificar emociones, expresiones faciales, resolución de situaciones o problemas, análisis de las emociones propias o ajenas en el contexto relatado. Además conocerá e identificara conceptos como la mentira, mentira piadosa e ironía.

Se han trabajado principalmente los materiales “*Aprende con Zapo*” (Lozano & Alcaraz, 2009), porque su estructura y presentación de los contenidos ha facilitado la comprensión, la motivación y que el proceso fuese lo más efectivo posible. Se ha optado por el material didáctico en formato impreso para focalizar al máximo la atención del alumno en la tarea, y evitar así distracciones en el proceso de enseñanza.

Se han trabajado, al mismo tiempo, de forma transversal y complementaria, nuevas historias sociales, siendo exitosa la implementación de las mismas en la mayoría de ocasiones. Se ha intentado, en todo momento, promover la generalización de los aprendizajes a otros contextos significativos para él, y relacionarlos con sus experiencias personales, pero este aspecto es en el que el alumno presenta mayor dificultad.

RESULTADOS

MATERIAL DIDÁCTICO: TAREAS QUE EVALÚAN LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS.

A continuación se expone un cuadro explicativo sobre las tareas que evalúan la enseñanza y el aprendizaje de emociones y creencias. En él aparece la evaluación inicial que determina el punto de partida y la evaluación final que indica los logros y avances obtenidos.

Valor y codificación: 1= No reconoce ninguna emoción; 2= Reconoce una emoción; 3= Reconoce dos emociones; 4= Reconoce tres emociones; 5= Reconoce todas las emociones

Tabla 15 Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

PARTICIPANTE 1		
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de dibujos.		
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando dibujos.	CONFUNDE TRISTEZA Y ENFADO	3	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Reconocimiento y asociación de emociones básicas a través de caras, ojos y bocas dibujadas	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones complejas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de dibujos				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando dibujos.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Reconocimiento y asociación de emociones complejas a través de caras, ojos y bocas dibujadas	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando fotografías.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Reconocimiento y asociación de emociones a través de caras, ojos y bocas fotografiadas	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE TRISTEZA CON ENFADO	4	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones complejas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando fotografías.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Reconocimiento y asociación de emociones a través de caras, ojos y bocas fotografiadas	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5

Nivel 3: Reconocimiento y atribución causal de emociones básicas a través de historias				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	CONFUNDE DOS EMOCIONES (ENFADO Y TRISTEZA), (ALEGRE Y ASUSTADO) NECESARIO REFORZAR LAS JUSTIFICACIONES	2	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	CONFUNDE EMOCIONES (INTERÉS, PENSAMIENTO y ABURRIMIENTO)	2	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Nivel 4: Juicios de emoción basados en deseos conflictivos e historias.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en deseos	CONFUSIONES EN AQUELLAS SITUACIONES EN LAS QUE EL DESEO ES INCUMPLIDO.	4	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos. (presentamos situaciones conflictivas y vemos como pueden resolverlas)	PRESENTABA DIFICULTA A LA HORA DE RESOLVER CONFLICTOS Y JUSTIFICAR LAS RESPUESTAS.	3	SIGUE PRESENTANDO DIFICULTADES EN LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS.	4
Nivel 5: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	

Juicios de emoción basados en creencias (cuando alguien cree que va a conseguir algo como se sentirá al conseguirlo o no conseguirlo)	CONFUSIONES EN LAS SITUACIONES DE CREENCIA FALSA	4	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5
Comunicación de situaciones metafóricas				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Ironía, mentira y mentira piadosa.	NO SUPERA LA TAREA	1	LOGRA COMPRENDER EL CONCEPTO DE MENTIRA E IRONÍA	3

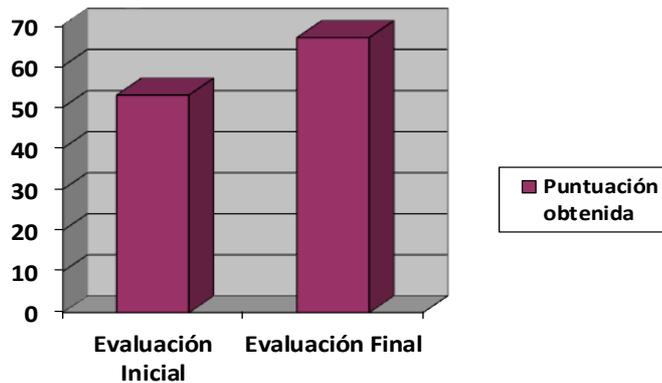


Gráfico 11. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

El alumno antes del proceso de intervención, tenía adquirida la capacidad para reconocer expresiones faciales de las emociones básicas de alegría, tristeza, enfado y miedo a través de dibujos y fotografías, con alguna pequeña confusión en la emoción tristeza con el enfado y con más dificultades en la justificación y contextualización de estas emociones en situaciones concretas. En relación al reconocimiento de emociones complejas presentaba dificultad en el reconocimiento de la emoción de interés, pensamiento y miedo, no presentando tal dificultad en las emociones de sorpresa, aburrimiento e interés. En general, tras el proceso de intervención educativa se aprecia un notable proceso en todos los niveles que se han trabajado de la comprensión de emociones, sobre todo en las tareas que evalúan la capacidad para superar actividades que tienen como objetivo reconocer y justificar las emociones de los personajes en función de una situación dada; tanto de emociones básicas (de las que inicialmente confundía la

emoción de miedo, tristeza con la de enfado y viceversa), como de emociones complejas (de las que inicialmente confundía las emociones relativas al pensamiento, interés y aburrimiento).

Igualmente obtuvo un mayor rendimiento en la comprensión de que los deseos y las creencias pueden causar emociones, llegando a identificar qué emociones pueden causar determinadas situaciones de deseo o creencia.

Se observaron avances en cuanto a las historias de comunicación metafórica, en las que se presentan situaciones de ironía, mentira y mentira piadosa, tras el proceso de enseñanza aprendizaje únicamente logró progresar en el reconocimiento de la mentira; y en cuanto a la resolución de conflictos, únicamente era capaz de resolver algunas de las situaciones en las que presentábamos conflictos, tanto al inicio como al final de la intervención. Confundía notablemente la mentira piadosa con la ironía.

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES.

Para identificar los progresos en las habilidades sociales y emocionales del alumno, antes de llevar a cabo la intervención educativa, tanto docentes como familiares cumplimentaron un cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales que tenía como objetivo evaluar tales capacidades. A continuación se exponen dichos cuestionarios cumplimentados:

Tabla 16. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES PADRES Y DOCENTES				
ITEM	EVALUACIÓN INICIAL PADRES	EVALUACIÓN FINAL PADRES	EVALUACIÓN INICIAL DOCENTE	EVALUACIÓN FINAL DOCENTE
1. Responde ante un estímulo.	4	4	5	5
2. Sonríe cuando el otro sonríe.	5	5	4	5
3. Distingue a personas familiares.	5	5	5	5
4. Mira cuando el otro sonríe, llora...	5	5	5	5
5. Mira lo que los demás hacen con los objetos.	3	3	3	3
6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.	3	3	3	4 Lo suele hacer en el patio en lo referente a juegos.

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.	3	3	2	4
8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.	4	4	2	3
9. Expresa emociones de forma espontánea.	4	4	4 Suele expresar alegría (risas) cuando en realidad siente miedo o ansiedad.	5
10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.	5	5	5	5
11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.	5	5	4	4
12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.	5	5	3	4
13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción.	3	3	3	3
14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.	5	5	4	4 No demuestra la tristeza en todas las ocasiones
15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.	5	5	4	5
16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.	4	5	2	3 Cuando lo introduces participa de forma activa
17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace	5	5	2	4

como si comiera utilizando un palito”).				
18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.	5	5	3	4
19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.	5	5	2	3
20. Comprende que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.	5	5	4	5
21. Te responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere (p.e.: Ana quiere un balón y cree que le van a regalar un lazo, ¿cómo se siente Ana?).	5	5	3	4
22. Comprende que no puede saber algo que no ha visto (p.e.: se le esconde, sin que el niño lo vea, un objeto en una de las dos manos y se le pregunta si sabe dónde está escondido. El niño tiene que ser capaz de comprender que no lo sabe porque no lo ha visto).	4	4	2	3
23. Es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron (p.e.: Un perro entra en una habitación donde hay varios balones pero solamente ve el balón que está sobre el sillón, ¿dónde cree el perrito que está el balón?, ¿qué balón cogerá para jugar?)	3	3	3	3
24. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otro niño le gasta una broma y, coge la canica de la cesta y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña que	5	5	2	2

escondió la canica, ¿dónde la buscará? (para valorarlo se puede dramatizar).				
25. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Un niño y una niña están jugando en una plaza. Ven un carrito de helados y se van a coger dinero a sus casas. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero se va hacia otra plaza y ve a su amigo pasar camino de la primera plaza, ¿qué le dirá la niña a su amigo?			2	2
26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.	5	5	4	5

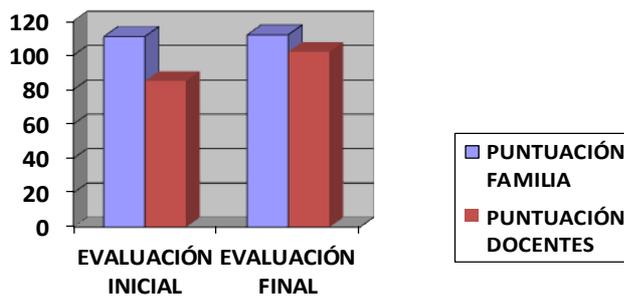


Gráfico 12 Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

En cuanto a los resultados obtenidos en los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales, podemos observar en el gráfico anterior que la familia destaca avances en relación a las habilidades emocionales y sociales. Éstas evalúan inicialmente con una puntuación total de 111 y finalmente con una puntuación igual a 112. Desde casa los padres comentan en las reuniones que el alumno sigue presentando rabietas e inestabilidad a nivel emocional.

Si describimos de forma detallada los progresos del participante en el área escolar, cabe destacar que el alumno ha mejorado sobre todo, sus habilidades de capacidad intersubjetiva ya que muestra mayor interés ante las emociones de los demás por lo que te mira o te pregunta en un mayor número de ocasiones cuando alguien muestra emociones tanto básicas como complejas

y se aprecian valores más altos en su capacidad para reconocer los estados mentales propios y ajenos asociándolos a situaciones concretas, respondiendo ante ellos y justificándolos en un mayor número de ocasiones. Además se observa mayor espontaneidad en la expresión de emociones sobre todo alegría y enfado.

Para el Área de Habilidades de referencia conjunta, tras el proceso de intervención educativa, obtuvo mayor valoración por parte del docente en sus habilidades para compartir sonrisas, además mejoró su habilidad para compartir emociones con los demás, mostrándose más interesado y preocupado por los gestos expresivos de otra persona.

Finalmente, para el Área de Habilidades básicas de relación social, mejoró sus competencias y motivación para relacionarse con los demás, quedando reflejado en la capacidad para pedir cooperar ante un grupo. Asimismo, tras el proceso, es capaz de realizar juego simbólico.

