

POTENCIAR LAS HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES DE UNA ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DESDE UN ENFOQUE COLABORATIVO.

Josefina Lozano Martínez (lozanoma@um.es), Sarai Merino Ruiz, Irina Sherezade Castillo Reche
(Universidad de Murcia)

Coordinadora de la investigación: Dra. Josefina Lozano Martínez (lozanoma@um.es)
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. 30100 Espinardo. Murcia. Grupo de investigación E073-05 "Comunicación, innovación educativa y atención a la diversidad"

Introducción

La Atención a la Diversidad está incluida en nuestra legislación como un dispositivo de calidad del sistema educativo (LOE, 2006; Decreto 359/2009; Orden 2010 CARM); esto cobra importancia por la existencia de diversidad en las aulas, pues el alumnado que es atendido en los centros educativos presenta múltiples características y necesidades que es preciso atender.

Dentro de esa diversidad educativa a la que debemos hacer frente como profesionales de la educación, encontramos al alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA), considerados como personas que tienen trastornos neuropsiquiátricos que, presentando una amplia variedad de expresiones clínicas, son el resultado de disfunciones multifactoriales del desarrollo del sistema nervioso central"una alteración en el desarrollo y que se caracterizan por una serie de dificultades en las áreas social, comunicativa y cognitiva (Autismo Internacional Autismo-Europa, 2000).

Debido a que no podemos ni debemos esperar resultados a corto plazo, pues se tratan de pequeños avances los que vamos observando en los alumnos con TEA, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias que se presenta como respuesta educativa a las necesidades de este alumnado, se ha desarrollado a lo largo de dos cursos académicos. Por este motivo, en esta comunicación se recoge una pequeña parte del mismo, ya que diversas investigaciones (Klin y Volkmar, 2000)

manifiestan que uno de los factores que influyen directamente en el éxito de este alumnado es el factor tiempo.

Las personas con TEA forman parte de la sociedad, por lo que es fundamental que su inclusión tenga lugar en los distintos ámbitos de ésta. Es por ello que la educación emocional favorece el desarrollo personal y social de todas las personas, provocando una mejora de la calidad de vida de las personas con TEA. Para Lozano y Alcaraz (2010, 2012); Lozano, Alcaraz y Colás (2010 a y b) resulta de gran importancia el que estas personas consigan una serie de capacidades relacionadas con la competencia emocional, pues de este modo puede mejorarse su proceso de inclusión social, con la consecuencia de una mejora en su calidad de vida. Para justificar el motivo por el que consideramos de gran importancia la educación emocional, expondremos que el principal se refiere a las implicaciones de las competencias emocionales para el desarrollo de los alumnos, y más concretamente con el alumnado con TEA, puesto que interceden de manera decisiva en todos los procesos evolutivos y pueden considerarse como uno de los factores principales para la toma de decisiones que el niño hará a lo largo de su vida (Lozano y Alcaraz, 2012).

Teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento, se presenta un proceso de investigación en el que colaboraron tanto docentes como investigadores universitarios, siendo su fin la puesta en marcha y validación de un programa educativo dirigido a la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias en alumnado con TEA, así como abrir puertas al compromiso, a la reflexión conjunta y a la cooperación interinstitucional en un marco educativo formal e inclusivo.

Metodología

Objetivos:

Esta investigación tiene como objetivo general identificar si a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje explícito, colaborativo y adaptado a las necesidades de una alumna con TEA se puede mejorar las competencias y habilidades emocionales y sociales de esta alumna.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Apreciar los posibles efectos de la enseñanza de comprensión de emociones y predicción de creencias en las habilidades emocionales y sociales de una alumna con TEA.
- Valorar la capacidad de la alumna para extrapolar y generalizar aprendizajes, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de emociones y creencias se lleva a cabo en contextos naturales como la escuela.
- Vislumbrar la importancia de procedimientos colaborativos entre escuela-universidad para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en alumnos con Trastornos del Espectro Autista.