ALUMNO: Participante 2 CURSO: 5º PRIMARIA CURSO: 2013/2014

CARACTERÍSTICAS

Alumno de 11 años de edad escolarizado en 5º de Educación Primaria.

- Diagnóstico: Trastorno del Espectro Autista: Síndrome de Asperger.
- Intervención educativa: se trabajan las habilidades comunicativas y estrategias de comunicación (aspectos pragmáticos, intención, funciones comunicativas, estrategias de interacción social, habilidades de empatía, resolución de conflictos, etc.).
- Precisa apoyo de la especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje (en pequeños grupos), tanto fuera como dentro del aula.
- A principios de curso su nivel de competencia se caracterizaba y situaba en su actual curso académico, no presenta desfase curricular y sus aptitudes intelectuales se sitúan en el área psicométrica de la normalidad.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Sus hábitos y actitudes personales y escolares son muy buenos, el alumno cuida y mantiene orden y limpieza en la libreta. Trae de forma habitual los deberes y actividades de clase.

El alumno sigue actualmente una economía de fichas, a través de la agenda viajera donde se valoran los objetivos conductuales que nos interesa que adquiera.

Seguimiento diario de la agenda viajera, utilizada para apuntar las tareas seleccionadas para él, así como medio de información con la familia.

El alumno se encuentra ubicado en primera fila para compensar sus dificultades. A nivel individual el alumno trabaja, se esfuerza y está muy motivado.

Acepta mejor las correcciones, a nivel emocional el alumno ha madurado bastante. Ha mejorado a nivel general en el trabajo y en la actitud.

Se debe seguir trabajando con él las consecuencias de sus actos pues aun manifiesta episodios de llanto cuando olvida las tareas o deberes o cuando se le amonesta verbalmente por no cumplir las normas.

Este curso se han trabajado los siguientes objetivos:

- Establecer juicios de emoción basados en una situación específica.
- Reconocer la expresión facial adecuada a los sentimientos que comunica.
- Comprender los sentimientos de los demás.
- Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.
- Juicios de emoción basados en deseos.

Se muestra al alumno diferentes historias sociales con distintos contextos donde deben identificar emociones, expresiones faciales, resolución de situaciones o problemas, análisis de las emociones propias o ajenas en el contexto relatado. Además conocerá e identificará conceptos como la mentira, mentira piadosa e ironía.

Se han trabajado principalmente los materiales “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaráz, 2009), porque su estructura y presentación de los contenidos ha facilitado la comprensión, la motivación y que el proceso fuese lo más efectivo posible. Se ha optado por el material didáctico en formato impreso para focalizar al máximo la atención del alumno en la tarea, y evitar así distracciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Se han trabajado, al mismo tiempo, de forma transversal y complementaria, nuevas historias sociales “Ilusiónate con Tachín, historias sociales y emocionales” (Lozano et al, 2014), siendo exitosa la implementación de las mismas en la mayoría de ocasiones. Se ha intentado, en todo momento, promover la generalización de los aprendizajes a otros contextos significativos para el alumno, y relacionarlos con sus experiencias personales, pero en este aspecto es el que el alumno presenta mayor dificultad.

RESULTADOS

MATERIAL DIDÁCTICO: TAREAS QUE EVALÚAN LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS.

A continuación se expone un cuadro explicativo sobre las tareas que evalúan la enseñanza/aprendizaje de emociones y creencias. En él aparece la evaluación inicial que determina el punto de partida y la evaluación final que indica los logros y avances obtenidos.

Valor y codificación: 1= No reconoce ninguna emoción; 2= Reconoce una emoción; 3= Reconoce dos emociones; 4= Reconoce tres emociones; 5= Reconoce todas las emociones

Tabla 17. Evaluación inicial y final del material didáctico.

PARTICIPANTE 2				
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de dibujos.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando dibujos.	CONFUNDE TRISTEZA Y ENFADO	3	RECONOCE TRES EMOCIONES	4

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

Reconocimiento y asociación de emociones básicas a través de caras, ojos y bocas dibujadas	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 1: Reconocimiento y expresión de emociones complejas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de dibujos				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando dibujos.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Reconocimiento y asociación de emociones complejas a través de caras, ojos y bocas dibujadas	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones básicas utilizando fotografías.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Reconocimiento y asociación de emociones a través de caras, ojos y bocas fotografiadas	CONFUNDE LA EMOCIÓN DE TRISTEZA CON ENFADO	4	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5
Nivel 2: Reconocimiento y expresión de emociones complejas (aburrimiento, interés, sorpresa, pensativo) a través de fotografías				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Reconocimiento global y expresión de emociones complejas utilizando fotografías.	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5
Reconocimiento y asociación de emociones a través de caras, ojos y bocas fotografiadas	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones				
TAREA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje)	SUPERA LAS ACTIVIDADES SIN DIFICULTAD	5	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5

ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.				
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	CONFUNDE DOS EMOCIONES (PENSAMIENTO y ABURRIMIENTO)	3	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Nivel 4: Juicios de emoción basados en deseos conflictivos e historias.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en deseos	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos. (presentamos situaciones conflictivas y vemos como pueden resolverlas)	PRESENTABA DIFICULTA A LA HORA DE RESOLVER CONFLICTOS Y JUSTIFICAR LAS RESPUESTAS.	3	SIGUE PRESENTANDO DIFICULTADES EN LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS.	4
Nivel 5: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en creencias (cuando alguien cree que va a conseguir algo como se sentirá al conseguirlo o no conseguirlo)	CONFUSIONES EN LAS SITUACIONES DE CREENCIA FALSA	4	REALIZA ADECUADAMENTE LA ACTIVIDAD	5
Comunicación de situaciones metafóricas				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Ironía, mentira y mentira piadosa.	LOGRA COMPRENDER EL CONCEPTO DE MENTIRA E IRONÍA	3	LOGRA COMPRENDER EL CONCEPTO DE MENTIRA E IRONÍA	3

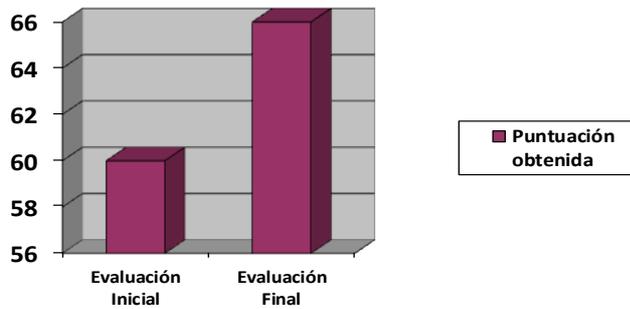


Gráfico 13. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

El alumno antes del proceso de intervención, tenía adquirida la capacidad para reconocer expresiones faciales de las emociones básicas de alegría, tristeza, enfado y miedo a través de dibujos y fotografías, con alguna pequeña confusión en la emoción tristeza con el enfado y con más dificultades en la justificación y contextualización de estas emociones en situaciones concretas. En relación al reconocimiento de emociones complejas presentaba dificultad en el reconocimiento del pensamiento y aburrimiento, no presentando tal dificultad en las emociones de sorpresa e interés. En general, tras el proceso de intervención educativa se aprecia un notable progreso en todos los niveles que se han trabajado de la comprensión de emociones, sobre todo en las tareas que evalúan la capacidad para superar actividades que tienen como objetivo reconocer y justificar las emociones de los personajes en función de una situación dada; tanto de emociones básicas, como de emociones complejas (de las que inicialmente confundía las emociones relativas al pensamiento y aburrimiento).

Igualmente obtuvo un mayor rendimiento en la comprensión de que los deseos y las creencias pueden causar emociones, llegando a identificar qué emociones pueden causar determinadas situaciones de deseo o creencia.

Sigue teniendo dificultades en cuanto a las historias de comunicación metafórica, en las que se presentan situaciones de ironía, mentira y mentira piadosa, tras el proceso de enseñanza aprendizaje logró progresar en el reconocimiento de la mentira y la ironía pero no consiguió distinguir la mentira piadosa, que confundía en un gran número de ocasiones con la ironía; y en cuanto a la resolución de conflictos, es capaz de resolver algunas de las situaciones en las que presentábamos conflictos, tanto al inicio como al final de la intervención.

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES.

Para identificar los progresos en las habilidades sociales y emocionales del alumno, antes de llevar a cabo la intervención educativa, tanto docentes como familiares cumplimentaron un cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales que tenía como objetivo evaluar tales capacidades. A continuación se exponen dichos cuestionarios cumplimentados:

Tabla 18. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES PADRES Y DOCENTES				
ITEM	EVALUACIÓN INICIAL PADRES	EVALUACIÓN FINAL PADRES	EVALUACIÓN INICIAL DOCENTE	EVALUACIÓN FINAL DOCENTE
1. Responde ante un estímulo.	4	4	4	5
2. Sonríe cuando el otro sonríe.	5	5	4	5
3. Distingue a personas familiares.	5	5	5	5
4. Mira cuando el otro sonríe, llora...	3	4 Mira más cuando sonríe	4	4
5. Mira lo que los demás hacen con los objetos.	2	3 Depende del interés de la actividad	3	4
6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.	2	2	2	2
7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.	5	5	4	5
8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.	3	4	3	4
9. Expresa emociones de forma espontánea.	5	5 Exagera	4	5 Si, pero no regula la emoción al contexto.

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.	3	4	3	4
11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.	3	4	3	4
12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.	5	5	4	5
13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción.	5	5	4	5
14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.	5	5	5	5
15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.	5	5	5	5
16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.	3	3	3	3 Le suelen guiar sus compañeros.
17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").	2	2	2	2
18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.	3	4	3	4
19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el	3	4 Si no le das los	3	4

por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.		detalles, no		
20. Comprende que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.	5	5	4	5
21. Te responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere (p.e.: Ana quiere un balón y cree que le van a regalar un lazo, ¿cómo se siente Ana?).	5	5	4	5
22. Comprende que no puede saber algo que no ha visto (p.e.: se le esconde, sin que el niño lo vea, un objeto en una de las dos manos y se le pregunta si sabe dónde está escondido. El niño tiene que ser capaz de comprender que no lo sabe porque no lo ha visto).	2	3 Cuando no le afecta y no lo ve, no lo busca.	2	3
23. Es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron (p.e.: Un perro entra en una habitación donde hay varios balones pero solamente ve el balón que está sobre el sillón, ¿dónde cree el perrito que está el balón?, ¿qué balón cogerá para jugar?)	5	5	3	4

<p>24. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otro niño le gasta una broma y, coge la canica de la cesta y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña que escondió la canica, ¿dónde la buscará? <i>(para valorarlo se puede dramatizar).</i></p>	3	3 Necesita que se lo razones.	3	3
<p>25. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Un niño y una niña están jugando en una plaza. Ven un carrito de helados y se van a coger dinero a sus casas. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero se va hacia otra plaza y ve a su amigo pasar camino de la primera plaza, ¿qué le dirá la niña a su amigo?</p>	3	3	4	4
<p>26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.</p>	5	5	4	5

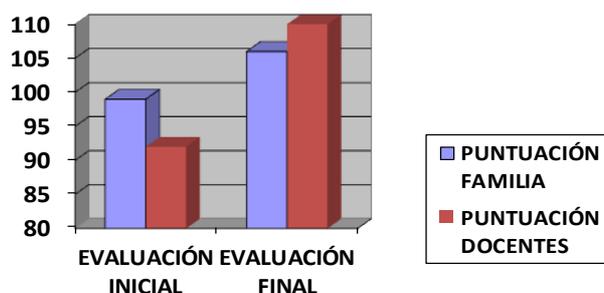


Gráfico 14. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

En cuanto a los resultados obtenidos en los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales, podemos observar en el gráfico anterior que la familia destaca avances en relación a las habilidades emocionales y sociales. Éstas evalúan inicialmente con una puntuación total de 99 y finalmente con una puntuación igual a 106.

El alumno muestra más regulación en sus emociones sobre todo en el control de la tristeza y el enfado, va asumiendo la consecuencia de sus actos y se interesa más por las emociones de los demás. Se enfada pero con menos intensidad y frecuencia además de razonar más sobre las distintas situaciones.

Reconoce de forma autónoma todas las emociones aunque confunde solo la de tristeza, se muestra más maduro e independiente en sus tareas y organización de casa y escolar.

Ha dejado de morderse los dedos, mantiene buenas relaciones dentro del colegio y con la familia.

Se debe seguir trabajando situaciones que presenten la emoción de miedo, pues son las que más dificultades presentan para él en la práctica y en la resolución teórica de dichas situaciones. Verbaliza y pide mayor autonomía y confianza para desarrollar sus responsabilidades.

3.2.4. Resultados del IES. MARIANO BAQUERO (MURCIA)

3.2.4.1. Contextualización y características del centro.

3.2.4.1.1. Situación del Centro: Entorno.

El I.E.S. MARIANO BAQUERO GOYANES está situado en el barrio del Carmen, el barrio más poblado de la ciudad de Murcia. El nivel socioeconómico de sus habitantes (sus alumnos y

familias) es medio-bajo. Debido a que el centro educativo es de Educación Secundaria, las enseñanzas impartidas pertenecen a estudios superiores: E.S.O, bachillerato y un P.C.P.I.

3.2.4.1.2. Personal docente y no docente.

Durante el curso actual 2013-2014 el I.E.S. cuenta con 34 profesionales. Además, también forma parte del centro una Auxiliar Técnico Educativo que atiende a los alumnos escolarizados en el Aula Abierta (en adelante A/A).

3.2.4.1.3. Estructura del centro.

El IES está estructurado de la siguiente forma:

A.- Órganos de Gobierno:

- Consejo Escolar.
- Claustro de Profesores.
- Director.
- Jefa de Estudios.
- Jefa de Estudios Adjunto.
- Secretaría.

B.- Asociación de Padres y Madres de Alumnos.

Colabora en las distintas actividades programadas en el centro y elabora el plan de actividades extraescolares.

3.2.4.1.4. Proyectos y Programas.

De entre otros muchos programas llevados a cabo en el centro, se encuentra el programa experimental de AULA ABIERTA. Se trata de la primera A/A Específica de Secundaria de la Región de Murcia, siendo esta un proyecto que surgió a iniciativa de la Consejería de Educación, poniéndose en marcha en este centro en el curso 2002/2003.

El A/A Específica es una modalidad de escolarización destinada a aquellos alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales asociadas a Autismo y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo, que necesitan adaptaciones significativas del currículo y de acceso, en entornos escolares normalizados y una atención más individualizada, con una ratio máxima de seis alumnos.

La finalidad de esta Aula Abierta Específica de T.G.D. es proporcionar al alumnado una educación de acuerdo a sus necesidades por medio de un currículum adaptado significativamente y con recursos especiales para su atención, en un entorno escolar normalizado que proporciona oportunidades de normalización y hace posible su integración social.

Por tanto el A-A es una forma de organización que permite combinar un tiempo de atención intensa en el aula abierta, con tiempo de participación e integración en situaciones ordinarias: en actividades extraescolares, áreas como plástica, educación física, música u otras, así como la

utilización compartida de espacios y tiempos comunes, acorde a las características de los alumnos.

Esta aula dispone de un espacio físico propio y está dotada de un maestro/a tutor/a con especialidad en pedagogía terapéutica y un auxiliar técnico educativo.

3.2.4.2. Participantes

Los alumnos participantes son tres, estando todos ellos diagnosticados como TEA (TGD no especificado).

También forma parte del A/A la docente, maestra especialista en pedagogía terapéutica, así como el auxiliar técnico educativo.

Debido a que esta investigación es una colaboración entre tres ámbitos, familia, ámbito educativo y universidad, participaron en la misma las familias de los alumnos, siendo una parte fundamental, y el equipo de investigación universitario. Se adjunta la tabla con las características de los alumnos.

Tabla 19. Características de los alumnos participantes.

	Curso Académico	Sexo	Diagnóstico	Escolarización
Participante 1	4º Secundaria	Hombre	Autista	Combinada: Aula Abierta/ Aula Ordinaria de Educación Secundaria.
Participante 2	4º Secundaria	Hombre	Autista	Combinada: Aula Abierta/ Aula Ordinaria de Educación Secundaria.
Participante 3	4º Secundaria	Hombre	Autista	Combinada: Aula Abierta/ Aula Ordinaria de Educación Secundaria.

3.2.4.3. Procedimiento

De modo general, expondremos que en el IES Mariano Baquero Goyanes de Murcia y en el aula abierta específica de trastornos del espectro autista (TEA) se trabajó de manera colaborativa con los alumnos desde múltiples ámbitos: la familia, el centro educativo y el equipo de

investigación de la universidad. Asimismo, fueron diferentes los materiales que se trabajaron con cada uno de ellos, a pesar de que tenían un nexo común, la enseñanza y aprendizaje de emociones y habilidades sociales.

Desde el contexto familiar, se continuó el trabajo con los materiales de Aprende con Zapó (Lozano & Alcaraz, 2009), aunque empezaron a introducirse aunque empezaron a introducirse Ilusiónate con Tachín, y sus historias emocionales y sociales (Lozano et al, 2014) diseñadas por el equipo de la universidad.

En el ámbito escolar, se utilizaron únicamente estas historias sociales, siendo unos materiales didácticos que contemplaban escenarios naturales, situaciones que pueden surgir para los alumnos en el centro, en el contexto familiar, en su contexto social cercano recogiendo pautas a seguir para el alumnado en la resolución de pequeños conflictos. Los personajes de dichas historias pueden sentir tanto emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) como complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) a lo largo de las distintas situaciones que se desarrollan en la historia, y esto es precisamente lo que se le pregunta al alumno para que decida aquella que es la solución correcta ante tal situación planteada.

Cuando comprobamos que los alumnos dominaban el modo de trabajo de las historias sociales y emocionales, decidimos incorporar en estas actividades los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa, debido al alto nivel de nuestros alumnos y a que consideramos de gran importancia la comprensión de los mismos ya que es precisamente una dificultad grande para este alumnado con TEA.

Los materiales con los que se trabajaron las emociones hasta el momento, se denominan "Aprende con Zapó" (Lozano & Alcaraz, 2009), encontrándose divididos en varias fases, constando a su vez cada una de ellas de diferentes niveles, que incorporan numerosas actividades que van aumentando de dificultad a medida que se avanza en el material.

3.2.4.4. Resultados y propuestas de mejora

ALUMNO: PARTICIPANTE 1 CURSO: 4º E.S.O. CURSO: 2013/2014

CARACTERÍSTICAS

El participante 1 es un alumno de 4º de Educación Secundaria. Su escolarización es de tipo combinada, alternando aula ordinaria y aula abierta. Está diagnosticado como TEA (TGD no especificado).

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El modo a través del cual se trabajó con el alumno fue de forma individual y en pequeño grupo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el A/A. La PT y la ATE, trabajaban colaborativamente en el A/A con el alumno aquellos ejercicios provenientes del resto de asignaturas, tanto de manera individual como con el resto de los compañeros, así como las distintas festividades celebradas. El alumno, sale del A/A para asistir a las múltiples asignaturas que cursa con los compañeros del centro en un aula ordinaria.

Con este alumno nos centramos en la adquisición, mejora y refuerzo de emociones básicas y complejas. Otro aspecto fundamental a trabajar con él fue la justificación de las emociones, independientemente del tipo que fueran, pues esto suponía una dificultad añadida para el chico, resultando, sin embargo, fundamental para su crecimiento emocional y social.

Las actividades con las que trabajó en su hogar, pertenecen en su mayoría al material de Aprende con Zapó (Lozano & Alcaraz, 2009), a excepción de dos historias sociales (que reunían emociones básicas y complejas) y otra que incorporaba la ironía, mentira y mentira piadosa, que se les entregaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que comenzaran a trabajar emociones a través de diferentes medios. Además, las tareas otorgadas para la evaluación inicial, para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación final eran diferentes, pues una vez obtenidos los resultados de la primera evaluación, se realizaba una valoración de los mismos para observar la existencia o no de cambios y en función de estos, seguir con las mismas actividades (en caso de la no consecución de los objetivos marcados) o aumentar su dificultad (ante la consecución de los objetivos).

RESULTADOS

MATERIAL DIDÁCTICO: TAREAS QUE EVALÚAN LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS.

A continuación se expone un cuadro explicativo sobre las tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias. En él aparece la evaluación inicial que determina el punto de partida y la evaluación final que indica los logros y avances obtenidos.

Valor y codificación: 1= No reconoce ninguna emoción; 2= Reconoce una emoción; 3= Reconoce dos emociones; 4= Reconoce tres emociones; 5= Reconoce todas las emociones

Tabla 20. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

PARTICIPANTE 1				
Nivel 3: Juicios de emoción basados en situaciones.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	CONFUNDE DOS EMOCIONES (INTERÉS Y PENSAMIENTO)	3	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Nivel 5: Creencia falsa y predicción de la acción				
TAREAS	EVALUACIÓN		EVALUACIÓN FINAL	

		INICIAL/PROCESO			
Creencia falsa de contenido inesperado		PRESENTABA DIFICULTAD A LA HORA DE RESOLVER	3	SIGUE PRESENTANDO DIFICULTADES EN ESTA ACTIVIDAD	4
Creencia falsa de localización inesperada		NO LO COMPRENDE Y REALIZA DE FORMA TOTALMENTE CORRECTA	4	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Comunicación de situaciones metafóricas					
TAREAS		EVALUACIÓN INICIAL/PROCESO		EVALUACIÓN FINAL (realizado a través de historias sociales)	
Ironía, mentira y mentira piadosa.		NO SUPERA LA TAREA	0	NO SUPERA LA TAREA PERO HAY UNA PEQUEÑA MEJORA EN LA COMPRENSIÓN DE LOS CONCEPTOS	1

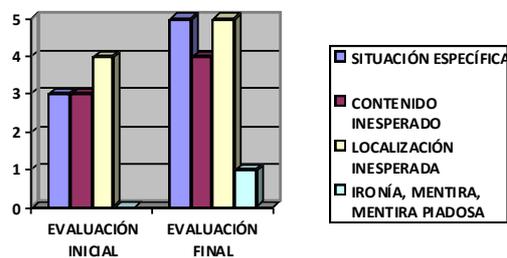


Gráfico 15. Evaluación inicial y final del material didáctico trabajado en el contexto familiar.