Participantes

En la investigación ha participado una alumna con TEA escolarizada en un aula ordinaria en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia. La duración de este programa didáctico fue de dos cursos escolares (edad cronológica comprendida entre los 7-9 años), estando centrado en la comprensión de emociones y creencias. Las características de la alumna participante en la investigación se resumen en la tabla 1, en la que el nombre de la alumna es simulado y no responde a la realidad con el fin de salvaguardar la confidencialidad e identidad de la misma.

Además de la alumna con TEA, participaron dos maestras del centro educativo especialistas en Educación Primaria (tutora y pedagoga terapéutica de la alumna) y tres miembros de un equipo investigación del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, siendo los encargados de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que desarrollaban el procedimiento de investigación.

Procedimiento de investigación e Instrumentos de recogida de información

La presente investigación se fundamenta en el principio de investigar en, con y para la escuela (Jiménez y Vilà, 1999 citado en Lozano, Alcaraz y Colás, 2010). Para hacer efectivo este principio se creyó necesario constituir un grupo de trabajo compuesto por los miembros investigadores de la universidad y por las docentes del centro de educación infantil y primaria participantes en la investigación. La coordinación y participación de todos los miembros se hizo efectiva a través de sesiones formativas y de reflexión llevadas a cabo antes, durante y después del proceso de intervención.

El proceso llevado a cabo ha conllevado un procedimiento científico inverso, en el sentido de que, como afirma Colás (2009) la práctica es el principal referente para elaborar teoría y no ha sido la teoría la que ha orientado la práctica. Concretamente, para lograr una comprensión profunda de la realidad estudiada, se llevó a cabo un estudio de caso único, pues la finalidad de esta investigación se centraba en estudiar de manera minuciosa las características y necesidades de los participantes, en este caso de la alumna con TEA, puesto que no hay dos alumnos con TEA iguales aunque se comporten de forma similar y requieran una intervención educativa parecida.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de comprensión de emociones y creencias, se utilizó el *material didáctico “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales”* (Lozano y Alcaraz, 2009). “Aprende con Zapo”, es un recurso didáctico que incorpora una serie de herramientas para la intervención educativa en esta área, proponiendo en sus diferentes niveles, estructurados de menor a mayor complejidad, una secuenciación de tareas de enseñanza-aprendizaje:

Tabla 1. Niveles de enseñanza de emociones y creencias

(Lozano y Alcaraz, 2009)

	Enseñanza de emociones	Enseñanza de creencias
Nivel 1	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través	Enseñanza de la capacidad para adoptar perspectivas simples.

	de dibujos.	
Nivel 2	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de fotografías.	Enseñanza de la capacidad para abordar perspectivas complejas.
Nivel 3	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones cotidianas.	Enseñanza de la relación entre ver y saber.
Nivel 4	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de deseo.	Creencia verdadera y predicción de la acción.
Nivel 5	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia.	Creencia falsa y predicción de la acción.

Para poder evaluar la posible relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo y las habilidades sociales de nuestra participante, se utilizó una *Escala valorativa de las habilidades emocionales y sociales en personas con Trastorno del Espectro Autista* (Lozano y Alcaraz, 2009). Esta fue cumplimentada por los docentes de la alumna. Dicha escala está compuesta por 26 ítems, que se valoran del 1 al 5, donde 1 significa que la persona no tiene adquirida la capacidad que se evalúa y una puntuación de 5, nos indica que tiene adquirida dicha capacidad. Por lo tanto, cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el grado de competencia social de la persona valorada. Los ítems de dicha escala habían sido evaluados, previamente, por expertos en metodología, en Educación Especial y especialistas en la intervención de niños con TEA, con la finalidad de determinar la validez de su contenido. Algunos ítems de la escala son los que a continuación se contemplan:

Tabla 2. Ejemplos de ítems de la escala

ALGUNOS ÍTEMS DE LA ESCALA VALORATIVA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES
Sonríe cuando el otro sonríe.
Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.

Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.
Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.
Expresa emociones de forma espontánea.
Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.
Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.
Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.
Es capaz de realizar juego simbólico
Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.
Emplea términos como contento, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.