El gráfico número 15 muestra la comparación entre aquellas actividades coincidentes, que se trabajaron en la evaluación inicial y en la final, pues no es posible comparar aquellas que se realizaron únicamente en una situación u otra de aprendizaje. En ellas se observa la existencia de avances en el alumno, pues la puntuación otorgada en la evaluación final, es siempre superior a la establecida en la evaluación inicial.

En el caso del trabajo llevado a cabo en el centro educativo, más concretamente en el AA, se desarrolló a través de las historias sociales, donde se concentraban emociones básicas y complejas, conflictos de la vida cotidiana destinados a su resolución y se inició la comprensión de ironía, mentira y mentira piadosa.

En primer lugar, se realizó una evaluación inicial con historias sociales sencillas, dos concretamente, donde únicamente aparecían emociones básicas, porque era necesario introducirlas cuidadosamente, pues el cambio de formato de las actividades ya suponía una dificultad para los alumnos. Se empezó a introducir los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa, para poder comparar en la evaluación final la existencia de posibles logros.

Tabla 21. Tareas y valoración de la evaluación inicial, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación final trabajado en el contexto escolar utilizando las historias sociales.

EVALUACIÓN INICIAL			PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			EVALUACIÓN FINAL		
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	P	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	P	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	P
- Historia social 1	- Reconocer y justificar emociones básicas - Personalizar la situación del protagonista	3	- Historia social 3	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista -Resolver situaciones conflictivas cotidianas - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes	3	- Historia social 6	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista -Resolver situaciones conflictivas cotidianas - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes	4
- Historia social 2	- Reconocer y justificar emociones básicas - Personalizar la situación del protagonista	3	- Historia social 4	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista -Resolver	3	- Historia social 7	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista -Resolver	4

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

			<p>situaciones conflictivas cotidianas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes 			<p>situaciones conflictivas cotidianas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes 	
			<p>- Historia social 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista - Resolver situaciones conflictivas cotidianas - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes 	4			
Ironía	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de ironía 	1	<p>Ironía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de ironía 	1	Ironía	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de ironía 	2
Mentira	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar 	1	<p>Mentira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar 	1	Mentira	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar 	2

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

	emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira			emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira			emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira
Mentira piadosa	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira piadosa	1	Mentira piadosa	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira piadosa	1	Mentira piadosa	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira piadosa

Podemos comprobar que ante la comparación de las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial y en la final, en esta última se obtuvieron valores superiores en todas las historias, haciendo referencia a un mayor reconocimiento y justificación de las emociones elegidas. En el caso de la ironía, mentira y mentira piadosa, fue necesario modificar las historias, puesto que en la evaluación inicial se trabajaron únicamente con texto, advirtiendo la incompreensión de los alumnos. Por este motivo, introdujimos viñetas, a modo de cómic, observando que de esta manera, se conseguía algún pequeño logro, aunque es uno de los aspectos donde más se debe insistir por su dificultad.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación final, se utilizaron historias que contenían emociones básicas y complejas, percibiendo que sobre todo el reconocimiento de emociones básicas había mejorado y que la principal complicación se encontraba en el reconocimiento de emociones complejas, por ser más abstractas. A la hora de justificar el motivo de la elección de la emoción, también se observó alguna traba, pues requería de un proceso de comprensión más profunda.

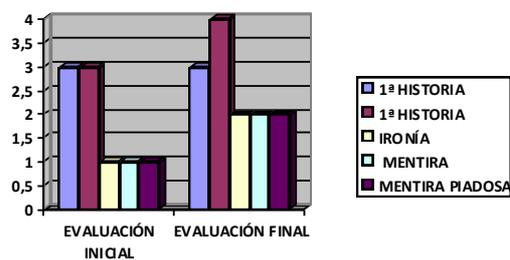


Gráfico 16. Evaluación del material trabajado: evaluación inicial y evaluación final mediante historias sociales.

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES.

Además de valorar los avances del alumno mediante los materiales trabajados, se evaluaron ciertos aspectos emocionales y sociales, utilizando para ello un “Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales”, tipo Likert, de 26 ítems, con 5 valores, que fue cumplimentada por la docente y por los padres del alumno tanto al inicio de la investigación, evaluación inicial, como en la conclusión de la misma, evaluación final. A continuación se exponen dichos cuestionarios cumplimentados:

Tabla 22. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES SOCIALES PADRES Y DOCENTE				
ITEM	EVALUACIÓN INICIAL PADRES	EVALUACIÓN FINAL PADRES	EVALUACIÓN INICIAL DOCENTE	EVALUACIÓN FINAL DOCENTE
1. Responde ante un estímulo.	5	5	5	5
2. Sonríe cuando el otro sonríe.	5	5	5	5
3. Distingue a personas familiares.	5	5	5	5
4. Mira cuando el otro sonríe, llora...	5	5	5	5
5. Mira lo que los demás hacen con los objetos.	5	5	5	5
6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.	4	4	4	5
7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.	5	5	5	5
8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.	4	3	3	4
9. Expresa emociones de forma espontánea.	5	4	4	4

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.	5	5	5	5
11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.	4	4	3	4
12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.	4	4	5	5
13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción.	4	4	4	5
14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.	4	5	5	5
15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.	5	5	4	5
16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.	1	1	4	5
17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").	2	2	4	5
18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.	3	3	3	4
19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.	2	3	2	3
20. Comprende que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.	4	4	3	4

21. Te responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere (p.e.: Ana quiere un balón y cree que le van a regalar un lazo, ¿cómo se siente Ana?).	3	4	3	4
22. Comprende que no puede saber algo que no ha visto (p.e.: se le esconde, sin que el niño lo vea, un objeto en una de las dos manos y se le pregunta si sabe dónde está escondido. El niño tiene que ser capaz de comprender que no lo sabe porque no lo ha visto).	3	4	3	4
23. Es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron (p.e.: Un perro entra en una habitación donde hay varios balones pero solamente ve el balón que está sobre el sillón, ¿dónde cree el perrito que está el balón?, ¿qué balón cogerá para jugar?)	4	4	2	3
24. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otro niño le gasta una broma y, coge la canica de la cesta y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña que escondió la canica, ¿dónde la buscará? (para valorarlo se puede dramatizar).	4	4	2	3
25. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Un niño y una niña están jugando en una plaza. Ven un carrito de helados y se van a coger dinero a sus casas. Mientras la niña está en su casa, ve	4	3	2	3

por la ventana que el heladero se va hacia otra plaza y ve a su amigo pasar camino de la primera plaza, ¿qué le dirá la niña a su amigo?				
26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.	4	3	4	5

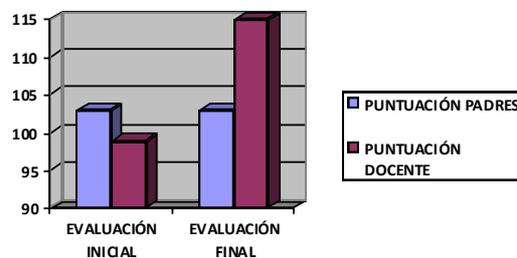


Gráfico 17. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

Podemos contemplar, la variabilidad de puntuaciones en función del contexto que dio respuesta al cuestionario. Sin embargo, hay un dato curioso, para la docente sí que hubo logros en ciertas actitudes del alumno, pues a la evaluación inicial le otorgó 99 puntos y a la final 115. Por el contrario, los padres dieron en la evaluación inicial una mayor puntuación que la dada por la docente en esta etapa, 103, pero esta se mantuvo, debido a que la evaluación final obtuvo la misma puntuación.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A pesar de que el alumno logra la máxima puntuación en determinadas actividades, sería conveniente que todas aquellas relativas a las creencias se vuelvan a trabajar, pues su madre nos expuso en el primer seminario de trabajo que tuvo lugar en el centro educativo, que el alumno se perdía en las actividades de creencias, sobre todo en las de contenido inesperado. También nos comentó que a pesar de que se da cuenta de cuándo las personas están tristes, ante ciertas preguntas necesita un razonamiento directo.

Así comprobamos por la docente que aunque avanza bien tiene todavía lagunas que han de ser objeto de estudio en el siguiente curso. La maestra tutora comentó en el primer seminario que al plantearle la actividad de “situación sorpresa” en el aula abierta, donde tenía que describir cómo se sentiría ante un suceso inesperado, contestó adecuadamente aunque siendo muy escueto en su

respuesta, respondiendo en ocasiones con la misma frase con la que se le preguntó. Ejemplo: “Imagínate que subes tú solo a clase de plástica y cuando llegas no hay nadie”. ¿Cómo te sentirías? “*Enfadado, porque no hay nadie*”.

Sin embargo, la segunda pregunta la contestó de manera adecuada aunque no justificó el motivo por el que realizaría esa acción: ¿Qué harías después de ver que está la puerta cerrada y no hay nadie? “*Volver a mi clase*”.

Esto también ocurre en la siguiente situación que le plantearon:

Después de lo que te ha pasado y de volver a clase, toca el timbre, son las dos y cuarto y nos vamos a casa pero se van todos tus compañeros y tardan mucho tus padres y no vienen a por ti.

- ¿Cómo te sentirías? “*Triste, porque no han venido*”
- ¿Qué harías? “*Estar aburrido. Le diría a Maribel (PT) que llamara por teléfono.*” En este caso si que observamos por su respuesta que ante esa situación reaccionaría de manera coherente.

Al evaluar las contestaciones dadas por el alumno en la primera historia social trabajada este curso, no se observa un gran razonamiento en algunas cuestiones, sino más bien que reproduce lo que ponía en la pregunta, por ejemplo: ¿Qué harías tú si tu padre te dijera que tienes que hacer los deberes? “*Hacerlos, porque me lo dice mi padre*”. Si su padre le ha dicho que haga los deberes, ¿qué debería hacer Miguel? “*Los deberes, porque se lo dice su padre.*”

Por ese motivo se decidió trabajar las historias emocionales y sociales desde situaciones reales o cercanas para ellos, comprobando avances importantes.

Las actividades que el alumno aún no ha logrado realizar de manera adecuada o de forma autónoma, son las relativas a las “Creencias y las Emociones complejas, ironía, mentira y mentira piadosa”. Estas últimas, aunque se han trabajado este curso y se ha avanzado en la adquisición de contenidos, será aconsejable que se trabajen mediante las historias sociales y emocionales para el próximo curso.

Además, se ha de procurar que cuando el alumno responda a las preguntas incorporadas en las historias sociales, dé contestaciones más elaboradas, evitando que las contestaciones sean similares a las preguntas. Para ello, se procurará preguntar el motivo o justificación de su respuesta, de modo tal, que se vea forzado a responder con otra frase más elaborada, tras la reflexión anterior sobre el acontecimiento trabajado o vivido por él.

Lo que se ha acordado con la familia, en el último encuentro en el centro educativo, es que vayan anotando cualquier historia que sucede en su vida ordinaria y escriban cómo él termina de justificar su respuesta ante la historia de un modo más reflexivo.

ALUMNO: PARTICIPANTE 2 CURSO: 4º E.S.O. CURSO: 2013/2014

CARACTERÍSTICAS

El participante es un alumno de 4º de Educación Secundaria. Su escolarización es de tipo combinada, alternando aula ordinaria y aula abierta. Está diagnosticado como TEA (TGD no especificado).

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Se ha trabajado de forma individual y en pequeño grupo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el AA. El trabajo realizado en el A/A, estaba organizado y supervisado por la maestra de PT, con la ayuda de la ATE, de manera individual y conjunta. En esta aula se efectuaban las tareas del resto de asignaturas, así como aquellas celebraciones importantes, donde se realizaban trabajos manuales o se profundizaba en la festividad. Además del trabajo llevado a cabo en el A/A, el alumno acudía a un aula ordinaria para asistir a las múltiples asignaturas que cursaba con el resto compañeros del centro.

Las actividades que este alumno realizó en el contexto familiar, fueron diferentes en la evaluación inicial y en la final. El motivo por el que se entregaron distintas tareas fue porque las proporcionadas para su desarrollo durante la evaluación inicial, las realizaba adecuadamente consiguiendo su superación, por lo que las entregadas para la etapa de la evaluación final, fueron más complejas, pues el objetivo planteado era que el alumno pudiera adquirir el mayor número posible de habilidades y competencias emocionales y sociales.

Únicamente, se le proporcionó en la evaluación final una actividad que hasta el momento realizaba de manera correcta, siendo esta “juicios de emoción basados en una situación específica (complejas)”. El motivo por el que hicimos esto, fue para conseguir unas justificaciones de las elecciones de las emociones más completas y para que antes de que el alumno trabajara las emociones cognitivas a través de historias sociales, las repasara y recordara con los materiales de “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009).

RESULTADOS

MATERIAL DIDÁCTICO: TAREAS QUE EVALÚAN LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS.

A continuación se expone un cuadro explicativo sobre las tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias. En él aparece la evaluación inicial que determina el punto de partida y la evaluación final que indica los logros y avances obtenidos.

Valor y codificación: 1= No reconoce ninguna emoción; 2= Reconoce una emoción; 3= Reconoce dos emociones; 4= Reconoce tres emociones; 5= Reconoce todas las emociones

Tabla 23. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

PARTICIPANTE 2				
Nivel 3: Reconocimiento y atribución causal de emociones complejas a través de historias.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje)	CONFUNDE UNA EMOCIÓN (INTERÉS)	4	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5

ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.				
Nivel 5: Creencia falsa y predicción de la acción				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Creencia falsa de contenido inesperado	PRESENTABA DIFICULTAD A LA HORA DE RESOLVER	3	SIGUE PRESENTANDO DIFICULTADES EN ESTA ACTIVIDAD	4
Creencia falsa de localización inesperada	NO LO COMPRENDE Y REALIZA DE FORMA TOTALMENTE CORRECTA	4	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Comunicación de situaciones metafóricas				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL (realizado a través de historias sociales)	
Ironía, mentira y mentira piadosa.	NO SUPERA LA TAREA	0	NO SUPERA LA TAREA PERO HAY UNA PEQUEÑA MEJORA EN LA COMPRESIÓN DE LOS CONCEPTOS	1

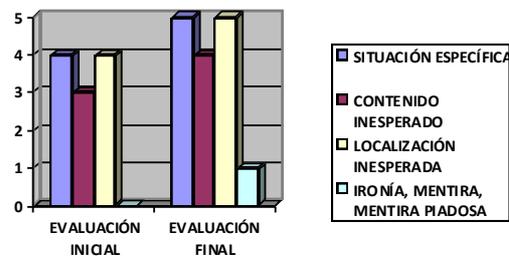


Gráfico 18. Evaluación del material trabajado en el contexto familiar

La tabla número 24 representa las actividades que el alumno realizó en la evaluación inicial y final, observando que todas las tareas de la evaluación inicial obtuvieron la máxima puntuación, 5, significando esto que el alumno las llevaba a cabo de forma correcta, siendo este el motivo por el que no volvieron a efectuarse en la evaluación final, a excepción de una actividad, “juicios de emoción basados en una situación específica (complejas)”, que como hemos comentado anteriormente, sirvió de repaso y de iniciación de aquello que se trabajaría en las historias sociales.

En el caso de las tareas desarrolladas en la evaluación final, se puede ver que el alumno no consiguió la máxima puntuación en ninguna de ellas, por lo que se deberán seguir trabajando, quedando constatado este hecho sobre todo en las actividades de “ironía, mentira, mentira piadosa”, debido a su baja puntuación, 1.

El trabajo efectuado en el centro educativo, tuvo lugar mediante historias sociales, donde se agrupaban emociones básicas y complejas, resolución de conflictos y se introdujo la enseñanza de los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa.

La evaluación inicial que se realizó para conocer el nivel del que partían los alumnos, se llevó a cabo con dos historias sociales sencillas, pues solamente se mostraban emociones básicas. Al término de esta evaluación, comenzaron a introducirse los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa, con el objetivo de corroborar la existencia de avances en la evaluación final.

Tabla 24 . Tareas y valoración de la evaluación inicial, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación final trabajado en el contexto escolar utilizando las historias sociales.

EVALUACIÓN INICIAL			PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			EVALUACIÓN FINAL		
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	P	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	P	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	P
- Historia social 1	- Reconocer y justificar emociones básicas	3	- Historia social 3	- Reconocer y justificar emociones básicas y	3	- Historia social 6	- Reconocer y justificar emociones básicas y	4

	- Personalizar la situación del protagonista		complejas - Personalizar la situación del protagonista -Resolver situaciones conflictivas cotidianas - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes		complejas - Personalizar la situación del protagonista -Resolver situaciones conflictivas cotidianas - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes	
- Historia social 2	- Reconocer y justificar emociones básicas - Personalizar la situación del protagonista	3	- Historia social 4 - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista -Resolver situaciones conflictivas cotidianas - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes	4	- Historia social 7 - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista -Resolver situaciones conflictivas cotidianas - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes	4
			- Historia social 5 - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del	3		

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

				protagonista		
				-Resolver situaciones conflictivas cotidianas		
				- Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes		
				- Identificar una misma emoción en dos personajes		
Ironía	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de ironía	1			Ironía	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de ironía
Mentira	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira	2			Mentira	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira
Mentira piadosa	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira piadosa	1			Mentira piadosa	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira piadosa

Analizando las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación final, apreciamos en esta última la obtención de valores superiores en todas las historias realizadas, significando esto que los conocimientos del alumno han mejorado, existiendo un mayor reconocimiento y justificación de las emociones identificadas. Cuando trabajamos en un principio la ironía, mentira y mentira piadosa, advertimos la necesidad de remodelar las historias, debido a que al trabajarlas en la evaluación inicial únicamente con texto, no obtuvimos una respuesta positiva por parte de los alumnos. Por este motivo, incorporamos viñetas, a modo de cómic, obteniendo de este modo, pequeños avances.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación final, se desarrolló mediante historias sociales que comprendían emociones básicas y complejas, apreciando que la principal dificultad para el alumno se encontraba en el reconocimiento de emociones complejas, pero más aún, en su justificación.

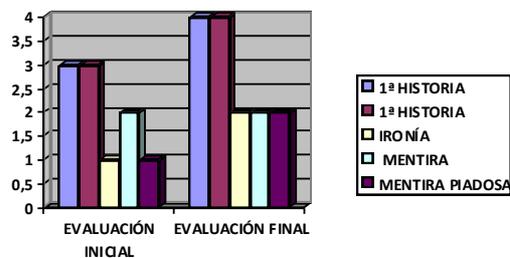


Gráfico 19. Evaluación del material trabajado en el contexto escolar en la evaluación inicial y evaluación final mediante historias sociales.

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES.

Para identificar los progresos en las habilidades sociales y emocionales del alumno, antes de llevar a cabo la intervención educativa, tanto docentes como familiares cumplimentaron un cuestionario que tenía como objetivo evaluar tales capacidades. A continuación se exponen dichos cuestionarios cumplimentados:

Tabla 24. Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES SOCIALES PADRES Y DOCENTE				
ITEM	EVALUACIÓN INICIAL PADRES	EVALUACIÓN FINAL PADRES	EVALUACIÓN INICIAL DOCENTE	EVALUACIÓN FINAL DOCENTE
1. Responde ante un estímulo.	5	5	5	5
2. Sonríe cuando el otro sonríe.	5	5	5	5
3. Distingue a personas familiares.	5	5	5	5
4. Mira cuando el otro sonríe, llora...	5	5	5	5
5. Mira lo que los demás hacen con los objetos.	4	5	5	5
6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.	4	5	5	5
7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.	5	5	4	5
8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.	4	5	4	5
9. Expresa emociones de forma espontánea.	4	4	4	5
10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.	5	5	5	5
11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y	5	4	4	4

pensamiento) de manera espontánea.				
12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.	4	5	5	5
13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción.	5	5	4	5
14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.	5	5	5	5
15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.	5	5	4	5
16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.	4	4	4	4
17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").	4	4	4	5
18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.	4	5	4	5
19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.	5	5	3	4
20. Comprende que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han	5	5	4	5

regalado o no el balón que desea.				
21. Te responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere (p.e.: Ana quiere un balón y cree que le van a regalar un lazo, ¿cómo se siente Ana?).	5	5	5	5
22. Comprende que no puede saber algo que no ha visto (p.e.: se le esconde, sin que el niño lo vea, un objeto en una de las dos manos y se le pregunta si sabe dónde está escondido. El niño tiene que ser capaz de comprender que no lo sabe porque no lo ha visto).	4	5	3	4
23. Es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron (p.e.: Un perro entra en una habitación donde hay varios balones pero solamente ve el balón que está sobre el sillón, ¿dónde cree el perrito que está el balón?, ¿qué balón cogerá para jugar?)	4	4	3	4
24. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otro niño le gasta una broma y, coge la canica de la cesta y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña	4	5	3	4

que escondió la canica, ¿dónde la buscará? (para valorarlo se puede dramatizar).				
25. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Un niño y una niña están jugando en una plaza. Ven un carrito de helados y se van a coger dinero a sus casas. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero se va hacia otra plaza y ve a su amigo pasar camino de la primera plaza, ¿qué le dirá la niña a su amigo?	4	4	3	4
26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.	5	5	4	5

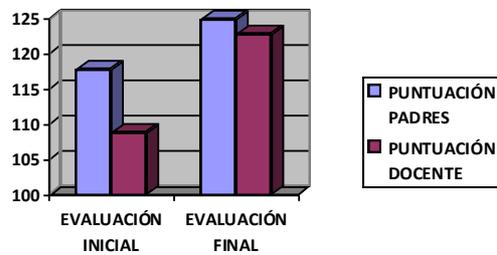


Gráfico 20 Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

Se percibe un aumento de las puntuaciones al comparar los resultados obtenidos en el cuestionario en la evaluación inicial y en la final en ambos contextos. La docente valoró con 109 puntos la evaluación inicial y con 123 puntos la final, existiendo 14 puntos de diferencia entre ambas evaluaciones. A su vez, los padres otorgaron 118 puntos en la evaluación inicial, llegando

hasta los 125 en la evaluación final. Por todo ello, concluimos que ha habido avances en ciertas habilidades emocionales y sociales de este alumno.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Teniendo en cuenta la información proveniente del entorno familiar, el 5º nivel que es el relativo a las creencias, es el que más le cuesta, no siendo capaz de realizarlo de forma autónoma, es por ello por lo que será necesario seguir trabajando las actividades correspondientes a este bloque. Además, continúa teniendo dificultades para darse cuenta de las emociones que sienten los demás, no comprendiendo el motivo por el que las personas se sienten así.