Siguiendo esta misma línea, se completó la recogida de datos con una entrevista a la tutora de la alumna al finalizar el proceso de intervención; con el fin de interpretar los resultados de un modo ajustado y real y de rescatar valoraciones, comentarios, anécdotas e informaciones complementarias. El protocolo de entrevista se inició con preguntas abiertas del tipo ¿Cómo crees que ha ayudado el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado? , ¿Has observado cambios en sus habilidades sociales? A partir de las cuales se iba profundizando y se planteaban nuevos interrogantes en torno a cambios en capacidades específicas de habilidad emocional y social.

Resultados

Tras el análisis de los resultados obtenidos en la escala valorativa y en las respuestas obtenidas en entrevista realizada a la tutora, observamos que tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, se identifican mejoras en las habilidades emocionales y sociales en la alumna objeto de investigación. Al centrarnos en los datos de la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales, obtuvo mayor puntuación tras el proceso de enseñanza-aprendizaje;

por tanto, la aplicación de éste dio lugar a mejoras en las habilidades emocionales y sociales de la niña como se puede observar en el siguiente gráfico:

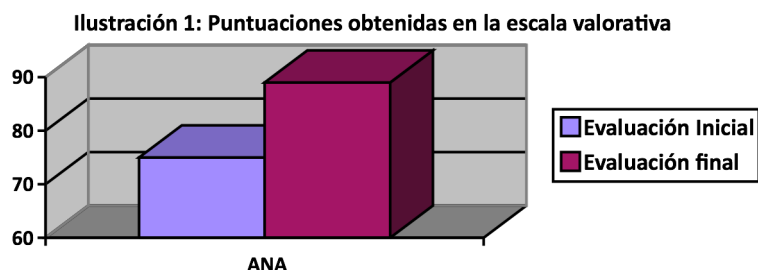


Figura 1. Puntuaciones obtenidas en la escala valorativa

Al realizar un análisis pormenorizado de los progresos de la alumna, según los ítems de la escala en los que avanza y la entrevista realizada a la tutora cabe destacar lo siguiente:

En relación al “Área de *Habilidades Básicas de Relación Social*”, la alumna mejoró su capacidad para relacionarse e interactuar con otros; favoreciendo su espontaneidad, frecuencia y calidad. La tutora recalcó que, tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentó en la alumna la iniciativa para comenzar algunas conversaciones y jugar con sus compañeros, “*La niña antes del proceso no se relacionaba con sus compañeros, y ahora es ella quien se acerca para hablar con ellos e incluso les dice “¿Puedo jugar con vosotros” o “¿Queréis que juguemos a ...? (comentario de la tutora)”*”.

Para el área de *Habilidades de Referencia Conjunta*, tras el proceso de intervención educativa, los docentes valoraron en mayor medida su capacidad para compartir miradas y sonrisas de referencia conjunta y prestar atención, así como interesarse en situaciones de juego y experiencias con iguales y adultos. Además, mejoró su habilidad para compartir emociones con los demás, mostrándose más interesada y preocupada por los gestos expresivos y emociones de otras personas. Nos indica su tutora: “*Pregunta mucho por cómo se sienten los demás y el motivo, o incluso justifica las emociones de los demás por observación; ahora se acerca a mi mesa y me pregunta si estoy enfadada con un compañero porque no para de hablar y no hace los deberes; o*

cuando hace un examen o se esfuerza me pregunta si estoy contenta porque se esfuerza para hacer lo mismo que sus compañeros y sacar buenas notas”.