Esta fue la situación sorpresa que se le planteó y ante la primera cuestión propuesta contestó adecuadamente y con un buen razonamiento. Imagínate que te toca inglés con Lourdes, subes a su clase, pero está cerrada y no hay nadie.

- ¿Cómo te sentirías? *“Triste, porque está cerrada, no hay nadie”*
- ¿Qué harías? *“Me volvería a clase Aula Abierta”*

En la segunda cuestión incluso fue capaz de mostrar dos emociones, aunque él no se sitúa como la persona que se pierde. Imagínate que te vas a los cines Thader con tus hermanas (sus hermanas son mayores, han terminado la Universidad este curso) y a la salida hay mucha gente y te pierdes de ellas.

- ¿Cómo te sentirías? *“Triste y asustado”*
- ¿Qué harías? *“Buscaría a un guardia porque mis hermanas se han perdido*

Es consciente de que algo ha ocurrido, pero no se da cuenta de que es él quien se perdió, sino sus hermanas.”

Sin embargo, analizando las contestaciones que dio el alumno ante ciertas preguntas de las historias sociales realizadas en este curso, no encontramos un razonamiento totalmente correcto. Ejemplo: ¿Qué harías tú si tu padre te dijera que tienes que hacer los deberes?, respondió: *“sí, porque voy a hacer los deberes.”* ¿Te ha pasado algo parecido a lo que le sucedió al protagonista de la historia? ¿Y cómo te has sentido? Contestó: *“Estoy haciendo los deberes, estoy en ello.”*

Quizá no llegó a comprender el significado de algunas preguntas por lo que se le deberían plantear historias sociales en las que las preguntas fueran más concretas.

Como propuestas de trabajo para el próximo curso, creemos de vital importancia que se lleven a cabo historias sociales en las que se trabajen la ironía, mentira y mentira piadosa, pues este contenido aún no está adquirido y seguir con aquellas historias que incorporen emociones complejas y resolución de conflictos que puedan encontrar en su vida cotidiana.

Formulamos a los padres en el último seminario la posibilidad de que cuando observaran comportamientos de su hijo donde expresara emociones, lo fueran anotando, para en el siguiente encuentro poder visualizarlo y analizar lo expresado por el alumno.

ALUMNO: PARTICIPANTE 3 CURSO: 4º E.S.O. CURSO: 2013/2014

CARACTERÍSTICAS

El participante 3 es un alumno de 4º de Educación Secundaria. Su escolarización es de tipo combinada, alternando aula ordinaria y aula abierta. Está diagnosticado como TEA (TGD no especificado).

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Se ha trabajado de forma individual y en pequeño grupo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el A/A. La PT junto con la AT, trabajaban en el A/A con el alumno, individual y conjuntamente con el resto de los compañeros, tareas del resto de asignaturas, así como fechas señaladas y que posteriormente se festejaban. Además del trabajo llevado a cabo en el A/A, el alumno se dirige a un aula ordinaria para asistir a las múltiples asignaturas que cursa con sus compañeros del centro.

En este curso nos centramos sobre todo en que el alumno aportara un razonamiento adecuado ante la justificación de emociones, en este caso de emociones complejas, siendo este el motivo por el que se le entregó esta tarea para realizar en casa, tanto en la evaluación inicial, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación final. Además, hicimos especial hincapié en el trabajo de actividades dirigidas a la enseñanza de los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa. Únicamente, se le proporcionó en la evaluación final una actividad que hasta el momento realizaba de manera correcta, siendo esta “juicios de emoción basados en una situación específica (complejas)”. El motivo por el que hicimos esto, fue para conseguir unas justificaciones de las elecciones de las emociones más completas y para que antes de que el alumno trabajara las emociones cognitivas a través de historias sociales, las repasara y recordara con los materiales de “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009).

RESULTADOS

MATERIAL DIDÁCTICO: TAREAS QUE EVALÚAN LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS.

A continuación se expone un cuadro explicativo sobre las tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias. En él aparece la evaluación inicial que determina el punto de partida y la evaluación final que indica los logros y avances obtenidos.

Valor y codificación: 1= No reconoce ninguna emoción; 2= Reconoce una emoción; 3= Reconoce dos emociones; 4= Reconoce tres emociones; 5= Reconoce todas las emociones

Tabla 25. Evaluación inicial y final del alumno: materiales didácticos.

PARTICIPANTE 3				
Nivel 3: Reconocimiento y atribución causal de emociones complejas a través de historias.				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
Juicios de emoción basados en una situación específica (un personaje ante una situación generadora de una emoción). Preguntamos qué emoción puede generar esa situación y por qué.	CONFUNDE UNA EMOCIÓN (PENSAMIENTO)	4	REALIZA ADECUADAMENTE LAS ACTIVIDADES	5
Comunicación de situaciones metafóricas (en qué nivel lo pondríamos???)				
TAREAS	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL (realizado a través de historias sociales)	
Ironía, mentira y mentira piadosa.	NO SUPERA LA TAREA	0	NO SUPERA LA TAREA PERO HAY UNA PEQUEÑA MEJORA EN LA COMPRENSIÓN DE LOS CONCEPTOS	1

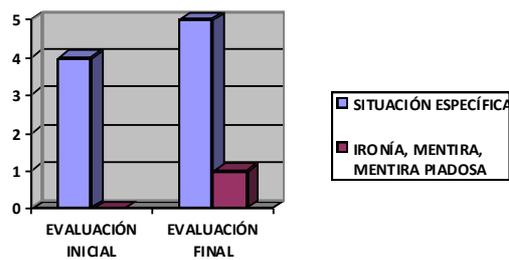


Gráfico 21. Evaluación del material trabajado en el contexto familiar

La tabla número 26, muestra aquellas tareas proporcionadas a los padres durante los seminarios, para que su hijo las llevara a cabo en casa y, de este modo, reforzar contenidos que a su vez se trabajan en el A/A y comprobar si ante una misma actividad las respuestas del alumno son diferentes, es decir, si el entorno en el que se desarrolla la actividad influye en sus contestaciones, así como la ayuda que recibe en cada uno de ellos.

Las actividades ofertadas a los padres, eran similares en la evaluación inicial, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la final, pero no eran idénticas, para evitar que los alumnos las realizaran de memoria, sino que hubiera una comprensión por su parte. Observamos como en todas las tareas existió un aumento de puntuación, al comparar la otorgada a la evaluación inicial y a la final. Por ejemplo, en la tarea “juicios de emoción basados en una situación específica (complejas)”, pasamos de una puntuación de 4 en la evaluación inicial, a 5 en la final, aumentando además en esta última evaluación la dificultad al incorporar aquellas historias sociales que incluían emociones básicas y complejas.

La actividad de “historias de comunicación metafórica”, obtuvo una valoración de 0 puntos en la evaluación inicial y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero el alumno consiguió un pequeño avance, pues al trabajar esta misma tarea pero en forma de historias sociales, aumentó su puntuación, llegando a obtener 1 punto.

En el centro educativo, se utilizaron únicamente las historias sociales para trabajar todo lo que hasta el momento se realizaba con el anterior material, “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009), es decir emociones básicas y complejas, resolución de conflictos y la enseñanza de ironía, mentira y mentira piadosa.

Fueron dos las historias sociales utilizadas para realizar la evaluación inicial, constando en ellas emociones básicas. Una vez comprobado que el alumno las tenía adquiridas, comenzamos a complicar el contenido de estas actividades, introduciendo emociones complejas y el aprendizaje de ironía, mentira y mentira piadosa

Tabla 26. Tareas y valoración de la evaluación inicial, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación final trabajado en el contexto escolar utilizando las historias sociales

EVALUACIÓN INICIAL			PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			EVALUACIÓN FINAL		
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	P	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	P	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	P
- Historia social 1	- Reconocer y justificar emociones básicas - Personalizar la situación del protagonista	3	- Historia social 3	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista -Resolver	3	- Historia social 6	- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista -Resolver	4

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

			<p>situaciones conflictivas cotidianas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes 		<p>situaciones conflictivas cotidianas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes 	
- Historia social 2	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas - Personalizar la situación del protagonista 	3	<p>- Historia social 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista - Resolver situaciones conflictivas cotidianas - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes 	3	<p>- Historia social 7</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista - Resolver situaciones conflictivas cotidianas - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes 	4
			<p>- Historia social 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Personalizar la situación del protagonista - Resolver situaciones conflictivas cotidianas 	4		

PROYECTO FETEA (COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA CON ALUMNADO CON TEA)

				<ul style="list-style-type: none"> - Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes - Identificar una misma emoción en dos personajes 				
Ironía	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de ironía 	1	Ironía	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de ironía 	1	Ironía	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de ironía 	2
Mentira	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira 	1	Mentira	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira 	2	Mentira	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira 	2
Mentira piadosa	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira piadosa 	1	Mentira piadosa	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira piadosa 	1	Mentira piadosa	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y justificar emociones básicas y complejas - Identificar el concepto de mentira piadosa 	1

En el caso de este alumno, analizamos las puntuaciones obtenidas en las historias número 1 y 2, correspondientes a la evaluación inicial; las historias número 3, 4 y 5, realizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la 6 y 7, realizadas en la evaluación final, y aquellas de ironía, mentira y mentira piadosa, trabajadas a lo largo de los tres momentos, inicial, enseñanza-aprendizaje y final. Apreciamos la existencia de mejoras, ya que la puntuación de la evaluación final fue superior en todas las historias en un punto en relación a la evaluación inicial.

Al comparar la puntuación obtenida en la historia de ironía, mentira y mentira piadosa, observamos un pequeño cambio, pues se otorgó en la evaluación final un punto más en el concepto de ironía y mentira, no modificando el valor dado a la mentira piadosa. Esto nos lleva a replantearnos un cambio en la metodología establecida hasta el momento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación final, se trabajó con la ayuda de historias sociales más completas, que incorporaban emociones básicas y complejas, además de resolución de conflictos y personalización de ciertas situaciones.

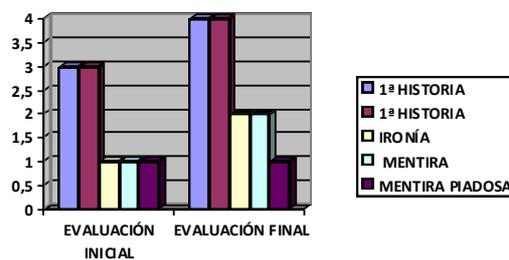


Gráfico 22. Evaluación del material trabajado en el contexto escolar en la evaluación inicial y evaluación final mediante historias sociales.

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES.

Para identificar los progresos en las habilidades sociales y emocionales del alumno, antes de llevar a cabo la intervención educativa, tanto docentes como familiares cumplimentaron un cuestionario que tenía como objetivo evaluar tales capacidades. A continuación se exponen dichos cuestionarios cumplimentados:

Tabla 27 Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES SOCIALES PADRES Y DOCENTE				
ITEM	EVALUACIÓN INICIAL PADRES	EVALUACIÓN FINAL PADRES	EVALUACIÓN INICIAL DOCENTE	EVALUACIÓN FINAL DOCENTE
1. Responde ante un estímulo.	5	5	5	5
2. Sonríe cuando el otro sonríe.	5	5	5	5

3. Distingue a personas familiares.	5	5	5	5
4. Mira cuando el otro sonríe, llora...	5	5	5	5
5. Mira lo que los demás hacen con los objetos.	4	4	5	5
6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.	5	5	5	5
7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.	5	5	5	5
8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.	4	4	4	4
9. Expresa emociones de forma espontánea.	5	5	5	5
10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.	5	5	5	5
11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.	4	5	4	4
12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.	5	5	5	5
13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción.	4	4	4	4
14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.	5	5	5	5
15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.	5	5	4	5
16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.	3	4	3	4
17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").	5	5	4	4
18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.	5	5	4	5

19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.	4	4	4	4
20. Comprende que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.	5	5	5	5
21. Te responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere (p.e.: Ana quiere un balón y cree que le van a regalar un lazo, ¿cómo se siente Ana?).	5	5	4	5
22. Comprende que no puede saber algo que no ha visto (p.e.: se le esconde, sin que el niño lo vea, un objeto en una de las dos manos y se le pregunta si sabe dónde está escondido. El niño tiene que ser capaz de comprender que no lo sabe porque no lo ha visto).	5	5	4	5
23. Es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron (p.e.: Un perro entra en una habitación donde hay varios balones pero solamente ve el balón que está sobre el sillón, ¿dónde cree el perrito que está el balón?, ¿qué balón cogerá para jugar?)	5	5	4	4
24. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otro niño le gasta una broma y, coge la canica de la cesta y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña que escondió la canica, ¿dónde la buscará? (para valorarlo se puede dramatizar).	5	5	4	4
25. Responde adecuadamente a la siguiente tarea: Un niño y una niña están jugando en una plaza. Ven un	4	4	4	4

carrito de helados y se van a coger dinero a sus casas. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero se va hacia otra plaza y ve a su amigo pasar camino de la primera plaza, ¿qué le dirá la niña a su amigo?				
26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar... refiriéndose a si mismo y a los otros.	5	5	5	5

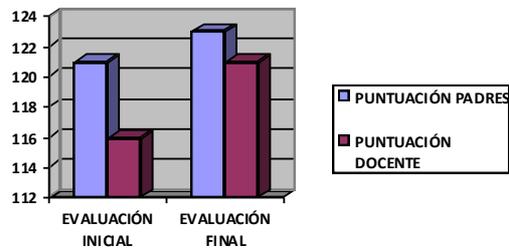


Gráfico 23 Puntuaciones del cuestionario valorativo de habilidades sociales y emocionales: docentes y familia del alumno con TEA.

Advertimos una crecida de las puntuaciones ante la comparación de la valoración establecida en el cuestionario en la evaluación inicial y en la final por parte de los dos participantes encargados de cumplimentarla. Fue en las puntuaciones de la docente donde se observa un mayor avance, debido a que existe más diferencia entre la puntuación lograda en la evaluación inicial, 116, que la que conseguida en la evaluación final, 121. Por parte de los padres, la diferencia de puntuación entre una evaluación y otra es mínima, pues se valoró la evaluación inicial con 121 puntos y la final con 123. Con esto queda de manifiesto la existencia de avances para los dos entornos como son la familia y el centro educativo, aunque la docente estableció el punto de partida del alumno con menor puntuación que el instaurado por los padres.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

El alumno ha conseguido conocer y justificar emociones básicas, trabajadas con los materiales “Aprende con Zapo” (Lozano & Alcaraz, 2009), pues encuentra la causa de por qué los personajes se encuentran de una o de otra determinada manera. Las tareas de creencias también las domina bien, no realizando este juicio basándonos solo en la puntuación obtenida en estas tareas, sino que este hecho fue ratificado en el ámbito familiar, pues su hermana le hacía pruebas con bolas, escondiéndoselas a modo de juego, simulando la actividad de Si lo veo, lo sé o

Adivina dónde se esconde. Sin embargo, le cuesta reconocer las emociones cognitivas, confundiendo entre las emociones de interés y pensamiento, por lo que es, en este aspecto, donde se debe seguir incidiendo.

Al igual que al resto de sus compañeros, se propuso la actividad de situación sorpresa, no siendo muy adecuado el razonamiento dado en la respuesta, pues lo que se le planteó fue: Imagínate que cuando llegas a tu casa, abres la puerta y ves a tu hermana Carmen con la cabeza metida en el mueble del salón y mirando hacia abajo.

- ¿Qué harías al verla? *“Me preocuparía”*
- ¿Cómo te sentirías al verla? *“Preocupado, porque no quiero que meta la cabeza en el mueble del salón y vaya mirando hacia abajo.”*

Por ello, será interesante y necesario plantearle más actividades en las que se describa una historia y en la que hayan preguntas referidas a una situación sorpresa, donde ocurre un hecho inesperado y se solicita que el alumno ponga en marcha las estrategias adquiridas hasta el momento. Este tipo de actividades nos proporcionan información de si el alumno es capaz o no de resolverlas correctamente, por lo que se trabajará a través de las historias sociales.

Las respuestas dadas por el alumno en la actividad de las historias sociales, eran bastante similares al contenido de la pregunta. Por ejemplo, la primera historia social trabajada versaba sobre un niño al que le mandaron deberes en el colegio y al que no le gustaba hacerlos, pero su padre le había dicho que al llegar del trabajo tenía que tenerlos hechos. Una de las cuestiones planteadas era: Si su padre le ha dicho que haga los deberes, ¿qué debería hacer Miguel? La respuesta dada por el alumno a dicha pregunta fue: *“hacerlos porque se lo ha dicho su padre”*. Esta contestación nos lleva a pensar que el alumno no ha logrado captar la esencia de la pregunta, pues su padre le dice que haga los deberes por algún motivo, por ejemplo, por su bien, para que pueda aprender más, para que pueda aprobar el curso, etc.

Se deberán seguir trabajando las emociones cognitivas, sobre todo con un objetivo claro, y es que el alumno no reproduzca el texto del enunciado y lo plasme, sino que consiga comprender lo que ha decidido relatar a modo de justificación de la emoción seleccionada. También será preciso la realización de historias sociales que incorporen la ironía, mentira y mentira piadosa, por tratarse de uno de los aspectos más costosos de adquirir.

Propusimos a la familia, en la última reunión realizada en el centro educativo, que fueran registrando cualquier situación que sucediera en su vida cotidiana, reproduciendo el modo a través del cual su hijo justificaba su respuesta ante la situación acontecida de una manera más reflexiva.

3.3. Conclusiones e implicaciones prácticas de investigación

Debemos concluir la memoria de este estudio, realizando un análisis de diferentes cuestiones planteadas a lo largo de esta investigación, por un lado comprobar la consecución de los objetivos que nos habíamos propuesto con el mismo.; por otro, valorar la importancia del trabajo colaborativo entre los diferentes agentes participantes en la investigación (Escuela- Familia-

equipo investigador) para atender a los alumnos con TEA; y por último, valorar la consecución de desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el alumnado con TEA.

A continuación se valora la consecución de cada uno de los objetivos establecidos en esta investigación:

En primer lugar si nos centramos en el primer objetivo, *valorar el desarrollo de competencias emocionales y sociales del alumnado con TEA objeto de estudio en el ámbito educativo y familiar, a través de la realización de actividades procedentes de una propuesta didáctica concreta*, hemos de destacar la importancia del trabajo de las competencias mencionadas a través de los materiales seleccionados, tanto en formato impreso como digital, de *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales* (Lozano & Alcaraz, 2009), y del material de *Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales* (Lozano et al, 2014) más aquellas dinámicas que se han generado en el centro educativo y en el hogar y que han favorecido un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y complementario, en la medida que cada miembro participante ha completado, desde su contexto el desarrollo y la generalización de lo iniciado en otro. De este modo, se han experimentado numerosos avances en los alumnos objeto de estudio, en cuanto al desarrollo de determinadas competencias (emocionales y sociales) desde todos los ámbitos como hemos podido precisar en los resultados presentados por cada centro.

Si nos centramos en el objetivo relacionado con la *coordinación del trabajo conjunto entre escuela y la familia para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en alumnado con TEA de educación primaria y secundaria a través de materiales procedentes de varias propuestas didácticas concretas en formato impreso y digital*, tenemos que considerar que el resultado ha sido satisfactorio, puesto que hemos encontrado un alto grado de implicación desde los ámbitos de trabajo (familia y escuela) y se han trabajado las actividades propuestas en dos formatos (impreso y digital) establecidos, proporcionando resultados positivos en cuanto al desarrollo de habilidades emocionales y sociales en el sujeto objeto de estudio se refiere. Los resultados obtenidos del desarrollo de los distintos seminarios llevados a cabo, de las observaciones de campo, nos dan información suficiente, como se ha comentado anteriormente, para valorar el proceso llevado a cabo en cada contexto, el reparto de tareas por cada miembro participante y los beneficios de un trabajo diseñado para ser trabajado en contextos naturales, donde las investigaciones precedentes (Rogers, 2000; Moreno, Aguilera, Saldaña & Álvarez, 2005) informaban de dichos beneficios. Por tanto, 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.

Para finalizar, en el análisis de la consecución de los objetivos, el tercero que hacía referencia a *valorar la implicación del uso de una propuesta colaborativa escuela-familia y equipo investigador universitario para la mejora del desarrollo de competencias emocionales y sociales en el sujeto objeto de estudio*, hay que destacar la consecución de avances tras el trabajo colaborativo para el desarrollo de las competencias mencionadas, destacando la importancia del trabajo colaborativo desde la perspectiva de todos los agentes participantes en este estudio.