En referencia al *Área de Habilidades de Capacidad Intersubjetiva*, se aprecian unos 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; sobre todo en las ocasiones en las que la emoción generada es básica, como afirma su maestra *“El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias le ha ayudado en la posibilidad de saber cómo se siente ella y por qué o los demás”.* Situación que le lleva a mejorar su capacidad para predecir la conducta de otros y favorecer su autocontrol emocional. Su tutora nos pone un claro ejemplo de esta última situación *“le daban mucho miedo las historias de terror o todo lo que tuviera que ver con monstruos y similares, por lo que antes del proceso gritaba, se ponía a llorar e incluso salía corriendo y gritando de clase, ahora reconoce que esta situaciones le dan miedo y comenta con los docentes cómo se siente cuando ve algo relacionado y el motivo por el que se siente así”.* Hubo una disminución de las conductas impulsivas y un mayor autocontrol emocional y razonamiento de las situaciones; siendo capaz de mejorar las dificultades que tenía para regular su conducta en situaciones interactivas, modulando su conducta en función de cómo se desenvuelve una situación. Su tutora nos indica que desde que se desarrolla el proceso de intervención con ella, *“No tiene comportamientos desajustados, ni acciones disruptivas en clase como lanzar el material, tirar las sillas o gritar; suele razonar muchas de las situaciones que acontecen en clase, tanto a escala personal como con el resto de compañeros y si no es capaz de razonar la situación pide salir fuera a relajarse un poco. En ocasiones los compañeros, se ríen por otro motivo y Ana piensa que es por ella. Y si eso hace que ella se sienta mal o se frustre, en estas ocasiones me indica como se siente y el motivo y me pide salir fuera a relajarse un poco y volver a entrar cuando esté “contenta””.*

Como hemos expuesto en el apartado de resultados, son numerosas las capacidades y habilidades mejoradas tras el proceso de enseñanza-aprendizaje consiguiendo además uno de los aspectos más importantes y donde más énfasis ponemos, la generalización de algunas de éstas

enseñanzas a otros contextos significativos para la alumna, comprobando la extrapolación y generalización de los aprendizajes mediante las anotaciones realizadas al completar algunas de las actividades de los materiales didácticos.

En relación a nuestro objeto de estudio, al inicio del proceso, la alumna hacía referencia a su situación específica a partir de una historia refiriéndose a ella en tercera persona. Ejemplos de estas situaciones son los siguientes: presentamos a la alumna distintas historias en las que el protagonista se enfrenta a diversas situaciones: un chico que está tomando un bocadillo, ante esta situación la alumna indica *“Ana (refiriéndose a ella) también está contenta cuando se come un bocadillo”*; una niña que está recibiendo un regalo, en esta ocasión la alumna indica *“Ana también se pone contenta si Irina le regala un caramelo”* *“Ana también se asusta si le regalan un muñeco muy feo”*...

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la alumna comenzó a hacer referencia a situaciones personales a través del uso de la primera persona, detallando más las situaciones y reflexionando más allá de lo que se limita a describir la historia. Ejemplos de estas situaciones son las siguientes:

Presentamos a Ana una situación en la que una alumna no ha hecho los deberes, a partir de esta situación Ana extrapola a su situación personal exponiendo *“Yo le pido ayuda a la maestra, mirándola a la cara, si hago los deberes mi maestra estará contenta, si no los hago estará triste”*; ante una niña que se cae Ana generaliza describiendo *“cuando me he caído, estoy triste porque hace mucho daño”*.

La generalización también tiene lugar en situaciones relativas a la resolución de conflictos; presentamos situaciones como por ejemplo un chico que ha sido castigado y se queda solo, a las que responde que lo que ella haría sería: *“Ponerme triste y portarme bien, estar atenta”, “hablar, porque los mayores hablan...”*, *“no me gusta estar sola, triste y asustada”*; un chico que discute con otro *“¿yo? Peleándome, no porque eso lo hacen las niñas pequeñas”, “triste porque a mí no me gusta que me empuje”, “se lo cuento a la seño”*; un chico que está viendo películas de miedo Ana contesta y generaliza de la siguiente forma *“no me gustan los sonidos de la puerta, me asusto”* *“cuando me asusto se lo digo a la seño o a mama”*; en relación a ésta última

hemos podido observar como esta situación la lleva al aula tal y como nos indicó la tutora y hemos señalado anteriormente en uno de los ejemplos.