Es importante reflejar las valoraciones que han realizado los distintos miembros participantes en la investigación y que hemos retomado anteriormente en la descripción del último seminario. Sin duda, todos han coincidido en considerar que el trabajo conjunto, organizado, estructurado y sistemático entre los participantes ha favorecido una investigación donde los diferentes contextos se unen para la ayuda y el beneficio del alumnado en unas habilidades que, innatamente, posee de un modo muy limitado y que hay que desarrollar desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, como se ha podido valorar en este trabajo. Retomamos, por su valía, las aportaciones de una maestra de PT en una de las entrevistas cuando se le planteaba, al cierre de la entrevista que hiciese algunos comentarios y observaciones:

Lo más importante es seguir en la trayectoria que estamos trabajando y sentirnos apoyados entre nosotros para mejorar la calidad de nuestra intervención educativa. Cada vez que vemos un avance en la niña, nos sentimos muy orgullosos y sentimos que nuestro trabajo sirve de algo. Además, es muy importante contar con el apoyo de los demás agentes que influyen en el día a día de la niña ya que así se refuerzan estas conductas.

Otro factor importante a considerar en este punto es realizar una reflexión evaluativa sobre la importancia del trabajo colaborativo entre Escuela, Familia y Universidad para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en el caso del alumnado con TEA. Aspecto muy relacionado con el último objetivo analizado.

Los docentes tanto en los seminarios como en otros momentos de intercambio comunicativo con el equipo investigador han considerado el desarrollo de las prácticas colaborativas muy positivas para todos los participantes (familias, docentes, equipo investigador e incluso el alumno con TEA). Así, el profesorado se mostró satisfecho por “vivenciar” y ser “partícipe” de procesos de investigación en la medida que valoraban y analizaban su propia actuación educativa. La mayoría de ellos estuvo de acuerdo en afirmar que dichos seminarios de formación y de reflexión sobre la acción llevada a cabo en las aulas había ampliado su conocimiento y formación sobre el proceso de intervención con alumnos con TEA.

Por otra parte, merece la pena destacar que la colaboración entre el profesorado y los investigadores universitarios supuso mejoras para la práctica educativa hacia el alumnado con TEA con relación a la enseñanza de habilidades sociales y emocionales, aprendiendo las consecuencias que tal enseñanza tiene en el desarrollo de éstos. Por consiguiente, como argumentó Lucarelli (2008), el trabajo conjunto y colaborativo del profesorado con los investigadores universitarios sobre la enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales benefició una práctica pedagógica más eficaz, tal y como ya señalaba Lozano, Alcaraz & Colas (2010,a)

La perspectiva colaborativa que articula esta investigación muestra aspectos muy positivos para mejorar las prácticas educativas. En ella cabe destacar la colaboración, implicación y compromiso del profesorado, las orientaciones y apoyo de los investigadores universitarios, las familias (padres y madres de alumnado con TEA) y el trabajo conjunto de todos los colectivos para analizar la acción llevada a cabo en las aulas con los alumnos objeto de investigación. 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.

Esta colaboración familia-escuela 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, esta colaboración se ha concretado en la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias a las realidades, necesidades y aprendizajes de cada participante.

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 solventado conflictos que se iban presentando durante el proceso desde los diferentes ámbitos de actuación.

Por otro lado, consideramos que la relación y colaboración familia-escuela ha sido muy beneficiosa para los propios docentes escolares puesto que les ha permitido adquirir nuevas estrategias educativas para la enseñanza de emociones y creencias (una de las principales dificultades en las personas con TEA) que pueden contribuir a la ayuda de su quehacer diario con este tipo de personas. En efecto, uno de los grandes objetivos de la investigación era desarrollar, no sólo una investigación en la escuela, en contextos cercanos y naturales para los alumnos participantes, sino, sobre todo, desarrollar una investigación con y para la escuela, a través de la incorporación de la colaboración entre profesorado, y asegurando, en todo momento que el proceso de investigación fuese útil para la escuela en su globalidad.

En este sentido, al igual que Martínez Bonafé (2008), esperábamos destacar con esta investigación las bondades que el desarrollo de prácticas investigadoras apoyadas en la colaboración docente supone para los docentes y las familias participantes. Así, pretendemos que el personal docente e investigador que conforme el equipo investigador también obtenga beneficios al enriquecerse de las aportaciones y reflexiones del profesorado de los alumnos con TEA y para dar sentido a los planteamientos teóricos.

En definitiva, pretendíamos que los resultados de la investigación apoyaran el pensamiento de Bolívar (2006) quien planteaba la posibilidad de crear redes de apoyo entre facultades de educación y escuelas. En fin, pretendemos que la investigación llevada a cabo contribuya a la mejora, tanto de los alumnos participantes, como de todos los componentes del equipo investigador.

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. 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.

3.4. Divulgación de los resultados obtenidos en diversos foros (Congreso, Jornadas, etc.) Que tengan relación con el temática objeto de estudio de esta investigación

Ha sido nuestro propósito realizar un proceso de difusión de resultados al finalizar la investigación como se planteó en el proyecto. En este sentido, los resultados de esta investigación han sido presentados a congresos que han versado sobre la temática que aborda la investigación tales como:

- *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA*. Año 2014
- *III Congreso Internacional de Autismo. Intervención Educativa en los trastornos del Espectro Autista*. Año 2014
- *II Congreso Internacional y III Congreso Nacional de Innovación e Investigación en Educación* (Murcia). Año 2014

Por otro lado, también es nuestro propósito realizar una difusión de resultados en revistas científicas de prestigio nacional e internacional.

4. REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2011). Let's talk facts about autism spectrum disorders. Recuperado el 25 de abril de 2014, de <http://www.psychiatry.org/autism>
- American Psychiatric Association (2013). DSM-5 Development. Recuperado el 24 de abril de 2014, de <http://www.dsm5.org/>
- Artigas-Pallares, J. y Pérez, I.P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587. doi: 10.4321/S0211-57352012000300008
- Astington, N.J. & Olson, D. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of themind. *Human Development*, 38, 179-189.
- Autismo Internacional Autismo Europa (2000). *Descripción del autismo*. Madrid: Confederación Autismo-España, Federación de asociaciones de padres de autistas y el Instituto de Salud Carlos III.
- Avdi, E., Griffin, C. & Brough, S. (2000). Parents constructions of professional knowledge, expertise and authority during assessment and diagnosis of their child for an autistic spectrum disorder. *British Journal of Medical Psychology*, 73, 327-338
- 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.

Comentado [MC2]: LAS REFERENCIAS EN AMARILLO SON LAS QUE HAY QUE INCORPORAR LAS ROJAS NO APARECEN EN EL TEXTO.

- Barnhill, G., Polloway, E. & Sumutka, B. (2011). A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*, 26 (2), 75-86.
- Baron-Cohen, S. (1993). From attentional-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind and dysfunction. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from autism*. Oxford: University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bas, E. & Pérez de Guzmán, M.V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- 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.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Chin, H. & Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect of the development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.
- Colás, M.P. (2009). Competencias científico-técnicas para realizar una investigación-acción. En M.P. Colás, L. Buendía, y F. Hernández (coord.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 319-139), (1a. ed.). Barcelona: Davinci.
- Coll, C. & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-356). Madrid: Alianza.
- Cuesta, J.L. & Hortiguera, V. (Coord.) (2007). *Senda hacia la participación. Calidad de vida en las personas con TEA y sus familias*. Burgos: Autismo Burgos.
- Cuxart, F. (1997). La familia del niño con autismo y el apoyo terapéutico a las familias. En, A. Rivière & J. Martos, *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas* (pp. 173-188). Madrid: IMSERSO-APNA.
- De Clerq, H. & Peeters, T. (2005). Colaboración entre padres y profesionales. En J. Martos, P.M. González, M. Llorente & C. Nieto (Comp.), *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy* (pp. 413-455). Madrid: Asociación de padres de personas con autismo (APNA).
- Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T. & Gallagher, S. (2010). Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: parental and professional views. *British Journal of Special Education*, 37(1), 13-23.

- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M., Hamby, D., Raab, M. & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92.
- 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
- Flores, R. y Romero, R. (2008). Las emociones en el niño autista a través del cómic: estudio de caso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (33), 5-28.
- Frederickson, N., Jones, A. P. & Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63-73.
- Frith, U. (2006). *Autismo. Hacia una explicación del enigma* (2a. ed.). Madrid: Alianza editorial.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. & Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Giorlametto, L., Sussman, F. & Weitzman, E. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Communication Disorders*, 40, 470-492.
- 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
- 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
- Gomez, J.C., Sarriá, E., Tamarit, J., Brioso, A. & León, E. (1996). *Los inicios de la comunicación. Estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Madrid: CIDE.
- Howlin, P. (2008). ¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una "teoría de la mente"? *Logopedia, Foniatria y Audiología*, 28(2), 74-89.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Leadbeater, B. & Raver, C. (1995). Commentary (on Astington and Olson, 1995). *Human Development*, 38, 190-193.
- Lozano, J. (2010). Trastornos del espectro autista. *Padres y maestros*, 331, 21-26.

- 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. & 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., Alcaráz, 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. (2010a). 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. & Colás, P. (2010b). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78.
- Lozano, J.(Coord.), Cerezo, M.C., Merino, S. & Castillo, I. (2014). Ilusiónate con Tachin y sus historias emocionales y sociales. <http://hdl.handle.net/10201/39773>.
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-10. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>
- Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2001) *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y NEE*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Borreguero, P. (2004). *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Revista Profesorado*, 12(1), 1-10. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>
- Moes, D. & Frea, W.D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 23, 521-534.
- 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.
- National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington DC: National Academy Press.

- Ojea, M. (2010). *Emociones en niños y niñas autistas: programa de desarrollo de la comprensión social* (1a.ed.). Valencia: PSYLICOM Ediciones.
- Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32.
- Ricks, D.M. & Wing, L. (1975). Language, Communication, and the Use of Symbols in Normal and Autistic Children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 5(3), 191-221.
- Rivière, A. (1997). Tratamiento y Definición del Espectro Autista I: Relaciones Sociales y Comunicación. En, A. Rivière & J. Martos (Comp.), *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas* (pp. 61-106). Madrid: IMSERSO-APNA.
- Rivière, A. (1998). Educación del niño autista. En J. Mayor, *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- Rivière, A. (1999). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-355). Madrid: Alianza Psicología.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Buenos Aires: Fundec
- Rodríguez Torrens, E. (2005). La necesidad de considerar a la familia de las personas con trastornos del espectro autista (TEA) en el diseño de los servicios. *Educación y Futuro*, 12, 121-130.
- Rogers (2000) Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 399-409.
- Sánchez, C.A. & Gacia, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 1-19.
- Starr, E., Foy, J., Cramer, K. & Singh, H. (2006). How are schools doing? Parental perceptions of children with autism spectrum disorders, down syndrome and learning disabilities: a comparative analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 315-332.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the Theory-of-Mind Hypothesis of Autism. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 311-315.
- 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.x
- Wellman, H.M. (1990). *The Child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.

5. ANEXOS