Los ejemplos mostrados anteriormente, son una pequeña muestra de las numerosas situaciones provocadas a lo largo de las sesiones trabajadas con la alumna, producidas gracias al proceso de enseñanza de habilidades emocionales y sociales, observando la adquisición de capacidades y habilidades, siendo en ocasiones extrapoladas a su situación cotidiana.

Discusión y conclusiones

Una vez extraídos los datos provenientes de la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales y de la entrevista realizada, podemos concluir que llevando a cabo un proceso didáctico sistemático, estructurado y adaptado a las necesidades educativas de cada alumno, es posible mejorar las competencias emocionales y sociales de los alumnos con TEA y que por tanto se cumplió el objetivo general planteado en esta investigación. Aún así, se debe ser cauto y no atribuir todos los avances observados en la alumna al proceso de intervención, puesto que son numerosos los factores que pueden influir, como su proceso educativo y madurativo.

La generalización de estos aprendizajes adquiridos es el principal objetivo y la mayor dificultad que nos encontramos al trabajar con alumnos con TEA (Tortosa, 2000; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010). Por desgracia, numerosas investigaciones dirigidas a la consecución la extrapolación de los aprendizajes a otros contextos no obtuvieron los efectos deseados, ya que difícilmente podemos pedir a un niño que extrapole a su vida cotidiana algo que ha aprendido en situaciones de “laboratorio” y sobre todo cuando estos aprendizajes son en cierto modo “incomprensibles” para ellos (Lozano y Alcaraz, 2010). Siguiendo en la línea de la generalización de los aprendizajes, es posible que dicha dificultad se deba a una falta de enseñanza sistemática y explícita en contextos naturales (Rogers, 2000; Lozano y Alcaraz, 2012). Por ello, defendemos las conclusiones extraídas por Moreno, Aguilera, Saldaña y Álvarez (2005), que indicaron que los procesos educativos destinados a mejorar el reconocimiento de emociones y predicción de creencias,

desarrollados en situaciones de enseñanza reales y naturales, pueden provocar que los aprendizajes escolares consigan generalizarse a otros contextos.

Los resultados aquí presentados nos aportan una visión optimista que nos incitan a seguir investigando en esta espiral de trabajo en contextos colaborativos, cotidianos y normalizados para las personas con TEA, como la escuela; pues esta situación ayudará a conseguir con éxito extrapolar los aprendizajes adquiridos a otros contextos del mundo real, consiguiendo así su generalización.

Por todo lo mencionado hasta ahora, creemos firmemente en la necesidad de fomentar la colaboración entre las instituciones para investigar en estos procesos, en ocasiones complejos, de avance de las competencias emocionales y sociales en alumnado con TEA.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Colás, M.P. (2009). Competencias científicas-técnicas para realizar una investigación-acción. En Colás, M.P.; Buendía L. & Hernández, F. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp.119-140). Barcelona: Davinci.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se regula y establece la respuesta educativa a la Diversidad en la CARM.
- Klin, A. Y Volkmar, F. R. (2000). Treatment and intervention guidelines for individuals with Asperger Síndrome. En A. Klin, F. R. Volkmar y S. S. Sparrow, *Asperger Síndrome* (pp. 340-366). New York, NY: The Guilford Press.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista Siglo XXI*, 28(2), 261-288.
- Lozano, J. (2010). Trastornos del espectro autista y familia. *Padres y Maestros*, 301, 21-26.
- Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010a). *Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista*. Revista de Investigación (RIE), Vol.28, 65-78.
- Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010b). *La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa*. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Vol.14, 367-382.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Madrid: La Muralla.
- Moreno, F. J., Aguilera, A., Saldaña, D. y 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.
- Orden de 4 de Junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia (CARM).
- Rivière A, Martos J. (1998). *El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y APNA.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Buenos Aires: Fundec.
- Serra Capallera, J. (2008). Trabajar con otros. Elementos de nueva configuración de los servicios educativos públicos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-10.
- Tortosa, F. (2002). Educar a personas con autismo y otros generalizados del desarrollo. Extraído el 23 de noviembre de 2012, de http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?id_articulo=294